ENSEÑAR HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA A LOS FUTUROS DOCENTES:

PROPUESTAS DE EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS

Elvira Isabel Cejas
Liliana Anahí Rivas
Mirtha Evelia Guillamondegui
Marisa Verónica Alanís
Fernando Elio Marchetti
Matías Ortiz Calderón

ENSEÑAR HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA A LOS FUTUROS DOCENTES:

PROPUESTAS DE EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS

Elvira Isabel Cejas
Liliana Anahí Rivas
Mirtha Evelia Guillamondegui
Marisa Verónica Alanís
Fernando Elio Marchetti
Matías Ortiz Calderón

ENSEÑAR HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA A LOS FUTUROS DOCENTES : PROPUESTAS DE EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS

Cejas, Elvira Isabel
Enseñar historia de la educación argentina a los futuros docentes : propuestas de experiencias didácticas / Elvira Isabel Cejas. - 1a ed. - Catamarca : Editorial Científica Universitaria de la Universidad Nacional de Catamarca, 2019.
Libro digital, HTML

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-661-346-0

1. Historia de la Educación. I. Título.
CDD 370.982

Diagramación de Interior y Tapa: Juan José Salas (E.C.U.)
ISBN 978-987-661-346-0
Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723.
E.C.U. 2020
Avda. Belgrano 300 - Pab. Variante I - Planta Alta - Predio Universitario - San Fernando del Valle de Catamarca - 4700 -
Catamarca - República Argentina

Prohibida la reproducción, por cualquier medio mecánico y/o electrónico, total o parcial de este material, sin autorización del autor.
Todos los derechos de autoría quedan reservados por el autor.

Índice

Prologo 5

Introducción. *Elvira Isabel, Cejas; Liliana Anahí, Rivas* 9

"Conquista y Colonización de América: la educación entre la evangelización, el sometimiento y la culturalización: el problema del "otro".
Mirtha Evelia, Guillamondegui 27

"Los cimientos de la educación nacional en su devenir histórico: cambios continuidades y rupturas".
Elvira, Cejas; Fernando Elio, Marchetti 51

"Discursos Pedagógicos en la Conformación del SEA".
Liliana Anahí, Rivas 73

"La educación en el primer peronismo (1946-1955): la inclusión y constitución de nuevos sujetos pedagógicos".
Mirtha Evelia, Guillamondegui; Cristian Matías, Ortiz Calderón 97

“El discurso pedagógico desarrollista y los nuevos lineamientos para la Formación Docente (1958-1972”.
Liliana Anahí, Rivas 119

“Dictadura cívico-militar 1976-1983: proyecto cultural-educativo, político y económico”.
Marisa Verónica, Alanís 135

“La Reforma Universitaria de 1918 y la democratización de la universidad; su repercusión en Latinoamérica”
Silver Adolfo, Nieva; Zoelì Etel, Nuñez Piñeiro; Liliana *Anahí, Rivas* 159

“Experiencia de Investigación Histórica en archivo: “Fundación de la Universidad Nacional de Catamarca”.
Mirtha Evelia, Guillamondegui; Liliana Anahí, Rivas; Cristian Matías, Ortiz Calderón 175

Apreciaciones finales
Elvira Isabel, Cejas; Liliana Anahí, Rivas 193

Anexos 197

Prólogo:

El presente libro es el corolario de la actividad investigativa del proyecto de investigación "Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana (HEAyL): prácticas de la enseñanza ysentido formativo en la formación docente inicial. Catamarca 2018.
Lo efímero en el tiempo de este proyecto de investigación, pensado para un año de trabajo, requirió marcar una continuidad con la actividad investigativa que venía desarrollando el equipo y por ello, recuperó algunas problemáticas que surgieron en el transitar de aquellos, tales como el sentido formativo de la HEA en la Formación Docente y el desarrollo de categorías propias de la HEA como el pensamiento histórico, la conciencia histórica y la identidad profesional en las prácticas de enseñanza.
Lo original de esta obra es que reúne propuestas de clases de la HEAyL que realizaron los diferentes miembros del equipo en forma individual y grupal, experiencias formativas desde los estudiantes y desde el equipo de cátedra que trabaja en la Facultad de Humanidades. De este modo, presentamos experiencias, proyecciones y marcos teóricos diversos, reparamos en categorías temporales, espaciales y le otorgamos un lugar fundamental a los sujetos que aprenden y que enseñan. Asi-

mismo organizamos actividades que pretenden involucrar a los estudiantes con las problemáticas propias de la HEA.

Lo valorable de este proyecto es que está formada por docentes investigadores que producen y generan conocimiento en este campo en las prácticas investigativas y en las prácticas de enseñanza. En esta última, cada docente, realiza un trabajo intelectual de re conceptualización, en las transposiciones didácticas; las circulaciones; la transmisión del conocimiento en los procesos de enseñanza- aprendizaje. Sus preocupaciones se generan en sus prácticas de enseñanza, movidos por el interés de hacer entendible la HEA a sus estudiantes, además de otorgar a esta materia un lugar privilegiado en la Formación Docente.

Conscientes como docentes a cargo del espacio que entre los propósitos no se aspira a formar historiadores sino que el sentido formativo se encuentra en posibilitar a los futuros docentes en sus diferentes carreras a comprender que la educación es un fenómeno histórico, social y multidimensional. De este modo, los docentes podrán adquirir herramientas para atender los desafíos que se presentan en sus prácticas docentes.

La enseñanza de la HEA es una tarea pendiente en el campo académico, es por ello que es muy valorable que estas inquietudes surjan entres los enseñantes del espacio, pues en la prácticas de enseñanza se encuentran problemas y lógicas propias que requieren de soluciones que no siempre provienen del campo académico.

Esperamos que esta producción pueda estar presente en la tarea de planificación, diseño y /o desarrollo de las clases de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana e Historia y Política de la Educación Argentina que realizan los docentes en la educación superior.

Agradecemos especialmente a las docentes investigadoras, Mirtha Evelia Guillamondegui, Marisa Verónica Alanís y Liliana Anahí Rivas, sujetos y objetos de la investigación, pues, nos abrieron las puertas de sus prácticas de enseñanza, compartieron sus preocupaciones y las hicieron colectivas, construimos marcos teóricos para interpretar las prácticas existentes y al mismo tiempo imaginamos y proyectamos nuevas propuestas.

Introducción

La Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana en la formación docente inicial: Reflexiones y aportes a las prácticas de enseñanzas

Elvira Isabel Cejas, Liliana Anahí Rivas

> "preguntarnos, *qué Historia de la Educación enseñar a los futuros docentes argentinos*, en un contexto como el actual, de crisis, de conflicto, de vulneración de derechos ciudadanos, etc. La Historia y la Historia de la Educación tienen mucho que aportar (…) En este sentido podemos pensar colectivamente, por ejemplo, en estrategias que hagan posible la producción de textos vinculados a otros habitus de lectura en los espacios de formación docente, como sostiene Carli (2015), así como la conformación de redes de docentes que enseñamos HE y no sólo de investigadores de HE.
>
> Mirtha Guillamondegui. 2018.

Enseñar Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana (en adelante HEAyL) en la Formación Docente (FD en adelante) fue una inquietud que se convirtió en un proyecto de investigación. Primero preguntarnos acerca de la inclusión de la Historia de la Educación Argentina (en adelante HEA) en la formación docente, luego nos preocupaba: ¿Qué se enseña?; ¿Cómo se enseña?; ¿A quién se enseña?; ¿Qué compromisos tenemos como formadores de docentes cuando enseñamos este espacio?; ¿Qué particulariza a su enseñanza?; ¿Qué historia de la educación estamos construyendo, narrando enseñando en la HEAyL?; ¿Qué estrategias y recursos son comunes en estas clases?

Si bien existen numerosas obras acerca de la enseñanza de

la Historia en general, no sucede lo mismo, en lo que respecta a la enseñanza de la Historia de la Educación en particular, salvo algunas propuestas como la que publicó Nicolás Arata (2014) "Efemérides" y las producciones que fueron haciéndose en el marco de este equipo de investigación; o tal vez, esto se deba a que la didáctica de la educación superior, sea un tema aún pendiente en nuestro país.

Nos interesa, en esta obra, ingresar al mundo de las prácticas de enseñanza de la HEAyL, entendiéndolas como prácticas sociales, históricamente construidas, que se desarrollan en ámbitos educativos institucionalizados, y por ende involucran a sujetos e instituciones. Las mismas dan cuenta de historias, trayectorias, saberes, conocimientos, creencias, normas y valores, así como también de los procesos de transmisión, reproducción, apropiación, representación, apreciación, negociación y resistencia. Las prácticas de la enseñanza tienen como propósito central intervenir orientando y facilitando la transmisión y apropiación de los contenidos (conocimientos) que el docente selecciona (en un espectro más amplio) por ser más significativos y valioso para una cultura en un momento social determinado. En relación, a las expresiones anteriores, nos resulta interesante, recuperar a Sebastián Plá (2011) que define al campo de la enseñanza como un campo de construcción del conocimiento. Coincidentemente, Elena Achilli (2006) expresa y reconoce que en las prácticas de enseñanzas también se construye un conocimiento singular. El mismo tiene características especiales, se vuelve a construir, dando lugar a nuevos conocimientos, allí también se transmiten nuevas certezas.

En este último proyecto de investigación, decidimos ingresar al aula de HEAyL, pues nos interesaba distinguir en las prácticas de enseñanza, de qué manera, los docentes contribuíamos

al desarrollo de categorías centrales del espacio que devienen del sentido formativo de la Historia de la Educación en la formación docente inicial: conciencia histórica, sentido crítico; pensamiento histórico; la construcción de una identidad profesional docente. Para acercarnos a las prácticas de enseñanza trabajamos con los docentes que tienen a su cargo este espacio en los Institutos de Formación Docente en nuestra ciudad capital y en la Facultad de Humanidades UNCa, dialogamos con los docentes seleccionados, sobre las dificultades y las posibilidades en las enseñanza, realizamos entrevistas, analizamos los programas y las propuestas de actividades y otras producciones.

La historia de la educación en los planes de estudio de las instituciones tiene diferentes denominaciones. En la Facultad de Humanidades, se denomina HEAyL. En los IES (Instituto de Educación Superior) se denomina Historia y política de la educación argentina", en algunos casos incluye a "Latinoamérica".

¿Desde cuándo HEAyL en la formación docente?

En el marco de la Ley de Educación Nacional (N° 26.206) se emprende en Argentina la reforma de la formación docente (FD), a la que adhiere Catamarca como jurisdicción provincial, bajo el mandato de recuperar la condición histórica, social y política de la educación en la profesión docente. Para ello se prescribe los cambios curriculares basados ahora en la enseñanza de las disciplinas necesarias para el desarrollo de los marcos conceptuales para la interpretación de los procesos y fenómenos educativos, así como para la comprensión de los cambios y problemas en los sistemas educativos, para la intervención docente en contexto diversos y la construcción de una identidad

profesional, que asume como desafíos elevar los niveles de calidad de la educación (INFoD, 2007). La Historia de la Educación Argentina (HEA) será una de las disciplinas que se incluyen en los diseños curriculares de las carreras de formación docentes, cualquiera sea el nivel educativo u orientación, dirigida "a la formación de la reflexión crítica y del juicio profesional como base para la toma de decisiones para la acción pedagógica" (INFoD, 2007, p: 13-14 Citado por Guillamondegui, et al, 2018)

¿Para qué enseñar esta materia en el contexto de la formación docente?

El estudiante, futuro docente, estudia y se especializan en una rama del conocimiento, Historia, economía, artes visuales, ciencias de la educación geografía, educación física, etc. Cada uno transita en las diferentes carreras, las que posee en su estructura curricular a la materia historia de la educación. ¿La HEA es significativa en la formación docente? ¿Qué deberíamos pretender como docentes formadores desde esta materia? ¿Qué contribuciones realizamos desde este espacio a los futuros docentes? ¿Cómo contribuimos con esta materia a su formación general?
La Dra. Cecilia Braslavsqui, docente por muchos años de esta materia, expresa que la HE en la formación docentes no significa que los futuros docentes, sean especialista en historia pero sí que puedan abrevar en ella para asumirse como protagonistas de esta realidad presente.

> *Siempre me pregunte para que les enseñaba HE y finalmente me convencí de que no era para saberla, sino para desarrollar su conciencia y competencia histórica profesional genealógica. (Diker, 2018.)*

En igual sentido, Anne Chartier (2008) ante la pregunta con que HE debemos formar a los docentes?, expresa:

> *un conocimiento forma si puede tener un valor de uso en la práctica del oficio (...) la He no puede ayudar a formar docentes sino los considera protagonistas , por limitado que sea , es decisivo en la consecución de los acontecimientos, puesto que ellos pueden tomar la decisión tratar a los docentes como protagonistas de la Historia devolverle su parte de responsabilidad en los avances y bloqueos del sistema, las elecciones epistémicas del historiador (que busca saber y hacer saber) son también elecciones éticos y políticas.(...) . Por eso si quieren contribuir a su formación, los historiadores de la educación deben tratar a los futuros docentes como si fueran los futuros reyes.* p. 33

Entonces, la presencia de la HEA, como nueva asignatura en la formación pedagógica de los futuros docentes, la posiciona como una de las materias que debe contribuir a la formación integral de los futuros docentes, entendiéndose, aportar al desarrollo de una serie de capacidades que se asocian a las categorías antes citadas, tales como:

- Desarrollar marcos conceptuales históricos, sociológicos, políticos económicos, filosóficos, psicológicos y pedagógicos, necesarios para la interpretación de los procesos y fenómenos educativos. (Alanís, Guillamondegui, 2019)
- Brindar los andamiajes necesarios que permitan entender que las macro políticas, las construcciones normativas y las regulaciones educativas son construcciones epocales vinculadas a procesos mundiales, paradigmas vigentes, y a relaciones de poder. (Pineau, 2010. Citado por Rivas, et all, 2018, p.30)
- Debe posibilitar que los estudiantes puedan desentra-

mar los escritos, las fuentes para poder comprender las intencionalidades del sujeto que escribe, la época o el contexto en el que vive, y las relaciones de poder en el que nace esa producción. Es decir, debe poder pensar históricamente un fenómeno o suceso educativo.

- Asimismo debe ser capaz de problematizar situaciones educativas en el presente y encontrar sus conexiones en el pasado, consciente de que es él como docente, quien debe proponer a sus estudiantes nuevas rutas para comprender su realidad educativa.

Finalmente, la HEA debería brindar las herramientas necesarias para formar docentes críticos, comprometidos con su realidad y ayudarlos a pensar que en este presente se manifiestan decisiones, acciones y obras, que nos vinculan a un pasado en el que se generaron y asimismo perfilan o proyectan qué educación queremos para nuestro futuro.

¿Qué particulariza a la enseñanza de la HEAyL?

La HEA a través del tiempo fue experimentando cambios en su estructura sintáctica y semántica, así como también en sus denominaciones. En un momento, se denominó, historia de la pedagogía, más tarde, historia de las ideas pedagógicas y finalmente, historia de la educación. Esos cambios de denominaciones, fueron dando lugar a objetos diferentes, metodologías diversas. Hoy HE es un campo de naturaleza compleja, dinámica y en permanente construcción, e integra el problemático terreno de las ciencias de la educación y también el campo de la historia. Sin embargo, en cada uno de estos campos ha sido marginada dejada de lado, Como expresa Cucuzza, metafóricamente, y se ha convertido en “la cenicienta de la Historia”.

Según Anne Chartier (2009), expresa, que la historia de la educación nació en las universidades cuando se crearon las cátedras de pedagogía. El objeto por excelencia fue la escuela, institución que se constituyó en el centro de atención, primero la iglesia se responsabilizó de sus acciones, especialmente en los primeros tiempos. Luego con los estados nacionales y la laicización se generaron cambios y nuevas problemáticas. Los objetos de interés se diversificaron en este espacio partió de la escuela, luego ingreso y se interiorizó por lo que sucede en las escuelas, docentes, estudiantes, sus imaginarios, sus discursos, sus pujas, las intencionalidades que circundan las decisiones, que surgen en un entramado político, social, económico, cultural y moral. De este modo la educación, no es algo escindido sino que forma parte de una realidad compleja, atravesada por el tiempo.

Estos replanteos en cuanto al objeto y al método han ido presentándose en las aulas en donde se muestran múltiples posibilidades a la hora de enseñar historia de la educación, algunos focalizan en el estado como hacedor de políticas educativas que se trasparentan en acciones, obras, otros miran a la educación como un objeto complejo y proponen ingresar en este entramado buscando de hacer comprensible a los futuros docentes.

A ello, agregamos, que estas historias cuentan lo que cada docente puede desde determinadas condiciones, cómo se piensa históricamente la educación, es decir, en el modo de historiarla. Guillamondegui (2016) reconoce tres "modos de historiar" la educación, que se asocia a la concepción de educación y a la corriente historiográfica con la que se identifica cada docente:

> *El enfoque tradicional, prioriza la explicación de la educación como un objeto dado; prima la perspectiva evolutiva, lineal diacrónica de la HE. El segundo enfoque, concibe a la educación como un mecanis-*

mo de reproducción y transformación social, una variable dependiente en la superestructura; reconoce múltiples causas y así reconstruir el devenir histórico de la educación. Por último; el tercer enfoque, define a la educación como una práctica social y política compleja productora, reproductora y transformadora de sujetos; repara en las múltiples interrelaciones y percibe a la educación como parte de un todo y no como una práctica escindida; se ponen en juego las categorías temporales de cambios, continuidades, discontinuidades y rupturas. Guillamondegui, M. Apuntes de clases.

Entonces cada docente decide el modo de historiar en sus clases, el paradigma en el que se inscribe, las estrategias y las actividades que selecciona para hacer comprensible esta Historia de la educación a sus estudiantes. Reconociendo que la HE se caracteriza por ser una disciplina compleja, dinámica, que estudia al fenómeno educativo como parte de un "todo", atravesada por el Tiempo histórico, los sujetos constructores de esa realidad en diferentes escalas espaciales. Los fenómenos educativos no reconocen una causa sino una multiplicidad de causas, la multicausalidad requiere recurrir a otras disciplinas para lograr comprender esa amalgama de relaciones políticas, sociales económicas, culturales, educativas.

Cada docente es el autor de una propuesta educativa que diseña en su escritorio en esa fase pre-activa que plantea Phillip Jackson[1] (2006).

En solitario o acompañados, escogemos un lugar; (...). Podemos iniciar nuestra tarea preguntándonos las razones por las cuáles hay que

1 Phillips Jackson (2006) en su obra la vida en las aulas refiere a las prácticas pre-activa, activa y post activa.

enseñar determinados contenidos y no otros. Esta reflexión parte de reconocer que el currículum es la región de un continente mucho más amplio- la cultura- cuyos límites deben ser revisados o puestos en cuestión permanentemente" (Arata, 2014, p. 14)

Es el docente quien hace una construcción, su propuesta. Aquello que Gloria Edelstein ha denominado construcción metodológica[2], en la misma condensa decisiones teóricas, epistemológicas (lo disciplinar); el sujeto con el que debe interactuar, los contextos educativos en los que debe trabajar, y también decisiones metodológicas que refieren a las estrategias, actividades y recursos. Cada docente en el contexto en el que trabaja realiza una re-contextualización de lo producido en la academia. Las propuestas de enseñanzas que se plasman en los programas, no sólo presentan las decisiones teóricas y metodológicas tomadas por los docentes y que guiarán el dictado de sus clases conforme a la estructura curricular de la carrera, sino que además constituyen una hipótesis de trabajo áulico. Esta hipótesis contiene el sentido que tiene para los docentes enseñar HEA, que se construye en las respuestas que dan a las cuestiones: *qué*, *cómo* y *para qué* la enseñan, como lo expresáramos anteriormente. Propone, además, una lectura histórica de educación argentina, contiene un relato y un modo de narrarla. Es decir que, junto a la intención de que cada propuesta sea un disparador que permita a los alumnos desarrollar un proceso de aprendizaje, también constituye "una hoja de ruta

2 "conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella. Construcción por lo tanto, de carácter singular, que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares" (...) "se conforma en el marco de situaciones o ámbitos también particulares, es decir se construye casuísticamente, en relación al contexto (áulico, Institucional, social y cultural)". Edelstein, G.. 2001: 82 El método en el debate didáctico contemporáneo" (1996-2001)

que indica los puntos cardinales, las fronteras y los caminos posibles de la disciplina" (Guevara, 2002 Citado por Guillamondegui-Cejas. 2017.

Presentación de la obra:

En esta producción ponemos a consideración esas construcciones que pensamos para el aula de nuestros estudiantes, a la luz de nuestro devenir en las investigaciones y nuestras prácticas docentes. Algunos como profesores de esta asignatura en diferentes establecimientos de la educación superior, otros como profesores que nos hemos involucrado con la historia de la educación, y pensamos algunos itinerarios a transitar.
Algunos abordajes o tratamientos, los hicimos pensando individualmente como docentes que debemos enseñar HE en la FD; otros compartimos el quehacer de diseñar la clase e incluimos un relato, autoría de dos estudiantes cursantes del espacio de HE en la carrera de ciencias de la educación.- Facultad de Humanidades.
Cada propuesta está compuesta por los elementos propios que debe incluir una planificación, o bien un diseño de clase, se piensan en las instituciones, los sujetos con los que se interactúa, la lógica de la disciplina como objeto de enseñanza, el contexto: entre los elementos incluimos: Fundamentación, propósitos, objetivos, contenidos, decisiones metodológicas: estrategias, actividades, recursos, bibliografía.
El sentido de construir una fundamentación es poder expresar a quien la lea que decisiones teóricas, epistemológicas y metodológicas guían al docente al momento de diseñar esta propuesta. En otras palabras respondemos a qué enseñar; para qué enseñar, desde dónde enseñamos y cómo lo hacemos,

con qué recursos, con qué bibliografía, qué fuente resultan seleccionadas para hacer comprensible está historia de la educación en el contexto de la formación docente.
También nos planteamos propósitos y objetivos. Los propósitos, entendidos como las finalidades formativas o intenciones educativas del profesor, aquello que intenta alcanzar el docente con este grupo de alumnos. Los objetivos, por su parte serían las metas que deberán alcanzar los estudiantes, los aprendizajes que se espera que ellos alcancen en este trayecto educativo.
Otro elementos esta expresado en lo metodológico o las decisiones metodológicas referimos al método como una palabra polisémica, que tuvo diferentes sentidos y en algunas circunstancias quedo desdibujado. Siguiendo a Edelstein (2001), que recupera a Díaz Barriga, expresa que no se puede pensar lo metodológico como algo externo al contenido, lo metodológico debe atender la especificidad del contenido. Lo metodológico define las leyes, las categorías, los principios que deben orientar el proceso de aprendizaje, utilizables en contextos diferentes. De este modo, cada docente organiza su construcción metodológica, acorde al contenido y al contexto en que se va a desarrollar, atendiendo especialmente al sujeto que aprender y a la lógica disciplinar.
Siguiendo a Anijovich y Mora (2010) el docente para orientar su tarea, toma una serie de decisiones con el fin de promover el aprendizaje de los estudiantes. Se trata de disposiciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar, consideramos que queremos que nuestros estudiantes comprendan. A esas disposiciones las denominan estrategias didácticas: Por su parte, Edelstein y Rodríguez (1974) refiere a las estrategias didácticas como componentes operativos de una concep-

ción didáctica compleja y proponen una elaboración específica para cada situación y contexto.
El docente construye actividades, acciones que presenta a sus estudiantes para poder hacer comprensible el conocimiento, las actividades pueden ser de presentación, de profundización o de integración.
También el docente selecciona, recursos, construcciones que realizan los docentes para vincularse con el estudiante y transmitir el conocimiento.
En este libro nuestra intención es poner a consideración de los lectores distintos abordajes de temas varios que se incluyen en los diferentes programas de HEAyL, no se deben leer en clave lineal, sino que consideramos aquellos que son imprescindibles se presentan como distintas posibilidades de abordajes. Las recomendaciones deben ser leídas como hipótesis de trabajo, modos alternativos para proyectar en nuestras prácticas, son posibilidades de flexibilizar y hacer entendible a nuestros estudiantes que la educación es un objeto complejo y cambiante. Por ello, proponemos:

Capítulo 1: **"Conquista y Colonización de América: la educación entre la evangelización, el sometimiento y la culturalización: el problema del "otro".** Escrito por *Mirtha Evelia Guillamondegui.* Aborda un tema transversal en la enseñanza de la Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana (HEAyL). Desde una lectura pedagógica de los procesos sociales y políticos de la Conquista y Colonización de América, la finalidad de la propuesta de enseñanza es trabajar en la caracterización de la educación en este período, abordar el vínculo pedagógico fundante de la educación latinoamericana y su reedición en la educación actual y en la propia biografía personal.

Capítulo 2: **“Los cimientos de la educación nacional en su devenir histórico: cambios continuidades y rupturas”.** Sus autores, *Elvira Isabel Cejas y Fernando Elio Marchetti*, proponen en su clase guiar a los estudiantes, futuros docentes, en la búsqueda de los orígenes del sistema educativo nacional, advirtiendo las pujas de poder y desentramando el complejo proceso de construcción de la educación. En el marco de las líneas revisionistas de la historia de la educación, se busca los estudiantes puedan comprender este inicio desde la multiperspectividad, e intentar superar la mirada de la historia oficial.

Capítulo 3: **“Discursos Pedagógicos en la Conformación del SEA”.** Esta propuesta de enseñanza escrita por *Liliana Anahí Rivas*, la finalidad es identificar y reconstruir aquellos discursos que, en tanto configuradores simbólicos, nos permitan entender cuáles fueron aquellas concepciones pedagógicas hegemónicas a lo largo de la historia de la educación argentina y latinoamericana. Asimismo, aportar otras lecturas, en este caso del proceso de conformación del SEA a través de recuperar relatos de experiencias escolares propios y resignificarlos.

Capítulo 4: **“La educación en el primer peronismo (1946-1955): la inclusión y constitución de nuevos sujetos pedagógicos”.** En esta propuesta de enseñanza, los autores, *Mirtha Evelia Guillamondegui* y *Cristian Matías Ortiz Calderón* abordan el Peronismo, como objeto de enseñanza, entendiéndolo como una rica cantera para trabajar en las clases la multiperspectividad y la controversia, dos principios importantes para la formación del pensamiento crítico, uno de los principios de la formación docente y del pensamiento histórico. La finalidad de la propuesta es trabajar en la caracterización de la educación

en este período, reconocer algunos de los debates historiográficos y su impacto en la educación actual.

Capítulo 5: **"El discurso pedagógico desarrollista y los nuevos lineamientos para la Formación Docente (1958-1972".** Escrita por *Liliana Anahí Rivas*, se propone una guía de aproximación al discurso pedagógico desarrollista para desmontar los principales significados construidos entorno a la educación. El tema resulta relevante para poder comprender un momento de profundos cambios signados por los efectos de la segunda posguerra en materia de política y economía mundial, la relevancia que asume el discurso científico de la educación, la crisis del estado docente, y la definición de un nuevo rol del docente, imprimiendo la racionalidad técnica en su formación.

Capítulo 6: **"Dictadura cívico-militar 1976-1983: proyecto cultural-educativo, político y económico".** Escrita por *Marisa Verónica Alanís*, en su propuesta de enseñanza ofrece un abordaje de la dictadura cívico-militar desde la historia de la educación que posibilite relacionar con problemáticas contemporáneas en torno a las cuales, la lectura y análisis de los hechos sociales, en clave histórica, resultan de gran relevancia para enfrentar los problemas y desafíos de las democracias. En este sentido la finalidad es promover la reflexión e indagación de las condiciones histórico-sociales desde y en las que emerge la última dictadura cívico-militar y las continuidades y rupturas con el presente e identificar ideas, ejes que vertebran el discurso pedagógico predominante, efectos sobre la cultura, la educación y las instituciones educativas, las prácticas y los sujetos.

Capítulo 7: **"La Reforma Universitaria de 1918 y la democra-**

tización de la universidad; su repercusión en Latinoamérica" recupera una experiencia de enseñanza desde la mirada de sus protagonistas, los estudiantes. Sus autores, Silver Adolfo Nieva y Zoelí Etel Nuñez Piñeiro, en colaboración con una de sus docentes, *Liliana Anahí Rivas* permite tomar registro de los modos en que los estudiantes se relacionan con el conocimiento histórico, sus intereses, inquietudes, y demandas.

Capítulo 8: **"Experiencia de Investigación Histórica en archivo: "Fundación de la Universidad Nacional de Catamarca".** Sus autores *Mirtha Evelia Guillamondegui, Liliana Anahí Rivas* y *Cristian Matías Ortiz Calderón*, movilizados por el interés de encontrar estrategias pedagógicas, que permitieran mejorar las prácticas de enseñanza y los aprendizajes que realizan los alumnos que cursan la asignatura, comparten una experiencia de aplicación de un dispositivo didáctico basado en la implementación de la investigación histórica de la educación como estrategia pedagógica, el tema de estudio fue la fundación de nuestra Universidad Nacional de Catamarca (UNCA), desarrollada en la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana (HEAyL) a su cargo.

Bibliografía:

Achili, E.L. (2006) Investigación y formación docente. Laborde Editor.

Alanís, Cejas, Guillamondegui&Brittan (2018). "Interpretaciones y valoraciones de los futuros docentes sobre la Historia de la Educación Argentina". En M. Guillamondegui*et all.* (2018): *La inclusión de la enseñanza de la Historia de la Educación Argentina en la formación docente inicial. Realidades, tensiones y desafíos*. Catamarca, Edi-

torial Científica Universitaria, Universidad Nacional de Catamarca. 121-139.
Alanis, M. V. et all. (2018). “Interpretaciones y valoraciones de los futuros docentes sobre la Historia de la Educación Argentina”. En Guillamondegui et all. (2018): La inclusión de la enseñanza de la Historia de la Educación Argentina en la formación docente inicial. Realidades, tensiones y desafíos. Catamarca, Editorial Científica Universitaria,Universidad Nacional de Catamarca. 121-139.
Alanis, M. V. Guillamondegui, M.E. Sentido Formativo de la HEAyL Categorías centrales e implicancias en su enseñanza. En prensa.
Amezola, G. (2008). Esquizohistoria: la historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
Brazslavski, C. (2005). “La historia de la educación y el desafío contemporáneo de una
Educación de calidad para todos”. Perspectivas. (UNESCO). Vol. XXXV, No 4.
Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/prospects-
136_spa.pdf .
Carretero, M y Castorina, J. A. (2012). La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades. 2da reimp. Buenos Aires: Paidós.
Cejas, E.I. & Guillamondegui, M. E. (2017). “¿Una o múltiples Historias de la educación en las instituciones de Educación Superior?”. Aportes Científicos desde Humanidades. Vol 1. No 12. pp. 18-25. Recuperado

de:http://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/Aporte%2012- 13%20Online/n%2013%Consejo Federal de Educación (2007). “Anexo I Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”. Resolución N º 24/07. Buenos Aires. Recuperado de:http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07-anexo01.pdf.

Chartier Anne –Marie.ChartierAnne-Marie (2008).“¿Con qué historia de la educación debemos formar a losdocentes?”. En Sociedad de Historia de la Educación: Anuario. No 9. Buenos Aires.Prometeo Libros. 15-38.

Guillamondegui, M. E (2015) “Modos de historiar la educación latinoamericana”.(Documento de Cátedra inédito) Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca.

MalloGambetta, M. S. (2009). Aportes desde la Historia de la Educación. ¿Por qué y para que la Historia de la Educación?. Quehacer Educativo. Pp. 83-86. Recuperado de:https://es.scribd.com/document/177213494/historia-de-la-educacion-pdf.

Pineau, P. (2010) Aportes para el desarrollo curricular. Historia y Politica de la Educaciòn argentina. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Naciòn. INFoD. Recuperado de:http://cedoc.infd.edu.ar/upload/Historia_y_politica_de_la_educacion.pdf.

Pla, S. (2012). La enseñanza de la Historia La enseñanza de la Historia como objeto de investigación. Versión on line Secuencia Nº 84 México. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-03482012000300007.

Rivas, L. ;Brittan, E.; Ortíz Calderón, C. M. (2017). “Histo-

ria de la Educación Argentina: prescripciones curriculares y discursos políticos educativos". Aportes Científicos desde Humanidades. Vol 1, No 12, pp. 26-34. Recuperado de:http://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/Aporte%2012-13%20Online/PDF/N%2012.

Romero, A (2009) "Sentido formativo profesionales de las prácticas docentes". Praxispedagógica. Vol 9 No 10, pp-121. Recuperado de:https://www.researchgate.net/publication/327193072_Sentido_formativo_de_las_practicas_profesionales_docentes.

ViñaoFrago, A. (2016). "La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones". Espacio, Tiempo y Educación, Vol 1 No3, pp. 21-42. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.001.3

CONQUISTA Y COLONIZACIÓN DE AMÉRICA: LA EDUCACIÓN ENTRE LA EVANGELIZACIÓN, EL SOMETIMIENTO Y LA CULTURALIZACIÓN: EL PROBLEMA DEL "OTRO"

Mirtha Evelia Guillamondegui

> El debate sobre el carácter democrático o autoritario de la educación cruza toda la historia de la educación argentina y latinoamericana y rebasa el antagonismo escuela pública/escuela privada, o educación laica/educación religiosa... si consideramos que el sistema escolar es solamente una parte del sistema educativo de la sociedad y que éste abarca el conjunto de procesos educativos que se desarrollan en todas las instituciones y en todos los vínculos sociales, la reflexión sobre el papel de la educación en la construcción de vínculos democráticos o autoritarios cobra aún más importancia. Este es un tema de primer orden en el proceso de construcción democrática de varios países latinoamericanos y particularmente en Argentina.
>
> Adriana Puiggrós (1995)

La conquista y colonización de América es un tema transversal en la enseñanza de la Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana (HEAyL). Nuestro propósito es trabajar especialmente la pluridimensionalidad del fenómeno educativo como fenómeno histórico, la temporalidad (continuidad y ruptura, prelación pasado-presente), la formación de juicios crítico, la relación del tema con la experiencia o biografía personal de los y las estudiantes.

El proceso de conquista, de ocupación, de trasplante de estructuras políticas y sociales, de imposición cultural, de violencia material y simbólica, constituyó la base sobre la que se construyeron nuevas identidades y diferencias. La educación no está exenta de ser un dispositivo de construcción de hegemonía del dominador; pues es un proceso sobredeterminado en la trama de lo social, presente como otra dimensión en otras

prácticas no educativas (políticas, sociales, económicas, etc) (Puiggrós, 1984: 11 citado en Rodríguez, 2014:70).

Desde una lectura pedagógica de los procesos sociales y políticos dados durante la conquista, la autora Adriana Puiggrós nos habla de una "escena fundante" del vínculo pedagógico entre americanos y españoles basado en la relación de dominación. Esta escena se plasma en las acciones de "pacificación", término preferido para denominar la conquista en las órdenes reales, que empezaba con la lectura de un documento *Los Requerimientos* o *Conminación a los indios*, que se leía en lengua castellanas a los indios, sin intérprete pero ante escribanos públicos; en ella se les explicaba el origen de la autoridad del Papa y del Rey, se los exhortaba a convertirse a la Fe católica y se le requería que presten su pacifica obediencia a la iglesia, al Papa y a ellos. La lectura finalizaba con la descripción de las consecuencias que acarrearía la no sumisión de lo exhortado: *"Si no, sabed que os haremos guerra y mataremos y captivaremos..."* (2013:27).

La única manera de que los indígenas pudieran conservar derechos elementales, como el de libertad y al de la vida era el sometimiento absoluto, aceptar sin condiciones "la cultura, la lengua, y la razón dominantes. Es decir, se procedía a una inclusión selectiva, basada en una aculturación brutal, y a la exclusión sistemática de otra parte de la población" (Dussel 313). Esta escena se reeditaría en tiempos posteriores de nuestra historia.

Esta escena, considerada como fundante de la educación latinoamericana, se basó en el no reconocimiento de la cultura del otro, en el no poder concebir las diferencias, por ende impide el mestizaje cultural y sólo queda la posibilidad del genocidio. Las diferencias fueron construidas como diferencia opresiva,

injusta, violenta, como contradicción, la única forma de que se impusiera la Ley del dominador era en la medida que se considerara al otro como inferior o superior. La única forma de relación es, pues, la incorporación del indígena como un elemento al propio universo español, marcado por la escisión entre cristianos y bárbaros (Puiggrós, 1995: 79).

Para Lidia Mercedes Rodríguez (2014):

> La escena fundante de la que habla Puiggrós (…) no solo organizó un sujeto pedagógico profundamente asimétrico, sino que legitimó la represión y la muerte y los tornó herramientas siempre disponibles, cuyo retorno es parte sustantiva de la historia de la educación en la región (71).

La educación como toda práctica social es productora de sentidos diversos, siempre sobredeterminada en una compleja trama de relaciones con otras prácticas sociales, pero no se diluye en ellas, Esta afirmación supone también reconocer en esas otras prácticas un sentido pedagógico: "lo pedagógico está en todas partes, lo cual no quiere decir que todo sea pedagógico" (Puiggrós, 1984:11). Dada esta afirmación consideramos importante que para caracterizar el proceso educativo durante la Conquista y Colonización de América, es necesario dar cuenta de algunos procesos como los referidos a: la ocupación de la tierra y la explotación humana, las consecuencias de ello, el sistema de castas y clases implementadas, entre otros.

España hegemoniza un continente culturalmente distinto aplicando un molde, una estructura socioeconómica traída desde España. Las mercedes de tierras y la encomienda de indios, fueron la base económica y social de la conquista y el poblamiento de América; fueron, además, sistemas de explotación y utilización de los originarios como mano de obra, y por el

cual se los obligaba a tributar a la Corona como reconocimiento por la salvación de sus almas. Los españoles se apropian de los centros productivos y se sirven de la mano de obra indígena, sometida al trabajo forzado, legalizado desde las ordenanzas de la Corona desde 1503, aunque se incluían cláusulas de protección ante la explotación desenfrenada. Los indios podían ser obligados a trabajar pero con moderación y jornales razonables. Se desarrollan tres sistemas de trabajo: la encomienda, la mita y el yanaconazgo. El desarrollo de estos sistemas, sumado a prácticas como el traslado de los indios a las tierras del encomendero, el trabajo de niños, mujeres y ancianos, además de maltratos, permitió que los encomendaros ganar dinero y prestigio social (De la Orden de Peraca, 2010).

