

Anales de la Educación común
Tercer siglo • Nueva etapa digital
año I N°1
ISSN 2461-5329



Escriben

Luis Alberto Romero / Roy Horia
Claudia Romero / María Catalina Jostig
Claudia Schmidt / Silvia Finocchio
Fabián Herrero / Pablo Ariel Scharagrodsky
Guillermina Tiramonti / Graciela Perrone

Anales de la
Educación
común

Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación
de la Provincia de Buenos Aires

**Sarmiento en el Bicentenario
de la Declaración de la
Independencia**

Fundada en 1858 por Domingo Faustino Sarmiento

ANALES

DE LA

EDUCACION COMUN

VOLUMEN I. BUENOS AYRES, NOVIEMBRE 1º DE 1838. NÚM. 1º

EL EDITOR —

D. F. Sammartino

El objeto especial de esta publicación es tener al público al corriente de los esfuerzos que se hacen para introducir, organizar y generalizar un vasto sistema de educación.

Reforma tan radical y de consecuencias tan benéficas no se inicia en las escuelas, sino en la opinión pública. No es el maestro sino el legislador el que ha de producirla; y la ley escrita será letra muerta, si el padre de familia no presta para su ejecución, el calor de sus simpatías.

Los gobiernos han sido impotentes para difundir la educación autoritativamente, testigo el de Prusia que con un sistema que está en obra hace mas de un siglo, y leyes que constituyen delito en los padres privar á sus hijos de educación, no ha conseguido tener mas de un habitante educandose en cada ocho, mientras el Canadá, Massachusetts y el Estado del Maine cuentan uno en cuatro, alguno de ellos en menos de veinte años de fundado un sistema análogo al que vamos á ensayar nosotros.

Solo la opinión puede impulsar la educación con la eficacia y celeridad que exige nuestro atraso mismo. Esa opinion existe ya por fortuna entre nosotros, pero al estado de instinto simpatico solamente. Es preciso que al deseo se una el saber, para que los medios conduzcan al fin, y esta ciencia de difundir la educación, no esta todavía al alcance de todas. No la tuvieron nuestros padres, no la ha poseido, puede decirse que no la posee aun, la Europa misma, salvo una parte de la Alemania. En el resto se hacen ensayos, se desea tambien como entre nosotros, sin poder crear el hecho. Las masas de emigrantes que desembarcan en nuestras playas, son pedazos de

S. Aug 186

D. J. Sammiesto,

Autoridades provinciales

Gobernadora

Lic. María Eugenia Vidal

Vicegobernador

Dr. Daniel Marcelo Salvador

Director General de Cultura y Educación

Dr. Alejandro Finocchiaro

Subsecretario de Educación

Lic. Sergio Siciliano

Subsecretario Administrativo

Dr. Germán Lovrencic

Subsecretario de Políticas Docentes y Gestión Territorial

Lic. Manuel Vidal

Directora Provincial de Planeamiento

Mg. Laura Manolakis

Directora del Centro de Documentación e Información Educativa

Lic. Elsa Aubert



Buenos Aires
Provincia
DGCyE

Anales de la Educación común

Tercer siglo • Nueva etapa digital

año 1 N°1 • noviembre 2016

ISSN 2451-5329

Director

Dr. Alejandro Finocchiaro

Editora responsable

Mg. Natalia Zacarías

Equipo editorial

Equipo técnico pedagógico revista *Anales de la Educación común*
Cecilia Antúnez / Celina Carrizo / María Natalia García
Cintia Rogovsky / Elisa Urtubey / asistente: Juan Manuel Viera

Diseño

Versión papel: Ariel Tancredi / versión digital: Valeria Gatti

Fotografía

Pablo Bruzzone

Ilustración de portada

Ariel Tancredi

Agradecimientos

Agustina Cavanagh; Cecilia Bari; comunidades de la Benemérita Escuela Primaria N°1 José de San Martín de San Miguel del Monte y de la Escuela Normal Nacional de Quilmes, provincia de Buenos Aires; Dirección Provincial de Tecnología de la Educación; Dirección de Prensa y Comunicación de la docyE; Mariana Leopardi y Mercedes Porto.

Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación,
Dirección Provincial de Planeamiento - Calle 13 y 56 (1900) La Plata,
provincia de Buenos Aires, Argentina.

Anales de la Educación común

Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación
de la Provincia de Buenos Aires

Tercer siglo
Nueva etapa digital
año 1 N°1 • noviembre 2016

Anales de la Educación común
Sarmiento en el Bicentenario de la Declaración
de la Independencia

Sumario

- | | | |
|---------------------|----|--|
| editorial | 9 | Impresiones: la memoria educativa del papel,
por Alejandro Finocchiaro |
| presentación | 13 | Sarmiento y el Bicentenario, por Laura Manolakis |
| artículos | 15 | Sarmiento: la lucha por la razón, por Luis Alberto Romero |
| | 19 | El progreso como ideal, por Roy Hora |
| | 23 | Sarmiento y el valor de los detalles, por Claudia Romero |
| | 27 | El Bicentenario de la Independencia y la educación,
por María Catalina Nosiglia |
| | 35 | La <i>usina</i> de instrucción, por Claudia Shmidt |
| | 39 | Sarmiento <i>en y para</i> las escuelas, por Silvia Finocchio |
| | 45 | Manuel Belgrano y el Bicentenario, por Fabián Herrero |
| | 49 | Los géneros no son un simple juego, por Pablo Ariel
Scharagrodsky |
| | 53 | ¿Hacia dónde va la escuela?, por Guillermina Tiramonti |

entrevista	57	Graciela Perrone: «Las bibliotecas escolares son un puente entre la lectura tradicional y el futuro»
recuerdos de escuela	65	Los primeros recuerdos, en palabras de Daniel Pennac, por Daniel Pennac
	66	Autoridades, ídolos y rituales en la escuela, por Mariano Muracciole
	69	De pie para aprender la lección, por Konstantina Michalopoulos
	71	Un elefante rosa en un zoológico, por Sandro Emanuel Ulloa
	74	Mi educación formal, resultado de una historia, por Beatriz Hiriart
institucional	79	Celebramos los 55 años del Cendie, por Elsa B. Aubert
	84	Las bibliotecas personales: una tendencia en auge, por Javier Peón y equipo Cendie
	89	¿Para qué sirven los planes de lectura?, por Gabriela Purvis y equipo Cendie
	92	Benemérita Escuela Primaria N° 1; Gral. José de San Martín, por equipo pedagógico de la escuela
	94	Escuela Normal de Quilmes, por profesores de la escuela
	98	La Revista en la historia, por equipo Cendie
reseñas	101	Natalio R. Botana, por Nahuel Ojeda Silva
	103	Philippe Meirieu, por equipo revista <i>Anales</i>
	105	Victoria Scotto, por equipo revista <i>Anales</i>
sitios recomendados	107	Historias con escuelas / Bicentenario de la Independencia argentina / Colección Witcomb, educ.ar / Educadores latinoamericanos / Vidas de Sarmiento / Propuestas para la enseñanza. Lengua, ciencias sociales y educación artística



IMPRESIONES: LA MEMORIA EDUCATIVA DEL PAPEL

EDITORIAL DEL DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

“La verdadera patria del hombre es la infancia.”