Ema Cibotti (2016) califica de hecatombe demográfica americana a la conquista; "…esa catástrofe no tiene parangón en toda la historia humana" (19). El resultado de la empresa conquistadora y colonizadora implicó el genocidio de más de cien millones de americanos que murieron víctimas de enfermedades (viruela, sarampión), malos tratos (condiciones de trabajo, torturas), la guerra y el homicidio directo (Todorov, 2003). Las crónicas de la época registran las masacres realizadas por los conquistadores, como principal causa de la desaparición de los pueblos originarios; seguida por las pestes y las enfermedades que traían los españoles y para las que los nativos no tenían anticuerpos. Algunos estudios sostienen que la población nativa para el periodo prehispánico era entre cincuenta millones a ochenta millones de personas, cifra que descendió verticalmente a menos de veinte millones de personas (Cibotti, 2016: 19). "Nunca antes, un vasto grupo de pueblos y culturas, habitantes de un inmenso espacio ocupado pero aislado, sufrió la condición terminal de ver desaparecer su mundo

entero”(Cibotti, 2016:19).
El resultado de la ocupación española en estos territorios, fue la transculturación compulsiva con la consecuente desintegración sociocultural y económica de las poblaciones originarias; todo ello asociado al desalojo de tierras, la presión tributaria y al despoblamiento indígena.
Waldo Ansaldi (2007) nos va a hablar de que los países latinoamericanos se constituyen a partir de tres matrices societales, cada una de ellas asentadas en unidades de producción económica: la plantación basada en el trabajo esclavista; la hacienda asentada en el trabajo semiservil; y, la estancia basada en el trabajo asalariado. Estas tres unidades son diferentes pero tienen un común denominador: la propiedad latifundista de la tierra. Esto conforma el núcleo duro de sistemas políticos duraderos, cuyo desideratum es: la denominación oligárquica, y el clientelismo político. Lo vamos a ver expresado en la expansión de la democracia, en la conversión de súbdito de la colonia (titulares de deberes) en ciudadanos de la república (titular de derechos y de deberes). Estas unidades generan un conjunto de pautas culturales para la formación de las sociedades: concepción jerárquica del orden; paternalismo; clientelismo; modos de ser aristocrático (linaje, tradición, ocio); y redes familiares.
Las sociedades latinoamericanas se asientan en la explotación y la discriminación de la población indígena o africana (esclavos). La diferenciación entre casta y clases fue la característica principal de la organización social colonial. La categoría de *súbdito* implica un estatus único, sin consecuencias materiales igualizantes; supone guardar fidelidad y sumisión a cambio de la protección legal siempre como miembro de algún estamento (clero, nobleza, común). La categoría de *vecino* designa encomendero, morador, estante; en todos los caso refiere al espa-

ñol hombre, con pureza de sangre, propietario que habita en la ciudad y paga sus tasas, y participa en la política local.

El régimen de castas dada cuenta de la mezcla étnica, estableciendo claramente a través de la legislación indiana, los deberes y derechos de cada una de ellas. El cuadro étnico es complejo, a los tres grupos étnicos básicos (españoles, indígenas y negros), se fueron agregando todas las combinaciones posibles: zambos, castizos, moriscos. "Españoles, indígenas y negros eran las tres categorías 'puras' de la sociedad colonial, que llegó a distinguir hasta 32 gradaciones intermedias según mezclas" (Mayo, 1999: 206).

Hacia el siglo XVIII, la sociedad no había olvidado los valores estamentales y jerárquico heredado de los conquistadores españoles, pero era cada vez más difícil sostener a una sociedad estática, inmóvil presente en la idea de castas; en consecuencia se empezó a exigir certificados de pureza de sangre "…para aspirar a cargos administrativos o universitarios, y algunos artesanos blancos tratan de prohibir el ejercicio de su oficio a los competidores' de color'" (Mayo, 1999: 206). Fue frecuente la aplicación del término *mestizo* o *mulato* no sólo a quienes lo eran realmente sino también a los blancos pobres, y la del término *español* o *blanco* a quienes sobresalían pos su fortuna. Por otra parte el elevado rango social también dependerá de no tener entre los ascendientes a moros, judíos o negros.

En el siglo XVIII, la preocupación de la minoría española busca consolidar su poder y distanciarse aún más del resto de la población, fortaleciendo los privilegios sociales. Para la obtención de cargos públicos será necesario la presencia de testigos y árboles genealógicos que demuestren la nobleza y ausencia de mala raza entre los antecesores de tres generaciones. La segregación racial regía en las escuelas, corporaciones, milicias,

cultos religiosos, entre los sexos, en la aplicación de las penas frente a iguales delitos, en las vestimentas. En el ámbito de la educación se establece en 1771, como requisitos para ser docentes la limpieza de sangre, junto al examen de escritura, aritmética, doctrina cristiana y la buena conducta.

El Imperio colonial español necesitaba organizar el "mosaico" que implica la extraordinaria extensión y diversidad geográfica de sus dominios territoriales, la heterogeneidad de su población y la pluralidad de intereses e ideales de sus habitantes. Ante ello la Corona adoptó una política centralista, especialmente en sus aspectos administrativos (Weimberg, 1984). Así trasplantó en América todo cuanto constituía el rasgo de su fisonomía espiritual, todas sus instituciones docentes y mantuvo la difusión de la enseñanza; ésta estaba en manos de las comunidades religiosa, recién en épocas de los Borbones se manifiesta una intromisión del Estado.

Las acciones educativas desplegadas en este periodo, asumen la educación como una tarea evangelizadora y civilizadora con el fin de formar súbditos fieles. La intención es la transmisión del conjunto prácticas y valores propios de la cultura de las clases sociales privilegiadas. Se trata de una educación particularista desarrollada en las instituciones tradicionales: Iglesia y familia, cuyo fin es la socialización de los sujetos según sexo, origen y función social, lo que la torna en una herramienta de discriminación y diferenciación del sujetos sociales.

Para algunos historiadores la educación fue parte de un acto de *genocidio cultural* o *culturicidio*. La educación fue asumida como acción civilizadora – evangelizadora consistente en la imposición de hábitos y creencias. Hernández Oscaris y Vega Jiménez (1995) dicen que el objetivo de la educación en el siglo XV fue "explotar a estos seres considerados casi bestias"

(15); la minoría blanca o mestiza mantenía la hegemonía de la educación, accionaron sobre los grupos indígenas, negros, mulatos, mestizos pobres, zambos, para evangelizarlos lo que implicaba la formación de hombres mansos, fieles, obedientes, sumisos.

Puiggrós (2013) distingue tres etapas educativas durante la conquista y colonización de América: La primera etapa: desde el descubrimiento hasta el Concilio de Trento (1545), la educación es considerada como medio más importante para lograr la vinculación cultural con los americanos, se basaba en la evangelización como tarea del colonizador. La segunda etapa: desde 1545 a 1767 año en el que son expulsado los jesuitas, estuvo marcada por el interés de imponer a gran escala la doctrina cristiana, a la vez de lograr la domesticación de los indios como mano de obra, dos son las instituciones que se encargan de la enseñanza: los establecimientos de enseñanza de los ayuntamientos y las universidades, ambas instituciones estaban desarticuladas entre sí. La última etapa: desde 1767 hasta la Independencia en 1810, para esta época la población indígena había sido diezmado y se había importado a las Antillas población africana para ser esclavizados; se combinan distintas culturas, distintas formas de producción y de explotación de la mano de obra; también la educación había seguido un desarrollo desigual entre las regiones y sectores sociales, étnicos, culturales y lingüísticos. “El panorama era un mosaico de modelos educacionales” (34); con las reformas borbónicas se multiplican distintos tipos de establecimientos, aunque siempre sólo para varones. Algunas voces influidas por la Ilustración promovían nuevas ideas como la relación educación-producción, la incorporación de las ciencias exactas, físicas y naturales como conocimientos a impartirse en las universidades. Hacia finales

de esta etapa, el virreinato y su población se habían vuelto más complejos, se habían producido transformaciones culturales, pero las castas siguieron excluidas de toda institución de enseñanza. (2013: 33-37).

El vínculo pedagógico y el problema de la "otro"[3]: la educación es un proceso socialmente construido e históricamente enmarcado (MalloGambetta, 2009), los discursos y prácticas de lo *qué* es o debe ser la formación de los sujetos sociales, de *quiénes* educan y *a quiénes* se educa, de *cómo* y *para qué* se educa, son el resultado de momentos históricos específicos, de la articulación compleja de lo educativo con otros procesos políticos, sociales. En los tres siglos que comprende la conquista y colonización, la educación que se imparte en América responde a la trama fijada por la metrópoli según su propio proyecto, de dominación/sumisión colonial. Para Gustavo Cirigliano (1988)

3 …"otredad" y "alteridad" (...), estos dos términos pueden ser entendidos como sinónimos. Trataré de justificar esta tesis: La palabra otredad parece tratar de substancializar femeninamente al sustantivo "otro", usándose precisamente para caracterizar a lo que no es propio (o no soy yo, en última instancia). La palabra alteridad, por otro lado, significa lo mismo si recurrimos a una definición etimológica, pues se sabe que *alter* en latín quiere decir, también, otro. Así, las dos palabras significarían lo mismo, pues serían una substancialización femenina que sirve para caracterizar a todo aquello que no es propio.

De esa manera, la palabra "otro" la utilizamos para designar cosas que no son mías (o nuestras), sino que pertenecen a grupos o individuos que no son yo o los míos. Así, decimos que una cosa no es mía, sino que es de otro; que tal uso o costumbre no me pertenece, sino que pertenece a otro u otros, etcétera. También podemos utilizarla para designar a todo aquello que no soy yo, es decir "todo aquello que no soy yo es otro".

La alteridad u otredad sería el conjunto de seres humanos o elementos culturales que no son yo o que no pertenecen a lo mío. Así es que, cuando se utiliza la conjunción de términos como en el caso de "la alteridad en el descubrimiento de América" se hace para designar unos hombres y unas manifestaciones diferentes, de un lado la visión de los indios americanos, y de otro la visión europea. Hay que decir que esta expresión se utiliza para simplificar una gran cantidad de variantes y configuraciones distintas, porque si no lo hiciéramos así, tendríamos que especificar a cada momento a qué realidad hacemos referencia (por ejemplo, españoles y mayas). (Buganza, 2006 en Guillamondegui, 2019)

se trata de un *argumento* que se instaura como fundacional, en el sentido de herencia de instituciones, costumbres, valores, etc., y donde el tema de la trama es someterse.

La violencia fue la forma social de dominación cultural, mecanismo de marginación de los sectores indígenas. La monopolización del lenguaje dominante por parte de los ibéricos y sus descendientes, implicó la desvalorización del lenguaje del otro (dominado) y se transforma en el mecanismo de control y exclusión. La educación fue asumida como evangelizadora-civilizadora consistente en la imposición de un lenguaje, conocimientos, de hábitos y creencias (Guillamondegui, 2019).

No sólo se discriminó a los sujetos sino a todo su universo, fue un acción fundamentada en la intolerancia respecto del *otro*. La educación fue exclusivista, intolerante y discriminatoria de las expresiones religiosas autóctonas o no hispánicas.

Entre los siglos XVI al XVIII, se generan los códigos y comportamientos sociales y políticos que formarán una matriz de una estructura societal que perduran aún en el siglo XIX, incluso en la primera mitad del siglo XX. La educación será junto al *linaje* uno de los elementos de las familias con abolengo para consolidar su poder y distanciarse aún más del resto de la población, fortaleciendo los privilegios sociales. Al mismo tiempo participa en el proceso de configuración de una identidad, basada en el hecho traumático, violento y doloroso, como lo es la desarticulación de los pueblos originarios, su ruptura con los lazos de su propio devenir histórico y sus tradiciones culturales. A este hecho doloroso se suma el sometimiento de los negros, y la exclusión sistemática de todo habitante que no tuviera linaje. En este sentido consideramos, que se construye la identidad de *otro*; un *otro* que es igual pero diferente, inferior o superior, según sea el estamento, rol o género desde donde se evalúe la

diferencia y la diversidad.

Tal empresa encuentra entre los justificativos, necesidades de orden espiritual: la universalización del cristianismo. Expansión espiritual y conquista material son las caras de una misma moneda, una es condición de la otra. La evangelización, adoctrinamiento de los niños, y posterior instrucción para un bautismo, fue parte de los principios de la conquista, debía servir para combatir las idolatrías y supersticiones, penetrando gracias a los monjes, en el seno de las comunidades por convertir a la "verdadera fe", junto al logro de imposición de la cultura del conquistador.

En el centro de este acto educativo, fundado en un acto de negación (discriminación y represión de la identidad del otro) y, al mismo tiempo, de construcción (imposición de una nueva identidad), lo que se revela es una escena pedagógica que inaugura una forma de vínculo con el *otro*, una relación con el *otro*.

Siguiendo a Todorov (2003), proponemos pensar esta relación pedagógica teniendo en cuenta tres dimensiones. Una dimensión *axiológica* que refiere a los juicios de valor sobre el otro (es bueno o malo; es inferior, igual o superior). Otra *raxológica* que concierne a la acción de acercamiento o alejamiento con el otro, de identidad con el otro, (lo asimilo o le impongo mi propia imagen). Todorov (2003) plantea que entre la sumisión al otro y la sumisión del otro hay una tercera posición: la neutralidad o indiferencia. Por último, la dimensión *epistémica*: atañe el conocimiento del otro, (conozco o ignoro la identidad del otro), tienen que ver con grados de conocimientos.

En esta relación que los conquistadores establecen con los aborígenes se juegan estas dimensiones y distintos grados de conocimiento. Bartolomé de las Casas no conoce tan bien a

los indígenas como los conoce el conquistador Hernán Cortez pero los quiere más que éste. El conocer, no implica amar, ni tampoco la relación inversa. Políticamente, ambos De las Casas y Cortes procede igual: asimilar al otro. En el caso de Colón no ama, no conoce, no se identifica.

Hay un encadenamiento entre comprender- tomar-destruir con relación al otro.

En la acción evangelizadora, ven a los aborígenes como iguales, por lo tanto son sus semejantes y tratan de asimilarlos (salvación). En los últimos tiempos de Bartolomé de las Casa surge un igualitarismo perspectivista. A diferencia de lo que sucedió durante la colonización de América del Norte, donde los colonizadores (protestantes) cuando vieron la diferencia aislaron su comunidad de los indígenas, los colonizadores españoles (cristianos) emprendieron un procedimiento más trabajoso: el de la aculturación. La actitud se funda en el modo en que conciben la otredad. Ambos, cristianos y protestantes, niegan la identidad del otro, ya sea en el plano de la existencia (católico) y en el plano de los valores (protestantes). Los cristianos no ignoran la oposición igualdad o desigualdad, pero la oposición fundamental que existe es entre creyente y no creyente (cristiano o no cristiano). Por lo tanto, cualquiera puede volverse cristiano. A la diferencia de hecho no corresponde la diferencia de naturaleza.

Esto no ocurre en la oposición amo-esclavo (Aristóteles), el esclavo es un ser intrínsecamente inferior, le falta razón (base de la que se defina al hombre y no puede adquirir de ninguna manera la fe. Esto se ve claramente en la actitud De las Casas, él cuestiona las posiciones como la de Sepúlveda sobre la falta de racionalidad de los indios, y denuncia el maltrato de los encomenderos, pero en el fondo no cuestiona el fundamento

aristotélico de que “lo inferior debe ser subordinado a lo superior”, sobre todo si tenemos en cuenta que no impugnó la existencia de la esclavitud de los negros. La jerarquía es irreductible en este segmento a la tradición grecorromana, de la misma manera que la igualdad es la tradición cristiana. Ambos son componentes de la civilización occidental (Todorov, 2003).
Si consideramos los pares igualdad-desigualdad, identidad –diferencia, encontramos la siguiente relación:

- cuando no pueden ver iguales ven diferencia;
- cuando ven diferencia ven inferiores;
- cuando ven iguales no ven diversidad, ven identidad.

¿Cuándo hay reconocimiento de la otredad?, cuando hay *comprensión*. Y, hay comprensión sólo cuando diálogo con el otro, cuando reconozco su calidad de sujeto, comparable al sujeto que soy yo. Si el comprender no va acompañado de un reconocimiento pleno del otro como sujeto, entonces esa comprensión corre el riesgo de ser utilizada para la explotación de tomar y el saber queda subordinado al poder.
La comprensión no fue la base del vínculo pedagógico impuesto entre españoles y aborígenes. La relación se construyó en el marco de una concepción europocéntrica, o hispanocéntrica (Weimberg, 1984), que tendrá continuidad, más allá de la particularidades que cobra, en los modos de concebir e intervenir en la formación de sujetos sociales en periodos posteriores de la quehacer educativo en nuestra región. Encontraremos huellas de este modo de concebir la relación en el siglo XIX: en la mirada liberal que se manifiesta antiindigenista y antiespañola; luego en los positivistas y grupos conservadores quienes incorporan los fundamentos biologístas y racistas para explicar las diferencias y justificar la desigualdad; en el siglo XX se recurrirá

a los planteamientos científicos-sociales para explicar la desigualdades sociales y educativas, y sostener la meritocracia.
¿Cuáles son las formas que asume hoy el vínculo pedagógico con el otro? , este el desafío de la educación de hoy.
Pues, el discurso de la diferencia cultural lanza un serio desafío a las concepciones dominantes de la cultura occidental que funda las políticas educativas, procesos de formación docente; discursos y prácticas pedagógicas. El desafío de funcionar en un nuevo sentido de la inclusión; esto implica discutir el papel del poder en la colonización de la diferencia y con ello construir un nuevo espacio para el surgimiento de un nuevo discurso y una nueva pedagogía.
Pues, pensar la diferencia es pensar la alteridad, que la pregunta por el *otro* no implique como respuesta su asimilación en un *nosotros*. El desafío que tiene la educación hoy es aprender a ponerse en el lugar del otro y ver con los ojos del otro, el reconocimiento de la diferencia no es registro de la pluralidad. Al respecto cabe citar a Magaldy Téllez:

> de lo que se trata es que la diferencia se resuelva en experiencias que construyen relaciones democráticas y ciudadanía […] lo que está en juego no es sólo el problema de la existencia de los otros como diferencia histórica y culturalmente producida, sino el hecho que también lo propio se desterritorializa y se territorializa y, en consecuencia, se resignifica en el sentido de que deja de ser una identidad clausurada en términos de pertenencia a una nación, a una raza, a una clase social, a una organización política, a una profesión, a una comunidad académica, etc., para hacerse espacio plural en el que se entrecruzan múltiples narrativas y lenguajes. (1998: 136-137).

Propuesta de enseñanza: *Conquista y colonización de América: la educación entre la evangelización, el sometimiento y la cul-*

turalización: el problema del "otro"

La finalidad de la propuesta es trabajar en la caracterización de la educación en este periodo, abordar el vínculo pedagógico fundante de la educación latinoamericana y su reedición en la educación actual y en la propia biografía personal.

Los propósitos son:

- la pluridimensionalidad del fenómeno educativo como fenómeno histórico; para ello analizaremos diferentes elementos que den cuenta de la relación de lo educativo con la dimensión política, social, económica, cultural, religiosa, tratando de construir una trama que den cuenta de la complejidad de estas articulaciones.
- La vigencia del problema del otro; los conceptos de igualdad, diversidad, diferencia, inclusión.
- La formación de opinión o juicio crítico, esto es trabajar las interpretaciones, argumentaciones respecto de la singularidad del hecho y la relación pasado-presente.

Objetivos:

- ✓ Caracterizar la educación desarrollada durante el periodo de conquista y colonización de América teniendo en cuenta las variables: quien educa, a quién se educa, cómo se educa y en qué se educa.
- ✓ Señalar relaciones entre las estrategias educativas desplegadas por los españoles en América con las ideas dominantes y las prácticas políticas económicas, sociales y culturales desarrolladas durante este periodo.
- ✓ Indicar las características y complejidad del vínculo pedagógico surgido del proceso de conquista de América
- ✓ Dar cuenta de la reedición de la escena fundante en la sociedad y la educación actual, o en su propia experien-

cia escolar.

La propuesta requiere de dos semanas de desarrollo; las actividades de construcción colectiva de conocimientos son de modalidad grupal, y están organizadas en diferentes momentos:

MOMENTOS	ACTIVIDADES
Primer Momento De inicio	Damos a conocer el tema y los propósitos de la propuesta didáctica, y realizamos una breve introducción sobre el tema. Luego, veremos el video del tema "Bolivia" de La bomba del tiempo y Wos[4], (Disponible en internet: https://www.youtube.com/watch?v=CQY3FJmAxYA[(1)] Seguimos con la vista la lectura de la letra de la canción. Trabajamos la canción a través de las siguientes consignas y compartimos la producción a) Narramos en pocas palabras el asunto o de lo que trata el tema musical. b) Analizamos si hace referencia contexto histórico específico: ¿Cuál? ¿Qué hechos históricos se mencionan?, indagamos acerca de ellos. c) ¿Quiénes son los personajes?, ¿cómo los presenta?, ¿Qué características tienen?. ¿Se identificas con alguno de ellos?, por qué?. d) ¿Qué relación tiene con la conquista y colonización de América?, y/o con otro suceso histórico? e) Compartimos lo producido (nuestras notas) con la clase.
Segundo Momento De desarrollo	Destinado a realizar el tratamiento teórico del contenido; indicaremos a los alumnos y a alumnas la lectura de la bibliografía obligatoria.Le proporcionamos una guía de trabajo del material: a-Lean y trabajen reflexivamente toda la bibliografía obligatoria. Para comprensión y profundización de los temas puede incluir otro material bibliográfico o documental (videos, etc). Realiza para tu estudio resúmenes, esquemas que te servirán como apuntes propios (no es necesario presentar esta actividad a las profe). b-Como producción de esta instancia les solicitamos que elaboren un cuadro comparativo teniendo en cuenta las categorías (tiempo, espacio, sujeto histórico) y las variables (quien enseña, a quien se enseña, qué se enseña, cómo se enseña, recuerda que el cómo refiere a tiempos, espacios, tecnologías, metodologías, recursos). Para el análisis histórico de la educación, puedes incluir función e intencionalidad de la educación, características; puedes agregar otros criterios o aspectos en la comparación. El cuadro debe expresar claramente los cambios, permanencia, continuidades y rupturas de los procesos educativos entre las distintas etapasde la educación durante la conquista y colonización de América. Este momento debemos acompañarlos y acompañarlas con intervenciones nuestras para realizar aclaraciones, posibilitar un espacio para comentarios y observaciones, etc. Se puede incluir la indagación de la educación en los pueblos originarios para comprender la ruptura que implicó la conquista.

Tercer Momento De cierre	Realizamos una integración del tema, para ello propondremos a los estudiantes realizar las siguientes tareas, luego expondrán: 1. Lean y analicen el Documento de López de Palacios, Juan, "Notificación y requerimiento que se ha de hacer a los moradores de las Islas e Tierra Firme del Mar Océano que aún no están sujetos a Nuestro Señor". Disponible en Internet: http://www.fmmeducacion.com.ar/Historia/Documentoshist/0xvi_requerimiento.htm 1.1.Apliquen las preguntas establecidas para el trabajo de fuentes: ✓ ¿Cuándo se produjo el testimonio o el documento, etc.? ✓ ¿En qué circunstancias? ✓ ¿Qué persona o qué institución lo elaboró? ✓ ¿Sobre qué situación se trataba de incidir? ✓ ¿Cuáles eran sus intereses al hacerlo y qué objetivos se perseguían? ✓ ¿De qué tipo de fuente se trata (carta, discurso, decreto, noticia, video, etc.)? 1.2. Señalen los párrafos que den cuenta de la escena fundante de la educación latinoamericana. 2. Respondan: a) ¿Por qué hablamos de un vínculo pedagógico fundante y complejo de la educación latinoamericana?. b) ¿Consideran que aún se reedita este vínculo en la educación actual?, fundamenten y ejemplifiquen la respuesta con noticias actuales donde se aprecie la redición del vínculo pedagógico. 3. Les proponemos que vean la película *También la lluvia* de Gordon, J. (productor) y Bollaín, I. (directora). (2010). *[cinta cinematográfica]*. España, Bolivia, Francia: Morena Films. *(104 min)*. Elabora una ficha técnica: - Título original: - Dirección: - Duración: - Año de estreno: - Tema de la película - Personajes: - Situaciones importantes: - Exponer el argumento, qué hechos se narran, situaciones problemáticas, etc. - Relaciona lo visto en la película con los temas tratados en esta Unidad. Si decides ver otra película que no sea esta, te proponemos "La Misión"; "Oro" o cualquier otra que consideres importante para aportar al tratamiento de estos temas. (No olviden realizar la ficha técnica) Cerramos haciendo una evaluación de lo presentado por cada grupo, del trabajo realizado y de la propuesta didáctica

Apreciaciones finales

La conquista y colonización de América es un tema importante en la enseñanza de la HEAyL. En nuestra programación anual es tema siempre de reflexión, dado que en algunos programas de esta asignatura el recorte histórico que se realiza inicia con la conformación del Sistema Educativo Nacional. Es en ese momento de reflexiones previas, donde nos preguntamos no sólo por la relevancia social-educativa del tema sino por su "valor de uso" que nosotros le otorgamos en el contexto disciplinar, pero también (y sobre todo), en y para la práctica del oficio (Alanís, Cejas, Guillamondegui&Brittan, 2018: 127). Nos preguntamos, si lo que estoy por enseñar y como lo estoy por enseñar, constituye o no, una herramienta que les permita a los y las estudiantes comprender y analizar la realidad educativa, su trayectoria de formación, su identidad y práctica profesional futura.

Teniendo en cuenta el sentido formativo de nuestro espacio curricular consideramos que el tema debe contribuir especialmente a que los estudiantes aprendan a pensar históricamente la educación; es decir, a "desnaturalizar" las condiciones en las que se desenvuelve los fenómenos educativos (Pineau, 2010: 23), a "comprender las temáticas sociales y educativas no como situaciones inevitables de origen espontáneo, sino como procesos enmarcados en temporalidades que den cuenta de su artificialidad, contingencia y arbitrariedad" (Pineau, 2010: 23).

Estudiar el vínculo pedagógico como fundante, permite abordar cuestiones idetitarias, la igualdad-desigualdad y la inclusión-exclusión educativa, social y cultural. "Las identidades en las cuales nos incluímos, o de las que somos excluídos, no suceden en un vacío; por el contrario, son producto de la his-

toria y de localizaciones particulares" (Dussel, 310). El tema nos trabajar sobre la visión de entender a la desigualdad y la exclusión en términos estrictamente económicos. Tal como advierte García Canclini (2004), que en la desigualdad como en la exclusión, también operan en la constitución de las diferencias identitarias; por ende, estas (diferencias) no sólo residen en los rasgos genéticos o culturales esencializados (la lengua, costumbres heredadas e inamovibles).

Sabemos en cuántos casos su discriminación étnica adopta formas comunes a otras condiciones de vulnerabilidad: son desempleados, pobres, migrantes indocumentados, *homeless, d*esconectados. Para millones el problema no es mantener «campos sociales alternos», sino ser incluidos, llegar a conectarse, sin que se atropelle su diferencia ni se los condene a la desigualdad. (García Canclini, 2004:53).

En materia educativa, esto implica pensar en la posibilidad de la construcción de un espacio que de alguna manera se asocie a un proyecto colectivo y público, que sea un espacio de lo común pero no de "lo mismo" (Terigi, 2008), donde puede ejercerse el aprendizaje de la libertad y el empoderamiento que significa el conocimiento, y que reconozca y haga visible la diversidad. Las políticas educativas deben pretender la universalidad de la educación como condición de justicia, en tato incorpora la reflexión crítica de cómo, cuánto, el qué distribuye, en un diálogo permanente con el otro.

Bibliografía

Alanís, Cejas, Guillamondegui&Brittan (2018). "Interpretaciones y valoraciones de los futuros docentes sobre la Historia de la Educación Argentina". En M. Guillamondegui*et all.* (2018): *La inclusión de la enseñanza de la Historia de la Educación Argentina en la formación docente inicial. Realidades, tensiones y desafíos*. Catamarca, Editorial Científica Universitaria, Universidad Nacional de Catamarca. 121-139.

Ansaldi, W. (2007). La democracia en América Latina, un barco a la deriva, tocado en la línea de flotación y con piratas a estribor". En Ansaldi, W. (2007) (Comp). *La Democracia en América Latina, un barco a la deriva*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica. 53-121.

Cibotti, E. (2016). *América Latina en la clase de Historia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cirigliano, G. (1988). *Educación y País. Hacia una teoría de la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Humanitas.

De La Orden de Peraca, G. (2010a). "La población originaria en Catamarca colonial". En Junta de Estudios Históricos de Catamarca, Bazán, R.A. y Navarro Santa Ana, L. (Eds) (2010): *Historia y Geografía de Catamarca. Homenaje al Bicentenario de Mayo*. Catamarca: Editorial Sarquís. Volumen I. Cap. VI. 83-100.

Dussel, I. (2000): "La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina". Trabajo presentado en *X Jornadas LOGSE: La escuela y sus agentes ante la exclusión social.* 27-29 Marzo. Granada, España.

Dussel, I. (2004). "Inclusión y exclusión en la escuela

moderna argentina: una perspectiva postestructuralista". *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, maio/ago. 2004. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/255639178_Inclusion_y_exclusion_en_la_escuela_moderna_argentina_Una_perspectiva_postestructuralista

García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*, Barcelona: Gedisa.

Guillamondegui, M. E. (2019). *Apuntes de cátedra. Conquista y Colonización de América: La educación entre la evangelización, el sometimiento y la culturalización, el problema del "otro"*. Catamarca. Facultad de Humanidades, UNCA. (Material inédito).

Hernández Oscaris, R. R. & Vega Jiménez, E. (1995). *Historia de la Educación Latinoamericana*. La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

MalloGambetta, M. S. (2009). "Aportes desde la Historia de la Educación. ¿Por qué y para que la Historia de la Educación?". *Quehacer Educativo*. Diciembre, 2009. 83-86. Recuperado en: file:///C:/Users/mirtha/Downloads/91b1f3c3_16_formaciyn%20(1).pdf

Mayo, C. (1999). "La Sociedad en el Virreinato". En *Historia Visual de la Argentina*. Buenos Aires: Clarín. Tomo 1. Cap. 15. 198-208.

Pineau, P. (2010). *Aportes para el desarrollo curricular. Historia y Política de la educación argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, INFoD. Recuperado de: http://cedoc.infd.edu.ar/upload/Historia_y_politica_de_la_educacion.pdf

Puiggrós, A (1984). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. México. Ed.

Nueva Imagen.
Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Ariel.
Puiggrós, A. (2013). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
Rodríguez Lidia Mercedes (2014). "Historia de la educación latinoamericana: aportes para el debate". En Nicolás Arata y Myriam Southwell (Comps): *Itinerarios de la historiografía educativa en América Latina en Ideas en la educación latinoamericana*. (Pp. 65-76). UNIPE: Editorial Universitaria, 2014. Recuperado en: http://editorial.unipe.edu.ar/ideas-en-la-educacion-latinoamericana-un-balancehistoriografico/
Téllez, M. (1998). "Desde la alteridad. Notas para pensar la educación de otro modo". En *Relea*. No 5, Caracas, mayo-agosto.
Terigi, F. (2008):"Lo mismo no es lo común". En Frigerio, G. y Diker, G. (comp): *Educar: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
Todorov, T. (2003). *La Conquista de América. El Problema del Otro*. Buenos Aires: Siglo XXI.
Weimberg, G. (1984): *Modelos Educativos en la Historia de América Latina*. Buenos Aires. Ed. Kaspelusz. UNESCO-CEPAL-PNUD

Nota:

[1]Bolivia

(Wos y La Bomba de Tiempo)

Hoy estuve en Bolivia, qué lindo país
Hoy estuve en Bolivia, qué lindo país
Hoy estuve en Bolivia, qué lindo país
Ví una chola muy linda, Pollerita gris
Vende chicha barata, pancito y maíz
Ví unas minas de plata, en el Potosí
Ya no queda más nada, pimiento y ají
Hoy estuve en Bolivia, qué lindo país
Hoy estuve en Bolivia, qué lindo país
Ví Oruro y las Yungas, también ví La Paz
Y en sus ojos de viento, el mar que no está
Ví morir dos mineros, mujeres llorar
Para que el extranjero se lleve un platal
Hoy estuve en Bolivia, qué lindo país
Hoy estuve en Bolivia (Ah)
Ví endurecerse la soltura
Ví la presión que cambió la altura
Mi cara dura es también caricatura
Ví convertirse en hombre, una pequeña criatura
Me ví gigante, me ví diminuto
Me perdí y me encontré en el mismo minuto
Y por primera vez el silencio absoluto
Como una ciudad entera guardándose luto
Ví como el singani calentó su panza
Dando indicio al ejercicio de una nueva danza
Ví sus manos fuertes haciendo movimientos
Esos hombres solamente lloran por dentro

El cielo tan azul se volvió tan rojo
Y la luz de sus estrellas en un arroyo
Agua de lago mezclada con tierra
La paz que reinaba destronada por la guerra
Ví como mataste su filosofía
Esa espada clavada tiene filo todavía
¿Quién lo diría? Mataste a sangre fría
Un pueblo que no se defiende tiene las manos vacías
Esa herida rebosando pus
Le quisieron robar la luz
Machacando una cultura en nombre de Jesús
Demonizaste sus creencias, señalando con tu cruz
No vi convertirnos en el patio trasero
De la gran mansión de los países extranjeros
En nuestra propia casa, nos hicieron forasteros
Ahora la libertad nos parece un bien ajeno
Hoy estuve en Bolivia, qué lindo país
Hoy estuve en Bolivia, qué lindo país
(Hoy estuve en Bolivia)
Hoy estuve en Bolivia, qué lindo país
Hoy estuve en Bolivia, qué lindo país

LOS CIMIENTOS DE LA EDUCACIÓN NACIONAL EN SU DEVENIR HISTÓRICO: CAMBIOS CONTINUIDADES Y RUPTURAS

Elvira IsabelCejas, Fernando Elio Marchetti

> Memoria del Ministro General de gobierno de la provincia de Catamarca (…) la educación entre los años 1900-1901 (…) referente a la instrucción primaria (…) el porcentaje de alumnos que concurren a las escuelas de la provincia de Catamarca, la selección de su personal docente, el aumento de la renta, la higiene de las aulas y los edificios que se construyen, todo demuestra que en materia de educación, se ha adelantado bastante. El Monitor de la Educación. Consejo de Educación.

La siguiente propuesta se inscribe en el espacio curricular, Historia de la educación argentina y latinoamericana (HEAyL, en adelante) que se ubica dentro del llamado campo de la formación general en las carreras de formación docentes (FD).

Este espacio curricular tiene como propósito desarrollar una sólida formación humanística y propender al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y la comprensión de la cultura, el tiempo y el contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socioculturales diferentes.

En los Diseños curriculares el tema que nos interesa abordar se encuentra en el segundo año de las carreras de formación docente en los siguientes ejes:

Eje Nº 1- Estado sociedad y evaluación,

Eje Nº 2 Propuestas de reformas del sistema educativo

Eje Nº 3 La expansión de la educación.

Esta propuesta está pensada para los estudiantes de Historia y política de la educación argentina de los IES de la provincia de Catamarca.

En este contexto, nos peguntamos entonces:
¿Porque trabajar los cimientos de la educación argentina en las carreras de Formación Docente?
Frente a este interrogante surgen muchos otros, que se encadenan con este primero, ¿Desde cuándo hay un sistema educativo? ¿En manos de quién estaba la educación? En este contexto de fines de siglo XIX y mediados del XX ¿A quiénes querían formar? ¿Para qué sociedad? ¿Con qué recursos?
Ante todas estas preguntas deseamos expresar en primer término, que nuestra propuesta recupera a la educación entendida como:

> una práctica social y política compleja productora, reproductora y transformadora de sujetos; repara en las múltiples interrelaciones y percibe a la educación como parte de un todo y no como una práctica escindida; aquí pondremos en juego las categorías temporales de cambios, continuidades, discontinuidades y rupturas. Guillamondegui, M. 2015.

Así como también abrevaremos en las líneas revisionistas de la historia de la educación, es decir, que no nos quedaremos en la mirada de la historia oficial sino que procuraremos que los estudiantes puedan comprender este inicio desde la multiperspectividad.

Seguramente este es el punto de partida para todos aquellos

que deseen bucear en la educación argentina y trabajar la historia de la educación, buscar los orígenes de la educación y la escuela, como institución educativa por excelencia, nos llevan a recuperar en nuestra memoria la escuela como formadora, la escuela como generadora de conocimiento, la escuela socializadora, la escuela formadora de ciudadanos y podríamos seguir enunciando los diferentes roles que caracterizaron a esta institución en diferentes tiempos, espacios, así como pensar a qué sujetos involucró.

En el campo académico de la Historia de la educación tomamos las hipótesis de dos autores que nos instalan en este tiempo largo que se inicia a fines del siglo XIX y mediados del siglo XX, Juan Carlos Tedesco (1993) y Gustavo Cirigliano (1969), el primero reconoce un sentido político de la educación, la educación al servicio de consolidar la estabilidad política, la construcción de un régimen pensado para pocos, el sentido enciclopédico y moralista de la educación. Mientras que el segundo, refiere a un sentido más económico, la educación al servicio de formar funcionarios acorde a las actividades económicas existentes, aunque no de todo el país sino con una mirada centrada en Buenos Aires.

> Juan Carlos Tedesco (1993) señala:
> "Los grupos dirigentes asignaron a la educación una función política y no una función económica; en tanto que los cambios económicos ocurridos en este periodo no implicaron la necesidad de recurrir a la formación local de recursos humanos, la estructura del sistema educativo cambio sólo en aquellos aspectos susceptibles de interesar políticamente en función de ese mismo interés político. Lo original del caso argentino es que las fuerzas

> que actuaron en el enfrentamiento político coincidieron- cuando cada uno de ellas estuvo en la cúspide del poder- en mantener alejada a la enseñanza de las orientaciones productivas". Tedesco, 1993: p.4

> Por su parte, Gustavo Cirigliano, expresa que "la estructura educacional del país (…) estaba en función de preparar funcionarios portuarios: individuos discretamente cultos, literaria y espiritualmente alineados teóricamente preparados para la vida de la gran urbe, pero de hechos inútiles para salirse de la esfera de lo aprendido y fundamentalmente dependientes". En Tedesco, J.C. 1993, p: 25

La idea de Cirigliano se sostenía en que la educación estaba pensada para Buenos Aires y no para el resto del país, de allí la propuesta de funcionarios portuarios, aquí queda en evidencia esta mirada desde Buenos Aires.

A partir de estas dos hipótesis, buscaremos indicios que nos ayuden a analizar este período, corroborar y /o descartar hipótesis o generar otras nuevas

Nos volvernos a fines del siglo XIX punto de inflexión para pensar y hablar de educación, aquí confluyen las ideas de la generación del 37 (Marcos Sastre, Juan Bautista Alberdi, Esteban Echeverría, Domingo Faustino Sarmiento), los ideólogos del estado nacional. También las ideas de los presidentes ilustres (Mitre, Sarmiento y Avellaneda) los constructores y finalmente, la generación del 80 (Roca Juárez Celman, Wilde, Pellegrini, Saenz Peña), los que consolidaron este estado Nacional, liberal y conservador a la vez. Diferentes denominaciones recibe este período, "Régimen oligárquico", "liberalismo no democrático",

"democracia restringida" caracterizan los modos y las prácticas que ejercieron estos hombre del 80 para conservar el poder en pocas manos.

Juárez Celman en su discurso de 1887, expresaba *"el gobierno del pueblo y por el pueblo tiene por condición que el pueblo sea ilustrado"*. Citado por Tedesco,1993: p.90

En esta trama histórica encontraremos las ideas que se concretizaron en un proyecto educativo que generó el Congreso pedagógico de 1882[5], en el que discutieron cuáles eran las proyecciones en educación que finalmente se especificaron en la Ley 1420 (8 de julio de 1884). Una ley que pensó a la educación no sólo como un derecho sino como la garantía para el funcionamiento del estado. En igual tenor la ley Avellaneda que organizó el sistema superior. En ambos documentos jurídicos se condesaba ese control del estado sobre la educación.

En este contexto, una Argentina agroexportadora, con una sociedad en formación, una reacomodación de las estructuras sociales en la que impacta la inmigración, el transporte, la impronta del ferrocarril, plantea el flujo poblacional en una Argentina en la que se hacía sentir un fuerte desequilibrio regional, una fuerte centralización en Buenos Aires por su posesión del puerto, un desdibujamiento y/o invisibilización del interior.

Estos cambios en la sociedad del 80 dan lugar a una serie de problemáticas a atender, desde la educación, tales como el analfabetismo, los diferentes grupos de inmigrantes que generaba un crisol de razas y al mismo tiempo, requerían la posibilidad de reconocimiento a cada uno de ellos para poder integrar a la sociedad con un ideal: conformar una nación y un "ciuda-

5 Primer Congreso pedagógico se reúne a partir del Decreto presidencial en el año 1882. Allí se plantean dos posiciones: liberalismo e Iglesia Católica en lo referente al laicismo. Entre las conclusiones tenemos a la obligatoriedad de la instrucción común, la gradualidad, escuelas rurales. Dotación de docentes. Métodos de enseñanza.

dano argentino. ¿Quiénes eran ciudadanos? Ciudadanos no eran todos, sino los hombres mayores de 18 años. La fuente, el padrón militar, los que poseían una renta, requisitos que no todos los que habitaban estas tierras podían cumplir, generando exclusiones y por ende esa proyección podría leerse en clave oligárquica, un país para pocos o un país de pocos. Para fundarnos como estado –nación ante el mundo.

En este panorama necesitábamos una sociedad integrada, en la que se sintieran ciudadanos argentinos para que los esfuerzos por engrandecer el país lograran los objetivos de un grupo social selecto la Élite[6]. Aunque eso no implicaba, que los otros grupos sociales (sectores medios y bajos) pudiesen acceder a los derechos políticos en su plenitud. Precisamente en esos orígenes, la educación, se presenta como escenario de diferentes posturas, que generaron proyectos confrontativos, como la puja entre los derechos de la iglesia católica como institución pionera en la educación y un estado naciente, que deseaba monopolizar y garantizar la educación como una llave del progreso.

En realidad, formaron una nación y una educación con bases liberales, laica, obligatoria, gratuita, gradual, aunque guardó en su interior una serie de contradicciones: la escuela primaria era gratuita y obligatoria, al secundario sólo podían acceder aquellos habitantes que se perfilaban para ciertos sectores del poder. Sus pros y sus contras no incidieron para que permaneciera dirigiendo los destinos de nuestra educación argentina hasta la sanción de la ley federal 24195 (1993-2006). Hoy la ley de educación nacional 26. 206.

La llegada del radicalismo al poder en 1916, llegaba imbuido de

6 Tedesco (1993) tendió a formar un hombre apto para cumplir papeles políticos, excluyendo otros objetivos, la enseñanza se convirtió en patrimonio de una elite.

los cambios que se habían gestado en la revolución de 1890 y 1905 la llegada de un nuevo partido, que rompía el monopolio del pan y daba espacios a nuevos grupos sociales no significaron , ni implicaron grandes cambios en lo referente a la educación. En este aspecto, se mantuvo la educación tradicional humanista y clásica. Seguía pendiente, el pedido de los hombres del interior por incluir una educación más pragmática y acorde a las exigencias de cada región.

Introducirnos a la complejidad del nacimiento del sistema educativo argentino, no solo requiere de un buen discurso sino que se sostiene en recursos variados que permitan una mejor comprensión de la temática. Por ello, en esta propuesta se trabajará a partir del material de cátedra que propone la Mg, Mirtha Guillamondegui (Anexo:1) incluye línea de tiempo, referencias bibliográficas, cuadros estadísticos, conceptualizaciones, síntesis de debates. etc. Recursos que posibilitan generar un pensamiento histórico, y promover la conciencia histórica en la formación docente, además de organizar diferentes propuestas acorde a los propósitos del docente.

Selección de Contenidos:

Eje: La formación del Sistema Educativo Nacional en el contexto de un estado liberal/conservador, un régimen oligárquico

- Las leyes aparato jurídico del estado.
- Institucionalización, proceso de edificación del estado. Cambios y continuidades
- Reformas educativas: Magnasco y SaavedraLamas ¿cambios o permanencias?

Propósitos:

- Guiar a los estudiantes, futuros docentes en la búsqueda de los orígenes del sistema educativo nacional, advirtiendo las pujas de poder, y desentramando el complejo proceso de construcción de la educación.
- Establecer cambios y continuidades entre el pasado y el presente de la educación Argentina

Objetivos:

- Comprender el proyecto educativo nacional de fines del Siglo XIX como una acción política y también económica.
- Establecer cambios y continuidades en lo que respecta a los conceptos de gratuidad, obligatoriedad, laicismo, gradualidad.
- Distinguir las posiciones políticas, socioeconómicas que se pusieron de manifiesto en esta etapa fundacional del sistema educativo nacional y sus proyecciones a la actualidad.

La creación de la SIPCE[7]: ¿fue un proyecto político?

Se presentará la línea de tiempo, autoría de la MgterGuillamondegui (2017), que permite una mirada de tiempo largo y tripartita. Tres escalas temporales- espaciales: el mundo; Argentina y Catamarca, en el período 1860-1960. De este modo adoptamos, una concepción de tiempo que no responde solamente a los parámetros cronológicos sino que asume una con-

7 SIPCE. Sistema de instrucción pública centralizado. Organización vertical y centralizado en Buenos Aires Véase en Guillamondegui. 2017.

cepción del tiempo histórico como un tiempo social, es decir, tomado desde su complejidad. En este sentido sostiene P. Ruíz Torres (1994) que entiende por tiempo histórico a "un tiempo social, y por tanto, ese tiempo existe de diversas formas. Por ello, no se puede hablar de un único tiempo histórico, sino de muchos tiempos superpuestos unos a otros" (p. 01). La pluralidad del tiempo se puede expresar en cambios continuidades y rupturas. La continuidad nos permite identificar la vigencia de una idea en lo largo del tiempo, sin interrupción. Los cambios nos permiten comprender la re significación de ideas y sentidos, en el marco de un contexto determinado. En tanto que las rupturas dan cuenta de interrupciones en el tiempo del desarrollo estas ideas o sentidos.

El docente guiará en la observación y lectura de la línea de tiempo, propondrá una lectura horizontal y vertical, del período a desarrollar. En esa lectura se identificaran algunos hitos históricos: en el contexto internacional: el paradigma positivista, los nacionalismos en el contexto nacional: en lo políticos: la batalla de Caseros, las presidencias ilustres y posteriormente el régimen oligárquico. En lo económico: el modelo agroexportador, en el reparto del mundo del trabajo, al igual que los demás países americanos, nuestro país se convertía en un exportador de carnes y granos. En lo social la preminencia de la Elite, quien condensa en su seno el poder político y económico. Los otros grupos sociales se encuentran marginados de las decisiones más significativas, dando espacio a una democracia restringida, o bien una oligarquía (gobierno de pocos). En el diálogo con los estudiantes se promoverá a la recuperación de conceptos claves del período histórico, que nos permita adentrarnos en lo educativo, no como algo separado, sino comprendiéndolo en este entramado de decisiones políticas, sociales

y económicas. Precisamente, *"una explicación histórica tiene que buscar siempre alguna forma de contextualismo, de relaciones de los todos y las partes por su reciproca implicación".* Arostegui, 1995: p.135

Se le pedirá a los jóvenes estudiantes que realicen una serie de preguntas a esta línea de tiempo, pensando a este recurso en movimiento y no como algo estático, lineal y cerrado sino como un organizador del tiempo, y por ende movilizador de preguntas que asocien sus conceptos previos y visibilicen sus nuevas inquietudes en relación al proceso educativo, asimismo se reflexionará en las posibilidades y las limitaciones de trabajar con líneas de tiempo. Básicamente entender que, la línea es un recurso, un organizador, que crea cada uno de los docentes que aborda una temática histórica y por ende las periodizaciones no son únicas, cada uno puede pensar y trabajar acorde al grupo de estudiantes, sujetos con los que debe interactuar, a los contextos educativos.

¿Por qué la educación fue pensada como una acción política? Precisamente este proyecto educativo que se concretó en el régimen oligárquico sentaba las bases y las proyecciones que nos planteábamos como sociedad en ese momento histórico, un proyecto que se mantuvo por 140 años y educó a numerosas generaciones. Recuperamos las palabras de Tedesco (1993) "lo educativo fue también una cuestión política"(p. 16). En el contexto histórico, hacemos un ida y vuelta desde la organización del sistema educativo nacional. Históricamente, luego de la batalla de Caseros será fundamental el rol que ocupará la sanción de la Constitución Nacional para la organización nacional. El papel de la educación fue delineado en el texto constitucional, donde se menciona que las provincias argentinas deben asegurar la educación primaria y el gobierno nacional se

constituirá en garante del ejercicio de este derecho. Aquí nos encontramos con las bases jurídicas para la creación del SIPCE. A partir del marco legislativo que le otorgará la Constitución Nacional, que en su artículo N°14, menciona, describe y exige la responsabilidad del Estado en garantizar el derecho a la educación y a la enseñanza para los ciudadanos en todo el territorio nacional. En este marco de prelación jurídico, resulta significativo considerar el estudio de las primeras leyes de educación que sentaran las bases del sistema de instrucción público nacional. Precisamente en la ley nacional de educación 26206 regula el ejercicio de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución nacional y los tratados internacionales incorporados a ella.

En este estado naciente, la escuela se convirtió en una de las instituciones fundantes y asimismo se reconoció como posibilitadora del estado nación, formadora de ciudadanos argentinos. Esa escuela se caracterizaba por su carácter moralizador en la enseñanza, su objetivo de formar ciudadanos para que cumplan roles políticos, asociado a que estaba vinculado a un sector social con más posibilidades de llegar a la escuela, modelo tradicional de educación, enciclopedista y humanista.

Focalizaremos en las cuestiones propias de la educación, haciendo foco en tres decisiones políticas proyectadas desde el estado y que dieron cimiento a este sistema educativo:

- leyes y/o normas,
- las instituciones que se convirtieron en los pilares del sistema educativo,
- las reformas que se desarrollaron.

Esto permitirá que los estudiantes puedan escoger una de las

posibilidades que se evidencian en esta línea, pensando a ellas como vías de abordaje para conocer el período de creación del SIPCE.

➢ Una primera posibilidad de abordaje:
Enseñar historia sin fuentes es algo impensado por ello en esta propuesta las fuentes se convierten en los lazos que entraman esta relación presente pasado, pasado presente," ir a las fuentes, servirse de los autores más reconocidos son prácticas que legitiman la investigación científica". Anna Chartier. (2008). Agregaríamos, y también la enseñanza de la Historia de la educación.
La enseñanza y la investigación son prácticas de construcción del conocimiento y el que se está formando como docente abreva en ambas, porque en su acción futura deberá desarrollar esos quehaceres. Edith Litwin (2005) entre sus configuraciones didácticas analiza una clase de José Luis Romero, docente-investigador de la UBA, quien en sus clases proponía "nuevas categorías", construidas en la investigación para explicar el hecho histórico en sus clases, por ello considera que eran clases de invención. De este modo, los estudiantes se involucraban en nuevas explicaciones acerca de los procesos históricos a estudiar, generaban hipótesis y eran parte en la construcción del conocimiento. De eso se trata, los futuros docentes deben sentirse parte de la historia, solo así podrá comprender el valor de esta materia en su trayecto formativo. p.119-120.
El Estado definitivamente jugaría un rol principal en la práctica educativa escolarizada. El abordaje y estudio de estas leyes de educación son orientadoras en la percepción de aquellas discusiones en torno al orden de prioridades entre la concepción de la educación básica, media y también de las universidades.

Las leyes nos permiten identificar también las tensiones y los intereses políticos, religiosos y económicos que prevalecían en este período histórico. Un ejemplo de esto, es la discusión en torno a la laicidad educativa y el conflicto latente entre el Estado y la Iglesia Católica.

Las fuentes seleccionadas en esta propuesta son tres leyes que siempre están presentes en las aulas de HEA y una que particulariza a nuestra provincia: Ley 1420 (1884), la Ley Sotomayor (Catamarca, 1871) y la ley Laínez (1905), se propondrán la lectura de las leyes, y la búsqueda en el interior de las mismas sobre las disposiciones que contribuían a ese proyecto político de la generación del 80, quiénes venía a consolidar lo iniciado por la generación del 37.

Algunas claves para la lectura podrían ser las siguientes:

- contextualizar a las tres leyes 1420[8], Ley Sotomayor[9] y Ley Laínez[10] ¿en que se asemejan? ¿en qué se diferencian?
- Los hacedores de estas leyes ¿De qué sectores sociales provienen? ¿Su procedencia incide en sus propuestas? Hay una defensa de lo particular/ local sobre lo general/nacional?
- Los propósitos de las leyes coinciden con el proyecto político del 80
- En relación a la obligatoriedad ¿qué disponen?
- En relación a la organización ¿existe una propuesta horizontal o vertical? ¿Había autonomía o centralización en la forma de organizar al sistema?

8 Ley 1420. Ley de Educación Común. Promulgada el 8 de junio de 1884, durante el gobierno de Julio Argentino Roca. Compuesta de 9 capítulos y 81 artículos. Educación Universal, obligatoria, gratuita, gradual y laica. Guillamondegui. 2017.

9 Ley de Educación Común Catamarca. conocida como ley Sotomayor. Catamarca 1871. Se considera que Catamarca precedió a la nación con este instrumento. Disponible en Repositorio Educación .gov.8080.

10 Ley Laínez Nº 4874. Reglamentada en 1906.

• En relación a la integración social que disponen, ¿son semejantes?

Fuentes:
Ley 1420.
Ley Sotomayor.
Ley Laínez.

Analizadas estas leyes se propondrá la búsqueda de las leyes contemporáneas en el campo de la educación: Ley 24195 (1993) y la ley 26206 (2006) procurando una lectura que permita que los futuros docentes puedan partir de su realidad actual, y establecer cambios y continuidades, además de encontrar pendientes sin cumplir en ninguna de las tres leyes, que nacieron con la ley 1420 y permanecen.
Finalmente se organizará un panel en el que cada docente asuma la defensa de una de estas leyes y señale que disposiciones de las mismas aún hoy permanecen en nuestro quehacer cotidiano en las escuelas.

➢ Una segunda posibilidad de ingreso a la temática será un estudio de larga duración en un proceso amplio de modernización que se dio a nivel mundial y latinoamericano, a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, la conformación de los estados nación y su consolidación promoviendo el proceso de institucionalización[11] que movilizó a la generación del 80 en nuestro país, en su proyecto de consolidación del estado nación argentino. Instituciones políticas, sociales, económicas e instituciones educativas, muchas de ellas provenientes de

11 Institucionalización: es producto de la acción material y simbólica de los sujetos en un determinado tiempo y espacio.

tiempos anteriores. Las escuelas primarias habían nacido con los presidentes ilustres, tales como las escuelas primarias bases del sistema; en el nivel medio, los colegios nacionales, idea de Mitre y posteriormente las escuelas normales de matriz sarmientina.

El surgimiento de determinadas instituciones educativas estará organizado y destinado a la formación de los diferentes grupos sociales y se convertirán poco a poco en pilares del incipiente sistema educativo nacional, sobre todo en la formación de nivel medio, a saber, las Escuelas Normales y los Colegios Nacionales.

Las Escuelas Normalesfundadas a partir del año 1870 tuvieron como su principal objetivo la formación de maestros y maestras para hacerse cargo de la educación básica de todo el territorio nacional. Entre sus objetivos se destacaban la formación en normas y métodos de enseñanza. Detrás de la fundación de estas escuelas está latente el proyecto modernizador de Domingo Faustino Sarmiento.

Por su parte, los Colegios Nacionales se originaron por interés principal del Presidente Bartolomé Mitre. Esta institución estuvo destinada en sus orígenes a desarrollar una educación media dirigida a una minoría ilustrada con miras de formar sujetos capaces de gobernar el país y vencer definitivamente a la barbarie. El sentido de esta creación fue eminentemente político; la orientación elitista y los planes de estudio de tinte enciclopedistas, con una marcada impronta humanista clásica.

Afirma Emilio TentiFanfani (1996):

> Todas las instituciones sociales tienen historia. Muchas de ellas se sostienen con base en el desconocimiento del origen (…) Las instituciones más sacralizadas en una sociedad son instituciones que por existir desde hace tiem-

po dan la impresión de no tener tiempo (…) la escuela y sus componentes son una de ellas (p. 43)

La consideración del abordaje histórico de las Escuelas Normales y los Colegios Nacionales, identificando el rol que cumplieron históricamente a finales del siglo XIX resulta un aporte fundamental para la comprensión diacrónica y sincrónica de esta etapa compleja de la HEA.
Partiremos del trabajo de contextualización a partir de la línea de tiempo, posteriormente se les pedirá a los estudiantes que identifiquen a otras instituciones educativas (escuelas industriales, escuelas de oficios, universidades).
Se procurará que los estudiantes puedan utilizar algunas herramientas de la investigación histórica, más específicamente la microhistoria haciendo foco en instituciones educativas que nacieron en ese tiempo y aún hoy permanecen. Acorde al número de estudiantes seleccionaremos a las escuelas existentes en nuestra ciudad capital: Escuelas Clara J Armstrong, el Colegio Nacional Fidel Mardoqueo Castro, escuela Fray mamerto Esquiú. De este modo los futuros docentes podrán realizar una práctica investigativa y establecer cambios, continuidades y se analizará en su realidad actual cuales de ellas permanecen, a que jurisdicción pertenecen, las regulaciones a las que obedecen. etc.

Otra actividad estará orientada a la lectura y análisis de los cuadros Nº 1 y 2
CUADRO Nº 1: CANTIDAD Y TIPO DE ESCUELAS PRIMARIAS HASTA EL AÑO 1906/1936: los estudiantes podrán analizar este cuadro sobre la expansión de la escuelas primarias, identificando los diferentes momentos en esa expansión, los factores

que incidieron en ese avance, las zonas más beneficiadas en la instalación de las escuelas y las menos favorecidas. ¿Esta distribución respondía a la población existente en cada región? De este modo estamos utilizando las estadísticas y cruzando información para poder comprender esta expansión.

➢ La tercera posibilidad de ingreso a la temática estará orientada a analizar las reformas educativas de este período, que se patentizan en dos reformas:

- Plan de enseñanza general y universitaria» (Reforma Magnasco) (1899)
- la reforma de Saavedra Lamas (1916)

¿En qué contexto se producen?
¿Qué intencionalidades persiguen ambos ministros?
¿Cuáles fueron las principales reformas? Distinguir los cambios que proponen al sistema
¿Se pudieron concretar o sólo fueron proyectos? ¿Quiénes apoyaron la reforma? ¿Existieron resistencias?
¿Establezcan diferencian y semejanzas entre ambas reformas?
Las últimas reformas educativas en el campo de la educación que intencionalidades perseguían. ¿Se parecen a aquellas?
Finalmente en esta propuesta nos interesa que los estudiantes puedan confrontar aquella pregunta que movilizó la clase al principio,
¿La creación de la SIPCE fue un proyecto político?
A partir de esa confrontación, sus lecturas, elaborar nuevas hipótesis que nos permitan comprender que las decisiones educativas no responden a una sola causa sino que son el producto de una multiplicidad de causas, que hay diversas fuentes que

nos guían en esta búsqueda de relacionar el pasado con el presente. Asimismo encontrar en el pasado algunos puntos que nos hagan comprender las leyes, que aún guardan pendientes de aquellos inicios. Las instituciones permanecen y guardan en su interior lógicas, prácticas, creencias y valores que son posibles de modificar y otros que merecen permanecer. El deseo es que los futuros docentes encuentren en esta clase herramientas para comprender su realidad actual para actuar y revisar sus prácticas.

Apreciaciones Finales

Emprendimos este desafío, diseñar una clase y pusimos en juego nuestros saberes disciplinares, pensamos un sujeto de aprendizaje: el futuro docente, nos imaginamos en las aulas, seleccionamos las estrategias y actividades más convenientes, elegimos los recursos que resulten disparadores para poder movilizar e involucrar a los estudiantes en este viaje por el pasado.

El propósito encontrar "herramientas", "claves", "indicios" que nos permitan relacionar el pasado presente y presente pasado para entender porque hoy seguimos debatiendo sobre las condiciones edilicias de las escuelas, las posibilidades y las limitaciones de los estudiantes y los docentes en este camino de enseñar- aprender, los tiempos, los espacios escolares, los modos de selección de las autoridades educativas, los métodos de enseñanza, ante todo defender a la educación pública, gratuita y laica.

En las investigaciones realizadas por el equipo recordamos la respuesta de un estudiante de las carreras docentes cuando les preguntábamos si HEAyL debía estar en la formación docente

y que les aportaba y nos respondieron:

> *Considero que debe estar en la FD (...) el contenido no debe ser algo cerrado, no debe ser cerrado y lo relaciono solo con geografía (...) enseñó a pensar la realidad, que está uno y también hay otros….es como una sociedad con derechos y que hay otros que están, el otro que debemos reconocer, la presencia del otro en todas las unidades en todo el programa, (...) yo lo apliqué bastante en las prácticas de la enseñanza pensar en el alumno y en el bienestar de ellos y que logren aprender, esta materia sirve para tomar conciencia. Tomar conciencia que uno no está acá en este mundo…simplementepara lograr algo propio sino para ayudar al otro (…) logré identificar en todos los temas que siempre hay actores hegemónicos y hegemonizados (Geografía- UNCa)*

> *(...) es una linda materia que se da, es necesario que se la lleve a la escuela secundaria (...) algunos contenidos se deberían dar, hay muchas cuestiones que se diluyen…Historia y política eso no va con la tecnología (pensé) (…) y nada que ver, esa materia vino a romper estructuras…(Tecnología)*

Esperamos que esta propuesta sirva para ayudar en el trabajo diario de los docentes por hacer más comprensible la historia de la educación e involucrar a los estudiantes en esta conciencia colectiva.

Fuentes:
Leyes nacionales
Cuadro de Expansión de las escuelas primarias.

Bibliografía:

Arostegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método.* Ed Crítica Barcelona.

Conill, A. (1991) Puigross, A. (1991) Sujeto disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino. Buenos Aires, Editorial Galerna,1990,372p. En CUYO, Vol.8/9, p. 233-241 Dirección URL del artículo: http://bdigital.uncu.edu.ar/4193. Fecha de consulta del artículo:08/06/20.

Cucuzza, H R. (Comp)(1996) *Historia de la educación en debate*. Bs As: Miño y Dávila Editores.

Chartier, A. M. (2008). *¿Con qué historia de la educación debemos formar a losdocentes?*. En Sociedad de Historia de la Educación: Anuario. No 9. Buenos Aires.Prometeo Libros. 15-38.

Guillamondegui, M. E. (2015) Modos de Historiar la educación Latinoamericana. Serie. Apuntes de la Catedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana. Catamarca. Facultad de Humanidades. UNCa.

Guillamondegui, M. E. (2017, 10 de Abril) RegimenOligarquico y educación – SIPCE-Funciòn política. Trabajo elaborado por la catedra HEAyL. Facultad de Humanidades. UNCa Catamarca.

Guichot Reina, V. (2006) Historia de la educación reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. Sevilla: Revista latinoamericana de estudios educativos. Vol. 2 Nº 1. Enero- Junio.

Litwin, E. (2005) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Las configura-

ciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza sueprior. Paidos Educador. Buenos Aires. Argentina.
TentiFanfani, E. (1996) RaícesClásicas y contemporáneas de una ciencia social histórica.
Puiggros, A. (2002) ¿Qué paso en la educación argentina? Desde la Conquista hasta el presente. Bs As. Galerna.
Ruiz Torres, P. (1994) el tiempo Histórico. Eutopías. Documento de trabajo. Número 71. Universidad de Valencia.
Tedesco, J.C. (1993) Educación y sociedad en la Argentina. 1880-1945. Ed. Solar.

DISCURSOS PEDAGÒGICOS EN LA CONFORMACIÓN DEL SEA

Liliana Anahí Rivas

Pensar en el proceso de conformación y consolidación del SEA implica necesariamente pensar en las relaciones formales o informales que se establecieron con el Estado, con las clases, con los sujetos y grupos sociales. En el marco de estas relaciones, los discursos pedagógicos nos permiten comprender los sentidos en disputa, los debates en torno a cuáles serán puestas en marcha diversas estrategias pedagógicas. El presente capitulo presenta una propuesta de enseñanza para trabajar los discursos pedagógicos con los estudiantes del 3er año del Profesorado en Filosofía-Facultad de Humanidades-UNCa. Se trata de un documento elaborado por la cátedra y dirigido a los estudiantes para acompañar el desarrollo del tema y la lectura de la bibliografía propuesta.

Propósitos

-Habilitar un espacio para recuperar relatos de experiencias escolares propios a partir de los discursos pedagógicos.

-Identificar en los relatos los sentidos construidos por los discursos pedagógicos y que tienen continuidad en los propios sentidos.

-Generar un ámbito para la discusión y reflexión sobre la importancia de las experiencias escolares y su resignificaciòn a partir de un análisis del pasado como dimensión constitutiva del presente.

El desarrollo de la clase puede darse en tres momentos y según la carga horaria puede concretarse en dos clases.

Primer momento: en la clase previa al desarrollo del tema se propone a los estudiantes que realicen la lectura del documento *"Discursos Pedagógicos en el SEA"*. Es importante que al momento del análisis de los discursos pedagógicos ya estén familiarizados con el tema y con los distintos recursos propuestos, imágenes, fragmentos de textos, relatos. Asimismo, es un disparador para que comiencen a recordar sus experiencias y a emerger los sentidos propios.
A continuación, compartimos extractos del documento elaborado, redactado en forma de diálogo:

En las clases anteriores habíamos comenzado a transitar la segunda mitad del siglo XIX. Del escenario histórico destacamos dos aspectos claves para la historia de la educación argentina: la Consolidación de los Estado-nación y la Conformación del Sistema Educativo Argentino. De la mano de los gobiernos oligárquicos conservadores es el propio Estado quien asume un rol principal en la configuración, institucionalización y expansión del SEA. De esta manera se consolidó lo que algunos autores llaman "Estado Docente", es decir, un Estado que asume un rol principal no solo en la direccionalidad sino también en la responsabilidad directa por la educación sistemática en sus múltiples dimensiones:
-Administra el sistema de instituciones educativas (recuerden lo visto en la línea de tiempo[12] sobre las instituciones fundantes de este SEA-Universidad-Colegio Nacional-Escuela Normal-Escuela Elemental-Escuelas "Laínez" y en qué momentos fueron creándose);

12 Guillamondegui, M. E. (2017, 10 de abril). Régimen oligárquico y Educación - SIPCE-Función política. Trabajo elaborado por la Cátedra HEAyL. Facultad de Humanidades, UNCa. Catamarca.

-Sanciona las normas necesarias para su funcionamiento (recuerden el corpus legal, Ley 1420, Ley Laínez, Ley Avellaneda, de Subvenciones, etc.)
-Establece los contenidos, contrata a la mayor parte de los docentes (recuerden los temas de debate en el Congreso Pedagógico de 1884)
-Forma sus agentes de acuerdo con las orientaciones que el propio Estado dispone, e instituye funciones de representación y control asumidas por el cuerpo de inspectores.
-Configuró lo que Puiggròs denomina SIPCE-Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal) piramidal, jerárquico, autoritario, homogeneizador en la base, restringido y selectivo en la parte superior.

En torno al concepto de Discursos pedagógicos

En primer lugar, realizaremos algunas precisiones semánticas que nos permitirán comprender qué estamos entendiendo por discursos pedagógicos. En el campo de las relaciones sociales circulan diversos significantes y significados. A través del discurso se van construyendo equivalencias entre determinados significantes y sus significados, y con ello se instala una determinada manera de percibir lo que es el mundo social según ese discurso. Un ejemplo de esta construcción de equivalencias en torno al

Discurso:La categoría discurso "abarca a toda práctica significante" ya que incluye a la producción social de sentido. Es decir, toda práctica significante constituye un discurso. Se trata de una totalidad relacional de secuencias significantes, y no solo el habla y el lenguaje. Todo proyecto político produce un discurso con determinadas

significante mujer:
Mujer = madre = ama de casa = sexo débil = etc.
También lo podemos ver en torno al clásico binomio de Sarmiento,
Civilización-Barbarie:
Civilización es= espíritu = progreso=trabajo = deseable = racional = ciudad; etc.
Barbarie es = naturaleza = atraso=pereza = indeseable = irracional = campo; etc.
Esta serie de equivalencias se van instituyendo, naturalizando y
a su vez instituyen y naturalizan significados que son sociales e históricos. Recuerden el ejercicio de análisis que hicimos con la fuente primaria América, la obra de Jan van
derStraet, también conocido como Johannes Stradanus,
Nova Reperta, 1638. En donde vimos cómo se construye
la imagen del otro y los vínculos que se establecen a partir de ello.

reglas de producción, con determinadas relaciones entre significante y significado.(Laclau y Mouffé, 1987: 83). La capacidad de significar no se limita al lenguaje hablado y escrito, sino que involucra diversos tipos de actos, objetos, relaciones y medios que, vehiculizados por algún símbolo, evoquen un concepto. Originalmente en la lingüística de Saussure, estos elementos son significante y significado. Cuando hablamos de discurso, nos referimos a cualquier acto u objeto que involucre una relación de significación (independientemente de la naturaleza lingüística o extralingüística) (Buenfil Burgos, en Pini, 2009)

Siguiendo a Arata y Mariño (2013) diremos que, cuando hablamos de discursos pedagógicos hegemónicos nos referimos a aquellas nociones y prácticas que lograron legitimar una visión de la educación, de sus objetivos y del modo de llevarlos

a cabo, imponiéndola sobre el resto. Otra característica de estos discursos es que son el resultado de un proceso histórico que permanece abierto y, por lo tanto, sus nociones no se determinan de una vez y para siempre. Por el contrario, están sujetas a fricciones, impugnaciones y cuestionamientos.

Hegemonía: es la acción de una clase cuando logra articular en su discurso la abrumadora mayoría de elementos ideológicos característicos de una determinada formación social (…) en particular los elementos que le permiten convertirse en la clase que expresa el interés nacional. (…) es la creación de un discurso ideológico coherente y unificado, resultado de la articulación al sistema de valores de una clase de aquellos otros elementos ideológicos existentes en una coyuntura histórica determinada de la sociedad en cuestión (Portelli, 1973).

Cuando decimos aquí, hegemonía, discursos hegemónicos estamos pensando en Antonio Gramsci, y su crítica a hacer pasar por interés general el interés particular del grupo dominante a través del control de los medios de producción y circulación de los discursos, eso es lo hegemónico. La introducción del concepto de hegemonía se justifica en la intención de poder, comprender cómo dentro de este en el marco de la consolidación del Sistema Educativo Argentino aparecen diferentes discursos pedagógicos que llevan a cabo diferentes procesos de ordenamiento de lo social alrededor de significados, valores, objetos y prácticas que naturalizan, instituyen, internalizan sentidos, modos de ver y de actuar. La educación y la escuela son vistas como espacios de disputa hegemónica, como campos culturales complejos y contradictorios de afirmativos procesos de confrontación, desarticulación y rearticulación entre los diversos sectores sociales en pugna por la dominación.

Discursos pedagógicos

A continuación, abordaremos a través de imágenes, relatos, fragmentos de textos qué sentidos construyeron y disputaron estos discursos y una breve caracterización de sus principales ideas.

Discurso fundacional del SIPCE: educación homogeneizadora para la cohesión e integración

La utilización del espacio y del tiempo educativos para generar y disciplinar sujetos sociales, fue una estrategia fundamental de la concepción sarmientina, usada intensamente por las generaciones posteriores al ’80, que la convirtieron en una operación de control social en el proceso general de desarrollo del Estado y la sociedad moderna a partir de la segunda mitad del siglo XIX (Puiggròs, 1994). En este proceso es clave mirar la problemática que se genera entre la cuestión nacional y las comunidades extranjeras. La inmigración masiva va teniendo una presencia importante sobre todo se concentran en ciudades como Buenos Aires, Rosario y en el Litoral entre lo que va de 1860 y 1870. Para la elite dirigente, la presencia de los inmigrantes se estaba transformando en un cataclismo social. Entre el periodo de Roca y los años veinte del siglo XX la población extrajera superaba el 30% de la población del país.
Los inmigrantes que llegaban a la Argentina se encontraban con un país muy diferente y aunque en la Constitución se les reconocía el goce de derechos civiles, en la práctica, estaban desprotegidos, expuestos a constantes robos, estafas. Pronto comenzó a gestarse la idea de “crear un Estado dentro del Estado”, es decir, fundar instituciones propias de la comunidad

para defensa y protección de sus compatriotas (Herrero, 2011). De este modo, las colectividades extrajeras, principalmente española e italiana gestaron una intensa vida asociativa, basada en mutuales, sociedades de socorro mutuo, escuelas, librerías, hospitales, entidades culturales y periódicos, sindicatos. Para la dirigencia política, y principalmente para Sarmiento veían con malos ojos la existencia de escuelas financiadas por las comunidades extranjeras, en que la enseñanza, en la práctica se hacía en toda en el idioma de origen, formándose en su cultura como italianos, galeses, españoles, etc. Sumado al temor de un nuevo imperialismo colonial, donde las principales naciones europeas se disputan buena parte del mundo. La integración y absorción del extranjero, se convertía entonces, en un tema prioritario, porque podía afectar a la consolidación de la nacionalidad.

Los inmigrantes, las capas más humildes de la población en su mayoría mestiza, con un componente significativo de negros y mulatos serán los sujetos- objeto principales de la estrategia pedagógica. Así desde el sistema escolar y sostenidos por el positivismo se elaboraron estrategias normalizadoras cuyo punto de apoyo fue la instauración de un ritual moderno, capaz de sustituir el discurso pedagógico eclesiástico, el discurso pedagógico familiar y el discurso pedagógico del inmigrante. La antinomia civilización/barbarie continuó siendo la lógica política liberal-conservadora, pero ahora el elemento de barbarie fue direccionado hacia las masas inmigrantes pobres (Puiggròs, 1994).

Los normalizadores

- ✓ La educación debía ser laica y estatal como una forma de controlar la irrupción de los inmigrantes y la posibilidad de surgimiento de discursos pedagógicos provenientes del naciente de sectores populares que asimilaron a la barbarie.
- ✓ Consideraban la necesidad de la religión como sustento del orden moral.
- ✓ En términos político-pedagógicos, el discurso de los normalizadores que incluía a educadores, médicos y psicólogos, sostenía que a través del aparato escolarizado se debía formar al ciudadano, siguiendo la concepción sarmientina.
- ✓ La cohesión social necesaria para la Republica, se lograría mediante la disciplina para la aceptación de la clasificación de los sujetos en la estructura social.
- ✓ En términos pedagógicos, este discurso predominante

entre la docencia, concebía al docente como apóstol del saber, y educar al ciudadano era su principal misión.

- ✓ El educador es el portador de una cultura que debía imponerse a las masas negadas, ineptas y percibidas como ideológicamente peligrosas. El método, la organización escolar, la planificación, la evaluación y la disciplina son las nociones centrales de su práctica.

Higienismo y discurso medico escolar

- ✓ La concepción normalizadora fue influida por el Higienismo, una corriente médica y sociológica que tuvo mucho auge en la Argentina como consecuencia de las epidemias de cólera y fiebre amarilla a finales del siglo XIX.
- ✓ Acrecentó la preocupación por hábitos higiénicos, alimentarios y sexuales con la llegada de los inmigrantes que veían bruscamente cambiadas sus condiciones de vida.
- ✓ Un grupo de médicos positivistas argentinos, muy vinculados a la oligarquía, ganaron poder dentro del Estado conservador y se impusieron en el sistema educativo. El más representativo fue el Dr. José María Ramos Mejía.
- ✓ El Cuerpo Médico Escolar y otros organismos que se sucedieron orientados por el modelo medico escolar ejercieron eficazmente la selección de la población, la implantación de normas de conducta e higiene, la separación tajante entre salud y enfermedad.
- ✓ Consideraban que la gran masa de los educandos podía enfermar, física, moral, mental y espiritualmente.
- ✓ El maestro era considerado un simple operador de rituales. Ello justificó la introducción del modelo medico

Blancos contra negros

IMPENSADAMENTE, Juan se ha herido en un dedo. No le ha dado importancia a la herida, y sigue jugando. Los microbios que rondan por las inmediaciones, penetran encantados por esta puerta abierta, al lugar cálido y abrigado donde pasarán días deliciosos. Juanito ni remotamente sospecha la presencia de esta banda de malandrines; pero al día siguiente nota que su dedo está hinchado y que la herida, en vez de cerrarse, supura. Expuesta al aire, en contacto con mil objetos no siempre limpios, los microbios se multiplican en gran cantidad y despliegan victoriosamente su negro pendón.

En balde en la escuela y en su casa le han enseñado que cualquier herida debe desinfectarse inmediatamente; es decir, matar los microbios desde el principio y no dejarlos penetrar. Un poco de alcohol, tintura de yodo o agua oxigenada, son enérgicos bactericidas fáciles de emplear. Una gasa limpia, si esterilizada, mejor, debe usarse como venda. Pero Juanito, en el afán de seguir jugando, se olvida de tan saludables consejos.

Por fortuna hay en la sangre unos glóbulos blancos llamados leucocitos, que pasan inadvertidos entre la enorme cantidad de glóbulos rojos. En continuo movimiento recorren todo el organismo, centinelas avanzados de un gran ejército que nos defiende de invasiones extrañas. Así que notan la intromisión de los primeros microbios dan la voz

— 130 — Lec. LV

de alarma, y las huestes blancas, en batallones de apretadas filas, van a defender el terreno palmo a palmo.

Allí no hay armas de fuego, ni granadas de mano ni gases asfixiantes como en las malhadadas guerras de los hombres, pero chocan los blancos contra los negros y en el enardecimiento del combate se devoran los unos a los otros. Un tendal de muertos queda en el campo, y sus restos los expulsa la herida en forma de pus.

A veces el combate se decide pronto; a veces dura días y días. Ora retroceden los negros, ora los blancos. De afuera llegan nuevos invasores, y del interior refuerzos blancos que el organismo fabrica con premura porque sabe que en ello quizá le va la vida; y el combate se renueva con ardor.

¿Quién vencerá? ¿Los blancos? ¡Ojalá! Ello significaría la salud y la vida. Pero si desgraciadamente fueran derrotados, ¡pobre Juanito! ¡Cuán caro podría pagar su descuido!

Lec. LV — 131 —

al lenguaje escolar, pero sufrió una transformación, ya que las enfermedades eran consideradas castigos a la mala conducta.

A continuación, les dejo un fragmento de texto que pertenecía a manuales de la escuela primaria.[13]

El discurso nacionalista patriótico en el centenario de la patria

- ✓ Comienza a gestarse a partir del "Programa de Enseñanza Patriótica" puesto en marcha por Pizzurno, en ese momento como Inspector General Técnico en 1908.