Rainer Maria Rilke

DR. ALEJANDRO
FINOCCHIARO

En la niñez están los recuerdos más nítidos. Esas memorias han borrado los detalles menos importantes: quedan, entonces, como una nostalgia, los espacios abstractos que se han salvado del olvido. No hay ninguna enciclopedia que pueda recuperar el total de lo vivido o, si existe esa literatura, está más allá de la voluntad de los hombres.

Recuerdos de Provincia (1850) se inscribe en esa propiedad, en esa capacidad e incapacidad de traer de la memoria lo irrecuperable. Por eso, subyace en la obra de Domingo Faustino Sarmiento solo la verdad memorizada y luego escrita. No hay desatinos ni escamoteos. Allí todo avanza hacia atrás y de atrás para adelante: todo es, en definitiva, vívido y esencial.

“Mis Recuerdos de Provincia son nada más que lo que su título indica. He evocado mis reminiscencias, he resucitado, por decirlo así, la memoria de mis deudos que merecieron bien de la patria, subieron alto en la jerarquía de la iglesia y

honraron con sus trabajos las letras americanas”, escribe el maestro sanjuanino.

He ahí un signo y un significado. Deseos de contar con la plástica de su pluma, muchos de nosotros imaginamos contar la infancia y su limitada patria como lo hizo Sarmiento. No para la posteridad, sino para cumplir con el vanidoso afán personal de referir que cada vida es única y por esa condición merece ser dada a conocer.

Ese es el signo, el signo de generaciones de argentinos que aman a su terruño, a su ciudad, a su provincia y a su país, y en ese escenario quieren colocar sus experiencias. Experiencias que recuerdan y expresan en un escrito imaginario que se completa con el hijo y el árbol. No todos lo hacen, los menos lo hacen, aunque es derecho universal –o debería serlo– recordar, siempre recordar.

Allí a lo lejos está la precipitada certeza con que respondemos hoy a las preguntas profundas. Son memorias sensibles, marcadas a fuego. Rastros del pasado, apenas rastros. Son fuerzas reguladoras de lo que somos y, tal vez, de lo que podríamos haber sido. Nunca lo sabremos del todo.

El símbolo es el libro. Símbolo inaugural de la Historia. Historia, libro y patria, símbolos de nuestra esencia, que hombres como Sarmiento alimentaron de ideas. En este vertiginoso siglo XXI, es curioso, las ideas y los libros perduran. Cambian su formato original, pero no perecen. Es acertado decir que “las ideas no se matan” y también que no mueren.

Mi lugar en el mundo es la biblioteca. Siento la gravitación de los libros. Y allí, en

extraña paradoja, donde busco la paz del grato recuerdo, hay veces que encuentro que el olvido no es una forma de alivio, sino extraña y aguda presión por conocer un poco más.

Por eso, la aparición de un nuevo número de la revista *Anales de la Educación común*, menos que un acontecimiento literario es un hecho social, una respuesta al inquieto saber, una producción impostergable en los días en que celebramos los 200 años de la Independencia. Es una publicación cuya vida se extiende durante tres siglos, desde su creación en el XIX, pasando por el XX y hasta este XXI.

Quiero agradecer y destacar en esta introducción el apoyo de la gobernadora de la provincia de Buenos Aires, María Eugenia Vidal, quien contribuyó para que esta revista volviera a los lectores también en formato impreso, y a la tenaz tarea de los integrantes del Centro de Documentación e Información Educativa (Cendie) y de la Dirección Provincial de Planeamiento, quienes nunca dudaron de que –pese a los obstáculos– este ejemplar se podía realizar.

Con la misma gratitud, no puedo dejar de destacar los aportes de Luis Alberto Romero, Claudia Romero, Guillermina Tiramonti, Pablo Scharagrodsky, María Catalina Nosiglia, Silvia Finocchio, Roy Hora, Claudia Shmidt y Fabián Herrero, entre otros.

En este audaz recorrido, además rescato la valiosa presencia de dos de nuestros establecimientos, que nos dejan sus inapreciables vivencias: el Normal Superior de Quilmes y la Escuela Primaria N°1, bicentennial, de San Miguel del Monte.

Y como resultado de otras memorias sensibles, quiero expresar mi agradecimiento a los forjadores de la sección “Recuerdos de escuela”, que homenajea *Recuerdos de Provincia* de Sarmiento. Se trata de cuatro autores que aún hoy continúan vinculados a la educación y expresan sus diversas visiones: Mariano Muracciole, orientador vocacional de San Isidro, provincia de Buenos Aires; Beatriz Hiriart, tecnóloga que ha recorrido una amplia variedad de formatos escolares como alumna; Konstantina Michalopoulos, ingeniera venezolana, y Sandro Ulloa, docente de Bahía Blanca, también de la provincia de Buenos Aires.

“La historia no marcharía sin tomar de ella sus personajes y la nuestra hubiera de ser riquísima en caracteres, si los que pueden recogeran con tiempo las noticias que la tradición conserva de los contemporáneos”. Así lo vio Sarmiento en su tiempo. Así esperamos que lo vean ustedes, amigos, lectores.



SARMIENTO Y EL BICENTENARIO

PRESENTACIÓN DE LA DIRECTORA PROVINCIAL DE PLANEAMIENTO
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

MG. LAURA MANOLAKIS

“La educación pública, común, universal, ilimitada es la empresa del presente y la garantía del porvenir”, afirma Sarmiento en su editorial del primer número de *Anales de la Educación común*, publicado en 1858. Es el presente de niñas y niños, de jóvenes y adultos, es también el futuro de nuestra comunidad. Hoy, como en 1858, la educación es el aseguramiento de la transmisión de un legado y la esperanza de su transformación.

Es por ello que en el año del Bicentenario de la Declaración de la Independencia queremos reivindicar nuestra historia como país y como Estado educador. Como afirma Roy Hora en un artículo publicado en este número, aun tras décadas de vida independiente, el país era todavía un proyecto incompleto y se necesitó de una generación con visión para seguir creciendo; una generación que tuvo a Domingo Faustino Sarmiento como protagonista

insoslayable. Por aquellos años, cada proyecto que se iba concretando comenzó a registrarse en medios como esta revista, *Anales de la Educación común*, publicación periódica decana de la educación. Tiempos de intenso trabajo que florecieron en 1884 con la sanción de la Ley N°1420 de Educación Común. En ella se establecieron los principios rectores de la educación que aún siguen vigentes: gratuidad, laicidad y obligatoriedad. “Hacer del país una escuela”, ideal sarmientino que encuentra su curso y comienza a tener anclaje en la realidad.