13 Tolosa P. y A. Fesquet. 1938. Proa. Libro de Lectura para Cuarto Grado. Editorial Estrada Buenos Aires. Material compartido por estudiantes del 2do año del Profesorado en Historia-2019.

Las otras patrias.

En la República Argentina hay millares de hombres que nacieron en otras patrias que están muy lejos. Estos hombres vinieron a nuestra República para fundar la patria grande del porvenir. Vinieron muy pobres de dinero, pero ricos en esperanza. Trabajaron mucho. Aunque eran extranjeros de nombre, se hicieron argentinos. Tuvieron hijos. Hijos que respetaban las otras patrias, las de sus padres, Italia, España, Inglaterra, Alemania, pero que sabían que no había más que una gran patria: aquella a la cual sus padres vinieron a trabajar, a vivir, a formar sus hogares. Por eso los hijos de esta gran patria que se llama la República Argentina no deben olvidar las otras patrias: las de sus padres.

— 33 —

Comienza a adquirir mayor significación y organicidad en el clima intelectual y social generado por los festejos del Centenario.

✓ Había que imprimir, fijar en el alma del niño aquellos sentimientos y valores considerados "sanos" y que será los que determinarán su conducta en el futuro para que cumpla su principal deber, el de ciudadano, amar, honrar y servir a la patria. Hay una idea del deber de ciudadano como aquel que sirve a la patria, a su país y en el cumplimiento de ese deber se sirve así mismo.

✓ Para los ideadores, el sector más conservador de la dirigencia, se hacía necesario generar una pedagogía cívica para construir a los argentinos en el tránsito entre dos siglos. Para ellos el país atravesaba una época en donde la población eran indiferentes al cumplimiento de los deberes cívicos, se refieren más precisamente a la población inmigrante, visto como amenaza, el otro, el que invade y ante quien debía definirse y exaltar una identidad especifica.

Para formar a este ciudadano se necesitaba un molde para adaptar al otro. Serán los maestros una suerte de soldados quienes debían cultivar el sentimiento patriótico por todos los medios posibles, a través del lenguaje, la poesía, el dibujo, geo-

grafía, historia, música, instrucción moral y cívica.
Libro de lectura para cuarto grado (1925)[14]

Discursos pedagógicos alternativos

En este periodo consideramos alternativos a los discursos pedagógicos con variados fundamentos políticos-ideológicos que intentaban sustituir los enunciados de la pedagogía normalizadora. Entre ellos expresaban posiciones diferentes entre sí en relación al sujeto pedagógico y a las concepciones político-educativas y didácticas.

Los Democrático radicalizados

✓ Aunque no llegaron a integrarse como grupo o corriente formal, algunos de ellos intentaron articular sus propuestas con el discurso político radical o el socialista, incluso establecieron relaciones con el anarquismo.
✓ Los defensores de este discurso, normalistas, católicos y laicos aceptaban el sistema de instrucción pública, uno de sus representantes más significativos Carlos Vergara, justamente un normalista, se oponían a estructuras pedagógicas autoritarias y formas de vinculación donde primara la violencia simbólica.
✓ Rechazaban cualquier opción educativa pública o privada que convirtiera a la educación en una empresa económica o en forma de manipulación política o ideológica.
✓ También rechazan la acumulación arbitraria de poder por parte de la burocracia educacional y consideraban que la escuela pública debía integrar a los inmigrantes, pero respetán-

14 Extraído de Cucuzza, H. (2007). Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930). Colección Historia de la Educación Latinoamericana. UNLu. Argentina. Miño y Dávila Aditores.

dolos, y rechazaron la imposición ideológica y cultural indiscriminada a esos sectores.

A continuación, le dejo un escrito de autoría de Carlos Vergara[15]:

Instrucciones a los inspectores

1. ¿Ejerce la escuela influencia eficaz en la conducta de los alumnos, haciéndolos respetuosos, prudentes, amantes del trabajo, morales y religiosos en su vida diaria? [...]

3. ¿Se estimula la libre iniciativa de los niños tratando de que manifiesten los impulsos espontáneos de su ser en todos los ramos? [...]

5. ¿Ensena el maestro con ejemplos más que con preceptos?

6. ¿Al cumplir sus deberes cívicos el maestro, dando el ejemplo de buen ciudadano, ha hecho sentir su influencia, mediante los padres de los alumnos, para que se haga efectiva la pureza del sufragio, señalando la importancia de que la sociedad complete la obra de la Escuela, porque ésta llega a esterilizarse si el niño no recibe luego el buen ejemplo de sus mayores? [...]

9. ¿Habitúa el maestro a los alumnos a que sean especialmente respetuosos con sus compañeros más pobres, con los débiles o inválidos, y con aquellos que podrían considerarse contrarios en ideas, costumbres, religión, etc., y les hace comprender que la educación consiste en esas acciones buenas de cada uno y en la conducta moral y noble que se observa? [...]

14. ¿Trata el maestro a sus alumnos y a sus subalternos con carácter siempre igual y bondadoso, dándoles ejemplo de moderación, de prudencia y de respeto, en todos sus actos y palabras?

15. ¿Se ha hecho que los niños más inteligentes y virtuosos busquen la amistad de los que tengan mala conducta, para invitarlos a diver-

15 VERGARA, CARLOS (1897), "Instrucciones a los inspectores", revista La Educación. (Selección.) En ARATA, N. y MARIÑO, M. (2013): La educación en la Argentina. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

siones nobles y a trabajos dignificantes, con el propósito de convertirlos al bien? [...]
17. ¿Se trata en Aritmética, como en todos los ramos, de las cuestiones más prácticas para la vida diaria?
18. ¿Se hace consistir la enseñanza del lenguaje, principalmente en ejercicios de expresión oral y escrita, con temas libres unas veces y otros dados por el maestro?
19. ¿En dibujo, se les da a los niños colecciones de muestras adecuadas a sus adelantos para que generalmente elijan la que quieran dibujar cada día, a la vez que se les impulsa a copiar del natural? [...]
21. ¿Se deja a los alumnos de los grados superiores que en lectura elijan, de acuerdo con sus padres, el texto que quieran, dentro de ciertas reglas que la moral y las conveniencias aconsejan, y que puedan traer como lección preparada cada día un trozo cualquiera del texto, de otros libros o de diarios y revistas?
22. ¿Ha comprendido el maestro y los alumnos que la educación consiste en las acciones buenas y en la conducta virtuosa, de modo que todo saber debe adquirirse para ir mejorando cada día nuestra conducta y para conseguir mejor fruto de nuestro trabajo diario?
23. ¿Se ha comprendido la importancia de que los alumnos vayan aprendiendo casi por sí solos y de que el maestro hable lo menos posible? ¿Se hace que en los grados superiores un alumno presida la clase, para que los niños por sí solos vayan aprendiendo a seguir adelante?

Socialistas

✓ Tiene la particularidad de que se enuncia, se construye dentro del marco del socialismo como partido político naciente en el contexto de construcción del Estado y la nación argentina sobre todo a principios del siglo XX, es decir, en el momento de su incorporación a la vida política del país.

✓ Sostenían la defensa de una cultura política que los diferenciara de la "criolla" por fraudulenta y patriotera.

✓ Las dos vías privilegiadas en la lucha por la democratización social son: la nacionalización de los extranjeros y la educación de los trabajadores y de sus hijos a través de una intensa acción cultural como fue la fundación de escuela propias, a las que denominaron escuelas laicas o populares, para diferenciarlas de las estatales.

✓ La propuesta educativa era ideológicamente diferente en tres sentidos: Proponían la enseñanza graduada para ambos sexos y principalmente despojada de la religión; despojo de elementos xenófobos y racistas del nacionalismo; instituciones modernas de orientación práctica. Con ello hacía referencia a un modo de aprender que se producía en el mismo trabajo, en el hacer cotidiano, distinto al modo de aprender abstracto que no les sirve a los obreros.

Anarquistas

✓ Antiestatistas, promovieron la creación de escuelas vinculadas con las organizaciones mutuales obreras o los grupos anarquistas.

✓ Rechazaban el sistema educativo estatal y trataron de organizar un sistema paralelo autofinanciado, y con muchas dificultades.

✓ En su gran mayoría se ubicaron en espacios y lugares cedidos

por terceros; careciendo de edificios propios, estuvieron atravesadas por serios problemas financieros y, por lo general, no contaron con maestros específicamente preparados.

✓ Para ellos el núcleo educador es la comunidad, se cuestiona fuertemente la figura del maestro visto como burócrata, adulador, esclavo romano, funcionario público y rescata la figura del maestro como aquel militante, liberador de espíritu y propagador de la luz y la libertad.

✓ La pedagogía libertaria se caracteriza por ser anti memorística, antinacionalista, antienciclopedista, en su lugar promueve el autodidactismo. Proponen una instrucción general, con apertura a los conocimientos científicos, el desarrollo en los sujetos de habilidades morales y de la personalidad.

A continuación, les comparto los principios teórico-prácticos que organizaban el programa pedagógico[16] de las escuelas racionalistas:

> 1. La educación es un problema político, en tanto la escuela se ha transformado en un instrumento de dominación de la burguesía.
> 2. La educación no puede basarse en prejuicios patriótico-chauvinistas, militaristas o dogmáticos, sino en los desarrollos de una ciencia positiva que se coloque al servicio de las verdaderas necesidades humanas y sociales.
> 3. La coeducación de los sexos se apoya en el convencimiento de que el hombre y la mujer no son superiores o inferiores, sino complementarios.
> 4. La coeducación de ricos y pobres es una exigencia, ya que, si se los educa por separado (o se refuerza la distancia entre unos y otros) los primeros aprenderán

16 Extraído de: Barcos, Julio Ricardo (2013). Cómo educa el Estado a tu hijo y otros escritos. Ideas en la educación argentina; 9UNIPE: Editorial Universitaria.

a conservar lo suyo y los segundos a odiar a los que más tienen.
5. La educación debe asumir una orientación anti-estatal.
6. El juego, y su prolongación en el trabajo, adquieren una importancia vital.
7. El programa pedagógico debe estar centrado en el niño.
8. Debe suprimirse toda implementación de premios y castigos, de exámenes y concursos.

Segundo Momento: realizamos el análisis de los discursos pedagógicos presentados y propuestos para su lectura previamente. Para este análisis construimos una cateterización de los mismos de manera conjunta entre docente y estudiantes, guiando el dialogo a través de los siguientes interrogantes:

- ¿Quién educa?
- ¿A quién se educa?
- ¿Cómo se educa?
- ¿Para qué se educa?
- ¿Qué vínculos se evidencian? Jerárquica/igualitaria, dominación/democratización, escolarizante/recreacional, elitista/popular, otras.

Prestamos atención en distintos aspectos en torno a los cuales se construyen sentidos: los sujetos, las prácticas, los objetos, el cuerpo, sus posturas, los espacios, el tiempo.

Tercer momento: *Relatos de la historia escolar*
Para dar cierre a esta propuesta presentamos la siguiente actividad.
Las fotos son documentos históricos, en ella se condensan

discursos a cerca de prácticas, vestimentas, roles, valores, principios. Cuando sacamos una foto de algún modo estamos pensando en la conservación de una imagen para el futuro. En general creemos que tiene una importancia solamente personal, pero las fotos son portadoras de una enorme cantidad de datos históricos que pueden pasar inadvertidos en el momento que las tomamos. Las fotos reflejan, modos de estudio, costumbres, patrimonio, edificios, trabajo, arte, cultura.

Propuesta de actividad:
Les propongo realizar este ejercicio de memoria, y recuperar algún momento de su experiencia escolar. Yo elijo compartir con ustedes la siguiente foto, un pedacito de mi experiencia escolar. Acompaño las fotos de un pequeño relato incorporando algunos elementos de los discursos pedagógicos para su análisis. También les comparto un relato de Marisa, y su experiencia escolar para que pueda valorarse la diversidad de sentidos de nuestro paso por la escuela. En mi caso, cuando descubrí este tema de los discursos pedagógicos, me ha permitido resignificar esa experiencia escolar desde otros lugares. Espero que también les brinde interesantes aportes a ustedes. Los invito a compartir un relato de su historia escolar, elijan una fotografía y debajo un pequeño relato en donde resignifiquen esa experiencia a partir de lo desarrollado en la clase.

Un día "normal" en la escuela

Ahí estoy yo, la de campera morada, en el primer banco, casi encima del escritorio de la "Seño", en el año 1998, cursaba el 4to grado en la escuela. Amé, adoré ir a esa escuela, dos de mis mejores amigas las conocí ahí. Además, era la escuela en

donde trabajaba mi mamá como ordenanza. Ese año estábamos estrenando aulas, el año anterior habíamos estado deambulando de lugar en lugar porque no había espacio y estaban refaccionando la escuela. No es vanidad, pero debo decir que me iba muy bien en la escuela, no me costaba estudiar, la Seño siempre me alentaba a seguir mejorando. Y yo me sentía muy bien de hacer sentir orgullosos a mis padres por mis logros. Mejores notas, participaba en cuanta actividad proponían. Siempre me senté adelante, hasta el último año de la secundaria. Mirando la foto, recuerdo que esa organización en dos grupos, en filas no era casual, el grupo frente al escritorio era que el grupo "estudioso", el grupo de al lado "problemáticos" ya sea por indisciplina o dificultades en el estudio, o no llevaban la tarea. Esta misma clasificación la tuve en 6to grado, obviamente yo seguía perteneciendo al mismo grupo (jijijij). Pero había compañeros míos que un día estaban en un grupo y al otro día ya estaban en el otro. Era incomodo a veces porque mientras yo sentía alegría por mis avances, también tristeza por mi amiga que iba y venía, de grupo en grupo. Hoy miro esta foto y me pregunto, ¿qué tiene de normal un día así en la escuela? ¿Normal para quién? ¿Era decisión de la Seño? Si se repitió en 6to, intuyo que era una organización muy común en la escuela. La seño era divina conmigo y siempre fue un pilar fundamental en mis progresos, pero no dejo de pensar en lo

que habrá generado esta clasificación en los demás compañeros. Las etiquetas de la escuela son marcas que se imprimen en nosotros, no puedo decir que nos determinan, pero que dejan huellas sí.

Experiencias que nunca se olvidarán

Relato de Marisa Alanís (docente y colega con quien compartimos la enseñanza de la Historia de la Educación Argentina)

En la foto soy la escolta del lado izquierdo, participaba de un desfile en la calle principal del pueblo, en Londres. Era un evento muy importante, el aniversario de la fundación, y todos participábamos del desfile. En la primaria, además de alumna, pertenecía a la Cruz Roja, teníamos clases los sábados a la mañana en la escuela para los que queríamos participar de la Cruz Roja. Esas clases las daba Eliseo Pintos, y Doña Guillermina de la plaza de arriba, que eran los enfermeros del pueblo en ese momento. Y ellos nos enseñaron los signos vitales, tomar temperatura,

tomar la presión, trabajábamos con algún material, y practicábamos, cada uno tenía que llevar su almohadita para practicar como poner inyecciones, recaudos para cargar la jeringa. Y una vez que fue la vacunación en la escuela, yo tenía como 11 o 12 años, vacunamos a los chicos, yo vacuné a mis compañeros. Claro que, con la supervisión de los enfermeros, viendo como realizábamos el procedimiento, como marcar el cuadrante, los cuidados que había que tener, etc. La foto es de un desfile que hicimos, las chicas teníamos una especie de cofia blanca que cada una había cocido con la cruz roja en el frente, y los varones con un brazalete en el brazo. Por supuesto que, con los guardapolvos, pero desfilamos con esa identificación de la cruz roja. Para mí fue una experiencia lindísima, a mí me encantaba ir a la cruz roja. Era sábado a la 9 am, no importaba el frio, iba re chocha, era una actividad, lo que hoy diríamos extracurricular, opcional, que íbamos los que teníamos ganas. Entonces para mi tiene un significado muy valioso de cosas que yo aprendí en la escuela, y que a mí me sirvieron muchísimos y nunca me los olvidé.

Apreciaciones finales

Cuando apelamos al concepto ordenador Discursos Pedagógicos lo hacemos en función de poder identificar, reconstruir aquellos discursos que, en tanto configuradores simbólicos, nos permitan entender cuáles fueron aquellas concepciones pedagógicas hegemónicas a lo largo de la historia de la educación argentina y latinoamericana. Asimismo, aportar otras lecturas, en este caso del proceso de conformación del SEA. En el campo educativo, al igual que en cualquier otro campo, se produce un discurso, se establece una configuración simbó-

lica entre objetos, nociones y prácticas que van constituyendo, definiendo aquello que es incluido y aquello que queda excluido de ese discurso; aquello que se incluye y que se excluye es a través de prácticas hegemónicas que conquistan, instituyen un sentido por sobre otros. Con esta propuesta nos buscamos poner en valor las experiencias escolares de los estudiantes a través de los relatos y organizar sus vivencias para posibilitar su comprensión y resignificaciòn. Los relatos y su propiedad de condensar significados permiten una situación dialógica entre el sujeto que narra y el mundo narrado (Márquez, 2025). Quienes narran sus experiencias escolares van revelando saberes, practicas, muchas veces silenciados, naturalizadas. En definitiva, la propuesta es invitar a aprender colectivamente a leer la realidad, y en particular las prácticas educativas, con una actitud crítica, reflexiva, y asumir sobre todo una postura frente a esta realidad que es producto de las prácticas y de la conciencia del sujeto, de lo que hace y piensa. No con el fin de aprender ninguna lección que resulte válida para nosotros, sino matizar, desnaturalizar nuestros valores, ideas y prácticas presentes, reconocer lo contingente en ello, incorporar otros elementos en el análisis de los discursos pedagógicos y hace que la escuela y la tarea como docentes tenga otros significados.

Bibliografía consultada y sugerida para trabajar el tema

Arata, N. y Mariño, M. (2013). La educación en la Argentina. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

Barcos, J. R. (2013). Cómo educa el Estado a tu hijo y otros escritos. Ideas en la educación argentina; 9UNIPE: Editorial Universitaria. Disponible en internet: https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/ideas-en-la-educa-

cion-argentina
Becerra, Mariana (2007). “Intelectuales socialistas, Estado y educación en Argentina a principios del siglo XX”. En Revista Confluencia, año 3, número 6, verano 2007, Mendoza, Argentina. Disponible en internet: http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/3658/becerraconfluencia6.pdf
Cucuzza, H. (2007). Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930). Colección Historia de la Educación Latinoamericana.UNLu. Argentina. Miño y Dávila Aditores.
Escude, C. (1990). “La educación patriótica: un proyecto extremista”. En ESCUDE, C. El fracaso del proyecto argentino. Educación e Ideología. Ed. Tesis. Buenos Aires. (Cap II). Disponible en internet: http://www.argentina-rree.com/documentos/El%20Fracaso%20del%20Proyecto%20Argentino_Cap_2.CV.pdf
Herrero, A. (2011). El loco Sarmiento: una aproximación a la historia de la educación. Buenos Aries. Grupo Editor Universitario.
Puiggròs, A. (1994). Sujeto, Disciplina y Currículum. 2º ed. Buenos Aires. Ed. Galerna Col. Historia de la Educación Argentina. Tomo I.
Sardu, A. (2008) “Una molesta piedra en el camino: Educación Anarquista”. En Revista THEOMAI. Estudios sobre Sociedad y Desarrollo. Nro 17, primer semestre Septiembre2008. Disponible en internet: http://revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO17/Sardu.pdf
Sarlo, B. (2007). La máquina cultural. Capítulo: “Cabezas rapadas y cintas argentinas”. Buenos Aires. Seix Barral.
Vergara, C. (1897), “Instrucciones a los inspectores”, revista La Educación. (Selección.)

LA EDUCACIÓN EN EL PRIMER PERONISMO (1946-1955): LA INCLUSIÓN Y CONSTITUCIÓN DE NUEVOS SUJETOS PEDAGÓGICOS

Mirtha Evelia Guillamondegui, Cristian Matías Ortiz Calderón

El peronismo siempre es tema de controversia y discusiones tanto en el campo académico como fuera de él. La diversidad de interpretaciones historiográficas de la obra y los cambios educativos operados durante el primer y segundo gobierno de Perón dan cuenta de que la historia no hay relatos únicos ni versiones cerradas. En este sentido, como objeto de enseñanza, el Peronismo es una rica cantera para trabajar en las clases la multiperspectividad y la controversia, dos principios importantes para la formación del pensamiento crítico, uno de los principios de la formación docente y del pensamiento histórico.

Cabe resaltar que la importancia de su estudio radica en la significatividad que envuelve Peronismo como fenómeno histórico: "ya sea como movimiento político, forma de gobierno, modelo de estado, populismo, imaginario social abrió un abanico de nuevas preguntas acerca de la naturaleza del mismo y su capacidad de adaptarse a la cambiante realidad política argentina" (Carrizo, 2013). En el campo de la Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, esa significatividad no es menor; la política educativa desplegada durante el primer periodo peronista no sólo caracteriza el periodo, sino que tiene "peso" en el curso de la educación en años posteriores, y aún tiene vigencia en la actualidad.

El Peronismo impugna el discurso normalista fundante del Sistema Educativo Argentino, e instituye un nuevo sujeto político-

pedagógico, despliega nuevas estrategias educativas proponiendo una síntesis de elementos entre lo establecido (por el sistema de instrucción pública) y las experiencias educativas populares, destinadas a los sujetos tradicionalmente excluídos del sistema educativo formal (Pineau, 1994). Cabe destacar, el proceso de ampliación del sistema educativo y, en especial, de educación técnica oficial, lo que implica nuevos saberes construidos socialmente; la incorporación de nuevos sujetos y prácticas educativas. Es, sin duda, el Peronismo un campo problemático, complejo, generador de debates, de luchas, e "interpelaciones diferentes y diferenciadas" (Dussel y Pineau, 1995: 107).

Entender la obra educativa durante el primer gobierno peronista requiere dar cuenta del contexto de crisis (económica, política, demográfica, social) que sufrió la Argentina en la década del 30, y los cambios educativos que se dan durante la llamada Década Infame. Para Pineau, el peronismo significó una respuesta a esta crisis, como plantea Laclau (1978 citado en Pineau, 1994); pero es, también, dice el autor, el portador de una especificidad y generador de una especial y nueva relación social, política, cultural, económica (1994: 268).

Las transformaciones mundiales dadas entre los años 1918-1939 tendrán un fuerte impacto en Latinoamérica e implicaron la crisis de los Estados liberales oligárquicos, que se habían consolidado a finales del siglo XIX (Ossenbach, 2010). En especial, el quiebre de la bolsa de Nueva York en 1929, que impacta en la estructura económica, basada hasta ese entonces en el modelo económico de "crecimiento hacia fuera", por lo tanto una economía dependiente, a merced de los avatares de la economía externa, y basada en la creencia liberal que sostenía que el mercado era capaz de regularse a sí mismo (Tedesco,

2003). Frente a esto, los Estados intervinieron para resolver las crisis que el mismo mercado había generado, y adoptaron políticas nacionalistas de industrialización con el objeto de sustituir los productos que se importaban; se desarrolla un nuevo modelo económico, conocido como ISI (Industrialización por sustitución de importaciones y que en Argentina comienza en décadas anteriores). Se intentó, además, la creación de sistemas económicos más diferenciados, la apertura a un mercado interno y una redistribución del ingreso (Tedesco, 2003; Ansaldi 2007; Ossenbach, 2010).

Estos cambios económicos, basados en el desarrollo industrial, dieron pie:

- a movimientos migratorios internos; los trabajadores que eran expulsados de las zonas rurales se trasladaban a las grandes ciudades donde veían posibilidades dada la demanda de mano de obra que generaban las nuevas fábricas;
- a una nueva urbanización con el surgimiento de los cinturones urbanos en las grandes ciudades donde se concentraban la industria;
- a la reestructuración de las clases sociales, los sectores más dinámicos serán ahora los asociados a la industrialización: la clase obrera y la burguesía industrial. Esto generó movilidad y movilización sociales, en demanda de participación y decisión de políticas de las clases populares excluídas por los regímenes oligárquicos (Tedesco, 2003; Ansaldi, 2007).

Es en este marco donde el Peronismo actúa planteando una nueva relación entre sociedad y el Estado, basada en la concepción de un modelo orgánico, y la idea de una armonía cultura. Esta idea será la precursora de otra: la de “la comunidad

organizada" (Plotkin, 1993; Puiggrós, 1993; Gagliano y Cao, 1995; Somoza Rodríguez, 1997;). Esta concepción era adecuada a las demandas que la sociedad realizaba (mejoras salariales, derechos laborales como vacaciones y aguinaldo, servicios sociales y de educación, redistribución del ingreso, fuente de trabajo). Perón entendía que se requería un nuevo orden que hiciera posible una respuesta organizada al conjunto de estas demandas; sostiene que es el Estado-Nación el encargado de dar estas respuestas y garantizar los derechos sociales reclamados, entre ellos el de la educación (Puiggrós, 1993; Gagliano y Cao, 1995). Emerge la idea del Estado de Compromiso Social, fundamentando una serie reformas significativas para la sociedad. Esto fortalece la imagen del Estado (Perón) como el actor principal (sino único) que atiende las demandas sociales y da respuestas a ellas. Si bien hay una intención fundadora y no sólo reformista en la obra peronista, sin embargo estos cambios no incumbían la matriz social.

La nueva organización implica pactos sociales y culturales entre los sectores que comparten el proyecto nacional y popular. Esto dará lugar al surgimiento de nuevos actores, sujetos políticos y sociales: el ciudadano-trabajador, que por sobre todo es portador de derechos sociales. Al igual que otros Estados Populistas[17] asocia la democracia al principio de ciudadanía social cuya base es el derecho de justicia social, y, no sólo, a la ciu-

17 Entendemos populismo tal como lo define Ansaldi (2007), como un sistema cuya estructura institucional es de tipo: autoritaria y semicorporativa, de tendencia nacionalista, antiliberal y antioligárquica. En lo económico es nacionalista e industrialista, y policlasista en lo social con apoyo mayoritario de las clases populares. El componente policlasista está dado en la alianza entre la burguesía industrial local y el proletariado especialmente urbano industrial; éste es un elemento fundamental que caracteriza a estos regímenes que se dan en Latinoamérica entre los años 1930-1955. Reconoce como populismos al Peronismo en Argentina, el Varguismo en Brasil y el Cardenismo en México.

dadanía política como lo sostenido por el liberalismo decimonónico oligárquico, vinculado más a las libertades individuales (Puiggrós, 1993; Ansaldi, 2007).

mientras que la oligarquía representaba un modelo político basado en la democracia liberal, en la que los sujetos eran interpelados en tanto individuos asociales que se constituían en el acto electoral, el peronismo estableció una democracia sectorial, en el que los individuos eran representados como integrantes de grupos sociales previos y constituyentes. (James, 2010).

En cuanto a la educación se produce un desplazamiento de su sentido como derecho individual y pasa a ser un derecho social. En el periodo anterior, de hegemonía oligárquica, la educación era concebida como parte de un bien común en una sociedad definida como un conjunto de individuos libres; Para el Peronismo es un bien un bien social, forma parte de los beneficios a la sociedad concebida como comunidad. La educación debe estar subordinada al destino colectivo-pueblo y de la sociedad nacional, por lo tanto requiere de la intervención del Estado, la educación será para éste (El Estado) una de las funciones centrales. El Estado se hace cargo de la educación e interpela a los sujetos, regula la formación de los alumnos, de los docentes y de las autoridades. La integración de todos los niveles del sistema educativo representaba el camino para lograr la ansiada unidad espiritual (Martínez Paz, 1980; Plotkin, 1993; Puiggrós, 1993; Somoza Rodríguez, 1997).

Algunas interpretaciones historiográficas sostienen que durante estos años se da una “politización” o “peronización” de la educación, en especial del curriculum, entendiendo por ello la introducción de contendidos políticos partidarios en los distintos niveles del sistema educativo, en especial durante el se-

gundo mandato presidencial de Perón (Plotkin, 1993; Somoza Rodríguez, 1997). Los libros de textos escolares dan cuenta de esta intromisión (Perrupato, 2013). El Peronismo creará un imaginario a través de mitos, símbolos y rituales para asegurar la legitimidad del régimen, la educación es uno de los espacios públicos que intenta ocupar para la transmisión de este imaginario peronista (Plotkin, 1993; Amuchastegui, 1995). Plotkin (1993) sostiene, que si bien la creación de un imaginario político para asegurar la legitimidad no es sólo propia del peronismo, si le es propia su intención de crear también fidelidad.

Este planteo introduce el debate, si la educación durante el Peronismo constituyó: un instrumento de control social?, de dominación?, de propaganda política?, un aparato moralizador?, una herramienta de transformación social y política?, de desarrollo económico?; de inclusión social?, etc. Autores como Dussel y Pineau (1995); De Miguel (1999), Zancov (2010) son algunos historiadores que abordan estas dualidades y contradicciones que pueden interpretarse en la educación peronista, dando lugar a debates y posicionamientos variados.

La educación, a partir de la influencia del espiritualismo, es entendida como formación integral del hombre, y engloba tres aspectos: intelectual, física y moral (Pineau, 1994).

- La formación intelectual retoma el discurso de la instrucción pública del periodo anterior, sumándole contenidos nacionales y regionales, en una extraña amalgama
- La formación física adopta tres orientaciones: capacitación para el trabajo con las escuelas fábricas, las misiones monotécnicas y Universidad Obrera Nacional; la militarización de la escuela a través de la formación atlética y los ejercicios militares ya prescriptos en la ley 1420; y la formación atlética y deportiva (higienismo) en

la creación del instituto nacional de educación física y la organización de los campeonatos evita y vacunación y control sanitario de los alumnos.

- La educación moral dada por: en primer lugar por la orientación religiosa, se establece la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas (Dcto 18411/43), y se crea un Profesorado Moral y de Religión; en segundo lugar por la orientación nacionalista con la incorporación de tradiciones regionales en el currículum y la incentivación a las prácticas y rituales patrióticos; y, por último, con la orientación peronista que busca la adhesión a régimen por medio de lecturas laudatorias de Perón y Evita, la poner retratos de ellos en aula, especialmente luego de 1952 con el ministerio del Dr. Armando Méndez de San Martin (Pineau, 1994).

Durante el Peronismo el sistema educativo experimenta una expansión de la matrícula; se amplía las tasas de crecimiento de la población estudiantil comparada con los años anteriores, especialmente la educación media que se duplica y la universitaria se triplica (Tedesco, 2003). Con el interés de democratizar el sistema en todos sus niveles, en el Primer Plan Quinquenal se establece que todos ellos sean de acceso gratuito para todo aquel que no pudiera pagar un arancel. El 22 de noviembre de 1949, se sanciona el Decreto 29337/49 que establecía la gratuidad de la Enseñanza Universitaria en todo el territorio de la Nación Argentina (Martinez Paz, 1980), deja de ser un privilegio de pocos. El Estado se hace cargo de la educación de los sectores tradicionalmente relegados de los servicios educacionales, la democratización del sistema se observa también en las acciones destinadas a extender la educación pública en las zonas rurales. El Estado creará los institutos necesarios para preparar

magisterio especializado. El mismo sentido democratizador de la enseñanza se observa en la orientación profesional a los jóvenes, concebida como un complemento de la acción de instruir y educar en una función social que el Estado ampara y fomenta (Puiggrós, 1993; Pineau, 1994).

En el gobierno Peronista se reorientación la enseñanza hacia la enseñanza técnica. Por un lado crea la Dirección General de Enseñanza Técnica (DIGET) de la que dependían los establecimientos estatales tradicionales de capacitación (escuelas de artes y oficio, escuelas técnicas, escuelas profesionales y las escuelas industriales) destinadas al "desarrollo de la Nación". Por otro lado se crea la Comisión Nacional y Orientación Profesional (CNAOP), dependiente del Ministerio de Trabajo, destinada a dictar cursos a los obreros (sectores tradicionalmente excluidos de la educación), se enseñaba contenidos técnicos y tecnológicos, académicos y saberes políticos vinculados a su condición de obrero (derecho laborles, historia del gremialismo); la creación de la Universidad Obrera Nacional (U.O.N.), dedicada a la formación de obreros calificados; y el impulso de las escuelas técnicas, como paradigma de una educación orientada a la producción. A diferencia de las capacitaciones dependiente DIGET, esta formación incluye finalidades sociales y políticas. (Puiggrós, 1993; Dussel y Pineau, 1995; Zancov, 2010).

En este sentido es interesante el planteo que realiza De Miguel de la educación peronista como "impugnación del normalismo": "El Peronismo irrumpe y trastoca al sujeto pedagógico normalista (…) para dar lugar un nuevo sujeto pedagógico: el aprendiz" (1999: 182). Este nuevo sujeto "es al mismo tiempo un trabajador y un alumno, alguien que debe cumplir con normas de producción y a quien se le debe educar" (1999: 182).

Sostiene además, que el Peronismo, disloca la articulación instituída por el Normalismo, entre educación, maestro alumno, escuela y alfabetización. El vínculo es reemplazado por un complejo entramado que incluye los medios masivos de comunicación, el deporte como estrategias de difusión política, el espacio público se transforma en espacio político-educativo, y las fábricas, los sindicatos, las unidades básicas, serán los sitios de construcción y difusión de una nueva cultura política (1999: 183).

Para Zancov (2010), el Peronismo da una respuesta a la demanda de educación de los sectores que sólo alcanzaban los estratos más bajos de la pirámide educacional. Se trata de una estrategia política de inclusión social y educativa. Sin embargo, el diseño de circuitos diferenciados de escolarización, que articulaba educación-trabajo, no modifica el clásico sistema mitrista (bachillerato-universidad) hegemónico de la educación argentina, ni tampoco la creación UNO, permitió la ampliación de oportunidades esperadas, de los sectores tradicionalmente excluídos, iniciativa que encontró acérrima oposición en los sectores reformistas en el campo universitario.

La separación de circuitos en la enseñanza técnica, y, a su vez, la separación de ésta del tronco clásico mitrista generaba una educación diferenciada para sectores diferenciados (Dussel y Pineau, 1995). Para Pineau (1994) el Peronismo presenta una nueva definición de "educación popular", no sólo porque incluye a los sectores populares: el pueblo, como sujetos de la educación pública, sumado a ello enunciados que relacionan educación con trabajo. Presenta una síntesis del modelo de Instrucción Pública (IP) y el de las Sociedades Populares de Educación (SPE). Amalgama los elementos democráticos de ambas propuestas, por un lado la inclusión de los sectores po-

pulares en vista de su promoción social y con participación de ellos, como sostenía la (SPE), y, por otro, la obligación del estado de garantizar dicha educación a los sujetos interpelados, como sostenía el modelo de IP.
El discurso peronista interpela a los sectores populares como Pueblo; en dicha categoría visibiliza e incluye "al cabecita negra", "los descamisados", "los grasitas", "los obreros", las mujeres. A partir de ese momento serán los sujetos destinatarios privilegiados de su política y de la pedagogía (Rodríguez, 1995). Otro sujeto serán los niños, "los únicos privilegiados son los niños", que son interpelados como sujetos de derecho, más allá de los limites escolares. Junto con los jóvenes son los herederos y la vanguardia de la nueva cultura política, hacia un destino de grandeza, proyección de argentina hacia el futuro (Arata y Mariño, 2013).

Propuesta de enseñanza: *La educación en el primer peronismo (1946-1955): la inclusión y constitución de nuevos sujetos pedagógicos*

La política educativa desarrollada durante el primer y segundo gobierno peronista (1946-1955) significó, por un lado, una respuesta a demandas sociales y políticas de nuevos sectores surgidos de las exigencias planteadas por el desarrollo industrial; y, por otro lado, una ruptura con modelos educativos anteriores, el Peronismo trazó una propuesta pedagógica alternativa. Aunque, también, hubo continuidades de algunos elementos, y limitaciones en cuanto a los cambios que se proponía generar, producto, tal vez, por una parte, de la articulación de diferentes elementos teóricos, políticos, ideológicos, que generaron algunas contradicciones internas; y, por otra, por las

oposiciones de algunos actores del sistema educativo y otros sectores políticos, sociales, económicos.
La finalidad de la propuesta es trabajar en la caracterización de la educación en este periodo, reconocer algunos de los debates historiográficos y su impacto en la educación actual.
Los propósitos son:
- la pluridimensionalidad del fenómeno educativo como fenómeno histórico; para ello analizaremos diferentes elementos de la política educativa del Peronismo que den cuenta de la relación de lo educativo con la dimensión política, social, económica, cultural, religiosa, tratando de construir una trama que den cuenta de la complejidad de estas articulaciones.
- la multicausalidad, a través de establecer las circunstancias en las que tiene su origen el Estado Peronista y las implicancias educativas que tiene esta modalidad estatal.
- la multiperspectividad, teniendo en cuenta que el Peronismo es un tema controversial, sobre el que hay una abundante y diversa producción historiográfica que dan cuenta de diferentes perspectivas sobre el significado y alcance de la obra educativa durante el primer gobierno peronista.
- La relación del tema (perspectiva global) con la experiencia o biografía personal (el punto de vista de los estudiantes). Parte de la vigencia que se le reconoce al Peronismo tiene que ver con el hecho de que no es indiferente a los estudiantes. De ello, da cuenta los posicionamientos que genera el tratamiento de este contenido, debido al involucramiento que tienen con el Peronismo, sea por su adhesión política, militancia, experiencias familiares; etc.

- La formación de opinión o juicio crítico, esto es trabajar las interpretaciones, argumentaciones respecto de la singularidad del hecho y la relación pasado-presente. En este caso, por un lado, considerar las continuidades y rupturas de la educación en tiempos peronistas con modelos anteriores, y, por otro lado, valorar el impacto del Peronismo: constitución de nuevos sujetos sociales, cambios en la relación educación-trabajo, concepción de la educación, temas y debates presentes en la educación actual.

La propuesta requiere de dos (o más) semanas de desarrollo; las actividades de construcción colectiva de conocimientos son de modalidad grupal, y están organizadas en diferentes momentos:

MOMENTOS	ACTIVIDADES
Primer Momento De inicio	Damos a conocer el tema y los propósitos de la propuesta didáctica, y realizamos una breve introducción sobre el tema. Abordamos algunos de los hechos del contexto histórico nacional e internacional. Luego, escucharemos un audio de Osvaldo Soriano[1] donde narra el cuento "Aquel peronismo de juguete" [(1)], seguimos con la vista la lectura del mismo. Trabajamos el cuento a través de las siguientes consignas y compartimos la producción a) Buscamos (o la da nosotros) la biografía de Soriano. Consideramos si se refleja o si el cuento refiere a alguna experiencia personal del autor, b) En cuanto al título, analizamos si se relaciona con: un suceso del cuento?, un personaje del cuento?, un ambiente que se relata? ¿Cuál es su significado? c) Narramos en pocas palabras el asunto o de lo que trata el cuento. d) Analizamos si hace referencia contexto histórico específico: ¿Cuál? ¿Qué hechos históricos se mencionan?, indagamos acerca de ellos. e) ¿Quiénes son los personajes?, ¿cómo los presenta?, ¿Qué características tienen?. ¿Se identificas con alguno de ellos?, por qué?. f) ¿Cuál es el tema central? Y cuáles los secundarios?. ¿Qué quiso decir el autor?. g) Relacionamos lo planteado en el texto con algún suceso o relato de tu experiencia personal, familiar, o del que tengas conocimiento. h) Buscamos el significado de populismo, demagogia, y de otros términos que te desconozcas o te parezcan importante buscar su significado. i) Analizamos las siguientes frases: " El general llegaba lejos, más allá de los ríos y los desiertos que está en todas partes"; "Creo que todo, entonces, tenía un sentido fundador". j) Compartimos lo producido (nuestras notas) con la clase.