En otros escenarios, con el mismo compromiso, esos valores son el motor que nos impulsa a mirar hacia adelante. Desde *Anales de la Educación común* nos proponemos hacer de ese legado una misión. Por ello, retomamos con esta entrega la publicación de la Revista en soporte impreso. Quiero agradecer al Director General de Cultura y Educación, doctor Alejandro Finocchiaro, quien

comprendió el valor de poner esta revista, una vez más, en las manos de la comunidad educativa. Con su apoyo, pudimos lograrlo y, al mismo tiempo, aprovechar las posibilidades que las nuevas tecnologías nos ofrecen para darle el máximo impulso a la Revista. En segundo lugar, quiero felicitar por su trabajo al grupo de excelentes profesionales que, desde el Cendie, estuvo a cargo de la realización integral de estas páginas para ponerlas a disposición de todos nosotros.

Por último, es preciso destacar especialmente a quienes participan en este número y por medio de sus escritos aseguran la pluralidad de ideas que creemos necesaria para enriquecer la educación en nuestra provincia. Cada uno de estos enfoques nos interpela e intensifica la responsabilidad que hemos asumido. Diversidad de voces, de recorridos académicos, de trayectorias escolares. Esa es la esencia de este nuevo número de *Anales de la Educación común* que hoy compartimos con ustedes.

SARMIENTO: LA LUCHA POR LA RAZÓN

Al recordar la letra del Himno a Sarmiento, el artículo recupera la impronta sarmientina presente –y por construirse– en el sistema educativo argentino.

LUIS ALBERTO ROMERO

Historiador, miembro de la Academia Nacional de la Historia. Fue profesor de la UBA e investigador del Conicet.* Es autor de *Breve historia contemporánea de la Argentina, La crisis argentina. Del siglo XX al XXI* y *La Argentina en la escuela* (en colaboración).

No es fácil explicar hoy a los estudiantes del siglo XXI cuáles son los valores de Sarmiento. Hay una arraigada tradición de desprestigio, denostación y burla que, aunque lo ignoran muchos de quienes hoy la retoman, fueron el producto del profundo rechazo que en los sectores reaccionarios y clericales produjo lo que Sarmiento pensó, proyectó y construyó; los combates que dio en vida y que siguen vigentes hoy. Unos versos del Himno a Sarmiento lo reflejan admirablemente:

“Con la luz de tu ingenio iluminaste la razón en la noche de ignorancia. Por ver grande a la patria tú luchaste con la espada, con la pluma y la palabra.”

El primero sintetiza las convicciones fundamentales de Sarmiento, fundadas en los valores de la Ilustración. Pero además tuvo una capacidad, de raíz romántica, para percibir la realidad profunda. En *Facundo* expuso “la noche de ignorancia” del país, el atraso, la barbarie

* Universidad de Buenos Aires (UBA); Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet).

del país viejo que debían ser superados con la palanca de la razón iluminadora.

Sarmiento perteneció a una generación de proyectistas que se propusieron construir un país nuevo, y lo hicieron. En 1852, cuando les tocó gobernar el país, casi todo estaba por hacerse. Ni siquiera existía el Estado. La tarea inicial fue consolidar su soberanía, doblegando para ello a los poderes locales y a los imperios aborígenes. Fue una tarea dura y poco grata, que Sarmiento asumió como un deber, vistiendo el uniforme militar y esgrimiendo la espada.

Todos en el grupo coincidían en líneas generales en el proyecto de transformación: inmigración, ferrocarriles, producción agraria, vinculación con el mundo; pero diferían en muchas cuestiones específicas. En esa tarea colectiva, Sarmiento imprimió un matiz personal: el énfasis en la educación popular y en la necesidad de un enorme esfuerzo del Estado para promoverla; una tarea que para otros, como Alberdi, no era prioritaria. Sarmiento discutió con él y con muchos otros, con pasión y encarnizamiento, luchando con la pluma y la palabra. Sarmiento imprimió un matiz personal: el énfasis en la educación popular y en la necesidad de un enorme esfuerzo del Estado para promoverla.

Trabajó en este proyecto toda su vida; maestro o presidente; en San Juan, en Buenos Aires y en el gobierno nacional. Hizo muchas cosas y proyectó otras tan-

tas, que confluyeron, al final de su vida, en la Ley de Educación Común, gratuita, laica y obligatoria, la célebre Ley 1.420 de 1884.

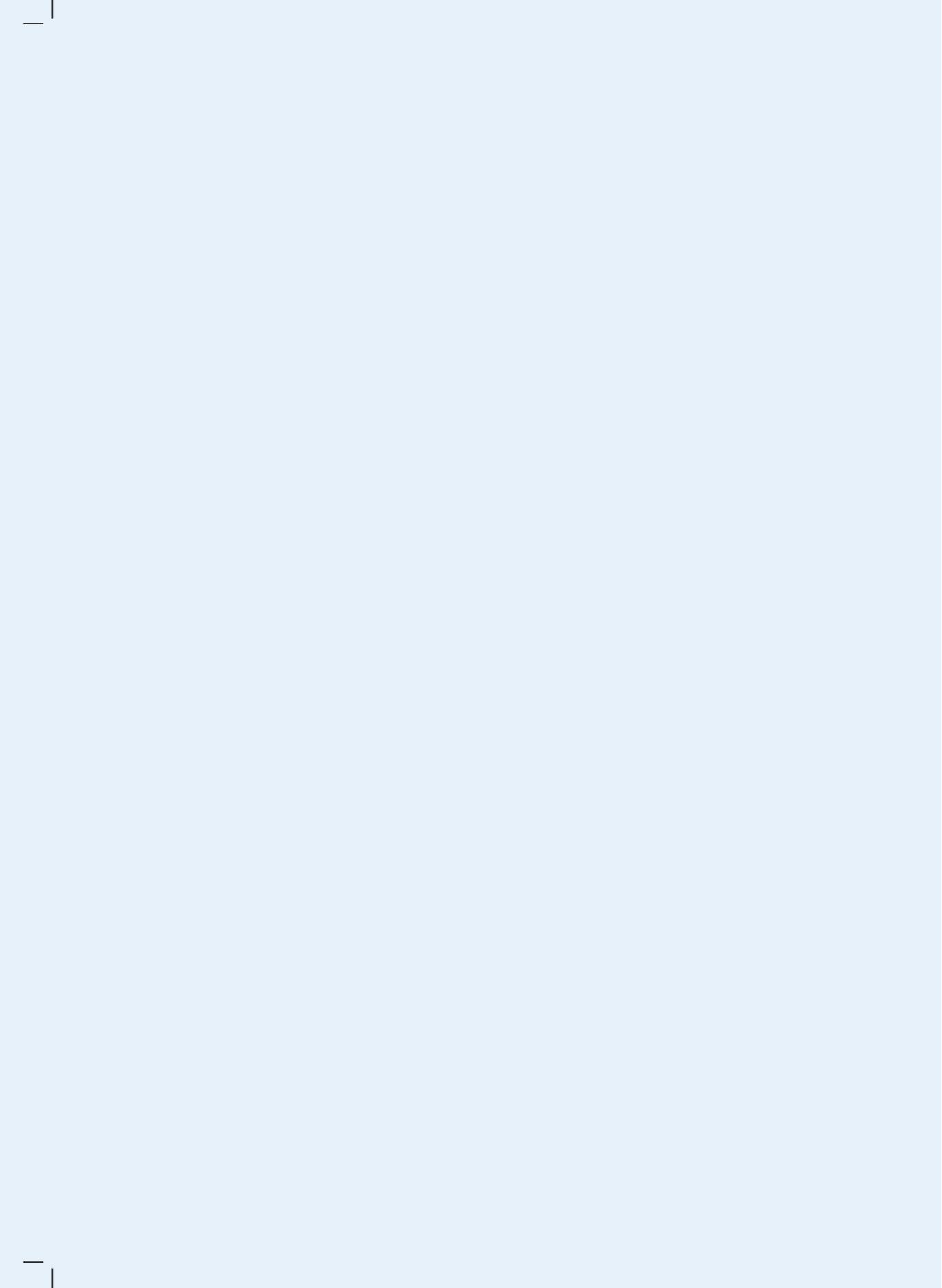
La ley definió un rumbo, una política del Estado, que se sostuvo casi un siglo. Con ella se construyó el sistema educativo: se formaron los maestros y profesores, se hicieron escuelas y colegios, se elaboraron los programas y se convenció a padres e hijos –la sola obligación no habría bastado– de los valores tangibles de la educación.

Todo eso conformó una propuesta escolar excelente, que superó en calidad y cantidad a las otras ofertas existentes: la de la Iglesia, débil por entonces, y la de algunas colectividades, como la italiana, que sostenían sus propias escuelas. Las superó ofreciendo la mejor educación, igual para todos. Efectiva igualdad de oportunidades, para que cada uno llegara hasta donde su talento se lo permitiera.

Mirado en perspectiva, fue un proyecto exitoso. Le dio al progreso argentino –que se mantuvo hasta la década de 1970– una dimensión integrativa, democrática y ciudadana. Fue, en un sentido amplio, la educación pública de la República. La que se perdió y la que hay que reconstruir. Además del prócer ritualmente venerado, hay un Sarmiento vivo, que debe ser recuperado en las aulas. No en lo accidental y contingente, sino en lo medular: su propuesta de una escuela pública.

Hoy no se discute si ha de ser de gestión estatal o privada; el espíritu sarmientino puede alojarse en ambas. Pero sigue tratándose de una escuela que, además de incluir, instruya a través del esfuerzo, la exigencia y el premio al mérito. Que forme ciudadanos conscientes, algo que en el país es escaso.

«CON LA LUZ
DE TU INGENIO
ILUMINASTE
LA RAZÓN EN
LA NOCHE DE
IGNORANCIA.
POR VER GRANDE
A LA PATRIA TÚ
LUCHASTE CON
LA ESPADA, CON
LA PLUMA Y LA
PALABRA.»



EL PROGRESO COMO IDEAL

LA GENERACIÓN DEL OCHENTA

Artículo publicado en el diario *La Nación*, Suplemento Especial Bicentenario, 3 de julio de 2016.

ROY HORA

Investigador del Conicet y profesor titular en la UNQ.* Autor de *Historia económica de la Argentina en el siglo XIX* y, junto a Leandro Losada, de *Una familia de la elite argentina. Los Senillosa, 1810-1930*, entre otros títulos.

El siglo XIX erigió la idea de progreso en uno de sus mayores ídolos. El futuro será mejor que el pasado, decía esa teleología tan propia de esa centuria de grandes ambiciones y formidables conquistas técnicas y sociales. En la Argentina, sin embargo, la encarnación de esta utopía en la experiencia colectiva fue lenta y trabajosa. Todo está por hacerse, afirmaba el presidente Roca en su primer mensaje ante el Congreso, en octubre de 1880, y es seguro que muchos coincidían con este juicio.

Tras siete décadas de vida independiente, transcurridas entre luchas internas y guerras internacionales, el país era todavía un proyecto incompleto. El panorama no era el mismo que en 1820 o 1840 pero, contrastado con los ideales del siglo, el hiato entre expectativas y realizaciones por momentos parecía más grande que nunca. Todavía entonces el progreso tenía más de aspiración que de realidad concreta y palpable.

Para promover el cambio económico y social era preciso despejar varios obstáculos, pero el más importante era de naturaleza política. En el umbral de la década de 1880, la definición de una fórmula capaz de pacificar la competencia por el

* Consejo Nacional de Investigaciones Científicas (Conicet); Universidad Nacional de Quilmes (UNQ).

poder y acotar las tendencias centrífugas de la lucha política era una asignatura pendiente. Mientras en los países que los argentinos tenían por modelos el conflicto armado había venido perdiendo gravitación desde el fin de las guerras napoleónicas, la falta de consenso sobre las reglas del juego político (y su contracara, la violencia) seguía ocupando un lugar protagónico en nuestra vida pública. Tanto es así, que todos los presidentes de la era constitucional inaugurada por Urquiza y Mitre habían alcanzado y conservado el poder gracias al veredicto electoral tanto como a la suerte de las armas.

No sorprende, por ende, que la construcción de un orden político sólido fuese percibida como un factor imprescindible para volver realidad las promesas del progreso. Ese objetivo, hasta entonces tan esquivo, le dio su norte a la vida política entre el Ochenta y el Centenario, y funcionó como el cemento ideológico de la elite dirigente, ese grupo a veces conocido como la Generación del Ochenta. La preocupación por el orden ayuda a comprender por qué, en esos años, la idea de progreso se asoció más con la construcción de un Estado fuerte y la afirmación del principio de autoridad que con la expansión de la libertad. Este sesgo conservador le imprimió a la vida pública la marca elitista que fue tan distintiva de ese tiempo.

Roca, que vio mejor que nadie en qué dirección soplaban el viento y cuál era el humor colectivo, fue el principal constructor y el gran emblema del proyecto que entendía la democracia y la participación popular como resulta-

dos más que como requisitos para el progreso sociocultural. Utopía es una palabra demasiado grandilocuente para interpretar las palabras y las acciones de esta figura y del conjunto de dirigentes que ocuparon posiciones de poder a lo largo de la etapa que va de 1880 a 1916, tan preocupados por preservar y en lo posible acrecentar su autoridad y sus prerrogativas. En momentos como el actual, en el que la dimensión proyectual de la política se encuentra tan desacreditada, vale la pena recordar que las ambiciones de los protagonistas de la vida pública suelen moldearse con una argamasa hecha de valores y aspiraciones que lleva implícita una idea del bien común. El caso que estamos considerando no constituye una excepción. Para esos actores, los componentes jerárquicos y excluyentes del orden político que edificaron solo se justificaban si permitían forjar una sociedad dinámica y una economía pujante con las que transformar al país en lo que entonces se tenía por una nación próspera y civilizada.