Segundo Momento De desarrollo	Destinado a realizar el tratamiento teórico del contenido; indicaremos a los alumnos y a alumnas la lectura de la bibliografía obligatoria para un tratamiento teórico, le recomendaremos ir confeccionando apuntes, cuadros, etc de la misma. También, se les recordará que pueden buscar otra bibliografía, apuntarla y compartirla. Este momento debemos acompañarlos y acompañarlas con intervenciones nuestras para realizar aclaraciones, posibilitar un espacio para comentarios y observaciones, etc. Damos una guía de preguntas o cuestiones (contexto histórico, cuadro de variables, rol del Estado, etc) o sugerencias para acompañar la lectura del material.
Tercer Momento De cierre	Realizamos una integración del tema, para ello propondremos a los estudiantes realizar las siguientes tareas, luego expondrán: a) Busquen y seleccionen imágenes (fotografías, dibujos de textos, gráficos) que caractericen la educación desplegada durante el primer gobierno peronista (1946-1955); ordénenlas cronológicamente; realicen un análisis de ellas teniendo en cuenta la bibliografía estudiada y las variables: *quién educa*, *a quién se educa*, *en qué se educa* y *cómo se educa*; caractericen la educación, el vínculo y sujeto pedagógico. b) Elaboren una opinión fudamentada respecto de las siguientes cuestiones: - ¿El Peronismo implicó la clausura del Discurso normalista? - ¿Los circuitos técnicos pedagógicos implementados durante el Peronismo, fue un modo de democratizar el acceso a la educación de las clases excluidas o fue un modo de reforzar la segmentación educativa?. c) Refieran algunas medidas, concepciones, debates originados durante el primer gobierno Peronista que tengan actualidad en el presente. Cerramos haciendo una evaluación de lo presentado por cada grupo, del trabajo realizado y de la propuesta didáctica

Apreciaciones finales

El contenido Peronismo y Educación, constituye un tema importante para la enseñanza de la Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, por su relevancia social y educativa, por su vigencia al momento de comprender las direcciones y perspectivas que se asume desde la política educativa, y, también, debemos considerar, su cercanía con las experiencias y

18 Para este momento puede reemplazarse el Cuento con otros recursos (fuentes): por ejemplo con un audio o video que contenga una selección de discursos de Perón y/o Evita; la lectura de un documento: un Discurso de Perón, un escrito (libro), los fundamentos de una Ley, del Plan Quinquenal o de la Constitución Nacional de 1949.

vivencias personales y/o familiares.
Si lo abordamos desde una modo de historiar crítico podemos entender y recuperar la definición de la educación es una práctica social compleja, productora, reproductora y transformadora de sujetos, que se desarrolla en un marco de condiciones de producción de relaciones sociales y luchas: políticas, culturales, étnicas, genéricas (Puiggrós, 1994). Como una práctica parte del todo y no escindida de él.
La profusa, variada y renovada de la producción académica nos provee una riqueza de elementos y recursos para la enseñanza; pero nos exige estar atentos y atentas, a la intención de querer abarcarla. Estemos atentos a no confundir el "objeto de estudio de la disciplina" con el "objeto de la asignatura" (Pineau 2010). Este último es un recorte del primero y requiere de la determinación de cuáles serán los saberes que vamos a incluir, sin desmedro de la actualización y avance de los mismos en el campo científico. La referencia permanente al eje explicativo que atraviesa y liga la historia de la educación que enseñamos resguarda la coherencia interna que debe tener la nuestra propuesta didáctica con el Programa de la Cátedra.

Bibliografía citada y sugerida para trabajar la educación durante el primer Peronismo

Amuchastegui, M. (1995). "Los rituales patrióticos en la escuela pública". En Puiggrós, A. (1995) (Dir). *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945 – 1955)*. Buenos Aires: Editorial Galerna. (Colección: Historia de la Educación en la Argentina, dirigida por A Puiggrós. Tomo VI). 13-41
Ansaldi, W. (2007). "La democracia en América Latina,

un barco a la deriva, tocado en la línea de flotación y con piratas a estribor". En Ansaldi, W. (2007) (Comp). *La Democracia en América Latina, un barco a la deriva*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica. 53-121.
Arata, N. y Mariño, M. (2013). *La educación en la Argentina*. Buenos Aires. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
Carrizo Orellana, P- K. (2013). "El peronismo en el aula, atravesamientos, imágenes y sentidos". *XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. Recuperado de https://www.aacademica.org/000-010/1175
Cuccuzza, H. R. (1998). *Estudios de Historia de la Educación durante el primer Peronismo (1943-1955)*. Buenos Aires: Editorial Riel.
De Miguel, A. (1999)."Hegemonía y Clausura del discurso normalista". En Ascolani, A. (1999) (Comp). *La Educación en Argentina. Estudios de Historia*. Rosario: Ediciones del Arca. 177-184.
Dussel, I. Pineau, P. (1995). "Cuando la clase obrera entró en el paraíso". En Puiggrós, A. (1995) (Dir). *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945 – 1955)*. Buenos Aires: Editorial Galerna. (Colección: Historia de la Educación en la Argentina, dirigida por A Puiggrós. Tomo VI). 107-173.
Gagliano, R. y Cao C. (1995). "Educación y Política: apogeo y decadencia en la historia argentina reciente". En Puiggrós, A. y Lozano, C. (1995): *Historia de la Educación Iberoamericana*. México: Miño y Dávila Editores. Tomo I. 27-58

James, D. (2010). *Resistencia e integración: El peronismo y la clase trabajadora argentina, 1946-1976*. - 2ª ed. - Buenos Aires: Siglo Veintiuno. Traducido por: Luis Justo
Laclau, E. (1978): *Política e Ideología en la teoría marxista*. México: Ed. Siglo XXI.
Martínez Páz ,F. (1980): *El Sistema Educativo Nacional. Formación, Desarrollo y Crisis*. Córdoba: UNC.
Ossenbach, G. (2010). "Las relaciones entre el Estado y la Educación en América Latina durante los siglos XIX y XX". *Docencia* (Colegio de Profesores de Chile). Año XV, No 40. Recuperado de: http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20100706183620.pdf
Pineau, P. (1994). El concepto de «educación popular»: un rastreo histórico comparativo en la argentina". *Revista Educación*. No 305. pp. 257-278.
Pineau, P. (2010). *Aportes para el desarrollo curricular. Historia y Política de la educación argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, INFoD. Recuperado de: http://cedoc.infd.edu.ar/upload/Historia_y_politica_de_la_educacion.pdf
Perrupato, S. (2013). "Historiografía y educación peronista: un estado de la cuestión sobre historia de la educación durante el primer peronismo". *Revista Historia y Espacio*. Vol 9, No 40. Recuperado de: http://historiayespacio.univalle.edu.co/index.php/historia_y_espacio/article/view/1713
Plotkin, M (1993). Mañana es San Perón. Buenos Aires: Editorial Ariel.
Zancov, T. (2010). "La relación educación y trabajo. Las escuelas técnicas y la Universidad Obrera". En Roitenburd, S. N. y Abratte, J. P. (2010). *Historia de la Educación*

en Argentina. Córdoba: Editorial Brujas. 233-241.
Puiggrós, A (1993) (Dir). *Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955).* Buenos Aires. Editorial Galerna. (Colección: Historia de la Educación en la Argentina, dirigida por A Puiggrós. Tomo V).
Puiggrós, A. (1994). *Sujeto, Disciplina y Currículum.*Buenos Aires: Editorial Galerna. (Colección: Historia de la Educación en la Argentina, dirigida por A Puiggrós. Tomo I).
Rodríguez, L. (1995). "El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos". En EnPuiggrós, A. (1995) (Dir). *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945 – 1955).* Buenos Aires: Editorial Galerna. (Colección: Historia de la Educación en la Argentina, dirigida por A Puiggrós. Tomo VI). 259-284.
Somoza Rodríguez, M. (1998). "Una mirada vigilante. Educación del ciudadano y hegemonía en Argentina (1946-1955)". En Cuccuzza, H. R. (1998) (Dir). *Estudios de Historia de la Educación durante el primer Peronismo 1943-1955*. Buenos Aires: Editorial Los Libros del Riel. 115-147.
Tedesco, J. C. (2003). *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Nota:

(1) Aquel peronismo de juguete

Osvaldo Soriano

Cuando yo era chico Perón era nuestro Rey Mago: el 6 de Enero bastaba con ir al correo que nos dieran un oso de felpa, una pelota o una muñeca para las chicas. Para mi padre eso era una

vergüenza: hacer la cola delante de una ventanilla que decía "Perón cumple, Evita dignifica", era confesarse pobre y peronista. Y mi padre, que era empleado público y no tenía la tozudez de Bartleby el escribiente, odiaba a Perón y a su régimen como se aborrecen las peras en compota o ciertos pecados tardíos.

Estar en la fila agitaba el corazón: ¿quedaría todavía una pelota de fútbol cuando llegáramos a la ventanilla?, ¿o tendríamos que contentarnos con un camión de lata, acaso con la miniatura del coche de Fangio? Mirábamos con envidia a los chicos que se iban con una caja de los soldaditos de plomo del general San Martín: ¿se llevaban eso porque ya no habría otra cosa, o porque le gustaba jugar a la guerra? Yo rogaba por una pelota, de aquellas de tiento, que tenían cualquier forma menos redonda.

En aquella tarde de 1950 no pude tenerla. Creo que me dieron una lancha a alcohol que yo ponía a navegar en un hueco lleno de agua, abajo de un limonero. Tenía que hacer olas con las manos para que avanzara. La caldera funcionó sólo un par de veces pero todavía me queda la nostalgia de aquel *chuf, chuf, chuf*, que parecía un ruido de verdad, mientras yo soñaba con islas perdidas y amigos y novias de diecisiete años. Recuerdo que ésa era la edad que entonces tenían para mí las personas grandes.

Rara vez la lancha llegaba hasta la otra orilla. Tenía que robarle la caja de fósforos a mi madre para prender una y otra vez el alcohol y Juana y yo, que íbamos a bordo, enfrentábamos tiburones, alimañas y piratas emboscados en el Amazonas pero mi lancha peronista era como esos petardos de Año Nuevo que quemaban sin explotar.

El general nos envolvía con su voz de mago lejano. Yo vivía a mil kilómetros de Buenos Aires y la radio de onda corta traía su

tono ronco y un poco melancólico. Evita, en cambio, tenía un encanto de madre severa, con ese pelo rubio atado a la nuca que le disimulaba la belleza de los treinta años.
Mi padre desataba su santa cólera de contrera, y mi madre cerraba puertas y ventanas para que los vecinos no escucharan. Tenía miedo de que perdiera el trabajo. Sospecho que mi padre, como casi todos los funcionarios, se había rebajado a aceptar un carné del Partido para hacer carrera en Obras Sanitarias. Para llegar a jefe de distrito en un lugar perdido de la Patagonia, donde exhortaba al patriotismo a los obreros peronistas que instalaban la red de agua corriente.
Creo que todo, entonces, tenía un sentido fundador. Aquel "sobrestante" que era mi padre tenía un solo traje y dos o tres corbatas, aunque siempre andaba impecable. Su mayor ambición era tener un poco de queso para el postre. Cuando cumplió cuarenta años, en los tiempos de Perón, le dieron un crédito para que se hiciera una casa en San Luis. Luego, a la caída del general, la perdió, pero seguía siendo un antiperonista furioso. Después del almuerzo pelaba una manzana, mientras olía las protestas de mi madre porque el sueldo no alcanzaba. De pronto golpeaba el puño sobre la mesa y gritaba: "¡No me voy a morir sin verlo caer!". Es un recuerdo muy intenso que tengo, uno de los más fuertes de mi infancia: mi padre pudo cumplir su sueño en los lluviosos días de setiembre de 1955, pero Perón se iba a vengar de sus enemigos y también de mi viejo que se murió en 1974, con el general de nuevo en el gobierno.
En el verano del 53, o del 54, se me ocurrió escribirle. Evita ya había muerto y yo había llevado el luto. No recuerdo bien: fueron unas pocas líneas y él debía recibir tantas cartas que enseguida me olvidé del asunto. Hasta que un día un camión del correo se detuvo frente a mi casa y de la caja bajaron un pa-

quete enorme con una esquela breve: “Acá te mando las camisetas. Pórtense bien y acuérdense de Evita que nos guía desde el cielo”. Y firmaba Perón, de puño y letra. En el paquete había diez camisetas blancas con cuello rojo y una amarilla para el arquero. La pelota era de tiento, flamante como las que tenían los jugadores en las fotos de *El Gráfico*.

El general llegaba lejos, más allá de los ríos y los desiertos. Los chicos lo sentíamos poderoso y amigo. “En la Argentina de Evita y Perón los únicos privilegiados son los niños”, decían los carteles que colgaban en las paredes de la escuela. ¿Cómo imaginar, entonces, que eso era puro populismo demagógico?

Cuando Perón cayó, yo tenía doce años. A los trece empecé a trabajar como aprendiz en uno de esos lugares de Río Negro donde envuelven las manzanas para la exportación. *Choice* se llamaban las que iban al extranjero; *Standard* las que quedaban en el país. Yo les ponía el sello a los cajones. Ya no me ocupaba de Perón: su nombre y el de Evita estaban prohibidos. Los diarios llamaban “tirano prófugo” al general. En los barrios pobres las viejas levantaban la vista al cielo porque esperaban un famoso avión negro que lo traería de regreso.

Ese verano conocí mis primeros anarcos y rojos que discutían con los peronistas una huelga larga. En marzo abandonamos el trabajo. Cortamos la ruta, fuimos en caravana hasta la plaza y muchos gritaban “Viva Perón, carajo”. Entonces cargaron los cosacos y recibí mi primera paliza política. Yo ya había cambiado a Perón por otra causa, pero los garrotazos los recibía por peronista. Por la lancha a alcohol que nunca anduvo. Por las camisetas de fútbol y la carta aquella que mi madre extravió para siempre cuando llegó la Libertadora.

No volví a creer en Perón, pero entiendo muy bien por qué otros necesitan hacerlo. Aunque el país sea distinto, y la felici-

dad esté tan lejana como el recuerdo de mi infancia al pie del limonero, en el patio de mi casa.

EL DISCURSO PEDAGÓGICO DESARROLLISTA Y LOS NUEVOS LINEAMIENTOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE (1958-1972)

Liliana Anahí Rivas

En la Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana el abordaje del periodo histórico que abarca el desarrollismo resulta relevante para poder comprender un momento de profundos cambios signados por los efectos de la segunda posguerra en materia de política y economía mundial, la relevancia que asume el discurso científico de la educación, la crisis del estado docente, y la definición de un nuevo rol del docente. En América Latina, el desarrollismo surge entre la segunda posguerra y la crisis del petróleo a comienzos de los años setenta.
La presente propuesta/experiencia de enseñanza pretende compartir algunos de los aspectos considerados relevantes al abordar este tema con nuestros futuros docentes en su formación inicial. En esta oportunidad la propuesta se sitúa en el marco del Profesorado de Artes Visuales y Danzas del Instituto Superior de Arte y Comunicación-ISAC[19] del año lectivo 2019.
Sin dudas, pensar la enseñanza de la Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana en la formación docente inicial, nos ubica en el terreno de las intencionalidades. Las cuales son fundamentales en la medida que influyen en la selección de contenidos, en las estrategias de enseñanza, en los materiales curriculares, y en las actividades y evaluaciones que establecemos en su enseñanza. En definitiva, cada vez que nos proponemos enseñarla emerge el interrogante acerca de para qué le

19 Instituto de Formación Superior de la Provincia de Catamarca. En el caso de la asignatura en esta institución se denomina Historia y Política de la Educación Argentina y Latinoamericana.

resultaría significativa su enseñanza a los futuros docentes en los contextos actuales. (Guillamondegui, 2018). En este sentido, una de las intencionalidades fundamentales tiene que ver con la toma de posición de ellos como sujetos históricos que necesitan advertir/percibir/comprender las claves, la trama de su tiempo, y en base a ello construir su identidad profesional como docentes.

En esta oportunidad nos proponemos recorrer el camino haciendo tres estaciones, tres momentos: la primera será para dar apertura al tema, recuperando ideas y relaciones construidas en los temas vistos anteriormente en el programa de contenidos, la segunda estación será para identificar los sentidos construidos por el discurso desarrollista, y la tercera estación para abordar las transformaciones en la formación docente. Comparto esta propuesta con la expectativa que otras y otros la tomen, la discutan y la enriquezcan en las aulas de enseñanza de la HEAyL.

La emergencia del discurso desarrollista: "El progreso se convierte en desarrollo"

En nuestro país el desarrollismo se instala desde el derrocamiento de Perón en 1955 hasta 1973. Será durante la presidencia de Arturo Frondizzi (1958-1962) donde se pondrá en marcha el programa, económico desarrollista modernizador (LaguadoDuca, 2011). El desarrollismo y el funcionalismo construyeron una nueva forma de comprender las sociedades contemporáneas en términos de desarrollo y subdesarrollo, de sociedades modernas y tradicionales, y analizaron el cambio social como "vías de desarrollo". Desarrollarse significaba seguir las pautas previamente establecidas en forma etapista,

evolutiva y previamente establecida y la adopción de las características de la "sociedades desarrolladas" se constituyó en el punto de llegada. De esta forma el desarrollismo implicó una nueva modernización basada en cambios económicos-como la industrialización semipesada y la llegada de nuevos capitales internacionales, y en la modificación de pautas de comportamiento social (Pineau, 1997).

Bajo la legitimación del discurso científico de la sociología funcionalista y la economía se introdujo una visión del mundo en donde las naciones comenzaron a ser clasificadas por su grado de desarrollo. Al mismo tiempo se diseñaban instituciones nacionales e internacionales para cumplir el nuevo programa de desarrollo. Ante el diagnóstico de carencias, los problemas serán enfrentados desde la economía y tramitadas las soluciones desde la técnica y el saber científico. Siguiendo a LaguadoDuca (2011):

> La nueva narrativa parte del diagnóstico de países como Argentina cuyo principal problema tenía que ver con una acumulación de carencias –de capitales, de democracia, de planificación, de conocimientos técnicos y científicos. La solución se desprende del mismo planteamiento del problema: impulsar el desarrollo para lograr un rápido crecimiento industrial, un incremento de la producción y de la inversión privada, racionalización de la administración pública, y difusión de las ciencias y tecnologías modernas" (p. 56).

Otro elemento fundamental para comprender las nuevas configuraciones será destacar el diagnóstico que se realiza de la educación a través del concepto de "crisis educativa". Resulta relevante que se pueda advertir que los argumentos a los que se apela para realizar propuestas de reformas educativas con-

sideradas como necesarias parten de sostener que existe una crisis educativa generalizada. Se sostiene que los sistemas escolares nacionales, al parecer, están condenados a sufrir crisis periódicas. Ahora bien, nos preguntemos ¿Qué significa crisis en este período? La crisis será definida como ruptura, anomalía entre las adaptaciones mutuas del sistema educativo y la sociedad. Se parte de la idea según la cual hay una meta y se ha iniciado un camino de desarrollo y en ese camino hay anomalías eso significa que la educación no está funcionando correctamente en la contribución de ese desarrollo por lo que es necesario una reforma, en distintas dimensiones, del sistema educativo a nivel de políticas macro, de las instituciones de gobierno, las instituciones educativas y también de la enseñanza. El proceso de mundialización de la educación se vincula precisamente con la estrategia según la cual todas las decisiones y soluciones ya no son tomadas por cada estado nacional, sino que formará parte de un sistema mundial.

> En el marco de una visión economicista y universalista de la crisis educativa, hay una lectura uniforme e inespecífica del problema educativo. Para esta visión la crisis actual, difería de anteriores ya que la dinámica interna y las soluciones necesarias son universales. Termina estableciendo que todos los sistemas educativos deberán programar una estrategia en común para superar esta crisis, estrategia que consiste en realizar ajustes y adaptaciones mutuas entre el sistema educativo y la sociedad con la finalidad de elevar la calidad, eficiencia y productividad de la educación (Puiggròs, 2015: p. 172).

En el marco de este proceso de mundialización se instala un nuevo discurso pedagógico, que tiene aún hoy su permanencia, fundado en la concepción del progreso social y económico.

Recordemos que el progreso fue un significante nodular en el modelo educativo fundante de los gobiernos oligárquico conservadores que tenía como base al positivismo y su concepción evolucionista del progreso y la construcción de un orden civilizatorio. La concepción desarrollista de Progreso Social y Económico que se instala con el gobierno de Arturo Frondizzi en 1958 produce el desplazamiento de sentido en torno a este significante y define al progreso como una armonía de las funciones entendiendo a la sociedad como un todo funcional.
En este contexto también serán clave la presencia de dos nuevos actores: los organismos internacionales y los planificadores de la educación. "La inspiración externa del paradigma económico de la educación estuvo acompañada por el soporte institucional brindado por los organismos internacionales creados después de la guerra. Las agencias de Naciones Unidas jugaron un papel clave en la difusión de estos esquemas de análisis. Ellas fueron las encargadas de postular los principios de la planificación económica y social, apoyar la creación de instituciones nacionales responsables de las tareas y formar al personal técnico" (Tedesco, 2012: p, 52).

El perfeccionamiento docente

El discurso desarrollista tiene en el terreno pedagógico consecuencias fundamentales, entre ellas, la instalación una interpretación científica de la realidad. Los fundamentos de esa realidad se nutrieron de la sociología funcionalista norteamericana, de la economía política burguesa (originada en el pensamiento metropolitano, pero fortalecida por el trabajo intelectual de latinoamericanos que a ella contribuyen desde instituciones tales como la CEPAL), y de la psicología, quienes

proporcionaron conceptos que funcionarían como ideas articuladoras de una educación subordinada a las metas de la economía capitalista. Desde sus marcos se definió como debe formarse al hombre para lograr que sea estratégicamente formado para el desarrollo económico y social y para el progreso propio. Será hegemónico el funcionalismo pedagógico, caracterizado por la tecnocracia, derivando en una revalorización de lo fáctico. "Durante la década de 1960 existió una marcada tendencia economicista entre los educadores desarrollistas. La educación considerada como un factor y un prerrequisito para el desarrollo, se hacía hincapié en reformas que tendieran a subordinar la educación a la economía. Planeamiento de la Educación de 1968, propuso considerarla como una variable más en la ecuación del desarrollo" (Puiggròs, 2015: p. 128)

Según un informe de la UNESCO publicado en 1959 el estado de la educación en América Latina, presentaba un panorama sombrío ya que la mitad de los niños en edad escolar carecían de los beneficios de la enseñanza primaria. Una de las medidas propuestas para remediar ese panorama era la formación y el perfeccionamiento docente continuo e integral. El informe señalaba que la formación de los docentes "debe mantener estrecha relación con los rápidos cambios sociales que obligan a frecuentes ajustes del sistema educativo, y con el progreso de las ciencias de la educación y de las técnicas pedagógicas". El perfeccionamiento, en sus finalidades y contenidos debía comprender el cultivo de la personalidad del maestro, el enriquecimiento de su cultura y el progreso de su técnica profesional, porque el maestro debe enseñar y saber enseñar, conocer a quien enseña, en qué medio enseña y para qué enseña (Arata & Mariño, 2023). De esta manera, la formación de maestros inicia un proceso de cambios. La Argentina, se sumó a una ten-

dencia mundial: la profesionalización docente que se daba a través de la formación terciaria. Durante la dictadura del general Onganìa (1966-1970) se suprimió mediante el decreto 8051/68 el ciclo de magisterio en el nivel medio y se estableció la creación de bachilleratos orientados, entre ellos el Bachillerato con Orientación Pedagógica (Felfeber, 2004).

En tal sentido y siguiendo a Puiggrós (2015):

> (…) era necesario rescatar los elementos esenciales de educacionismo, modernizar las mentalidades pasando del "normalismo" al tecnocratismo, elevar el estatus profesional del maestro, y darle un carácter técnico-científico a su tarea. Esta tecnocratización de la docencia, facilitaría que el viejo inspector o burócrata con el cual se identificaban y al cual aspiraban alcanzar, quedara deslucido frente a los ministerios de la técnica sofisticada poseída por los expertos. En este sentido, los innumerables cursos de especialización que recibieron los maestros latinoamericanos desde la década de 1960 referidos a diversos aspectos técnicos de la educación, cumplieron mucho más con el objetivo de jerarquizar una imagen tecnocrática del proceso educativo, que con el de capacitar realmente a los maestros para la utilización de modernas técnicas aplicadas a la enseñanza. (p.128)

Esta tendencia introdujo en la escuela y en la enseñanza la "división técnica del trabajo escolar" separando a los planificadores, evaluadores, los supervisores, los orientadores educacionales y la función docente quedó relegada a la de ejecutor de la enseñanza. "Se trataba entonces de tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzo y eficiencia en el proceso y los productos. En función de este modelo, el profesor es visto esencialmente como un técnico.

Su labor consistiría en bajar a la práctica, de manera simplificada, el curriculum prescripto alrededor de objetivos de conducta precisos y medición de rendimientos" (Davini, 2008: p. 37). Bajo este modelo, la preocupación por la programación o planificación de la enseñanza, se centró en primer lugar, en el análisis de las tareas a desempeñar y los hábitos necesarios para desenvolverse con eficiencia en cada área. Este listado detallado de tareas, realizado por los expertos, daba lugar a la explicitación de los objetivos de aprendizaje expresados en términos de conductas observables, lo que derivó finalmente en el diseño de los medios más adecuados, las actividades de aprendizaje que los alumnos debían realizar, para lograr los objetivos previamente determinados, y en la especificación de los mecanismos de evaluación correspondientes (Sanjurjo, 2014).
De esta manera "las políticas de perfeccionamiento docente se centraron en "bajar" a las escuelas "paquetes" o documentos instruccionales preparados por especialistas, que los docentes debían ejecutar. Ello fue acompañado por intensivas reformas curriculares producidas por los expertos y se expandió el mercado editorial de libros-textos que ya presentaban no solo qué enseñar sino, también y fundamentalmente, cómo hacerlo" (Davini, 2008: p. 39).
El conjunto de materiales que fue producido y puesto en circulación destinados a los docentes fue diverso. Incluyó revistas, cuadernillos, cartillas, guías didácticas. El objetivo como lo expresa uno de estos materiales era "brindar a los docentes el material informativo de interés, que pudiera servir como instrumento orientador en cualquiera de las áreas de la educación. Este instrumento tendrá como primera misión divulgar orientaciones en materia de ciencias de la educación" (Revista Estrada, 1969, p. 1). Otro de los materiales fueron los Cuader-

nos de Orientación Docente (1964). *Actualización periódica de las Reglamentaciones del Consejo Nacional de Educación y los problemas pedagógicos educacionales*. Bajo la dirección del Prof. Mariano P. Brotto Editorial VictorLerù S.R.L. Buenos Aires. La publicación de estos cuadernos de orientación docente estaba dedicados a la actualización de los problemas pedagógico-educacionales, y de las reglamentaciones que interesan a la actividad docente. Con el objeto de servir como complemento y actualización de los docentes incluía artículos y notas de actualidad docente, una sección de consultas de los docentes relacionados con su labor tanto administrativa como pedagógica. Su estructura estaba organizada por una I Parte Pedagógica y II Parte Administrativa.

Un camino posible: El discurso pedagógico desarrollista y los nuevos lineamientos para la formación docente (1958-1972)

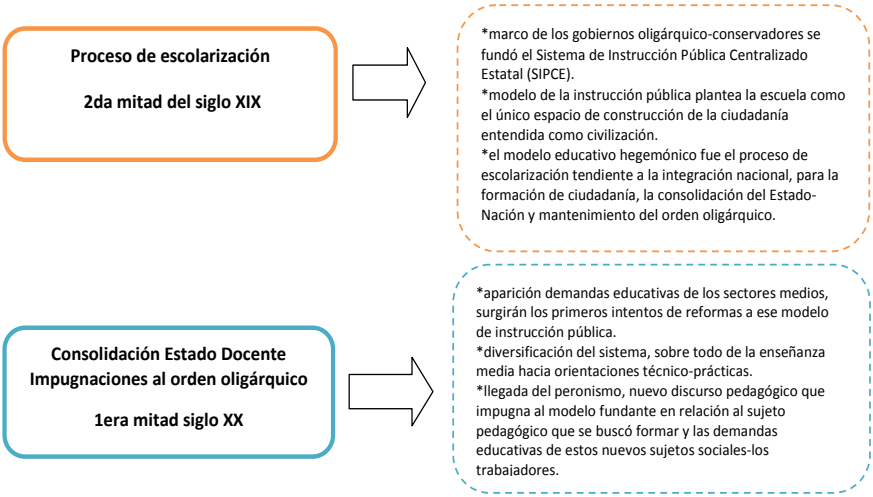
El discurso del desarrollo incorpora nuevos elementos en la enunciación de la educación argentina, constituyendo una poderosa narrativa que ocupó un lugar central en la definición de la educación durante la mayor parte de la segunda mitad del siglo XX.
La finalidad de esta propuesta enseñanza es trabajar en la caracterización de la educación en este periodo y señalar los desplazamientos de sentidos producidos en torno a nuevos significantes y significados sobre la educación.
Los propósitos son:

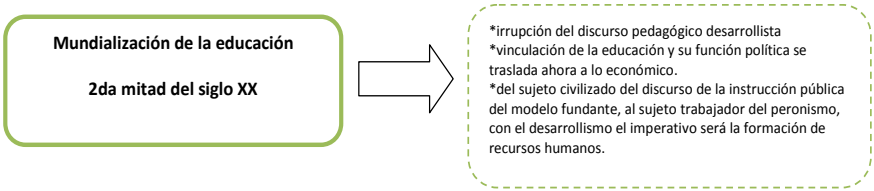
- Tomar el Documento de Crónica de la UNESCO como una guía de aproximación al discurso pedagógico desarrollista y desmontar los principales significados construidos entorno a la educación.

- Recuperar la propuesta de planificaciones para entrar en contacto con la racionalidad técnica impresa por el desarrollismo a la formación docente.

Primer momento: dialogo pedagógico

Realizamos la presentación del tema y a través de preguntas realizamos un balance de los temas vistos con anterioridad. Se trata de una invitación al dialogo, a la participación y a la comprensión. Esta instancia se hace necesaria para poder no solo recuperar los temas vistos sino poder comparar los cambios que se generan en educación con el nuevo tema. Ya que el mismo en términos conceptuales da cuenta de un momento de inflexión de la historia de la educación argentina. Acompañamos esta instancia de un esquema construido conjuntamente con los aportes de los estudiantes. Este recurso visual permite fortalecer el proceso de diferenciación progresiva y de síntesis integradora.





Segundo momento: Análisis de fuentes documentales

A partir del desarrollo teórico del tema y de la lectura de la bibliografía propuesta, comenzamos a trabajar los conceptos como discurso pedagógico desarrollista, perfeccionamiento docente, planificación, tecnificación de la enseñanza. Con el propósito de que se familiaricen con diversas fuentes de información y además que forman parte del trabajo de investigación propio de la ciencia histórica compartimos con los estudiantes algunas fuentes documentales. Luego de contextualizar la fuente trabajamos en torno a algunas preguntas.

Fuente A: Crónica de la UNESCO. Vol. V. Nº 7 (Selección).

Propuesta para trabajar la fuente:

- ¿Quién enuncia el texto?
- ¿Desde dónde lo hace?
- ¿Cuál es el mensaje que este texto desea transmitir? ¿Cómo lo hace?
- ¿Identifican términos que formen parte de la trama discursiva del desarrollismo? ¿Cuáles? Pueden subrayarlos en el texto.

Posterior al análisis y para acompañar el análisis de esta fuente relacionamos con el tema presentado en la clase, pero además

con la propuesta de investigación sobre el documento. Y revisión de las preguntas propuestas.

Tercer momento:
A la lectura del documento crónica de la UNESCO (1959) sumamos la lectura y análisis de otras dos fuentes documentales. En este caso se tratan de dos propuestas de planificación de la enseñanza.[20] La riqueza descriptiva de los dos textos seleccionados permite observar y desmontar los conceptos desarrollados a partir de una planificación didáctica como ejemplo concreto.

Fuente B: El hogar y la familia. Primer grado superior. Revista de Educación "La Obra". 1966. Buenos Aires.

Fuente C: II. La enseñanza en Acción. Guía didáctica para la alfabetización de los adultos. Cuadernillo para el maestro Nº 12. 1963. Buenos Aires.

Propuesta para trabajar las fuentes:
Lean el texto y respondan las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son y cómo definirían las acciones que debe realizar el docente? Pueden extraer fragmentos del texto para dar cuenta de las mismas.
- ¿Cómo definirían la enseñanza teniendo en cuenta los aspectos anteriormente identificados?
- ¿Cuál es el lugar del sujeto que aprende en esta propuesta?

20 Quiero expresar mi agradecimiento a Mirtha Guillamondegui quien generosamente me facilitó los materiales sobre perfeccionamiento docente publicados en este período y que forman parte de su archivo personal. Los mismos son utilizados para el análisis de fuentes documentales. Las mismas están disponibles como anexos.

- ¿En qué aspectos de la planificación es posible advertir la presencia del ideal pedagógico de desarrollismo?
- Comparen ambas fuentes. ¿Encuentran diferencias en el modelo de planificación, su estructura, los contenidos?

Una vez completada esta propuesta de trabajo se cierra la clase con un intercambio entre las elaboraciones grupales compartiendo los análisis de las distintas fuentes ofrecidas.

Apreciaciones finales

El abordaje del tema del discurso pedagógico desarrollista y sus implicancias en la formación de los docentes argentinos nos permite advertir y comprender la permanencia de la visión instrumental del proceso de enseñanza que circula en las escuelas, en los programas, en las bibliografías de la formación de los docentes. Constantemente se reeditan desde el discurso las miradas técnicas sobre las problemáticas educativas, reducidas a cuestiones cuantitativas del rendimiento y eficiencia del sistema, olvidando intencionadamente el tratamiento histórico, social y político de dichos problemas. Este discurso repercute en la formación docente, pues comienza a cuestionar la "utilidad" de las competencias que definen los objetivos y contenidos de la enseñanza de los profesorados. Se acentúa la tendencia a guiar la formación a la adquisición de saberes, destrezas y habilidades, construidas en torno al dominio disciplinar (saber qué) y operacional (saber cómo). Se asocia la formación profesional docente al desempeño (estratégico) y al logro de mejores resultados (cuantitativos) (Guillamondegui, 2019). La tradición eficientista del discurso pedagógico desarrollista dejó como marcas en la formación de los docentes más fuertes la escisión entre la concepción y la ejecución de la enseñanza y

el sistema de control burocrático sobre la escuela. En su tarea cotidiana el docente fue perdiendo intervención en la toma de decisiones en la enseñanza. Vista así, y recuperando las palabras de Sanjurjo (2014) la planificación, una actividad cotidiana en la tarea de los docentes, deja de ser un acto creativo y artesanal para transformarlo en una rutina, un esquema rígido, altamente prescriptivo, con pretensiones de universalidad y de neutralidad.

En este sentido nos preguntamos ¿qué lugar ocupan en la formación de los docentes los contenidos curriculares orientados al conocimiento de la complejidad del mundo sociocultural, la realidad educativa y el quehacer docente? Indudablemente ocupan un lugar marginal en los planes de estudio de los profesorados o en los eventos académicos. Una lectura en clave histórica de la formación docente desde los marcos que nos aporta la Historia de la Educación Argentina debe permitirnos desnaturalizar concepciones esencialistas acerca del trabajo pedagógico de los docentes, la preexistencia de un "modelo o deber ser docente", y en todo caso si hay un deber ser lo es desde principios éticos-democráticos, políticos, social e histórico.

Bibliografía citada y sugerida para trabajar la educación durante el desarrollismo

Arata, N. & Mariño, M. (2013). *La educación en la Argentina*. Una historia en 12 lecciones. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

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

Feldfeber, M. 2004. "Profesionalización docente y refor-

ma educativa en argentina. Tesis de maestría. Mimeo. Buenos aires. Flacso.
Guillamondegui, et al (2018). *La inclusión de la enseñanza de la historia de la educación argentina en la formación docente inicial*. Realidades tensiones y desafíos. Editorial Científica Universitaria de la UNCa. Catamarca.
Guillamondegui, M (2019): "Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana (HEAyL): claves para comprender la formación docente". (Conferencia)
Pineau, P. (1994). *La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la educación técnica entre 1955 y 1983.* En PUIGGROS, A. (1994). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983).* Buenos Aires: Ed. Galerna. Col. Historia de la Educación Argentina. Tomo VIII.
Puiggròs, A. (2015). *Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina.* Buenos Aires. Ed. Colihue
LaguadoDuca, A. (2011). *La construcción de la cuestión social: el desarrollismo postperonista.* Espacio Editorial. Buenos Aires.
Tedesco, J. C. (2012). *Educación y Justicia Social.* Buenos Aires: Fondo de cultura Económica.
Sanjurjo, L. et.al (2014). La enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela media: el trabajo en el aula y sus fundamentos. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

DICTADURA CÍVICO-MILITAR 1976-1983: PROYECTO CULTURAL-EDUCATIVO, POLÍTICO Y ECONÓMICO

Marisa Verónica Alanís

¿Un refugio?
¿Una barriga?
¿Un abrigo para esconderte cuando te ahoga la lluvia,
o te parte el frío, o te voltea el viento?
¿Tenemos un espléndido pasado por delante?
Para los navegantes con ganas de viento,
la memoria es un puerto de partida.
(EDUARDO GALEANO, Las palabras andantes, 1993)

Introducción

La última dictadura cívico-militar constituye uno de los temas centrales en la historia de la educación argentina, por lo que consideramos relevante su inclusión como contenido para la formación docente inicial. Las propuestas de enseñanza expresan decisiones teóricas y metodológicas tomadas por los docentes para el dictado de clases (conforme a una estructura curricular) y constituyen, además, una hipótesis de trabajo (Guillamondegui 2012).

Como docentes hay una pregunta inicial a considerar, y es la de porqué y para qué educar y enseñar. La temática abordada nos remite, entre otras cuestiones, a la relación entre educación y democracia. "...no existe una democracia sin una educación democrática y sin una educación para la democracia" (Mierieu 2013:7) y en esa relación el pedagogo francés propone tres exi-

gencias, aportes de relevancia a considerar tanto desde el rol de educador como en quienes se están formando como futuros docentes: la transmisión de saberes emancipadores; compartir con los estudiantes los valores fundadores de la democracia y la formación para el ejercicio de la democracia. En relación a la primera exigencia, la pregunta se centra sobré el qué transmitir, la importancia de lo que se transmite para inscribirse en una historia y proyectarse, y también como herramientas de formación de ciudadanía. La segunda, el valor del pensamiento como capacidad para atreverse a pensar, entre otras cuestiones. La última exigencia que remite a pensar, en el contexto de este trabajo, desde el rol de formadores, y desde los futuros docentes en formación, la complejidad e importancia de la formación para la libertad.