El vector privilegiado para alcanzar estos objetivos era la inmersión de la Argentina en el torbellino de la globalización que crecía al calor del ascenso de los países del Atlántico Norte. Desarrollo de la agricultura y renovación de la ganadería, expansión del comercio y la manufactura, creación de una moderna red de transportes, poblamiento del territorio y mejora de la infraestructura urbana, educación popular y refinamiento de las costumbres: todo ello requería el auxilio de los capitales, la tecnología, los saberes y la energía humana provenientes del Viejo Continente.

Por cierto, el poder seductor de este programa de claro signo eurocéntrico no radicaba en su novedad o su elegancia intelectual. Esta idea de progreso no tuvo entre nosotros un único intérprete ni una voz privilegiada. De hecho, sus grandes principios ya habían sido abrazados por la generación anterior, la de Alberdi y Sarmiento.

Las conquistas alcanzadas bajo la inspiración de estos ideales y de las políticas que les dieron forma no fueron insignificantes. Entre 1880 y la Primera Guerra Mundial, la Argentina vivió la expansión económica más importante de toda su historia. En ese período de veloz integración de la economía global, el país finalmente pudo sacar provecho de sus valiosos recursos naturales y multiplicó sus exportaciones agrarias por nueve, y su producción industrial aun más rápido. Los salarios crecieron al menos dos veces. Gracias al aporte de la inmigración europea, la población se triplicó. Pese a importantes diferencias regionales, en todas partes hubo una considerable mejora en la provisión de servicios públicos: más agua corriente, más médicos y, sobre todo, más y mejores escuelas. Como consecuencia de estos cambios, los argentinos del Centenario eran, en promedio, tres veces más ricos que los de 1880, además de mucho más educados y bastante más longevos. Entre 1870 y 1914, el analfabetismo cayó de tres cuartos a un tercio de la población, y pasó a concentrarse en las generaciones nacidas en el siglo XIX, cuya infancia transcurrió antes de la gran expansión de la escuela pública. En Buenos Aires, la esperanza de vida pasó de 28 años en 1869 a 48 en 1914. A los que solo conocieron el país del Ochenta les hubiera costado imaginar cómo se vivía en 1910.

La magnitud de esas transformaciones revela que, si todavía en tiempos de Urquiza y Sarmiento la utopía del progreso pareció incierta, para comienzos del siglo XX sus frutos se veían por todas partes. La idea de que el país estaba firmemente integrado en una indetenible corriente de ascenso sociocultural no solo dominaba la retórica de los grupos más beneficiados por esos cambios. El optimismo sobre el futuro también ha-

EL INCREMENTO
DEL BIENESTAR
DURANTE EL
APOGEO DEL
IDEARIO DEL
PROGRESO ESTUVO
ACOMPAÑADO
POR NUEVAS
JERARQUÍAS Y
UNA MAYOR
DESIGUALDAD.

bía arraigado en la experiencia cotidiana de sectores muy vastos de la población, a punto tal que el ideario del progreso poseía la verosimilitud suficiente como para dar nombre a almacenes y panaderías.

La elite dirigente se sintió con derecho a reclamar el papel de agente de esta metamorfosis. El Centenario fue la ocasión que el grupo gobernante eligió para festejar ese triunfo y, de paso, para celebrarse a sí mismo. La masividad de esos festejos, sin embargo, no logró ocultar que había asignaturas pendientes. El autoritarismo progresista de la clase dirigente no eliminó otras maneras de concebir la idea de nación más sensibles a los componentes democráticos de nuestra tradición política. Y el malestar ante los rasgos excluyentes del orden político se hizo más extendido, por cuanto el indudable incremento del bienestar que tuvo lugar en las décadas de apogeo del ideario del progreso también vino acompañado por la consagración de nuevas jerarquías y de una mayor desigualdad. Y todo ello su-

cedía mientras los logros de las décadas del cambio de siglo comenzaban a naturalizarse, y perdían capacidad para legitimar a las elites dirigentes.

Así, pues, tanto por sus éxitos como por sus limitaciones, entrado el siglo xx la utopía del progreso terminó cediendo protagonismo ante dos nuevos desafíos: cómo forjar una vida pública más participativa y más respetuosa de la cultura política popular y cómo construir una comunidad más igualitaria. Las principales batallas políticas e ideológicas del siglo que entonces se cerraba dieron testimonio del poder movilizador de estos poderosos ideales. Visto desde el punto de observación que nos ofrece el presente, el balance de los logros alcanzados bajo el imperio de estas nuevas utopías es materia de debate. No hay duda, empero, de que tendemos a juzgar estos triunfos con menos entusiasmo y, sobre todo, con menos confianza en nuestra capacidad para realizarlos en el futuro que la que en su momento concitó la utopía del progreso.

SARMIENTO Y EL VALOR DE LOS DETALLES

Sarmiento hacedor. Sus ideas y sus obras, pilares del sistema educativo argentino.

CLAUDIA ROMERO

.....
 Doctora en Educación, UCM. Dirige y es docente, Área de Educación, Escuela de Gobierno, UDTT. Coordinadora Nacional Rinace. Entre sus libros destaca *Hacer de una escuela, una buena escuela*, 2013.*

La obra de Sarmiento es enorme. Sus ideas, lúcidas y controvertidas, sirvieron para soñar un país y un siglo. Son ideas que se extienden en el espacio y el tiempo. Ideas que duran y resisten contenidas en esa escritura furiosa y a la vez ordenada y sistemática en los 52 volúmenes de sus *Obras Completas*, que pesan en los estantes de las bibliotecas, que nos pesan desde el fondo de la historia argentina.

“El poder, la riqueza y la fuerza de una nación dependen de la capacidad industrial, moral e intelectual de los individuos que la componen. Y la educación pública no debe tener otro fin que el aumentar esta fuerza de producción, de acción y de dirección” (2010: 27), escribe en su libro *Educación Popular*, publicado en 1849, donde expone la idea central que expresa el sentido de la educación escolar.

Sus ideas dibujan el mapa de un país con forma de escuela. En el discurso de asunción como Presidente de la Nación en 1868, Sarmiento dispara la idea de la educación común, la educación del soberano, como acción ordenadora y civilizadora del Estado: “Para que haya paz en la República Argenti-

* Universidad Complutense de Madrid (UCM); Universidad Torcuato Di Tella (UTDT); Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar en Argentina (Rinace).

na, para que los montoneros no se levanten, para que no haya vagos, es necesario educar al pueblo en la verdadera democracia, enseñarles a todos lo mismo, para que todos sean iguales [...] para eso necesitamos que toda la República sea una escuela” (1950: 243-248).

El gran maestro piensa esas ideas después de haber sido un gran aprendiz. Primero en la provincia interior, su San Juan natal, y luego en sus viajes por el mundo.

En *Recuerdos de Provincia*, publicado en 1850, refiere ese proceso vital de construcción de las ideas; dice: “¿Cómo se forman las ideas? Yo creo que en el espíritu de los que estudian sucede como en las inundaciones de los ríos, que las aguas al pasar depositan poco a poco las partículas sólidas que traen en disolución, y fertilizan el terreno” (1998: 166).

Educación Popular es el libro que escribe como resultado de sus viajes por Europa y Estados Unidos, donde fue a conocer los experimentos que algunas pocas sociedades hacían en el afán de organizar sistemas escolares que garantizaran educación masiva e igualdad de oportunidades. Esa curiosidad por ver el mundo, que le valió la insólita acusación de “cosmopolita” entre la innumerable cantidad de epítetos con los que fue combatido, fue también la experiencia necesaria para alimentar sus ideas.

Sarmiento es enorme porque no se queda en las ideas, aunque ya eran suficientemente potentes. No es un teórico, es un hacedor, un político. Es un símbolo de la relación indisoluble entre educación y desarrollo; diseña dos estrategias políticas fundamentales para la Argentina moderna: el ferrocarril y el siste-

ma educativo. Trenes y escuelas públicas son la base de la integración económica y política del país que él piensa, y los hace realidad. Durante su presidencia (1868-1874) fundó 800 escuelas y construyó 800 kilómetros de vías férreas.

La visión ideológica y la acción política tienen una especial característica en Sarmiento: la atención a los detalles. Y es ahí donde su enormidad cobra un brillo muy particular. La gran diferencia de Sarmiento está en su trabajo de escultor que, con respeto y paciencia, se concentra en los detalles de su obra.

La escuela es para Sarmiento el símbolo y la esperanza de un país que se está gestando pero es a la vez un lugar real, que requiere de un trabajo efectivo; al respecto, señala detalles en *Educación Popular*, ese libro que contiene un compendio de grandes ideas y pequeños detalles: “Las salas y patios deben ser aseados y barridos todas las mañanas, media hora antes de la llegada de los niños” (2010: 244). Y con respecto a las familias y su obligación de contribuir a la educación escolar de los hijos, también en aquel mismo texto va a los detalles: “Cada día antes de llevar los niños a la escuela, los padres les lavarán las manos y la cara, los peinarán y cuidarán de que sus vestidos no estén rotos, descosidos, ni desgarrados” (2010: 240). Cuando se refiere al sistema de enseñanza se detiene, por ejemplo, a cincelar con precisión la naturaleza de la relación de enseñanza-aprendizaje: “La atención no puede exigirse por la autoridad; no pueden obtenerla completamente las recompensas, ni los castigos hacerla nacer. Es necesario que

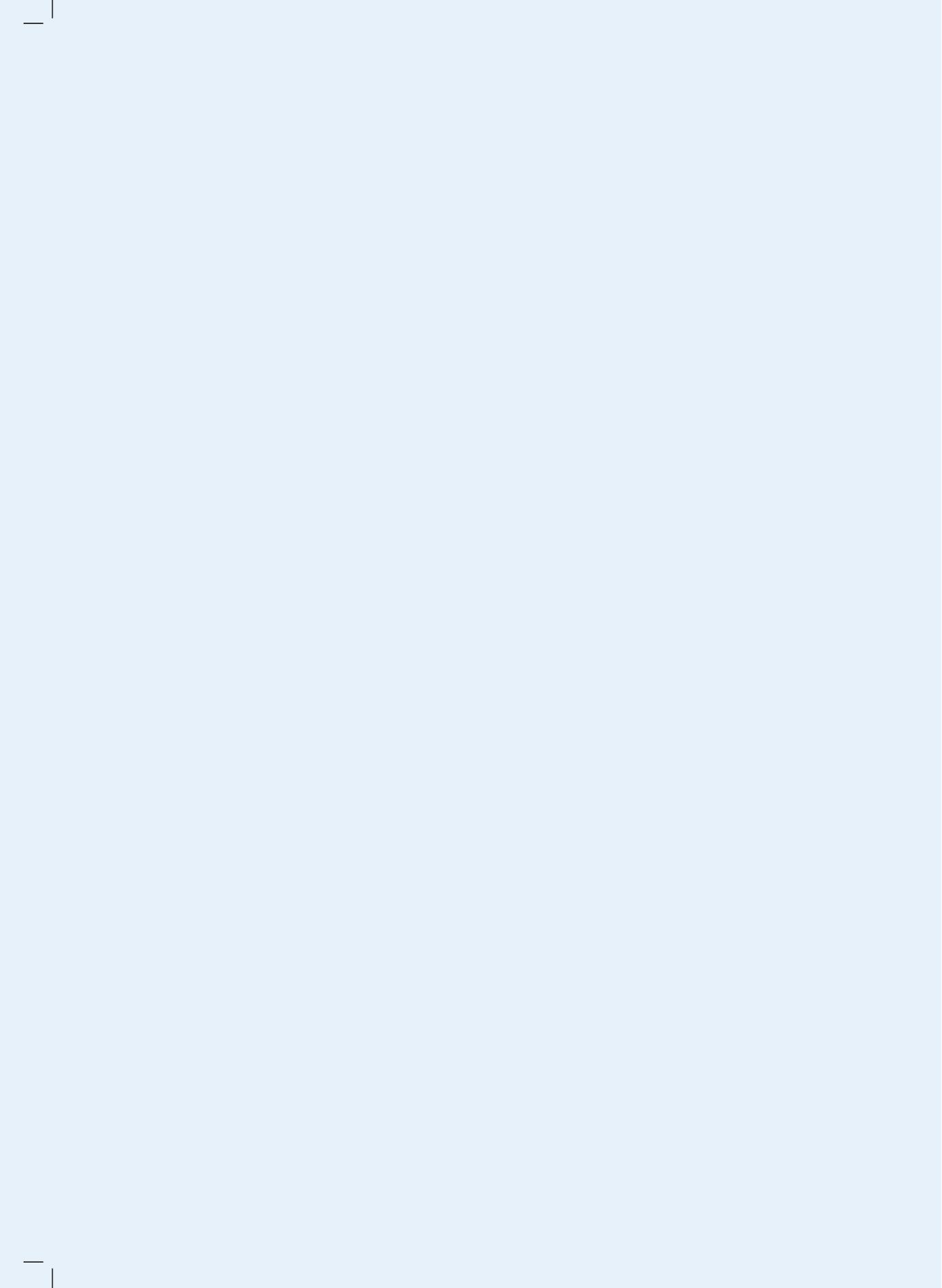
ella venga de suyo, y que sea sostenida por la curiosidad y el deseo de aprender, que son felizmente disposiciones habituales de los niños” (2010: 249).