La historia y la historia de la educación constituyen un terreno fértil y potente para preguntarnos sobre el sentido de la transmisión, concepto en torno al cual (y a muchos otros) se ha producido una revisión y problematización. En un sentido tradicional podría pensarse a la transmisión como un proceso lineal, asimétrico, en el que hay un emisor y un receptor pasivo, de escucha y asimilación de lo transmitido sin modificación. Sin embargo, como plantearon algunos autores, la transmisión no supone un eterno retorno ni una reproducción. Recuperamos el aporte de Hassoun (1996) quien vino a plantear a la transmisión como una herencia y a la vez la posibilidad de transformarla, resignificarla. Habilitación de transformación que opera tanto en el plano subjetivo, en cada sujeto, como en el plano de la sociedad y de la cultura. Y ello supone una práctica que tiene la potencialidad de articular conservación/continuidad con la generación de creatividad/renovación.

Acordamos con Arata y Carnevale, cuando señalan que ense-

ñar supone brindar las herramientas para pensar, problematizar, cuestionar el pasado, siendo tarea de las instituciones educativas "…contribuir a mantener vivo el recuerdo y reflexionar sobre aquello que se recuerda, asumiendo que tanto el recuerdo como las posibilidades de interpretarlo, cambian con el tiempo" (2014:27)

Propósitos

- reconocer los aportes de la Historia de la Educación Argentina en la construcción y preservación de la memoria, en la problematización del pasado, presente y futuro.
- promover la reflexión e indagación de las condiciones histórico-sociales desde y en las que emerge la última dictadura cívico-militar y las continuidades y rupturas con el presente.
- identificar ideas, ejes que vertebran el discurso pedagógico predominante, efectos sobre la cultura, la educación y las instituciones educativas, las prácticas y los sujetos.

Como señala Guillamondegui (2016) los modos de historiar la educación dependen de la concepción de educación desde la que se parte y de la corriente historiográfica a la que se adscribe.

¿Desde dónde se construye y presenta la propuesta?

Siguiendo a la autora antes citada, se entiende a la educación como fenómeno complejo, multidimensional, como práctica que se enmarca a su vez en una trama de prácticas políticas, sociales, económicas, en la que los procesos educativos se articulan reticularmente en esa trama, resultante de movimientos que dan cuenta de rupturas, continuidades, cambios y las prác-

ticas educativas expresan las luchas, tensiones y conflictos de relaciones de poder y tendencias. Esta concepción de educación abreva en la nueva historiografía socio-histórica y política de la educación (Guillamondegui, 2020)

Tan importante como recordar es comprender aquello que se recuerda, y para ello no se puede estudiar este período como un acontecimiento aislado. Por un lado, es importante abordar el golpe de Estado de 1976 como un episodio dentro de la cadena de interrupciones a la vida democrática que se expresaron con una frecuencia constante desde 1930 en adelante (Arata y Carnevale, 2014). Entre 1930 y 1983 la Argentina sufrió seis golpes de Estado. También es importante considerar las particularidades de las décadas del ´60 y ´70, como momento histórico en el que se producen, tanto en nuestro país como en el mundo transformaciones en la vida política, social, cultural que conllevaron interpelaciones, cuestionamientos a valores, costumbres y prácticas arraigadas. En el campo intelectual, en sintonía con esas transformaciones, se producen nuevas propuestas y abordajes en el campo de las ciencias sociales y humanas, nuevos modos de comprensión y análisis de la sociedad, de la cultura y la educación, de los sujetos. También como señala Cardelli (2016), se visibilizan las posiciones políticas e ideológicas de las organizaciones armadas revolucionarias, debates y reposicionamientos hacia dentro del cristianismo, los movimientos de liberación nacional que se gestan, posguerra, en el llamado Tercer Mundo.

Algunos autores señalan que a partir de 1955 con la llamada "Revolución Libertadora" y con el desarrollo creciente del protagonismo político de los trabajadores, movimientos populares, con un papel importante del peronismo, se fue articulando un intenso debate político e ideológico en torno a las caracte-

rísticas estructurales de la crisis social y política de ese momento y a las alternativas de su superación (Cardelli, 2016)

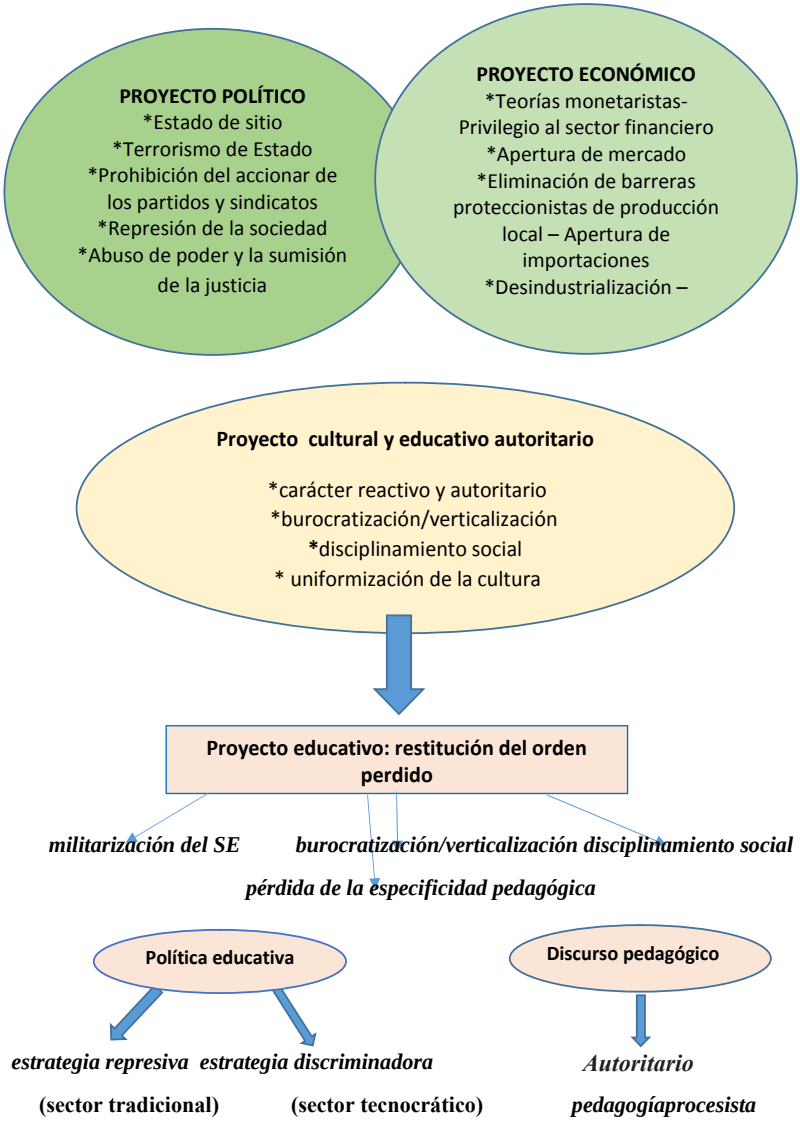
El 24 de marzo de 1976 en la Argentina se produce un nuevo golpe de Estado protagonizado por las Fuerzas Armadas, con la interrupción del mandato constitucional de María Estela Martínez de Perón, quien había asumido la presidencia en 1974 tras la muerte de Juan Domingo Perón. Se impone como máxima autoridad del Estado una Junta Militar, integrada por los comandantes de las tres armas: el general Jorge Rafael Videla (Ejército), el almirante Emilio Eduardo Massera (Marina) y el brigadier Orlando Ramón Agosti (Aeronáutica).

Una de las disputas, revisiones producidas en torno al estudio y abordaje de este periodo fue la de su denominación, ya que previo al retorno de la democracia en 1983 estaba prohibido el uso de "dictadura" para referir al misma. Con la restauración de la democracia se comienza a denominar como "dictadura militar", término usado por parte de la sociedad, cambio de denominación en el que influyeran fuertemente los movimientos de derechos humanos. Diversos aspectos inciden en una nueva conceptualización como "dictadura cívico-militar" y "dictadura cívico-militar-eclesiástica", uno de ellos, la derogación en el año 2003 de las leyes de Obediencia debida y Punto Final; la ampliación del espectro judicial con la búsqueda de procesamiento y enjuiciamiento de otros actores no pertenecientes a la fuerza como partícipes; la permanente lucha de las organizaciones de derechos humanos; las revisiones y posiciones críticas dentro de las propias instituciones sociales, como la Iglesia Católica.

Más allá de las disputas en torno a las denominaciones, una cuestión a señalar es la adopción, incorporación en el vocabulario en vastos sectores de la opinión pública y de los gobiernos

a partir de la década pasada, para remarcar la participación, complicidad, otros hablarán en términos más jurídicos de "autoría", de sectores eclesiásticos, empresarios, dueños de medios de comunicación, políticos y funcionarios judiciales.
Pineau (2014) señala que los sectores cívico-militares que toman el poder en Argentina el 24 de marzo de 1976, lo denominan "Proceso de Reorganización Nacional" desde la idea que el país se encontraba en crisis, habiendo provocado desbordes en la sociedad, utilizando como instrumentos, para ese proyecto político: el estado de sitio, la prohibición del accionar de los partidos y sindicatos, la represión de la sociedad, el abuso de poder y la sumisión de la justicia. Formas de violencia del Estado que supuso una planificación y utilización sistemática del aparato estatal, para el ejercicio de violencia y la aplicación de medidas represivas en contra de disidencias políticas y sociales, prohibidas por la Constitución Nacional, obstaculizando y anulando el funcionamiento del orden judicial. Es por ello que no obstante los golpes de Estado acontecidos en el siglo XX en nuestro país, el último es caracterizado con la expresión «terrorismo de Estado» por su accionar por fuera de toda legalidad por la represión y el ejercicio de la violencia política a través del uso y la diseminación del terror como forma de disciplinamiento de la sociedad, a partir de una secuencia sistematizada en la que la persecución, la desaparición forzada y el secuestro en centros clandestinos de detención, la tortura y el asesinato, la apropiación de bebés nacidos en cautiverio y la supresión de identidad, constituyeron los modos de accionar de la dictadura (Memoria y Dictadura, 2011, Asamblea Permanente por los Derechos Humanos e Instituto Espacio para la Memoria)
A continuación, se presenta un esquema que ilustra las interrelaciones entre lo político, lo económico y cultural-educativo desde las cuales se propone el abordaje de la temática, y en

cada uno de esos planos, algunos conceptos, ideas centrales.



Notas sobre el proyecto político y económico

Focalizando en algunos aspectos, cabe señalar en el plano político, el contexto de "Guerra fría" y la configuración de un mundo bipolar, el triunfo de la revolución cubana, la revolución cultural en China, el Mayo francés, los procesos de descolonización de los países del llamado Tercer Mundo, el surgimiento y expansión de guerrillas en América Latina, la violencia política como herramienta de transformación social, los planteos en Latinoamérica de denuncia y la lucha por combatir las injusticias sociales del sistema, y producir la construcción de un hombre y una sociedad nuevos.

En ese contexto se origina la "Doctrina de Seguridad Nacional", estrategia represiva para América Latina elaborada por los Estados Unidos, desde la cual la defensa nacional ya no podía ejercerse desde la guerra clásica (territorial y de fronteras en el plano militar), sino en términos de defensa de la "civilización occidental y cristiana" ante la amenaza marxista. La batalla debía darse en la cultura, la educación, la economía, la política y la sociedad en su conjunto. El Plan Cóndor fue el modo en que se cristalizó la Doctrina de Seguridad Nacional en nuestro país, del que formaron parte otras dictaduras como en Chile, Bolivia, Uruguay, Paraguay, Brasil (y más allá del cono sur también) y que consistió en la promoción, por parte de servicios de inteligencia, militares y paramilitares de esos países, que actuaron en toda la región, en operaciones para intercambiar información sobre individuos/grupos, facilitando su persecución y captura.

Se creó una visión de dos campos enfrentados y para ello se construye un "otro" considerado una amenaza para la sociedad, para y desde la dictadura militar argentina, ese "otro" lo

constituyó la figura del "subversivo" (Pineau, 2014) *"Un terrorista no es solamente alguien con un revólver o con una bomba, sino también cualquiera que difunde ideas que son contrarias a la civilización occidental y cristiana"*. (Gral. Jorge Rafael Videla, The Times, Londres, 4 de enero de 1978)

Diversos autores sostienen coincidentemente que los objetivos militares y represivos jugaron un papel principal junto a lo económico en la organización de la estrategia general de la Dictadura Militar (Cardelli, 2016) Por ello contaron con el apoyo de poderosos grupos económicos que se beneficiarían ostensiblemente con la implementación de políticas económicas ampliamente favorecedoras de sus intereses y en desmedro de la gran mayoría del pueblo, en lo que analistas económicos y políticos identifican como un nuevo paradigma de acumulación y concentración de la riqueza que se implementa y que tiene consecuencias hasta la actualidad.

Como señala Pineau (2014) aquél reordenamiento político acompañó un reordenamiento económico, por la adscripción a las teorías monetaristas de la escuela de Chicago que privilegian al sector financiero. Entre

"Estos hechos, que sacuden la conciencia del mundo civilizado, no son sin embargo los que mayores sufrimientos han traído al pueblo argentino ni las peores violaciones de los derechos humanos en que ustedes incurren. En la política económica de ese gobierno debe buscarse no sólo la explicación de sus crímenes sino una atrocidad mayor que castiga a millones de seres humanos con la miseria planificada"

(Rodolfo Walsh. Fragmento de la Carta abierta de un escritor a la Junta militar, publicada en diarios nacionales el 24 de marzo de 1977)

Resulta un documento muy interesante para analizar la relación entre política económica y represión; los beneficiarios de la política económica implementada; las estrategias y las modalidades de accionar y los efectos que produce en la sociedad.

las medidas adoptadas, sucintamente pueden señalarse: mayor apertura y desregulación de los mercados, limitadas protecciones a capitales nacionales, fomento de las importaciones, la progresiva eliminación de los mecanismos de protección de la producción local, depreciación de la moneda local por una pauta cambiaria desfavorable, todas tendientes a promover la libre competencia del mercado con escasa o mínima intervención del Estado nacional dando como resultado un proceso de desindustrialización, recesión económica, inflación y aumento del endeudamiento.

El impacto en los trabajadores se hizo sentir en el congelamiento de los salarios y en la pérdida de poder adquisitivo, sin posibilidades de reclamos puesto que el gobierno dispuso la suspensión de actividad gremial, el derecho a huelga, junto con reformas a los convenios colectivos de trabajo. Se configuraba un país en el que la concentración de la riqueza en unos pocos beneficiados por la política económica, y consiguientemente con ello las desigualdades e injusticias se agudizaban exponencialmente.

Un proyecto cultural y educativo autoritario

El accionar represivo se instrumentó, tanto sobre las personas como sobre las ideas, en el plano cultural y simbólico. Con ese objetivo se instrumentaron medidas destinadas a evitar la circulación de mensajes y discursos que pudieran romper el silencio y poner en evidencia el ocultamiento en el que se llevaba a cabo el terrorismo de estado (Educar en la memoria 2006/2007)

Así, la censura, prohibición y persecución de cualquier expresión artística, cultural que se considerara contraria a aquella

definición impuesta de un modo de ser nacional fueron prácticas permanentes durante el período. La intervención en las editoriales, la censura, la quema de libros, de distintas áreas, incluso la literatura infantil, el arte, el cine, el teatro, la música. Algunos medios de comunicación como periódicos, emisoras de radio y TV atravesados por la dictadura a través de la confección de listas negras, censura de libros, discos, selección de artistas y visas de exhibición, cortes y prohibición para películas (Memoria y Dictadura, 2011)

"El comando del cuerpo de ejército III informa que en la fecha procede a incinerar esta documentación perniciosa que afecta al intelecto y a nuestra manera de ser cristiana. A fin de que no quede ninguna parte de estos libros, folletos, revistas, etc., se toma esta resolución para que con este material se evite continuar engañando a nuestra juventud sobre el verdadero bien que representan nuestros símbolos nacionales, nuestra familia, nuestra Iglesia, nuestro más tradicional acervo sintetizado en Dios, Patria, Hogar"(Palabras dirigidas a la prensa por Jorge Armando Gorleri, Jefe del Regimiento de Infantería Aerotransportada.Córdoba, 29 de abril de

El gobierno de Isabel Perón estuvo atravesado por la crisis socio-económico, desgastado por el descontento y en un recrudecimiento de la violencia cotidiana. Para Puiggrós (2003) este gobierno, avaló dentro del partido Justicialista las corrientes más retrógradas, inaugurando un periodo de represión en el país con el accionar de la Triple A (Alianza anticomunista argentina), y de grupos paramilitares y parapoliciales como precursores de la represión implementada por la dictadura. Para la autora en la trama

político-cultural argentina tenía fuerte arraigo la creencia de que el orden autoritario solucionaría los problemas de la sociedad frente a un pueblo concebido inculto, haragán, incapaz. Ello explicaría que la dictadura contara con el consenso pasivo de parte de la sociedad civil.

Pineau (2014)señala que la sociedad fue unificándose y ajustándose a un reclamo de "pacificación por represión" que implicaba uniformización y disciplinamiento por todas las vías posibles y que el imaginario social estaba listo para la implementación del horror.

En tanto que otra interpretación la da Cardelli (2016), para quien una aparente indiferencia o silencio de los sectores medios no puede interpretarse como apoyo político a los militares, sino que deben enmarcarse en el carácter social del miedo y el terror del accionar de la Triple A durante el gobierno de Isabel Perón, y luego la represión sistematizada y planificada de la dictadura.

En ese contexto, y con el propósito de "restitución del orden perdido" la educación y sus instituciones fue vista como blanco predilecto de las políticas de disciplinamiento y represión y también como herramienta privilegiada para la consecución de aquella empresa.

Dicho lo anterior, cabe considerar a Kauffman cuando plantea como hipótesis "la conformación de una pedagogía autoritaria de lenta y progresiva gestación en la historia de la educación de Argentina en las últimas décadas" (2007: pág 2) con algunos elementos recurrentes, estables que dan cuenta de regularidades tales como: el intento fundacional y la readecuación del sistema educativo a los parámetros políticos vigentes; un pensamiento basado en la definición de una expresión nacional y con ello la demarcación de fronteras y exclusiones entre

nosotros-ellos; la definición de una identidad o ser nacional, acabada, cerrada; los disensos identificados como amenazas, oposiciones a un orden instituido; el componente prescriptivo; entre otros.

De manera que lo que denomina como "pedagogía procesista" durante el periodo analizado, significa tanto una reedición de tendencias autoritarias preexistentes como un refuerzo de esas tendencias con una articulación en torno a elementos propios, nuevos, que la identifican, cuya construcción fue posible por el aporte de intelectuales afines al régimen.

Se había señalado antes las particularidades de las décadas ´60 y ´70, renovación que también se expresa en términos pedagógicos, pues se ponen en cuestión modelos, ideas que dieron forma a la educación desde el siglo XIX, con la aparición de nuevos enfoques y teorías en un amplio espectro que van desde teorías desescolarizantes al reproductivismo; el sicoanálisis, la sicología social (Pineau, 2014) y la pedagogía freireana, entre otros.

Elementos de renovación que la política educativa de la dictadura buscó eliminar a través de lo que autor arriba citado llama "estrategia represiva", representada por los sectores más tradicionalistas sustentada en la idea de eliminación, aniquilamiento de lo considerado "subversivo" es decir todo aquello opuesto y enemigo de lo que se había definido como "ser nacional" y un modo de ser "occidental y cristiano". En tanto que la "estrategia *discriminadora",* postura de sectores más tecnocráticos, estuvo orientada a minar la democratización social mediante la homogeneización, propiciando la fragmentación del sistema educativo mediante la construcción de circuitos diferenciados.

Con la estrategia represiva se aplica el dispositivo de control

social que parte de la idea de que el hecho “subversivo” debe ser reprimido. Aunque difusa la definición, este resultaba ser todo hecho social que era a su vez un hecho político. Desde ese esquema también la educación como hecho social daba lugar a la represión, desplegándose en el ámbito del sistema educativo, sus instituciones, sujetos y prácticas a través de distintas formas y medios.

En sintonía con esa idea, un elemento central que señala Pineau (2014) en esta estrategia represiva, es la utilización de la metáfora del país como un cuerpo social enfermo, infectado por el virus de la subversión que debía ser atacada. *“En esta nueva etapa hay un puesto de lucha para cada ciudadano”* (Proclama del Proceso de reorganización Nacional, 24 de marzo de 1976)

Formaba parte de un deber ser el compromiso con la identificación de ese “virus”, de ese “enemigo”; la delación del “subversivo”, con ello se quería involucrar en una tarea que debía ser de todos en el ejercicio del control, de la depuración, del disciplinamiento.

En esta sintonía puede citarse a “Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo”, un folleto del año 1977 que, aunque de circulación limitada y retirado a poco tiempo, buscaba operar como una especie instructivo acerca de cómo actuaba la “subversión” en el sistema educativo (Arata y Mariño, 2013)

También algunos medios de comunicación, algunas editoriales gráficas, incentivaban a vigilar y participar activamente en esa

tarea de vigilancia, el control y la delación enfatizando fuertemente en el discurso del país en guerra, una reedición del discurso médico desde aquella metáfora del cuerpo social enfermo, en el que la sociedad es un cuerpo "enfermo", la familia una "célula" vital en la lucha contra la "subversión":

> En esta guerra no sólo las armas son importantes. También los libros, la educación, los profesores (…) prudencia. Analice las palabras que su hijo aprende todos los días en la escuela (…) encierran claves que el enemigo usa para invadir la menta de su hijo. Cierto tono clasista en los comentarios, la palabra ´compromiso´ (…) la historia como una lucha de clases" (Fragmentos de Carta abierta a los padres argentinos, Revista GENTE, 16/12/76)

Con el "Operativo Claridad", definido al espionaje e investigación de funcionarios y personalidades vinculadas con la cultura y la educación, se dispone una burocracia que justificaba la existencia de listas negras en las diferentes esferas de la cultura y la comunicación. En ese marco se producen exilios, encarcelaciones por motivos ideológicos, censura, despidos, cesantías, pases a disponibilidad, en el ámbito de la educación cierre de instituciones y carreras. Desde ese operativo los militares concurrían a las instituciones educativas ejerciendo presión a sus directores, conminando a que se realizara espionaje al interior de las mismas.

Esta mirada de sospecha, de culpabilidad del sistema educativo, con especial énfasis en las escuelas secundarias y las universidades, enfatiza en el disciplinamiento cotidiano, en el control, las prohibiciones, la escuela como un cuartel (Pineau, 2014)

En términos pedagógicos Kauffman y Doval (1997) identifican

una teoría que en lo instrumental es reducida a la racionalidad del modelo tecnológico y en lo ideológico sostenida en valores eternos, inmutables. Señalan la influencia del Personalismo de García Hoz, la tendencia conservadora por una apelación permanente a la religiosidad, la instauración de hábitos morales-religiosos para lograr a través de lo educativo sujetos dóciles para enfrentar la adversidad y con capacidad de renuncia y evitación del conflicto. Categorías centrales en este discurso pedagógico son: consenso, cohesión, adaptación, disciplina, organización jerárquica, entre otros. En el análisis que realizan las autoras señalan algunas cuestiones centrales en las que se expresa este discurso, una de ellas es la disociación entre fines, objetivos y medios; programas pedagógicos hiperestructurados con objetivos que pautan rígidamente en términos de conductas como modo de control de lo que acontece en el aula; prácticas curriculares con marcado carácter prescriptivo que escinden a la escuela de la realidad social y el contexto; la construcción de un vínculo pedagógico desigual y autoritario.

Se retoma a Pineau (2014) para el análisis de la otra categoría que introduce, la de "estrategia discriminadora". Se había dicho antes que esta representaba a sectores modernizadores tecnocráticos que, si bien compartían con los sectores tradicionalistas en "ordenar" y "pacificar" al país, se diferenciaban en las propuestas para hacerlo. Se orientan hacia la búsqueda de poner a tono al sistema educativo con las necesidades de la época y dar respuestas a las transformaciones científicas y tecnológicas producidas, generando propuestas pedagógicas y didácticas modernizadoras abordando a la educación desde el discurso económico. La articulación de enunciados tecnocráticos y modernizadores propicia y genera la ruptura de la unidad del sistema de educación pública, generándose y fortalecién-

dose circuitos diferenciados por sectores sociales.

> " Entre sus manifestaciones se encuentran las transferencias de las escuelas primarias y preprimarias en 1978, los exámenes de ingreso, el arancelamiento universitario, la adopción del subsidiarismo como posición oficial, el estímulo a las Cooperadoras Escolares, el Plan Dual en la enseñanza técnica, el vaciamiento de contenidos, la negación de la enseñanza y la segmentación interna del sistema" (Pineau, 2014:114 y 115)

También se expresa en el corrimiento del Estado educador hacia un rol subsidiario, sosteniendo –en articulación con el discurso tradicionalista- la primacía de la familia y promoviendo un rol protagónico de la Iglesia y sus instituciones educativas. Ese corrimiento se sustenta además en la racionalización del presupuesto para la educación, en sintonía con la política económica implementada. Esa diferenciación interna del sistema educativo implicó un reordenamiento basado en principios elitistas, meritocráticos, excluyentes produciendo una segmentación del sistema educativo.

Retomando lo planteado al inicio de este trabajo, la finalidad de la enseñanza de la historia de la educación es que los estudiantes en su preparación para ser docentes aprendan a pensar históricamente la educación, a desarrollar una conciencia histórica, así como adquirir conocimientos y herramientas de análisis del pasado educativo; al mismo tiempo que puedan contextualizar y analizar los hechos históricos, consciente de la distancia entre el presente y el pasado que miran; e interpretar el pasado para comprender el presente y pensar el porvenir de la educación (Alanís y Guillamondegui, 2019)

Propuesta de actividades

Desde ese posicionamiento se fundamenta la propuesta de trabajo, las actividades están pensadas a posteriori del desarrollo y abordaje de los contenidos y de las lecturas del material bibliográfico, como instancias de profundización para los estudiantes, orientadas a la investigación; a la búsqueda y sistematización de información; a la reflexión, problematización y análisis colectivo.

1. Como modalidad de trabajo se propone la organización de los estudiantes en grupos, los cuales elegirán una de las opciones definidas para la puesta en común de todas las producciones que se realicen en instancia de plenario e intercambio colectivo.

Se propondrá a los estudiantes:

✓ Primera opción

- Construir una tapa de diario (portada y contraportada) con los elementos que la caracterizan: titulares de noticias; títulos de editorial/editoriales; sumario; imágenes; fotografías; publicidad; notas de opinión, otros elementos que decidan incluir, en el que se aprecie el abordaje algunos de los contenidos específicos trabajados, dando cuenta de la particular construcción que realiza el grupo.
- Presentarla como plantilla powerpoint o infografía o en afiche tipo collage

✓ Segunda opción

- Recuperar de familiares o personas del entorno cercano o conocido de los estudiantes, relatos que rememoren experiencias de la vida en la escuela durante la dictadura.
- Realizar una comparación entre la vida cotidiana en las

escuelas durante la dictadura y hoy.

- Plasmar en un escrito el análisis y las reflexiones que les suscita la recuperación de los relatos, la comparación realizada y/o recuperando a Meirieu cuando dice que "...no existe una democracia sin una educación democrática y sin una educación para la democracia" (Mierieu 2013:7)

✓ Tercera opción

- Recuperar algunos de los relatos documentados en "Memorias In-Sur-Gentes en Catamarca. Historias de detenidos y desaparecidos en Catamarca" (Equipo de Investigación Memorias In-sur-Gentes, 2012)
- Buscar en los diarios de la época tapas y/o notas editoriales que den cuenta de modos de abordaje de la dictadura cívico-militar.
- Analizar y problematizar a partir de preguntas disparadoras como: ¿Qué pasó en Catamarca durante la última dictadura cívico-militar?
- Identificar en los relatos y diarios, palabras y conceptos usados para nombrar a la dictadura, cómo se caracteriza su accionar, imágenes que se utilizan, modos, perspectivas, registros, entre otros elementos.
- Ensayar posibles respuestas a modo de hipótesis en torno a las preguntas disparadoras que recuperen la reconstrucción que hace el grupo, integrando el material bibliográfico y el material trabajado en la modalidad elegida y las relecturas, revisiones producidas.

1) Habiendo definido y acordado con los grupos tiempos para la realización de los trabajos, se propone la puesta en común en instancia de plenario de todas las producciones.

2) Integrar a modo de cierre, realizando devoluciones y apor-

tes.

Algunas reflexiones finales

Decíamos que el sentido formativo de la historia de la educación argentina es la de propiciar el desarrollo de la conciencia histórica y del pensamiento histórico, a propósito de esto se recupera lo expresado por Adriana Puiggrós:

> " Los que somos docentes (…) estamos situados en algún lugar en el proceso educativo de la sociedad; y ese lugar y ese tiempo, en el que estamos situados, tiene una historia. Esa historia es justamente el sostén para no confundirnos, para no caer en una radicalización, en una esencialidad de presente, sin comprender. No es que ligeramente estemos atravesando un momento (…) No, la historia es un poco más complicada que eso. Debemos entender que formamos parte de un complejo proceso en donde hay algunas cosas que como sociedad podemos cambiar; hay cosas que son más difíciles de cambiar, hay obstáculos, hay una enorme complejidad en ese proceso. Pero es un proceso del cual nosotros somos necesariamente actores; somos actores, conscientemente. O bien, a veces nos dejamos llevar por la ola, y de todas maneras jugamos un papel. O sea, aun cuando cerremos los ojos, jugamos un papel " (Puiggrós, 2017)

El abordaje de la dictadura cívico-militar desde la historia de la educación posibilita relacionar con problemáticas contemporáneas en torno a las cuales, la lectura y análisis de los hechos sociales, en clave histórica, resultan de gran relevancia para enfrentar los problemas y desafíos de las democracias. La escuela como institución pública puede contribuir al fortalecimiento

de las mismas, a la formación de sujetos comprometidos con el bien común. Que el ejercicio de la memoria sea un punto de partida para los navegantes con ganas de viento, como dice Galeano, y que ese viento nos impulse orientados hacia la construcción de sociedades más igualitarias y solidarias, de respeto y reconocimiento del Otro, de los Otros.

Referencia bibliográfica

Alanis, M. y Guillamondegui, M. (2019). "Sentido formativo de la HEAyL: categorías centrales e implicancias en su enseñanza". En prensa

Arata, N y Carnevale, M.G. (2014). *Efemérides una oportunidad para pensar la vida en común*. Buenos Aires: Estación Mandioca de ediciones.

Cardelli, J. (2016). "**La dictadura militar en la educación"***Encuentro de Saberes / 6 Recuperado de: http://revistas.filo.uba.ar/index.php/encuentrodesaberes/article/view/3066*

Guillamondegui, M. (2016). "Modos de historiar la Historia de la Educación en Latinoamérica" Serie Apuntes de Clase de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana. Facultad de Humanidades – UNCa.

----------(2020). "Líneas historiográficas en el estudio del pasado de la educación argentina y latinoamericana". Apuntes de Clase de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana. Facultad de Humanidades – UNCa

----------(2012). Programa de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana. Profesorados de Ciencias de la Educación; Historia; Filosofía y Ciencias

de la Educación. Facultad de Humanidades.
Haussoun, J. (1996). Introducción. *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: La Flor.
Kaufmann, C. (2007). "El discurso autoritario en el dispositivo pedagógico. La unicidad pedagógica". En Kaufmann, C. y Doval, D. *Paternalismos Pedagógicos. Las políticas educativas y los libros durante la Dictadura*. Rosario: Laborde
Kaufmann, C. y Doval, D. (1997). Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en la Argentina (1976-1982). Serie Investigaciones, Paraná, Fac. de Cs, de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Rios,
Meirieu, P. (2013). La opción de educar y la responsabilidad pedagógica. EDUCAR
Recuperado en: https://www.educ.ar/recursos/121626/la-opcion-de-educar-y-la-responsabilidapedagogica.
Pineau, P. (2014). "Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983)" *Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 103-122* Recuperado en: https://www.scielo.br/pdf/er/n51/n51a08.pdf
Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la Educación Argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*". Buenos Aires: Galerna.
----------(2017). "La educación en disputa, retos y perspectivas en el siglo XXI" *Revista Páginas. N°8 (12)* Escuela de Ciencias de la Educación. FFyH-UNC. Recuperado en: https://revistas.unc.edu.ar

Documentos

La última dictadura. Mejor hablar de ciertas cosas. Ministerio de educación de la nación. Recuperado en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005391.pdf

Memoria y Dictadura, 2011, Asamblea Permanente por los Derechos Humanos e Instituto Espacio para la Memoria, 4ta Edición. Recuperado en: http://www.apdh-argentina.org.ar/sites/default/files/MemoriayDictadura_4ta.edicion.pdf

Educar en la memoria para cosntruir el futuro en 2006-2007. Ministerio de Educación ciencia y tecnología. Unidad de programas especiales. Museos de las escuelas. Recuperado: http://www.me.gov.ar

Fuentes

Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo. Ministerio de cultura y educación. Bs As, octubre 1977. Recuperado en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003637.pdf

Carta abierta de un escritor a la Junta Militar. Disponible en: http://conti.derhuman.jus.gov.ar/_pdf/serie_1_walsh.pdf

Carta abierta a los padres argentinos. Recuperado en: https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa/segundo_documento_memoria.pdf

LA REFORMA UNIVERSITARIA DE 1918 Y LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD; SU REPERCUSIÓN EN LATINOAMÉRICA

Silver Adolfo Nieva
Zoelì Etel Nuñez Piñeiro
Liliana Anahí Rivas

La inclusión de la enseñanza de la Historia de la Educación Argentina (HEAyL) en la formación docente de la provincia de Catamarca nos interpela a interrogarnos por el sentido que adquiere esta asignatura para los destinatarios de la formación inicial (Alanís, 2018). En este sentido, como docentes de este espacio, resulta valioso recuperar las voces de los protagonistas de nuestras prácticas de enseñanza de la HEAyL, los estudiantes. El presente capitulo surge con la intención de compartir la propuesta realizada por estudiantes del 2do año del Profesorado de Ciencias de la Educación en el año 2019 y relatada por sus autores. En las clases de HEAyL suceden cosas, pero sin dudas, lo que sucedió con esta clase nos permitió tomar registro de los modos en que los estudiantes se relacionan con el conocimiento histórico, sus intereses, inquietudes, y demandas.

La Reforma Universitaria de 1918

La Reforma Universitaria de 1918 fue, sin lugar a dudas uno de los acontecimientos político-pedagógicos más resonantes para la historiografía educativa argentina. No solo por los cambios que introdujo en la vida universitaria nacional, sino por la gravitación que sus postulados alcanzaron en el conjunto de

las universidades latinoamericanas (Arata & Mariño, 2013). La Reforma Universitaria constituyó uno de los movimientos de transformación universitaria más relevantes en la historia de las instituciones educativas superiores de América latina. Democratizó el gobierno de las universidades, y abrió la posibilidad a los sectores medios de acceder a un título universitario. Sin embargo, como señala Abratte (2018):

> Si bien el origen del movimiento surge en contraposición a un modelo de universidad aristocrática, retrógrada en sus conocimientos y métodos y clerical en su posición ideológica, sus proyecciones en otros planos de la realidad social y política fueron relevantes. Este es uno de los aspectos que ciertas visiones de la Reforma han ocultado, promoviendo una mirada del movimiento reformista centrada en las demandas de transformación institucional y académica de las instituciones universitarias, más que en las luchas por la transformación social y cultural (p. 4).

Los rasgos principales que signan el escenario histórico político en donde emerge el movimiento reformista se vinculan también con los efectos de la Primera Guerra Mundial, la emergencia de la Revolución Rusa y en la Argentina la sanción de una nueva ley electoral y el acceso del Radicalismo al gobierno representando a sectores antes excluidos de la vida política nacional. El movimiento rebasa elhecho pedagógico y adquiere contornos de singular importancia para la evolución social de nuestros países. La clase media emergente fue, en realidad, la protagonista del movimiento, en su afán de lograr acceso a la Universidad, controlada hasta entonces por la vieja oligarquía terrateniente y el clero. La Universidad aparecía, a los ojos de la nueva clase, como el canal capaz de permitir su ascenso po-

lítico y social. De ahí que el movimiento propugnara derribar los muros anacrónicos que hacían de esta institución un coto cerrado de las clases superiores (Tünnermann, 2008).

En sintonía con lo mencionado recordemos que la conformación del Estado Nacional a fines del siglo XIX con el orden oligárquico-liberal delineó el perfil de nuestras primeras universidades como ámbitos orientados a la formación de las elites políticas e intelectuales. Esta nueva función fue el motor de la creación de la Universidad de Buenos Aires en el período pos-independentista, y más claramente, en la fundación de la Universidad de La Plata. En cuanto a la Universidad de Córdoba si bien su nacionalización marcará una progresiva reconfiguración institucional, las marcas de su pasado colonial seguirán pesando tal como lo cuestionarían los estudiantes cordobeses. De esta manera hacia 1918, había en la Argentina tres universidades nacionales –las de Córdoba, la de Buenos Aires y la de La Plata– y dos provinciales –las de Tucumán y el Litoral–. La más antigua era la de Córdoba, creada por los Jesuitas en el siglo XVII, y convertida en Universidad Nacional en 1856. Particularmente la Universidad de Córdoba representaba el espacio de los antiguos privilegios, era un bastión de la ortodoxia católica. "Hasta entonces, Universidad y sociedad marcharon sin contradecirse, ya que durante los largos siglos coloniales y en la primera centuria de la República, la Universidad no hizo sino responder a los intereses de las clases dominantes, dueñas del poder político y económico y, por lo mismo, de la universidad" (Tünnermann, 2008: p. 39). El modelo de Universidad que representaba Córdoba, en las primeras décadas del siglo XX era sin dudas anacrónico, tanto en sus componentes políticos como académicos. Los estudiantes se rebelaron contra un modelo de enseñanza clerical y dogmática, contra la mediocridad

del profesorado, contra el oscurantismo y la obturación de la ciencia moderna en la formación universitaria, también contra la mediocridad intelectual y pedagógica de los docentes. Todos estos elementos constituyeron los componentes académicos y políticos que articularon un movimiento estudiantil heterogéneo en sus posiciones ideológicas y sociales, acompañado por un grupo de intelectuales, en los que confluían distintas corrientes de pensamiento filosófico, político y pedagógico (Abratte, 2018).

El 21 de junio de 1918, aparece publicado el emblemático texto de la reforma, el célebre *Manifiesto Liminar*, dirigido "a los hombres libres de Sudamérica". El Manifiesto es el primer gran documento del movimiento reformista y marca históricamente su principio. "Es su "fe de bautismo". Texto clave para el proceso reformista de las Universidades latinoamericanas, recogió y expresó, en tono grandilocuente, las inquietudes de la juventud universitaria latinoamericana, sus puntos de vista para la transformación de la Universidad y señaló, claramente, las vinculaciones entre la Reforma Universitaria y la situación social, advirtiendo la dimensión continental del problema" (Tünnermann, 2008: p. 66). Sus principios se volvieron constitutivos del sistema universitario público argentino: la libertad de cátedra, el ingreso a la docencia por concurso, la extensión universitaria, la democratización del acceso al conocimiento científico de excelencia y a la vez la promoción del vínculo entre la Universidad y la sociedad, la autonomía universitaria y el co-gobierno, fueron todos elementos que configuraron un posicionamiento político y académico al interior de un movimiento heterogéneo.