“La diferencia está en los detalles” suele decirse. Y en educación los detalles son clave. El qué y el cómo valen por igual. Sarmiento organiza un sistema de relojería, donde las grandes ideas se articulan a partir de los detalles. Al mismo tiempo que define el sentido general de la educación, los modos de financiamiento del sistema escolar, la formación docente, las funciones de la inspección, se detiene en precisiones sobre la arquitectura escolar, el detalle del mobiliario del aula, los horarios y hasta procedimientos exactos para la enseñanza de la lectura y la ortografía. Sarmiento piensa un país que no existía, pero las grandes ideas que piensa no le alcanzan, necesita ir a la acción y a los detalles concretos, pedestres, prácticos. A Sarmiento le importa que las cosas sucedan, por eso se detiene en los detalles. En circunstancias históricas muy distintas, no se trata hoy de tomar a Sarmiento al pie de la letra, ni de hacer reivindicaciones nostálgicas de su obra. Se trata más bien de dejarse interpelar por aquella preocupación por los detalles, inspirarse en esa obsesión por concretar las ideas para conjurar promesas demagógicas, declamaciones anodinas y compromisos vacíos por la educación.

LA ESCUELA ES
PARA SARMIENTO
EL SÍMBOLO Y LA
ESPERANZA DE UN
PAÍS QUE SE ESTÁ
GESTANDO PERO
ES A LA VEZ UN
LUGAR REAL, QUE
REQUIERE DE UN
TRABAJO EFECTIVO.

Referencias bibliográficas

- Sarmiento, Domingo Faustino, *De la Educación Popular*, [1849] Buenos Aires, Del Nuevo Extremo, 2010.
- Sarmiento, Domingo Faustino, *Recuerdos de Provincia*, [1850] Buenos Aires, Emecé, 1998.
- Sarmiento, Domingo Faustino, *Discursos Populares*, Tomo XXI, Obras Completas, Buenos Aires, Luz del Día, 1950.



EL BICENTENARIO DE LA INDEPENDENCIA Y LA EDUCACIÓN

Las políticas educativas que acompañaron los 200 años de consolidación de la independencia argentina.

“Nadie es la patria, pero todos lo somos.
Arda en mi pecho y en el vuestro, incesante,
ese límpido fuego misterioso.”

Jorge Luis Borges

**MARÍA CATALINA
NOSIGLIA**

Profesora, licenciada e investigadora, especializada en políticas de educación superior, UBA. Autora y compiladora de numerosas publicaciones, como *La Evaluación Universitaria. Reflexiones teóricas y experiencias a nivel internacional y nacional*. Secretaria de Asuntos Académicos de la UBA desde 2010.*

A modo de introducción

La declaración de la Independencia en 1816 señala el punto de partida de un largo proceso de construcción de la Nación y del Estado independiente. La consolidación de la Argentina como espacio independiente del reino de España implicó transitar un camino complejo que admite diversas interpretaciones. Asimismo, el desarrollo de un sistema educativo siguió el mismo derrotero de marchas y contramarchas, de continuidades y rupturas hasta que se logra conformar un sistema educativo nacional entre el final del siglo XIX y el principio del siglo XX. La conformación del Estado nacional necesitaba el logro, como señala Oszlak (1982), de un conjunto de atributos de estadidad:

- a) la capacidad de externalizar su poder, obteniendo reconocimiento como unidad soberana dentro de un sistema de relaciones interestatales;
- b) la capacidad de institucionalizar su autoridad, impo-

* Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA).

- niendo una estructura de relaciones de poder que garantizara su monopolio sobre los medios organizados de coerción;
- c) la capacidad de diferenciar su control, por medio de un conjunto funcionalmente diferenciado de instituciones públicas con reconocida legitimidad para extraer establemente recursos de la sociedad civil, con cierto grado de profesionalización de sus funcionarios y cierta medida de control sobre sus variadas actividades; y
 - d) la capacidad de internalizar una identidad colectiva, mediante la emisión de símbolos que reforzaran sentimientos de pertenencia.

La promoción de una educación básica, obligatoria y gratuita fue una de las políticas principales para promover el consenso, entre los habitantes, de valores compartidos en torno a un nuevo orden social. Por ello, el gobierno nacional fue el promotor del desarrollo del sistema educativo a partir del dictado de grandes leyes educativas. Tempranamente muchos de los constructores de la Nación manifestaron su interés por el desarrollo de la educación. Destacamos a Belgrano, a Rivadavia y, principalmente, a Sarmiento, que con diferentes matices sostuvieron la idea del Estado docente para la promoción de la educación de los ciudadanos, ideario presente en el discurso independentista.

Entre los motivos incluidos en el *Manifiesto que hace a las naciones el Congreso General*

Constituyente de las Provincias Unidas en Sud América, sobre el tratamiento y crueldades que han sufrido de los españoles y motivado la declaración de su independencia que se redacta un año después de la Declaración de la Independencia en Tucumán, se hacía mención a la educación criticando sus contenidos (“la enseñanza de las ciencias era prohibida para nosotros, y sólo se nos concedieron la gramática latina, la filosofía antigua, la teología y la jurisprudencia civil y canónica”) y se impulsaba, mediante la creación de nuevas instituciones educativas, la introducción en la educación de un programa científico.

El objetivo de este artículo es reseñar las políticas educativas que se diseñaron en la Argentina en los orígenes de la configuración del sistema educativo nacional y plantear, a modo de conclusión, algunas reflexiones acerca de los desafíos educativos que nos quedan a enfrentar en las próximas décadas.

La conformación del Estado nacional y las corrientes político-educativas de fines del siglo XIX y principios del siglo XX

La constitución del Estado nacional a partir de las revoluciones liberales y de la Independencia colocó la cuestión del orden, del progreso y del desarrollo del aparato institucional como ejes de la integración social.

El Estado asume un rol principal en materia de educación básica disputándole a la Iglesia Católica el espacio de formación de los ciudadanos en un contexto generalizado de secula-

rización social. A su vez, también el Estado se abocó a la organización de los sistemas nacionales de educación como lugar principal de transmisión de los valores para crear una conciencia nacional; el reconocimiento de los nuevos derechos y deberes individuales y la incorporación de los inmigrantes. Tedesco (1986), en un trabajo que caracteriza a las políticas educativas entre este período, sostiene como hipótesis que

los grupos dirigentes asignaron a la educación una función política y no una función económica; en tanto los cambios económicos ocurridos en este período no implicaron la necesidad de recurrir a la formación local de recursos humanos, la estructura del sistema educativo cambió solo en aquellos aspectos susceptibles de interesar políticamente y en función de ese mismo interés. Lo original del caso argentino es que las fuerzas que actuaron en el enfrentamiento político coincidieron –cuando cada una de ellas estuvo en la cúspide del poder– en mantener alejada la enseñanza de las orientaciones productivas (Tedesco, 1986: 37 y 38).

Aunque la Constitución de 1853 establece que las provincias tienen la potestad de proveer de la educación primaria, la consolidación y la expansión del sistema educativo implicaron la centralización del gobierno educativo. A través del dictado de la Ley 1.420 del año 1884 cuyos principios y contenidos se expanden a todo el territorio por imperio de la Ley 4.875 o Ley Laínez del año 1905, que permitió la creación de escuelas nacionales en territorios provinciales y la creación de escuelas normales para la formación de docentes en diferentes provincias, trayendo para ello a maestras estadounidenses; el gobierno nacional delineó las características principales del sistema educativo e influyó decididamente en los sistemas educativos de las provincias.