La Reforma Universitaria constituye un movimiento intelectual y político de trascendencia nacional y de proyección latinoa-

mericana. El movimiento reformista fue un compromiso con el país y con esa América Latina exaltada en el *Manifiesto Liminar*, defender los espacios de producción de cultura de los ataques del autoritarismo pedagógico, del enciclopedismo y del conservadurismo que se reproducían desde tiempos coloniales. "La difusión latinoamericana de esta amalgama de ideas es la que posibilitó en otros países transformarse en el germen de partidos y movimientos políticos" (Suasnabar, 2018: p5). En Perú tomaron sus banderas Víctor Raúl Haya de la Torre y José Carlos Mariátegui, y en el origen de la Alianza Popular Revolucionaria Americana, el primer partido nacionalista popular latinoamericano. En Cuba el estudiante Julio Antonio Mella dirigió el movimiento reformista del cual surgió el Partido Comunista de este país. En Centroamérica las banderas reformistas guiaron las luchas estudiantiles durante décadas; entre sus dirigentes surgió el líder popular salvadoreño Farabundo Martí. En Brasil, la reforma universitaria se gestó en un movimiento de jóvenes tenientes del Colegio Militar. En el resto de los países el reformismo se instaló por aquellos años como la alternativa pedagógica (Puiggròs, 2013: p.108)

Relato de una Experiencia de clase: La Reforma Universitaria de 1918 y la democratización de la universidad; su repercusión en Latinoamérica.

Presentamos una secuencia de actividades y recursos para trabajar el contenido, el cual es tomado del programa de la cátedra. La misma puede darse en una sola clase.

Esta experiencia transcurre en nuestro segundo año del Profesorado en Ciencias de la Educación-Facultad de Humanidades-UNCa. en el año 2019, en una de las clases de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, donde

comenzamos a trabajar la Unidad N°4 del programa, denominada *"Discursos alternativos e impugnaciones al sistema de instrucción pública". Nuevos grupos sociales y proyectos educativos".* El tema propuesto nos resultaba nuevo en cierto sentido, ya que en la secundaria nunca lo habíamos visto y recién tuvimos conocimientos de este hecho histórico cuando cursamos primer año de la carrera y trabajamos el tema en clases, con motivo de cumplirse el centenario. Para poder comprender un poco más el tema, la "Reforma Universitaria de 1918", recuperamos lo que plantea Tünnermann, (2008) "a partir de una rebelión estudiantil que galvanizó a una ciudad y universidad conservadoras, la educación superior pudo comenzar a desprenderse de las fuerzas que la ataban al pasado colonial y europeizante y convertirse en una propuesta de universidad moderna y libre, verdaderamente latinoamericana, que se convirtió en un polo de conocimiento invaluable para el desarrollo de nuestras naciones durante el siglo veinte" (p.7).

Luego de presentarse el tema, se nos asignó una actividad para la siguiente clase, donde abordaríamos con mayor especificidad el tema. La actividad consistía en hacer una lectura en profundidad de la bibliografía asignada, en este caso "Noventa años de la Reforma de Córdoba" de Tünnermann (2008) y el documento emblemático, el Manifiesto Liminar, para luego analizar y encontrar aquellos postulados más importantes que dieron el pie de origen a tal acontecimiento. Esta actividad permitiría además que en la siguiente clase tengamos un debate con nuestrescompañeres, y un intercambio enriquecedor.

Para comenzar con el desarrollo de la tarea asignada, elegimos trabajar en pareja y nos pusimos de acuerdo para que en un día y en un lugar específico, nos podamos reunir. Empezamos el desarrollo de la consigna y comenzamos a leer los textos

que nos dieron. A medida que avanzamos con la lectura del Manifiesto Liminar, notamos que la misma se complejizaba. En un primer momento notamos que era una cuestión que tenía que ver con el uso de un lenguaje, es decir, las múltiples expresiones de la época, en la que fue escrito el Manifiesto y con las que no estábamos tan familiarizados. Por lo tanto, para no ahogarnos en un vaso de agua y no perder tiempo, decidimos buscar otra alternativa que nos dé una idea general de lo que estábamos leyendo para luego al volver a los textos nos resulte mucho más comprensible.

Motivados a buscar otras fuentes que nos ayuden a entender mejor, elegimos la opción más factible, Google. Pudimos encontrar diferentes resúmenes en formato pdf y también presentaciones en Prezi, SlideShare, que contenían mucha información del tema a tratar. Aun así, estas alternativas no nos convencieron, algo en estas no aclaraba nuestras inquietudes. Cómo última opción nos preguntamos ¿y si buscamos videos? Estos son muy útiles como a su vez entretenidos, e incorporarlos como complemento a nuestro estudio es algo necesario hoy en día. Pareciera ser que hay como un común acuerdo, que por ser estudiantes universitarios solo basta con aprender de los textos, impresos o digitales, como así también se cree que sentados escuchando lo que los profes nos dicen es suficiente, y la verdad es que no es tan así. Los videos están presentes en cada momento de nuestros días, Instagram, Facebook, Twitter, TikTok, etc., están por todos lados, complementan hasta la más ínfima información, los consumimos a menudo, en su gran mayoría resumen mucha información y la adaptan para que todes puedan entenderlos. Sabemos lo que sucedió en un día como hoy, pero del siglo pasado, hace 200 años atrás, cinco siglos atrás, etc. a través de un video, que

además ilustra lo que cuenta con imágenes. Esto nos ayuda a resolver situaciones en los momentos en donde simplemente no llegamos con una lectura exhaustiva y lo más interesante, es que si el contenido video no nos gusta tenemos la posibilidad de buscar otros más para elegir.

Así, entonces, con una aprobación unánime e inmediata entramos en YouTube y tipeamos "*Manifiesto Liminar*", así sin agregarle nada más. Los resultados que obtuvimos fueron bastantes y de repente nos encontramos ante otra problemática, la selección del o los videos adecuados para nuestro objetivo, es decir, realizar la actividad de la clase historia sobre la reforma universitaria. Luego de un proceso de curado de videos, nos encontramos con unos que además de ser atrayentes visualmente no eran como los documentales que por lo general son de personas contándonos dos horas de información, estos eran diferentes, no nos aburrían. Entonces,sentimos que los videos que elegimos eran bastante buenos como para quedárnoslo, sentimos la necesidad de querer compartirlos con nuestrescompañeres en clase porque quizás también tenían el mismo inconveniente y quizá al igual que nosotros también los videos los ayudarían.

Por lo tanto, antes que llegue la siguiente clase en donde compararíamos la actividad realizada, les comentamos de nuestra propuesta a las profes encargadas de la cátedra, Mirtha y Anita y les consultamos la posibilidad de que llevasen un proyector y parlantes, elementos con los que no contábamos ya que preparamos unos videos para compartir y reproducir en la clase. Algunos pensaran, ¡que atrevimiento de estos estudiantes!... querer interrumpir la clase de las profes con sus problemáticas, y nosotros también lo pensamos, pero la predisposición de las profes fue increíblemente positiva y logramos nuestro propósi-

to, nosotros felices como niños que cumplen un capricho y con un creciente interés de que llegue esa próxima clase.
La clase comenzó, el momento llegó y también nuestro turno de compartir lo trabajado. Para acompañar lo que realizamos transcribimos en un afiche, un fragmento del Manifiesto Liminar, documento que sería uno de los ejes del movimiento. También porque quisimos destacar la gran repercusión que generó en nosotros. La gran parte de las ideas que defendemos aun hoy en día las podemos encontrar con el entusiasmo de esos jóvenes y que a continuación compartimos:

> "Hombres de una república libre, acabamos de romper la última cadena que en pleno siglo XX nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana" Manifiesto Liminiar, 1918.

Luego, acomodamos los dispositivos tecnológicos (celular, computadora, parlantes, proyector) y empezamos con la reproducción de los videos, los cuales decidimos organizarlos con la siguiente secuencia:

Primer momento: optamos por proyectar el video denominado, *"A Cien Años de la Reforma Universitaria".*
Elegimos en primer lugar este video, porque lespueda dar a nuestrescompañeres un "pantallazo" de esos 100 años que han pasado desde ese 1918, las cuestiones sociales que nos

atravesaron y atraviesan hoy en día. A continuación, compartimos algunas de las palabras contenidas en el mismo:

> A veces contar una historia en puñado de minutos puede parecer imposible o te resulte un bajón y más si con el paso del tiempo parece naturalizada o forma parte de vos. Y vos que estás preocupade por el ingreso a la facu, prepara esa tesis o zafar de algún final, mientras contás las monedas para comprar un apunte o pintar esa bandera para pedir ni una menos o gritar por nunca más. Hace cien años, los que hacían de la universidad su verdad, despertaron con la bronca del que sueña y se pararon de manos contra el prejuicio del poder, el autoritarismo de la elite y del clero, la ignorancia de los poderosos, la sordera del necio. Un puñado de estudiantes que en la foto de ese tiempo se parecen más a un prócer que a un pibe como vos o como yo. Bigotudos, de tragedia y con sombrero, y en el grabe de la voz un lenguaje cultural que, aunque suene muy distante, te conmueve hasta los huesos y te hace correr la sangre. Sin Facebook, ni twitter, ni WhatsApp, tomaron la universidad y contagiaron a todxs, vecinos, locos y obreros, no se dejaron vencer, cuando más les mentían más aguante le ponían y aunque no las pudieron pintar quedaron marcadas las paredes del claustro las palabras del manifiesto, el llamado Liminar, que floreció como un sueño y convirtiéndose en un río atravesó la Argentina, también América toda la gringa y la Latina. Si hasta cincuenta años después del otro lado del mar la tomaron de bandera los muchaches más rebeldes de un mayo primaveral de la Francia conservadora que pronto iba a cambiar, mientras aquí se lograban cinco cambios para siempre con los que hoy convivimos y no vamos a renunciar. Te lo voy a recordar por si te lo andás olvidando: Autonomía universitaria, Cogobierno, Concurso de antecedentes, Cátedras

paralelas de absoluta libertad, Extensión Universitaria, (...)

Este video se encuentra disponible en el siguiente link: https://www.youtube.com/watch?v=jVrjIFi2BzQ

Segundo momento: compartimos el discurso de Deodoro Roca *"A 100 años de la Reforma Universitaria".*
Elegimos proyectar la lectura del Manifiesto Liminar interpretado por un actor y ambientado en la época. Esta elección se basó en que los relatos muchas veces son más comprensivos si se apoyan en imagen que respalde lo que se cuenta, que representa como fueron los hechos en un cierto momento, la vestimenta que se usó, los modos en los que se expresan las emociones de los sujetos; que nos hacen vivenciar la euforia y las convicciones de estos dieciséis estudiantes reformistas que firmaron el documento, a través de su representante orador.
También, fue interesante poner en cuestión con nuestrescompañeres el aspecto físico que presentaban estos jóvenes trajeados, que más se asemejaba con un profesor y que lejos estaba de la imagen de un estudiante que hoy tenemos en mente. Cabe mencionar que este video nos invita a seguir reflexionando sobre la reforma desde otra perspectiva, a pensar en la defensa de estos ideales y principios conseguidos.

Para mirar el video pueden consultar el siguiente link: https://www.youtube.com/watch?v=qw2Sxe2c8u0

Tercer momento: como cierre pensamos en el video musical de rap, este rap de la Reforma, por Devbeat llamado *"Las ideas no se Matan".*
Elegimos este video en particular porque hace posible una in-

terconexión entre un arte habitual entre nosotres les jóvenes en nuestros días, como lo es la música y los hechos históricos. Nos muestra que la música cuenta historia, que es parte de la misma. Compartimos parte de su letra a continuación:

"Las Ideas No se Matan"
Las ideas no se matan
pero con encono
se persigue al pensador
será que percatan que el conocimiento es cimiento libertador.

Pregono en grave tono
me inclino contra el trono
del reino del error.

Las ideas no se matan
me vuelven hombre libre y de valor
la ignorancia tiene forma de cadenas
se torna misiles, bayonetas, horcas de condena.

Mi reforma es conforme
a lo que corre por mis venas
sangre de verdad
hematíes de poemas.
La virtud en la penumbra
relumbra entre tumbas como gemas.

¡No pienses!
Se quiere al pensamiento
como privilegio de unos pocos
y a los que piensan por sí mismos

se les tilda con cinismo de fanáticos y locos.
(...)
Devbeat: letra “Las ideas no se matan”.

Este video se encuentra disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=0_UlX-DvbA8

A partir de esta experiencia, pensamos que es menester tener en cuenta que esta reforma no fue ni será un hecho de poca importancia. Lo que sucedió en la Universidad de Córdoba en el año 1918 fue de alta trascendencia para el resto de las universidades que adoptaron las medidas que se fueron sucediendo en esa época. Hoy tenemos la posibilidad de una Universidad que, como la pensaron les estudiantes de hace 101 años sigue siendo, para muchos movimientos estudiantiles del presente, el referente fundamental de su futuro: autónoma; de libre acceso; gratuita; con libertad de cátedra e investigación; como espacio de ciencia y pensamiento crítico; con una participación decisiva de los estudiantes en el gobierno institucional, y con una misión social frente a los problemas y necesidades de conocimiento de los pueblos latinoamericanos (Tünnermann, 2008: pág.8).
Reflexionamos en que, como futuros docentes, tenemos que tener en cuenta que, así como nosotros que desde nuestra posición de alumnes pudimos acceder a esta serie de datos de una manera distinta a la habitual, es decir desde los textos, del mismo modo, lo deben realizar nuestres alumnes y les futures generaciones de estudiantes universitaries.
Esta experiencia nos permite aportar a les docentes que dictan la cátedra de historia, cátedra a veces tan poco aprovechada y tan rica en conocimientos relevantes para la formación docen-

te, el animarse a salir de una zona de confort que, en el caso opuesto, el caso de les estudiantes, no lo es. Entendemos que a veces los tiempos con los que se cuentan para tanto material no es suficiente, pero aprovecharlo de otras maneras que no sean las habituales en ciertas ocasiones es más efectivo que pasar horas hablando del mismo tema o de varios a la vez. Reconocemos como valiosos la importancia de permitir la intervención de les estudiantes, pero no nos referimos tanto a la opinión de estos sobre el tema que se esté tratando, sino más bien, nos referimos a la intervención activa y participativa en una clase, desde su planificación hasta la incorporación de ideas nuevas para las próximas clases, a modo de ejemplo esta clase, dónde tuvimos la oportunidad, en conjunto con nuestras profes, de ser partícipes. Así se permite a les alumnes aprovechar este momento como una práctica más, dónde visualizamos que el lugar de los estudiantes cambiará y la experiencia que obtengan sobre cómo dar una clase de Historia de la educación irá creciendo y fortaleciéndose. Notamos que la historia en general, no es una de las materias preferidas por nuestras generaciones, y creemos reconocer algunas de las problemáticas que pueden ocasionar esto. Algo que es muy recurrente de ver, es la poca familiaridad que se tiene para incorporar la lectura como un hábito en la vida universitaria, ciertamente la cátedra de historia en este sentido nos ayuda demasiado porque una de sus exigencias básicas es la lectura, entendemos que esto es así, pero, como ya lo mencionamos, por otro lado creemos que también es posible intentar por otras medios, es decir, buscar otras formas en las que se pueda introducir al contenido, al que luego ahondaremos con la lectura.

Apreciaciones finales

¿Por qué y para qué enseñar HEAyL en la formación docente? Al inicio de cada año, es una interpelación constante, necesaria a la hora de revisar nuestras prácticas como docentes del espacio curricular. Sobre todo, porque nos permite valorar el sentido de nuestra propuesta. En esta ocasión, la respuesta a estos interrogantes es dada desde otro lugar. En compañía con nuestros estudiantes. Esta experiencia con los estudiantes permitió alcanzar logros muy significativos para nosotras como docentes, por ejemplo, valorar el modo de aprender de los estudiantes, quienes se sintieron con mayor protagonismo dentro de la clase, poniendo en consideración de docentes y compañeros sus interrogantes, inquietudes, sus intereses y saberes.
"Para construir una mirada histórica es necesario que estas dos dimensiones: lo familiar y lo extraño entren en juego para organizar significativamente las relaciones entre pasado y presente, conformando agentes sociales y no pasivos espectadores del mundo" (Pla, 2012, p. 157). En ello se juega el vínculo que cada generación entabla con la historia, por tal es un desafío para quienes enseñamos HEAyL.

Bibliografía

Abratte, J. P. (2018). Algunas reflexiones en torno al Centenario de la Reforma Universitaria. Revista Prefacio, 2 (2). Recuperado de: https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/PREFACIO/article/download/20553/20220.

Arata, N. & Mariño, M. (2013). *La educación en la Argentina.* Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

Plá, S. (2012). "La enseñanza de la historia como objeto

de investigación". Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales. Nro. 84, septiembre-diciembre 2012. Recuperado de:http://secuencia.mora.edu.mx/index.php/Secuencia/article/view/1172/1062
Puiggrós, A. (2013): Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo. Buenos Aires: Galerna.
(1984): La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas. México: Ed. Nueva Imagen.
Sader, E., Aboites, H., &Gentili, P. (2008). La reforma universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después, Buenos Aires, CLACSO.
Suasnábar, C. (2018). La Reforma Universitaria de Córdoba de 1918: una mirada histórica de la relación entre intelectuales, universidad y política en la Argentina. Recuperado de:http://www.beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/276
TünnermannBernheim, C. (2008): Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba: 1918-2008. CLACSO. Buenos Aires. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/reforTun/reforTunn.pdf
TünnennannBernheim,C. (2018). La reforma universitaria de Córdoba. http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/27

EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN HISTÓRICA EN ARCHIVO[21]: "FUNDACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CATAMARCA"

Mirtha Evelia Guillamondegui
Liliana Anahí Rivas
Cristian Matías Ortiz Calderón

El objetivo del presente capítulo es mostrar una experiencia de aplicación de un dispositivo didáctico basado en la implementación de la investigación histórica de la educación como estrategia pedagógica, el tema de estudio fue la fundación de nuestra Universidad Nacional de Catamarca (UNCA), desarrollada en la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana (HEAyL) a nuestro cargo, en los Profesorados en: Historia, Filosofía, y Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades. Para algunos momentos de la implementación de la propuesta contamos con la participación del Docente responsable de la cátedra de Historia de Catamarca, y de especialistas en Tecnología Educativa y en Comunicación Social.
Las bases fundamentes de nuestras decisiones

El interés por encontrar estrategias pedagógicas, que permitieran mejorar nuestras prácticas de enseñanza y los aprendizajes que realizan los alumnos que cursan la asignatura HEAy, nos motivó a indagar las producciones que aborden como objeto

21 La propuesta didáctica que presentamos en este capítulo es una versión retrabajada a partir de la evaluación que realizamos de su implementación en los cursos de 2do y 3er. Año de los Profesorados en: Historia, Filosofía, y Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca (UNCA), durante los meses de octubre-noviembre de 2019.

de estudio la enseñanza de la Historia de la Educación (HE) en el nivel superior, especialmente en la formación docente. Esta es una temática nueva en el campo académico en consecuencias las producciones son exiguas. Como resultado de buceo y revisión de literatura crítica encontramos los trabajos de: Miguel Beas Miranda (s/f), Vicente Peña Saavedra (s/f); María del Mar del Pozo (s/f), Francesca Comas Rubí (s/f); Pedro Moreno Martínez (2008); Cristina Martí Úbeda 2009. Estos y otros trabajos son publicaciones de los Cuadernos de Historia de la Educación de la Sociedad Española de Historia de la Educación. De nuestro país sólo encontramos las producciones de Meschany y Lanteri (2018), y el de Cejas y Guillamondegui (2017). En el campo de la Didáctica y Enseñanza de la Historia si hay una profusa producción, pero no referida a la enseñanza de la Historia de la Educación.

El producto de la indagación realizada fue la elaboración de un *dispositivo didáctico*, concebido como un costructo de formación pedagógica, de mediación de saber y de acción. Un dispositivo Implica la organización de un conjunto de elementos didácticos para facilitar el aprendizaje o generar situaciones de aprendizaje, en el sentido que posibilita a alumnos y alumnas desarrollar sus capacidades, adquirir y movilizar conocimientos y aplicarlos en situaciones concretas. En el caso de nuestra propuesta, el dispositivo propone el aprendizaje grupal, es, por lo tanto, un espacio de interacción social y de cooperación. En términos de Marta Souto (1999), el dispositivo de formación o técnico pedagógico es un revelador (permite que se desplieguen significados), un analizador (tiene potencialidad de poner y/o disponer para el análisis), es un organizador técnico (organiza condiciones para la puesta en marcha y realización, a la vez que dispone acciones desde un lógica de la complejidad)

y es un provocador (de transformaciones, de lo instituyente).
Por otra parte, teniendo en cuenta que uno de los objetivos de nuestro Programa de la cátedra es que los estudiantes desarrollen algunas herramientas de aproximación a la investigación histórica y análisis de fuentes, decidimos que la aplicación de una *estrategia de investigación histórica*, promueve ese acercamiento al pasado tal como lo hace el historiador en su trabajo de reconstrucción histórica. Si bien, el sentido formativo de nuestro espacio no es el de formar historiadores, si lo es el de formar una docencia, crítica y autónoma; con un conocimiento y comprensión del pasado educativo, de los procesos de cambio en el tiempo histórico, que adviertan su influencia en el presente y en el futuro; es decir, que aprendan a pensar históricamente.
La introducción del método y técnicas del historiador nos da los elementos para desarrollar el pensamiento crítico, "que los estudiantes adquieran los conocimientos y actitudes necesarios para comprender la realidad del mundo en que vive, las experiencias colectivas del pasadas y presentes, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad" (Carretero & Castorina, 2012: 12-13).
Compartimos con los autores Prieto, Gómez y Miralles el necesario proceso de cambio en la enseñanza de las ciencias sociales, "debe superarse el relato lineal, a menudo de carácter ideológico, a favor de planteamientos que pongan énfasis en la interacción del alumnado para poder enseñar en competencias, habilidades y capacidades" (2013). La enseñanza de la disciplina Historia de la Educación no sólo puede limitarse a ofrecer una narración del pasado educativo, en nuestro caso argentino; lamentablemente una práctica muy extendida e independiente del perfil profesional docente que tiene a cargo

la materia. La historia-relato docente, como plantea Cibotti (2016), que naturaliza la idea de que los hechos han sucedido tal y como son contados por el profesor, y muchas veces sin el apoyo de fuentes históricas; ello contribuye a que el estudiantado conciban a la historia como "como un conjunto de saberes cerrados y con escasa utilidad en la comprensión de su medio" (Prieto, Gómez & Miralles, 2013)

La enseñanza de la HEAyL "no sea para hacer leer, sino para hacer pensar" (ViñaoFrago, 2016: 38); debe permitir que los y las estudiantes desanuden y rearmen esa narración, y se incluyan como protagonista en el que se inscribe la historia de las prácticas educativas, y, también, como sujetos históricos promotores de cambios posibles (Alanís, Cejas, Guillamondegui&Brittan, 2018).

También, que expliquen y comprendan el presente y vislumbren el futuro de la educación (Alanís *et all*., 2018).

> hay que insistir y profundizar en que el presente es producto de las decisiones y acciones que se tomaron en el pasado y que, por lo tanto, el futuro que se está construyendo será el resultado de las decisiones y acciones que tomemos ahora (Pagès y González, 2010 citado en Prieto *et all.*, 2013).

Principio de causalidad que otorga importancia el conocer e investigar el pasado para entender el presente y les mostrará la importancia de conocer el pasado y de investigarlo para entender nuestro presente y afrontar el futuro (Prieto *et all.,* 2013).

Según María Fernanda Gómez (2019) la investigación histórica como estrategia pedagógica resulta un reto para estuantes y docentes. Su aplicación parte de problematizar el pasado y su aproximamiento a través de técnicas de indagación y el trabajo con fuentes. En nuestro caso, la implementación de la estrate-

gia suponía planificar, organizar y desarrollas actividades donde alumnos y alumnas son los protagonistas. Ellos y ellas serán lo que se hagan preguntas, formularán hipótesis, buscarán, analizarán fuentes primarias y secundarias, elaborarán respuestas a sus preguntas y desarrollarán argumentaciones que plasmarán en algún tipo de producción para su comunicación. Nuestra tarea como docentes será ayudarlo en ese camino de reconstructores de historia, brindaremos las posibilidades para acercarlos al campo de estudio, proveeremos conocimientos teóricos y tecnológicos para el trabajo en archivo, con fuentes, para la producción de sus presentaciones. Además, acompañarlos resolviéndoles dudas, generando espacios para compartir información y hablar de ella, sugiriendo en la tarea de organización y sistematización de la información que hayan construido. Como plantea Gómez, alumnos y alumnas a través de la pregunta y la búsqueda de respuesta, se aproxima a la historia viva y significativa; mientras que nosotros seremos co-investigadores, podremos ir evaluando el proceso de aprendizaje y no sólo ser calificadores de la presentación de sus producciones finales.

La inclusión de la investigación como estrategia de enseñanza innova la acostumbrada secuencia de la clase tradicional: clase magistral del tema por parte del docente – lectura y resolución de tareas por parte del alumno – lección/prueba.

Por otra parte, al elegir esta estrategia pensamos que, al implicar el trabajo en equipo en torno al estudio de un tema a indagar, contribuye al logro de dos de nuestros objetivos de la asignatura: que los estudiantes, por un lado desarrollen una actitud tolerante frente a las opiniones y propuestas contrarias a las propias; y, por otro, trabajen con responsabilidad ante el contenido y especialmente ante el colectivo.

La indagación propuesta se basó en el trabajo en hemeroteca, con las publicaciones provinciales, especialmente los diarios. El uso de fuentes primarias en la enseñanza contribuye a "conocer la historia más próxima y establecer generalizaciones y relaciones con otras realidades y con otras temporalidades" (Pagès y Santisteban, 2010 citado en Prieto *et all.,* 2013).

Por último, la elección del tema de indagación: La fundación de la Universidad Nacional de Catamarca, se debe a dos propósitos, se debe a dos propósitos. El primero de ellos, es que pensamos que el tema permite desde la enseñanza trabajar los principios de la ciencia:

PRINCIPIOS	INDICADORES
Pluridimensionalidad	Sincrónico: relación de lo educativo con otras dimensiones de la totalidad (sociales, políticas, económicas, cultuales, religiosas)
	Diacrónico: nivel temporal de los cambios (estructura, acontecimiento)
Multicausalidad	Cómo se presentan y explican procesos educativos Relaciones que se establecen con las circunstancias, antecedentes, origen: covarianza, reticular. Construcción de tramas
Pluriperspectividad	Presentación de conflictos, debates desde las diferentes percepciones a nivel de los afectados en el hecho/experiencia educativa
	Presentación de diferentes percepciones o perspectiva a nivel de los historiadores (interpretación histórica) del en el hecho/ experiencia educativa

Escala de nivel de análisis	Lo local y lo global; el centro y la periferia; lo occidental y lo latinoamericano. Macroeducativo-microeducativo. Variables de co-varianza y *pars pro toto*
Relación entre la perspectiva global y el punto de vista personal de los estudiantes	Relaciones con la experiencia o biografía escolar personal o con proyectos del presente y/o futuro personal/profesional
Formación de opinión o juicio histórico	Elaboración de interpretaciones y argumentos
	Trabajo con referencias al presente, su singularidad y diferencia temporal entre el pasado y el presente

En especial, consideramos que abordar un hecho local, que si bien se enmarca en una política educativa nacional, permite trabajar y atender la singularidad y especificidad que le otorga el contexto provincial. Con ello, podemos trabajar las visiones de la Historia de la Educación Argentina como algo cerrado, basadas en concepciones del relato único del pasado educativo, generalmente dado por lecturas centralistas y etnocéntricas (Cejas &Guillamondegui, 2017). Entendemos que este dispositivo didáctico brinda la posibilidad para discutir y reflexionar sobre la tendencia a homogeneizar la educación y también su historia, como así, también, la lectura unidireccional (influencia) que se suele hacer de los procesos y de las políticas, otorgando un papel pasivo a los sujetos de la historia (Arata & Mariño, 2013). En este sentido ponemos énfasis en las nociones de

difusión y recepción, éstas dan cuentan del atravesamiento de fronteras de ideas y/o modelos y/o discursos y/o prácticas, así como de la capacidad interpretativa y productiva de los sujetos (Arata & Mariño, 2013). Otra cuestión es la relación entre lo macro y lo micropolítico, en este sentido se puede trabajar las falacias: de covarianza, que parte de razonamientos históricos como las falacias de covarianza, que parte del supuesto teórico de que los fenómenos macro y microinstitucionales constituyen un bloque inseparable; y su complementaria la falacia *pars pro toto* que implica tomar una parte en este caso el nivel de superficie (política nacional) y operar con ella como si la misma agotara a la educación como objeto de estudio (Narodowski, 1997)

El segundo propósito, tiene que ver con el sentido pedagógico o formativo que supone la aproximación a la historia de la propia institución educativa. Con ello se promueve que el aprendizaje de la historia de nuestra educación, sea más vivencial y significativa; pues, se trata de la búsqueda de fuentes que nos acercan a un pasado cercano con los cual urdimos lazos de identidad y memoria (Gómez, 2019).

Implementación del dispositivo: Experiencia de investigación histórica en archivo: "Fundación de la Universidad Nacional de Catamarca"

Situación problema de partida:

La experiencia se centra en el tratamiento de una temática de la historia de la educación de Catamarca como lo es la fundación de nuestra universidad nacional. La UNCA se fundada por Ley N° 19.832 el 12 de Septiembre de 1972; no son muchos los trabajos de investigación que existen sobre su fundación, todos coinciden en señalar que éste fue un acto fruto de proyecto

largamente anhelado y gestado con anterioridad (Guillamondegui, Alanís & Cejas, 2008). Según algunos estudios, por el escenario en el que se produce su fundación, hace de ella un proceso fundacional singular y significativo que responden a lógicas propias; por lo que una historia de este hecho histórico no puede quedar como una lectura de lo micro, y éste a su vez sólo como resultante de lo macro, sino captar los elementos que caracterizan y particularizan la fundación de esta institución. La relación de lo interno y lo externo no es por tanto de unicasualidad de uno sobre otro, sino de imbricación, intercambio, interjuego (Guillamondegui*et all*., 2008).

Propósito:
El propósito de esta actividad es el abordaje de un hecho local a partir de un análisis local/regional en articulación con lo nacional, que nos permita comparar intereses, motivaciones, perspectivas, argumentaciones, en torno a la creación de estas instituciones educativas en el marco de un plan nacional como lo fue el llamado Plan Taquini.

Naturaleza de la experiencia a realizar:
La propuesta consiste en la realización de una investigación histórica en archivo (trabajo en hemeroteca), basada en el trabajo con las publicaciones periodísticas (provinciales especialmente) existentes de la época (período 1971-1973).
Objetivos del dispositivo:

- Analizar fuentes primarias y secundarias para recuperar diferentes perspectivas de actores (colectivos o individuales) involucrados en el hecho histórico de la fundación de la UNCA.
- Dar cuenta de las características que singularizan su fundación de la UNCA.

- Confrontar fuentes primarias y secundarias para recuperar diferentes perspectivas acerca de este hecho histórico.
- Reflexionar sobre la relación entre las lecturas globales y locales del pasado educativo.
- Apreciar el valor del uso de las fuentes primarias para el estudio del pasado educativo.
- Identificar cambios y continuidades de elementos/situaciones/procesos, que caracterizaron ese momento fundacional con el presente de la universidad.
- Elaborar una producción visual original para comunicar los resultados de la investigación realizada.

Tiempo requerido: 6 clases

Desarrollo de la experiencia:
Antes de comenzar la búsqueda de fuentes primarias y secundarias es necesario que los y las estudiantes conozcan los siguientes contenidos: el proceso de mundialización de la educación que caracteriza a la educación latinoamericana en la segunda mitad del siglo XX, educación, formación de recursos humanos y tecnocracia; contexto histórico nacional e internacional del periodo 1966-1974, en el que se originó y desarrolló el Plan de adecuación de la enseñanza universitaria a las necesidades del desarrollo regional , conocido como Plan Taquini.
El balance

Las valoraciones que hicieron los y las estudiantes de la aplicación del dispositivo didáctico: Experiencia de investigación histórica en archivo: “Fundación de la Universidad Nacional de Catamarca”, es altamente positiva. La consideraron innovadora, aunque señalaron que se requiere de más tiempo del que

MOMENTOS	PROPUESTA DE TRABAJO	TAREA NUESTRA (Docentes)
Primer Momento	Buscamos y leemos material bibliográfico: Estudio de Factibilidades e indagaciones, publicaciones sobre la creación de la UNCA, disponible en diferentes bibliotecas: Facultad de Humanidades, Central de la Universidad, Departamento de Historia. Biblioteca Provincial "Dr Julio Herrera" y Biblioteca "Monseñor Bernabé Piedrabuena". Confeccionamos fichas bibliográficas y de investigación (resúmenes, síntesis, comparativas) Elaboramos de interrogantes y/o hipótesis de investigación que guiaran nuestro trabajo de investigación histórica.	Guiamos el buceo bibliográfico Sugeriremos bibliografía, los aspectos a tener en cuenta en la lectura: diagnóstico y objetivos que guiaron la fundación de nuestra institución, aspectos que resaltan los trabajos, actores involucrados que son nombrados, contextualizaciones del momento fundacional, conflictos señalados, impactos que se mencionan. También guiaremos en la elaboración de hipótesis o interrogantes de investigación.
Segundo Momento	Trabajamos en archivo: Visita a la Biblioteca "Monseñor Bernabé Piedrabuena", para el trabajo en hemeroteca. Esta instancia consistirá en la consulta de fuentes primarias- diarios provinciales entre 1971-1973 e iremos registrando las noticias, editoriales, comunicados, anuncios, carta al director, imágenes, que sean relevantes al tema. Para el registro debemos tener en cuenta las siguientes cuestiones: -datos bibliográficos del Diario (nombre, fecha, año y número de edición, página de la información que se registra, títulos). Realizaremos síntesis, resúmenes y comentarios sobre los hallazgos, también haremos registro fotográficos de aquello que nos parezca significativo. Aspectos a tener en cuenta: ¿Qué información hay sobre la fundación de la UNCA?; ¿Quiénes participan como actores activos (o no) vinculados con esta fundación y que posiciones asumen respecto a ella?; ¿Se evidencian conflictos, disonancias, apoyos, alianzas, respecto a qué y entre quiénes?; ¿Qué relaciones y/ o tensiones se visualizan entre los intereses, necesidades y posiciones de la provincia con el ejecutivo nacional?. Podemos observar otras cuestiones que consideremos importantes para el análisis. Para esta actividad es importante tener en cuenta los siguientes requisitos: llevar para el trabajo de archivo un barbijo y un par de guantes de látex, cuaderno y lápiz para la toma de apuntes, prohibido llevar alimentos, lapiceras y resaltadores con tinta que dañen los documentos del archivo. Recordemos que podemos realizar otras visitas a la biblioteca para reforzar, completar, ampliar la información.	Realizamos los trámites de permisos necesarios para la visita a la biblioteca. Organizamos los grupos y cronograma de la primera visita que realizará cada grupo- Invitamos al Docente de la Cátedra de Historia de Catamarca, quien dará una charla a los alumnos de cómo se trabaja en archivo, como solicitar a la bibliotecaria del material que estamos buscando, la diferencia entre diario y periódicos, que tener en cuenta al momento de manipular documentos históricos. También informará sobre la Biblioteca Monseñor Bernabé Piedra buena. Acompañamos la primera visita de los grupos de trabajo. Compartimos y guiamos las producciones que realizan en esta instancia.

Tercer Momento	Realizamos el análisis y sistematización de la información indagada. Decidimos y elaboramos como comunicar de la investigación realizada. Esta nueva instancia consiste en la producción de interpretaciones y argumentos propios a partir de integrar el trabajo de indagación y análisis de las fuentes primarias con lo estudiado durante la reconstrucción del contexto histórico. El resultado de esta tarea de integración de toda la información se plasmará en producciones visuales (videos o infografías). Esta producción visual y final debe recostruir el acontecimiento de la fundación de la UNCA a través de la organización y ordenación de la información e imágenes recogidas. Es fundamental que lo que se exprese de cuenta de una interpretación de la información que se presenta, por lo tanto no es una colección o conjunto de imágenes o de datos sueltos. Debe observarse un argumento, el desarrollo de una idea a través de la selección y organización de esa información y de las imágenes.	Invitamos y organizamos talleres con: una Profesional en Comunicación Social, que tendrán a su cargo la explicación de lo que hay que tener en cuenta al memento de organizar la información para una comunicación efectiva de la misma. Y, con una especialista en Tecnología Educativa quien tendrá a cargo la explicación de la producción de videos e infografías. A partir de este taller los estudiantes organizarán sus interpretaciones y argumentos sobre el tema indagado, plasmando dichos resultados en producciones visuales originales, para ser compartidas y presentadas al colectivo de la clase. Nuestra tarea es guiar en estas producciones conforme a las consultas del estudiantado.
Cuarto Momento	Presentación de las producciones grupales. Evaluación de la experiencia Evaluación de los aprendizajes logrados por los y las estudiantes	

se le ha dado para realizar la experiencia; también, comentaron que el momento del año académico programado para su implementación no es el más adecuado, pues en los meses de octubre-noviembre se encuentran con exámenes parciales y exigencias de otras cátedras a las que deben cumplir.

Por nuestra parte, como responsables de la aplicación del dispositivo y docentes de la materia HEAyL, observamos que, más allá de algunas cuestiones teóricas que debieron ser revisadas, la respuesta del estudiantado y las producciones fueron muy satisfactorias, incluso incorporaron entrevistas a protagonistas

del hecho histórico, o a actores actuales de la institución a fin de presentar un juicio crítico sobre la relación pasado-presente-futuro de la UNCA.

Por lo tanto, si tenemos que comparar con la modalidad clásica de enseñanza debemos señalar que las diferencias son indudables; la enseñanza basada en la estrategia de la investigación histórica le otorga un plus a la materia, como dice Peña Saavedra (s/f) le imprime una dimensión aplicada o práctica que habitualmente están ausente en el dictado de esta materia.

El acercamiento de los y las alumnos y alumnas con las fuentes y su análisis, y luego la elaboración de un producto con concurrencia de herramientas tecnológicas, motiva y acerca la materia desde un sentido más vivencial y significativo, por el contacto directo con el objeto histórico de indagación. Por otra parte, son ellos y ellas los protagonistas de su propio aprendizaje, pues tienen que tomar a lo largo del desarrollo de la experiencia decisiones y disponerse a la iniciativa, lo que potencia la autonomía.

Por otra parte, valoramos esta experiencia por su carácter formativo; pudimos apreciar el desarrollo de un pensamiento crítico al momento de valorar el presente de la universidad, o de la información que iban encontrando y trabajando. En este sentido creemos que el dispositivo contribuye a superar la enseñanza tradicional y el aprendizaje memorístico de los contenidos.

También, somos conscientes de que la implementación de un dispositivo didáctico centrado en la investigación histórica requiere de recursos y tiempos, que no siempre se tienen, y si bien no imposibilita su aplicación si se transforma en todo un reto tanto para los y las estudiantes como para los docentes.

Por último, sostenemos que la HEAyL debe contribuir a la for-

mación de una docencia crítica, con una conciencia histórica del pasado, para ello debemos fomentar la formación del docente como investigador, posibilitando espacios de aprendizaje para la investigación. Formar un docente investigador "que investiga para enseñar, que enseña investigando y que enseña a investigar" (Traveria. 2005, 41 citado en Gómez 2019).

Bibliografía

Alanís, Cejas, Guillamondegui&Brittan (2018). "Interpretaciones y valoraciones de los futuros docentes sobre la Historia de la Educación Argentina". En M. Guillamondegui*et all.* (2018): *La inclusión de la enseñanza de la Historia de la Educación Argentina en la formación docente inicial. Realidades, tensiones y desafíos*. Catamarca, Editorial Científica Universitaria, Universidad Nacional de Catamarca. 121-139.

Arata, N. y Mariño, M. (2013). *La educación en la Argentina*. Buenos Aires. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Beas Miranda, M. (s/f). "Propuestas metodológicas para la Historia de la Educación". *Cuadernos de Historia de la Educación No 1 Recursos Didácticos. Historia Oral y Museos Pedagógicos*. Sevilla: Sociedad Española de Historia de la Educación. 9–33.

Carretero, M. y Castorina, J.A. (2012). *La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades*. 2da reimp. Buenos Aires: Paidós.

Cejas, E. I. &Guillamondegui, M. E. (2017). "¿Una o múltiples Historias de la educación en las instituciones de

Educación Superior?”. *Aportes Científicos desde Humanidades*. Vol 1. No 12. pp. 18-25. Recuperado de: http://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/Aporte%2012-13%20Online/n%2013%

Cibotti, E. (2016). *América Latina en la clase de Historia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Comas Rubí, F. (s/f). “El Patrimonio local como recurso para la práctica en materias histórico-educativas. Propuestas didácticas”. *Cuaderno de Historia de la Educación Nro 2 La docencia de la Historia de la Educación (Ponencias y Debates)*. Sevilla: Sociedad Española de Historia de la Educación. 97-106.

del Pozo. M. (s/f). “Metodología de la materia “Historia de la Educación en España”: Sugerencias para un debate”. *Cuaderno de Historia de la Educación Nro 2 La docencia de la Historia de la Educación (Ponencias y Debates)*. Sevilla: Sociedad Española de Historia de la Educación.31-50

Gómez M. F. (2019). “La investigación histórica como estrategia pedagógica. Una propuesta de enseñanza del pasado en las aulas de clase”. Febrero 15, 2019. Recuperado de https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/columnas/la-investigacion-historica-como-estrategia-pedagogica

Guillamondegui, M.; Alanís, M., Cejas, E. (2008). “Fundación de la Universidad Nacional de Catamarca: Visiones y Discursos sobre su misión”. [CD-ROM]. *Actas XV Jornadas Argentinas de Historia: “Tiempo, Destiempo y Contratiempo en la Historia de la Educación*. Facultad de Humanidades-unas- Salta: Facultad de Humanidades, UNAS - SAHE.

Martí Úbeda, C. (2009). “Potencialidades y usos didácticos del Patrimonio virtual en Internet para la enseñanza de Historia de la Educación”. *Cuaderno de Historia de la Educación Nro 6 El Patrimonio Histórico-Educativo y la Enseñanza de la Historia de la* Educación. Madrid: Sociedad Española de Historia de la Educación. 11-39.

Moreno Martinez, P. (2008). “España instituciones y actuaciones circumescolares en la Historia de la Educación Social: reflexiones y propuestas metodológicas para su enseñanza”. *Cuaderno de Historia de la Educación No 4 Historia de la Educación Social y su Enseñanza*. España: Sociedad Española de Historia de la Educación. 23- 41.

Meschany, T. &Lanteri, M. (2018). “Herramientas para enseñar y aprender historia de la educación en la formación docente. Ponencia presentada en XIII CIHELA 2018. Montevideo (Inédito)

Narodowski, M. (1997): “La utilización de periodizaciones macropolíticas en Historia de la Educación. Algunos problemas”. En A. Martínez Boom y M. Narodowski: *Escuela, Historia y Poder*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. 149-156.

Pagès, J. & González, N. (2010). “¿Por qué y qué enseñar sobre la crisis?”. *Cuadernos de Pedagogía*, 405, pp 52-56.

Pagès, J. & Santisteban, A. (2010). La enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico en la Educación Primaria. Campinas: Cad. Cedes, 30 (82), 281-309.

Peña Saavedra, V. (s/f). “Actividades de iniciación a la investigación en el marco disciplinar de la Historia de la Educación: experiencias, resultados y nuevos itinerarios en el ámbito del Museo Pedagógico”. *Cuaderno de His-*

toria de la Educación No 1 Recursos Didácticos. Historia Oral y Museos Pedagógicos. Sevilla: Sociedad Española de Historia de la Educación. 35-55

Prieto, J.A, Gómez, C. J. & Miralles, P. (2013). "El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato". *Clío*, 39. Recuperado de http://clio.rediris.es

Souto, M. (1999). "El dispositivo en el campo pedagógico". En M. Souto (comp). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

TribóTraveria, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente, los archivos y las fuentes en la enseñanza de la Historia.* Barcelona: ICE UB/ Horsoni.

ViñaoFrago, A. (2016). "La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones". *Espacio, Tiempo y Educación*, Vol 1 No3, pp. 21-42. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.001.3

Apreciaciones Finales

Siguiendo a Alanís, (2016) se "reconoce al docente como portador/creador de saber, más que mero transmisor o replicador de conocimientos. Indagar sobre los saberes experienciales, pedagógico-didácticos disciplinares puestos en juego en las prácticas de enseñanza posibilita la aproximación a esas particulares maneras de decir y hacer; de cómo orientan el por qué hacer y cómo hacer, revelando qué se hace y cómo con lo que sabe". En cada una de las propuestas de enseñanza que fuimos compartiendo se ve con claridad la presencia de una referente en la enseñanza de la HEAyL. Al momento de diseñar y construir sus propuestas de enseñanza los docentes apelan al programa de otro docente, pero en particular al programa de la docente que les enseñó HEA, a sus materiales, a sus clases, a sus documentos.

> *"… no es como cuando decimos todos nos apoyamos en Bourdieu. Sino que una docente tal, que desde el punto de vista nacional no es conocida, es una referente en historia de la educación desde lo local. Entonces se vuelve mucho más creíble y rico, se vuelve más creíble cómo la gente arma sus programas, sus clases apoyándose en otra gente que tiene cerca. Por ahí la referencia no es a una teoría o a una concepción de historia, sino que la gente ve como referente a alguien por amor, porque lo considera creíble. La creencia en el otro". (Rivas, 2018: 115).*

En nuestro equipo tenemos una referente de la HEAyL, creo que lo mucho o poco que hemos aprendido en este trayecto investigativo se lo debemos a ella. Aprendimos a amar y a pensar esta materia que se incluyó en la formación docente, compren-

dimos los vericuetos administrativos, y aprendimos que las materias que se encuentran en una parrilla curricular tiene una función y son los docentes quiénes le imprimen una identidad teórica, epistemológica y metodológica, asimismo tendrán que tener en claro ¿para qué se enseña esta materia en ese contexto? ¿Cómo contribuimos al propósito general de la formación de la carrera en la que está inserta?

Durante el proyecto trabajamos con los "profesores casos", que a su vez son también investigadores y parte del equipo de investigación. Este proyecto permitió abrir la puerta de sus aulas, acercarnos a las prácticas de enseñanza, la relación docente estudiante contenido.

Los docentes objeto de estudio estaban preocupados y se ocuparon a partir de las herramientas investigativas, pusieron en la palestra sus problemáticas de enseñanza, los sentidos de enseñar, gracias a su generosidad y su incansable movilización por mejorar sus prácticas en los ámbitos de la Formación docente, pudimos distinguir las problemáticas de la enseñanza de la HEAyL, repensar los programas, identificar los contenidos imprescindibles, advertir los conceptos ordenadores de esta materia: conciencia histórica, pensar históricamente e identidad profesional, nuestro eje vertebrador era el sentido de enseñar esta materia en la formación docente.

Este equipo de investigación tenía un objetivo final construir estrategias que favorezcan el desarrollo de aquellas categorías y promover al fortalecimiento de la enseñanza de la HEAyL en la formación docente. Nos costó mucho, acordar que debía tener estas propuestas, qué componentes de la agenda debíamos incorporar, sabíamos que no queríamos ser prescriptivos, ni brindar una receta, nuestras propuestas debían ser hipótesis de trabajo. Compartir nuestras ideas con nuestros colegas

y con todas las personas que les interese enseñar HEAyL que sean ellos, nuestros interlocutores, puedandialogar, discutir, criticar y pensar en nuevos abordajes semejantes o superadores de los que aquí presentamos.

En síntesis, estas propuestas se realizaron con la intención de pensar con el colega y allanar el trabajo cotidiano de los docentes proponiendo fuentes (escritas, orales, y materiales); así como otros recursos: gráficos, videos, música, relatos, fotografías, pinturas, algunas posibilidades de actividades para generar un aprovechamiento de aquellos recursos, y también imaginarnos como funcionaria en las diferentes aulas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana y/o Historia y política de la educación argentina. Como conectarían con los estudiantes. Obviamente acorde a los sujetos, su contexto, sus tiempos…

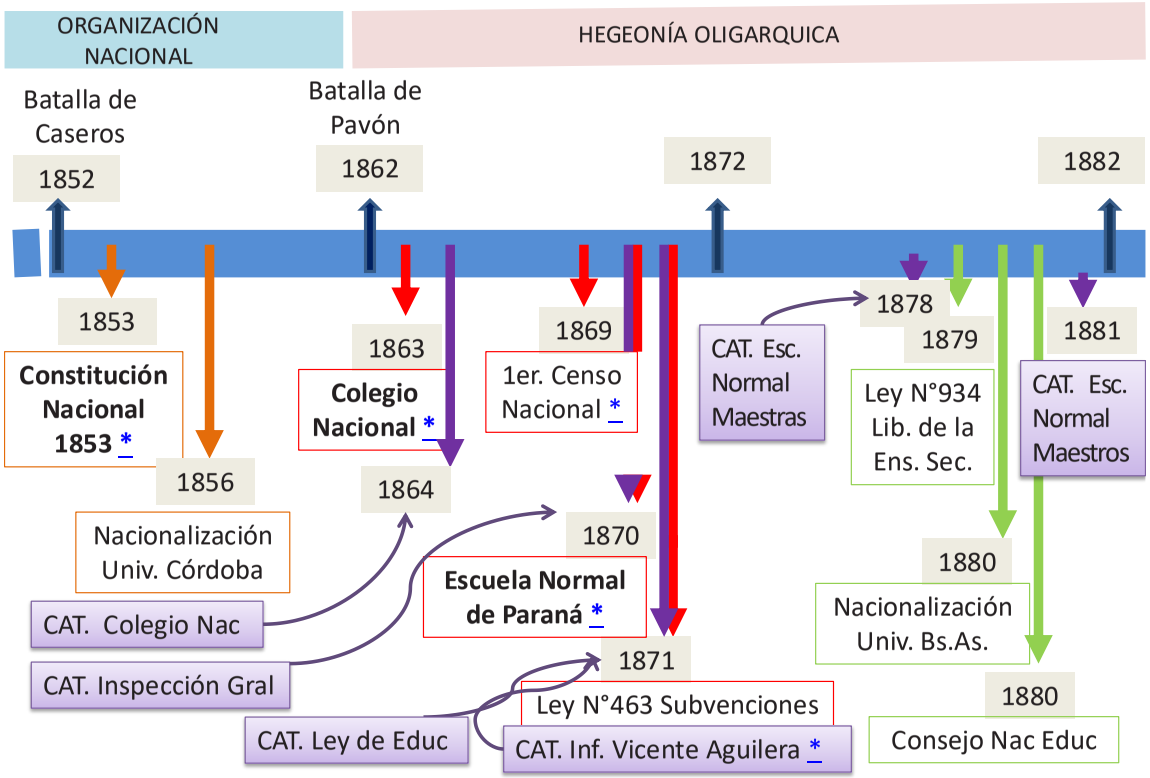
Queda en ustedes "evaluar la propuesta y hacernos saber si logramos este objetivo o aún queda pendiente…

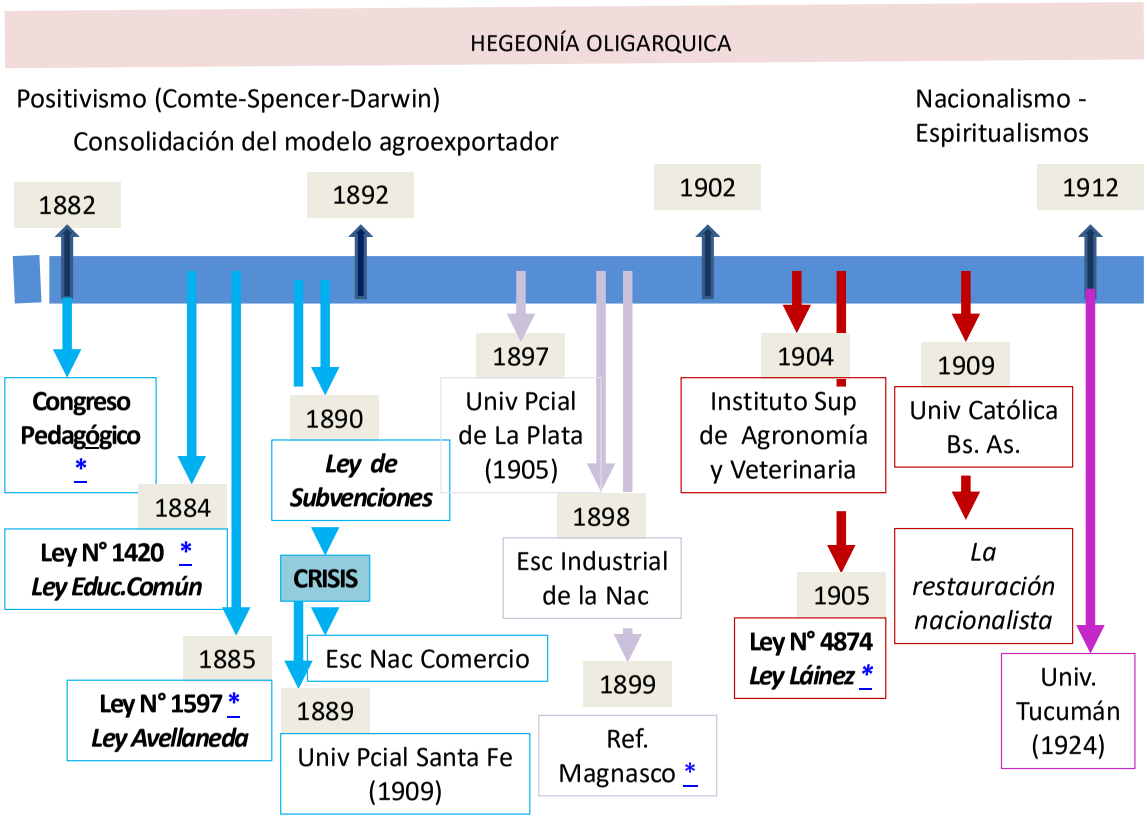
Anexos:

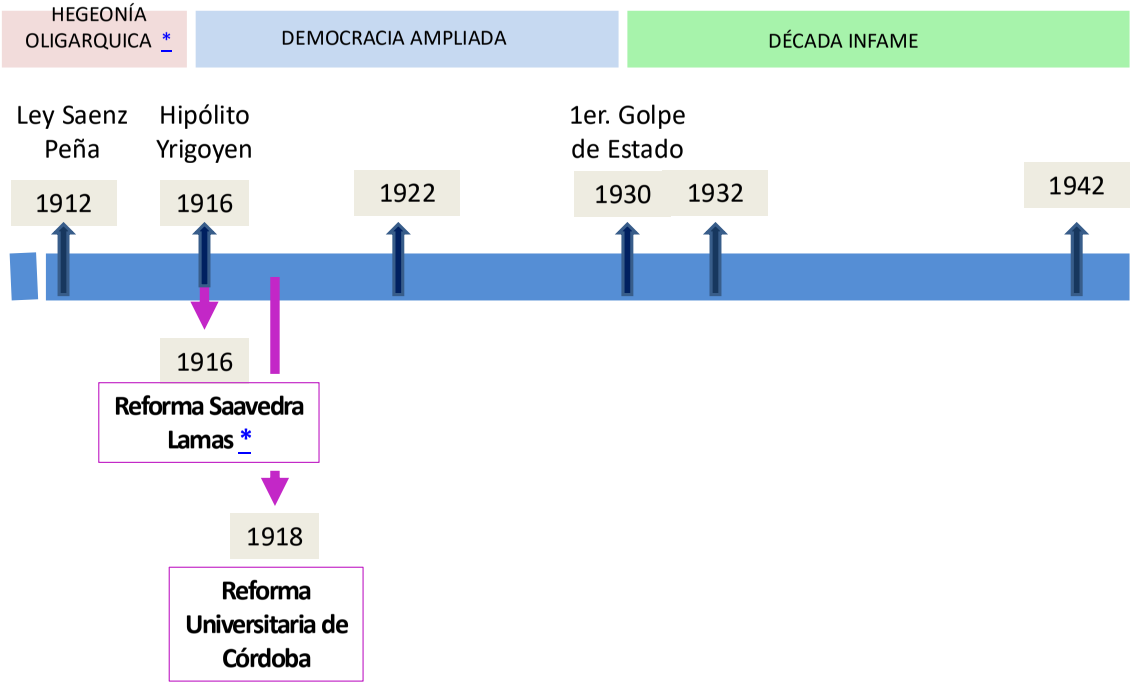
Guillamondegui, M. E. 2017.

Régimen Oligárquico

Línea de Tiempo Instituciones Normativa SIPCE


ORGANIZACIÓN NACIONAL
HEGEONÍA OLIGARQUICA
Batalla de Caseros
1852
Batalla de Pavón
1862
1872
1882
1853
Constitución Nacional 1853 *
1856
Nacionalización Univ. Córdoba
1863
Colegio Nacional *
1864
CAT. Colegio Nac
CAT. Inspección Gral
1869
1er. Censo Nacional *
1870
Escuela Normal de Paraná *
1871
Ley N°463 Subvenciones
CAT. Ley de Educ
CAT. Inf. Vicente Aguilera *
CAT. Esc. Normal Maestras
1878
1879
Ley N°934 Lib. de la Ens. Sec.
1880
Nacionalización Univ. Bs.As.
1880
Consejo Nac Educ
1881
CAT. Esc. Normal Maestros


HEGEONÍA OLIGARQUICA
Positivismo (Comte-Spencer-Darwin)
Consolidación del modelo agroexportador
Nacionalismo - Espiritualismos
1882
1892
1902
1912
Congreso Pedagógico *
1884
Ley N° 1420 * Ley Educ.Común
1885
Ley N° 1597 * Ley Avellaneda
1890
Ley de Subvenciones
CRISIS
Esc Nac Comercio
1889
Univ Pcial Santa Fe (1909)
1897
Univ Pcial de La Plata (1905)
1898
Esc Industrial de la Nac
1899
Ref. Magnasco *
1904
Instituto Sup de Agronomía y Veterinaria
1905
Ley N° 4874 Ley Láinez *
1909
Univ Católica Bs. As.
La restauración nacionalista
Univ. Tucumán (1924)


HEGEONÍA OLIGARQUICA *
DEMOCRACIA AMPLIADA
DÉCADA INFAME
Ley Saenz Peña
Hipólito Yrigoyen
1er. Golpe de Estado
1912
1916
1922
1930
1932
1942
1916
Reforma Saavedra Lamas *
1918
Reforma Universitaria de Córdoba

CONSTITUCIÓN NACIONAL 1853 - 1860 *

- Estado= republicano, federal y liberal
- La educación es colocada como deber y función del gobierno

Art.5°
- Las pcias. deben asegurar la educación primaria
- Gob. Nacional es garante del goce y ejercicio de la enseñanza primaria
- Implica: reconocimiento de
  - la obligatoriedad
  - la gratuidad

Art. 67 Inciso 16
- Atribución del Congreso de la Nación de dictar planes de instrucción general y universitaria
- Desata la discusión sobre: ¿Qué se entiende por instrucción general? .
- Discusiones en torno al nivel medio, que aún no estaba desarrollado.
  - Sectores
    - Tradicionales
    - Modernos
  - Interior
  - Nación

COLEGIO NACIONAL *

- Mitre. 14 de marzo 1863, colegio Nacional de Buenos Aires
- Objetivo: propedéutico a los estudios superiores (vida política, administración publica)
- Respondía a los intereses porteños
- Hasta 1863 → dos colegios
  - Monserrat (Córdoba) - 1856 nacionalizado
  - Uruguay (Entre Ríos)

Sobre base
- Colegio Máximo
- Cs. Morales de Bs.As.

Colegio Nacional
- Objetivo
- Régimen de internado (1878)
- Cursaba (5 años)
  - letras
  - humanidades
  - Cs. Fisica, Nat. Exactas

A 1876 = 14 Colegios Nac. Matrícula= 5195

PRIMER CENSO DE LA REPÚBLICA ARGENTINA *

- Analfabetismo y escuelas vacías:

1.800.000 Habitantes ⬇	**300.000** (Votantes) ⬇	**413.465** (niños entre 6 y 14 años) ⬇	-Los varones asisten a la escuela más que las mujeres. - 9 de cada 12 inmigrantes no sabían leer. -Republica: 77% analfabetos -Buenos Aires: 48% -11 provincias: 80% -La Rioja, Jujuy y Santiago del Estero: superior a 90% -Córdoba: 82%
360.683 (leen y escriben)	**50.000** (leen y escriben)	**82.671** Asisten a las escuelas	
311.012 (escriben)		**330.000** No asisten a la	
315.822 (niños menores de 6 años)			

En Catamarca: Informe e Don Vicente García Aguilera (1871) *

80.000 Habitantes ➡	**360.683** (asisten a las Esc.) ➡	**1.498** (varones) ➡	**284** (mujeres)	**1.782** (asisten a Esc. Públicas)
23 (Escuelas públicas) ➡	**21** (Esc. de varones)	**21** (Esc. de mujeres)		

Niños	Niñas	Mixtas	Varones Adult.	Mujeres Adult.
23 Esc. PE Pcia. **1** Esc. Municipal **3** Esc. Privada	**6** Esc. PE Pcia. **10** Esc. Privada	**1** Esc. Municipal **11** Esc. Privada	**4** Esc. PE Pcia. **1** Esc. Municipal	**1** Esc. PE Pcia.
1760 Alum Esc. Pcia. **206** Alum. Esc. Municipal **346** Esc. Privada	**509** Alum Esc. Pcia. **15** Alum. Esc. Municipal **355** Esc. Privada		**90** Alum Esc. Pcia. **148** Alum. Esc. Municipal	**10** Alum Esc. Pcia.

ESCUELA NORMAL *

- Esc. Normales de Boston (EEUU)
- Se componía
  - Curso Normal → Conocimientos generales / Conocimientos específicos
    - Formar Maestros
  - Escuela Modelo de Aplicación → Instrucción Primaria
    - Dpto. de Aplicación
- Carácter: Nacional= Gob. Nac. Fijaba los planes y programas- Nacionalización Laico
- 1875 - Esc. Normal de Varones (Manuel Acosta)- Adolfo van Gelderen

Entre 1880-90 = 28 escuelas.

- Generar un movimiento pedagogico: liberal, "progresista", laicista

- Discurso fundante de la SEA – modelo de Suj. pedagógico y Docente
  Formación del ciudadano Moral, dirigido al orden (conj. de habitos)

- Normalizar: positivismo – disciplinante – laicista

PRIMER CONGRESO PEDAGÓGICO *

- Internacional – reunido en Bs. As. en 1882 por decreto del Poder Ejecutivo
- Presidido por Dr. Onésimo Leguizamón
- Tema más debatido: **laicidad de la educación**
- Conclusiones:
  - Obligatoredad de la instrucción común
  - Gratuidad
  - Gradualidad de la enseñanza
  - Educación de adultos (Cuarteles, fábricas, establecimientos agropecuarios)
  - Enseñanza en los distritos rurales
  - Coeducación
  - Infraestructura
  - Vacunación
  - Métodos de enseñanza
  - Dotación del personal docente

LEY DE EDUCACIÓN COMUN - N° 1420

- Promulgada 8 de julio de 1884 - Compuesta: 9 cap; 81 art.

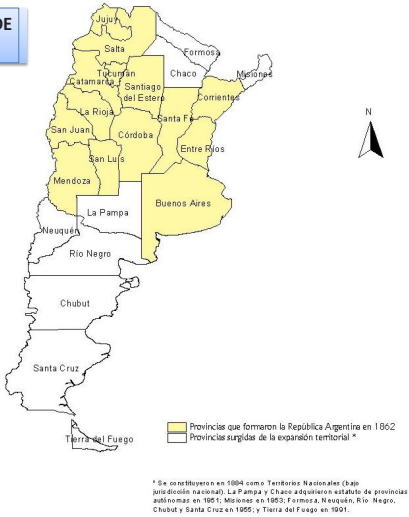
- Principios:
  - → Universalidad de la educación (todo niño y niña de 6 a14 años)
  - → Obligatoriedad → a cumplirse en cualquier establecimiento
  - → Gratuidad → pago de matrícula a excepción de indigencia
  - → Igualdad → **Enseñanza común**
  - → Gradual
  - → Integral → formación plena del niño (física, mental, moral)
  - → Mixta o coeducación
  - → Neutral / Laicidad → relativa

- Principalidad del Estado sin perjuicio de la libertad de enseñanza
  Centralización del Estado Nacional
  "Descentralización del gobierno escolar → Fomento participación "popular

- Ámbito de Aplicación → Capital Federal
  → Colonias Nacionales/Territorios Nacionales
- Temas de debates: Libertad de enseñanza - Escuela Pública y Control del Estado

Pos. / Temas	Liberales	Católicos
Inclusión de la enseñanza religiosas	Ppio. secular de la sociedad Enseñanza religiosa es doméstica Violencia de su inclusión a los Ppios. constitucionales y libertad de Conciencia	Está en la misma Constitución Lib. de culto no implica quitar su culto a la Rep. Respetar a la mayoría que es católica
Control del Estado Nacional de los establecimientos y org. de esc. Primarias privadas	"Estado Docente", responsable del destino de los pueblos	Libertad de enseñanza Evitar el absolutismo oficial _____*

AMBITO DE APLICACIÓN DE LA LEY NACIONAL 1420*



LEY AVELLANEDA – N° 1597 *

- Regía a las universidades de Bs.As. y de Córdoba – Compuesta por 4 art. (Art.1 – 7incisos) – vigencia: 62 años. (Su nombre: propiciador Nicolás Avellaneda)
- Fijaba presupuestos políticos y administrativos, en especial:

Organización	Autonomía
Constitución: Rector – Consejo Sup – Facultades Rector: elegido cada 4 años por Asamblea Universitaria (miembros de las Facultades) Consejo Sup. (Rector, Decanos y delegados) Facultades: Jurisdicción policial y disciplinaria, aprobar y reformar planes y programas de estudio, disposición de fondos, admisibilidad de los alumnos Universidad: percibe los derechos (aranceles)- expide los Títulos	Aspectos financieros: limitada, "fondo universitario (aranceles), rendir al Congreso Nacional su monto y movimiento. Es el Congreso el que aprueba el presupuesto Provisión de cátedras: relativa, elegidos por el PE de una terna elevada por las Fac. previamente aprobada por el Consejo Superior. El mismo mecanismo para la destitución de los profesores. Derecho a dictar sus propios Estatutos por Consejo Superior pero su aprobación depende de las autoridades nacionales

- En 1883: 619 alumnos en la Universidad de Bs. As. y 147 alumnos en Universidad de Córdoba

«Plan de enseñanza general y universitaria» (Reforma Magnasco) *

- Osvaldo Magnasco, ministro de Instrucción Pública en 1898 durante el gobierno del general Roca.
- Líneas fundamentales de propuesta: la institucionalización de un secundario técnico para derivar a él a los sectores medios que se incorporaban al nivel y evitar su posible presión sobre la universidad.
- Argumento: la modernización de los contenidos a través de la incorporación de una modalidad que se articulaba funcionalmente con las exigencias de una supuesta diferenciación del aparato productivo.
- La propuesta no alcanzó a concretarse, pero posteriores reformistas inspirados en el pensamiento positivista rescataron sus postulados y propusieron medidas de diferenciación del sistema para reforzar su capacidad selectiva.

LEY LÁINEZ – N°4874 (REGLAMENTADA EN 1906)

- Su nombre se debe al Diputado Manuel Láinez.
- Facultaba: establecimiento de escuelas primarias nacionales en las provincias. Debían ser mixtas, elementales, infantiles y rurales, impartir un mínimo de enseñanza dispuesto por la Ley 1420 y estar ubicadas en zonas de mayor analfabetismo. Educ. integral, laicidad, gratuidad.
- Se instalarían a solicitud de las provincias.

- Génesis de esta disposición: **Expansión de la enseñanza primaria nacional**

✓ Tendencia a la centralización de la enseñanza general primaria

ruptura del federalismo educativo impuesto por la Constitución Nacional (Art. 5)

Política Nacional: Expansión de la enseñanza primaria nacional

- **1er. Momento:** política de fomento y concurrencia: *Ley de Subvenciones (1890)*- fondos acordados a las provincias (construcción de edificios, libros y útiles, sueldo a los preceptores). El monto era proporcional a lo invertido por las provincias en la enseñanza primaria. Estipulaba: sueldos maestros 87,50% - mobiliario y útiles 12,50%. **Algunas pcias. no cumplieron**
- **2do. Momento:** instalación de escuelas nacionales en las provincias: *Ley Láinez (1905).* Con ello se establecen dos jurisdicciones : la nacional y la provincial, con leyes, sistemas y regímenes diferentes. **Con el tiempo se manifiesta una competencia y predilección por las escuelas nacionales, aceptación ppio. de nacionalización de la enseñanza primaria.**

1906	291 Escuelas	350 Maestros	24.152 Alumnos
1916	1385 Escuelas	2640 Maestros	128.488 Alumnos

CUADRO Nº 1: CANTIDAD Y TIPO DE ESCUELAS PRIMARIAS HASTA EL AÑO 1906

AÑOS 1906-1908	ESCUELAS ANEXAS	ESCUELAS NACIONALES	ESCUELAS PROVINCIALES	ESCUELAS PARTICULARES	TOTAL ESCUELAS
CÓRDOBA	3	34	288	186	511
BUENOS AIRES	8	-	1358	347	1713
SANTA FE	3	28	293	243	567
ENTRE RÍOS	2	34	289	188	513
CORRIENTES	2	34	237	22	295
SAN LUIS	3	40	115	4	162
MENDOZA	2	29	168	16	215
SAN JUAN	2	34	88	6	130
SANTIAGO DEL ESTERO	2	39	208	19	268
LA RIOJA	3	32	68	1	104
CATAMARCA	2	37	104	2	145
TUCUMÁN	3	36	237	24	300
SALTA	2	37	98	6	143
JUJUY	2	24	70	1	97

Fuente: Arata y Ayuso. Elaborado a partir de RAMOS, J. P. (1909) Informe: Historia de la Instrucción Primaria en la República Argentina (1810-1910). Atlas Escolar. Editorial Peuser.

CUADRO Nº 2: CANTIDAD Y TIPO DE ESCUELAS PRIMARIAS HASTA EL AÑO 1936

	ESCUELAS PROVINCIALES	ESCUELAS LAINEZ
BUENOS AIRES	2166	198
CATAMARCA	42	242
CÓRDOBA	741	370
CORRIENTES	118	401
ENTRE RÍOS	622	160
JUJUY	85	121
LA RIOJA	33	206
MENDOZA	246	145
SALTA	76	211
SAN JUAN	86	156
SAN LUIS	128	283
SANTA FE	930	289
SANTIAGO DEL ESTERO	187	502
TUCUMÁN	195	318

Fuente: Arata y Ayuso. Elaborado a partir de BARCOS, J. (1957) Régimen federal de la enseñanza hacia una nueva legislación escolar. Cátedra Lisandro de la Torre, Buenos Aires.

En Catamarca:

1906	1908	1910	1923
118 Esc. Pciales.	103 Esc. Pciales.	54 Esc. Pciales.	57 Esc. Pciales.
32 Esc. Láinez	**37 Esc. Láinez**	**86 Esc. Láinez**	**206 Esc. Láinez**

- ✓ A 1923 había ademas 7 esc. Particulares y 4 anexos a las esc. Normales.
- ✓ Para 1927 la provincia tenía 43 escuelas y debe cerrar 13 por el éxodo; y había 213 escuelas nacionales.

- **3er. Momento:** instalación de escuelas nacionales en los Territorios Nacionales. A 1915 había aumentado a 357 escuelas, a 884 maestros y una concurrencia de 29.691 alumnos. En 1911 se establece una legislación complementaria que organizara este tipo de establecimientos: grados superiores con materias específicas, distribución de materias según demandas y posibilidades de la región.

*

«Plan de Reformas Orgánicas de la Enseñanza Pública» (Reforma Saavedra Lamas)

SITUACIÓN

-Fines del siglo XIX: se institucionaliza el sistema educativo y que se extiende a lo largo de la centuria siguiente.

-Preocupación:

a) la construcción de lazos y referencias más claras entre educación y aparato productivo; y,
b) la instauración de algún dispositivo que regulara la promoción de los sectores sociales emergentes a través de su avance en los diferentes niveles del sistema educativo

OBJETIVO: nacionalizar e incorporar en la población la representación de un orden social diferenciado

Inspiran todas las respuestas reformistas.

- Como consecuencia de estas exigencias de corte fundamentalmente político y las escasas demandas del aparato productivo por algún tipo especifico de educación, las orientaciones del sistema educativo fueron prioritariamente humanistas con fuertes referencias en el enciclopedismo de la época.
- La estructura adoptada para el sistema educativo se inspiró en el modelo europeo organizado en dos niveles –primario y secundario- con destinatarios sociales diferentes. En Argentina se transformaron rápidamente en consecutivos, dada la presión ascendente de los sectores populares que utilizaron las credenciales educativas como cartón de pase de una clase a otra.

- La constitución de las clases medias y su posterior ampliación y diferenciación resulta de la confluencia de una generosa oferta educativa estatal, una situación económica muy beneficiosa que posibilitó una distribución del ingreso que permitía postergar el trabajo de los hijos, cierta continuidad étnica y cultural en la población y la valoración social del recurso educativo en un contexto de crecimiento y diferenciación del mercado laboral.
- Esto genera en los grupos dirigentes la conciencia de la necesidad de transformar la estructura del sistema para regular el proceso de ascenso social.

- Carlos Saavedra Lamas (Ministro)
- Enseñanza Primaria: reducirla a 4 años. Objetivo: enseñanza concreta, elemental, obligatoria y gratuita. Inutilidad del 5° y 6° grado.
- Escuela intermedia: colocaba en la edad de 11 o 12 años. Objetivo: Completar la instrucción primaria y proveer conocimientos útiles que fueran disciplina para el trabajo en el caso de no continuarse los estudios. (Dos partes: teórica y profesional técnica)
- Reforma de los Colegios Nacionales (enseñanza general, cesar con el enciclopedismo, facilitar la elección de materias de acuerdo a la carrera a elegirse) y de las escuelas normales (cesar con el enciclopedismo y clases prácticas)

- Lamas estaba más preocupado por dotar al sistema de una estructura que impidiera a las clases medias el ascenso a los niveles más altos de la educación que por modernizar los contenidos en pos de un mayor ajuste con el sector productivo. Informe de la Unión Industrial reclamaba una escuela de artes y oficios para formar a grupos obreros y no una reforma que afectara fundamentalmente a las clases medias (J.C. Tedesco).
- Un año después, con el radicalismo en el poder, se derogó la reforma y las escuelas nacionales retomaron sus orientaciones clásicas. Las clases medias habían optado por un sistema educativo único que mantuviera abierta para todos los sectores sociales la posibilidad de acceder a sus niveles más altos. Aquéllos que contaban con las condiciones de vida y los recursos materiales y simbólicos para apropiarse de los beneficios de la educación usufructuaron los beneficios de este modelo cuya selección estaba basada en la competencia abierta y la exclusión de los perdedores.
- De los años ´20 a los ´70, las matrículas educativas se expandieron notablemente. Este crecimiento dio cuenta de la incorporación femenina a los niveles medios y superiores que se produjo por los ´60 y de la permanente inclusión de los sectores emergentes al bien educativo. *

Régimen oligárquico – SIPCE *

Hegemonía del Estado y subsidiariedad privada
Laicismo o catolicismo subordinados a la lógica del Estado

Escolarizado
Racionalidad técnico-burocrática

Verticalizado
No participativo

Ritualizado, autoritario

Discriminatorio, segmentario y excluyente

Discurso Normalizador, higienista

Preeminencia a necesidades políticas del régimen.
Enciclopedismo.
Se deja sin definir el papel del nivel medio o educación-trabajo
El progreso educacional fue desigual y poco efectivo (deserción).

DICURSOS Y EXPERIENCIAS ALTERNATIVOS
- Tendencia Democrática Y populares
- Nacionalismo
- ultracatólicos

HIPÓTESIS SOBRE LA FUNCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN ESTE PERÍODO

Juan Carlos Tedesco

Función política y no económica, destinada a lograr un mejor ajuste del modelo, mediante la difusión de un sistema de valores y pautas que caracterizaban al nuevo orden, por otra parte buscaba la formación de la élite dirigente y administradora.

Gustavo Cirigliano

La educación impartida por el régimen tenía un sentido económico claro, asignar a cada sector social una posición determinada del aparato productivo.

Sentido Político

- Una educación elemental para civilizar al bárbaro, asimilar al inmigrante, normalizar al diferente; la educación secundaria y superior para formar la elite política e intelectual, que unifique el país, consolide el orden político y legal, y los cuadros administrativos especializados en las profesiones liberales necesarios para afrontar el control de las poblaciones de una incipiente cuestión social.

ENSEÑAR HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA
A LOS FUTUROS DOCENTES:
PROPUESTAS DE EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS

Se terminó de imprimir en los talleres gráficos
de la Editorial Científica Universitaria
Secretaría de Investigación y Posgrado
Universidad Nacional de Catamarca
Octubre de 2020

ISBN 978-987-661-346-0
9 789876 613460
EDITORIAL CIENTÍFICA UNIVERSITARIA

ISBN: 978-987-661-346-0
Universidad Nacional de Catamarca
Secretaría de Investigación y Posgrado
Avda. Belgrano 300
Pab. Variante I - Planta Alta
Predio Universitario
Tel: 00 54 383 - 4437997
www.editorial.unca.edu.ar
San Fernando del Valle de Catamarca
Catamarca - República Argentina