También la formación de las elites dirigentes fue motivo de las políticas de este período: la creación de universidades con matriz liberal, como la Universidad de Buenos Aires en 1821, y la sanción de la Ley 1.597 o Ley Avellaneda, del año 1885,

EL OBJETIVO DE
ESTE ARTÍCULO
ES RESEÑAR
LAS POLÍTICAS
EDUCATIVAS
DISEÑADAS EN LOS
ORÍGENES DE LA
CONFIGURACIÓN
DEL SISTEMA
EDUCATIVO
NACIONAL.

primera ley para este nivel de enseñanza que delegaba en las instituciones una amplia autonomía académica.

Así se conformó un sistema obligatorio para la educación básica que se fue ampliando a otros niveles con los diferentes gobiernos, y de acceso restringido a las elites en el nivel superior. La cuestión acerca de los alcances otorgados del derecho a la educación estuvo presente en el debate del período fundacional del sistema educativo.

La construcción del derecho a la educación implicó un largo camino de pugnas acerca de quiénes debían ser educados y qué contenidos debían transmitirse a los diferentes grupos. Como se señaló, la educación jugó un rol central en el proceso de transmisión y recreación de conocimientos y símbolos y valores, y en las luchas por la ampliación progresiva del Estado democrático—de la ciudadanía política a la ciudadanía social y económica, y su correlación en el ejercicio de los derechos ciudadanos. La escuela se constituyó en el espacio privilegiado de incorporación de los individuos a la cultura letrada, lo que era necesario para la participación en la vida política.

La educación del soberano fue considerada un elemento central para la participación política y social. Es por ello que la educación se convierte, a su vez, en un derecho de todos los habitantes, y en un deber del Estado el proveer ese bien, que se plasma en la Constitución Nacional (1853) y las leyes educativas que reglamentan el ejercicio de este derecho. En la Constitución de la Nación Argentina de 1853-60, se introduce como un derecho de los habi-

tantes el derecho de enseñar y aprender, norma que permanece sin alteraciones hasta la actualidad, ya que la Reforma Constitucional de 1994 no alteró el capítulo correspondiente a principios, derechos y garantías, pero incorporó nuevos derechos relacionados con el de educación y también algunas declaraciones, pactos y tratados internacionales que refuerzan los alcances del derecho a la educación.

El debate que se suscitó en ese momento fue la disputa entre liberales y católicos por la provisión de la educación. La fórmula introducida en la Constitución “derecho de enseñar y aprender” saldó en parte esa controversia permitiendo la permanencia de la educación privada, esencialmente católica. Esto conducirá a diferentes interpretaciones —principalidad versus subsidiariedad de los alcances del papel del Estado en materia educativa.

Como fundamenta Bravo (2006), según como se considere a estos dos derechos como medio o fin surgirán dos interpretaciones diferentes. Desde una perspectiva, se interpreta que el derecho fundamental es el de enseñar: invocado desde los defensores de la libertad de enseñanza. Según Bravo, José Manuel de Estrada (adscripto a la doctrina católica) considera que este derecho incluye las siguientes dimensiones: respecto de los padres, la libertad para escoger las doctrinas y los maestros bajo los cuales sus hijos habrían de ser educados; respecto de los profesores, los derechos a derramar las doctrinas y la libertad de coordinar los medios de la acción privada. Desde la perspectiva opuesta a la anterior, se considera que el derecho de enseñar es accesorio al

de aprender. El derecho fin es el de aprender y el medio el de enseñar. Se fundamenta en las siguientes argumentaciones: es el derecho esencial porque lo más importante es el sujeto que se educa como individuo y ciudadano del hombre al pleno desarrollo de la personalidad por medio de la educación.

En consecuencia, si el derecho a enseñar es el derecho fin, el papel del Estado es subsidiario o secundario en materia educativa, es decir debe favorecer y garantizar la educación privada. Pero si por el contrario, el derecho esencial es el de aprender, para que este pueda ser ejercido efectivamente, el Estado se tiene que hacer cargo de la educación proveyendo los servicios educativos correspondientes, asumiendo un rol principal en materia educativa.

Una de las expresiones de esta cuestión estuvo presente en el debate de la Ley 1.420, acerca de la enseñanza religiosa, que se resuelve con la fórmula de que la enseñanza de la religión puede dictarse, en las escuelas públicas, fuera del horario escolar y por ministros encargados del culto. Este tema va a ser históricamente debatido y su resolución fue cambiante a lo largo del desarrollo del sistema educativo.

A modo de síntesis, se sostiene que el sistema educativo en la Argentina que se constituyó hacia la segunda mitad del siglo XIX lo hizo sobre tres pilares fundamentales.

En primer lugar, una gran capacidad reguladora del Estado, expresada en leyes nacionales que fueron pioneras en la configuración del mismo, y que establecieron las principales reglas de juego institucionales sobre las cuales se resolvieron los conflictos, debates e intereses medulares de la época. La manifestación más reconocida de estos debates se encarna en las posiciones que mantuvieron los sectores católicos y algunos intelectuales liberales hacia fines del siglo XIX acerca de los agentes sobre los que recaía la función de la educación, el conflicto entre el derecho a la educación y la libertad de enseñar, y el debate educación religiosa/ educación laica, entre los fundantes. En segundo lugar, una organización del sistema educativo que sentó sus bases y dejó huellas que aún

SE CONFORMÓ
UN SISTEMA
OBLIGATORIO PARA
LA EDUCACIÓN
BÁSICA QUE SE
FUE AMPLIANDO
PERO DE ACCESO
RESTRINGIDO A
LAS ELITES EN EL
NIVEL SUPERIOR.

perduran en la actualidad: un nivel primario obligatorio y tempranamente universal; una educación secundaria que seleccionaba según sus modalidades hacia fines del siglo XIX, cariz que aún hoy permanece en debates actuales no saldados; y, una educación superior, por sus orígenes ligada a las universidades nacionales. En tercer lugar, estas cuestiones estuvieron al servicio de la consolidación de la Nación, que buscó “nacionalizar” a la población inmigrante. Independientemente de las lecturas que la historiografía ha realizado de este proceso, es indudable que el proyecto tenía un sentido vinculado a lo político y una compleja articulación con el particular proyecto socio-económico en marcha a partir de la sanción de la Constitución de 1853.

Algunas reflexiones finales como desafíos pendientes para las próximas décadas

La educación se ha convertido, hoy más que nunca, en un terreno que suscita la preocupación de la sociedad en su conjunto, por el lugar central que ocupa el conocimiento en el desarrollo social y económico de los países.

La sociedad contemporánea basa cada vez más su desarrollo en la capacidad de producir, difundir y transferir conocimientos. Los conocimientos y habilidades que dominen los ciudadanos son los bienes fundamentales de una nación.

La preeminencia de la educación para el desarrollo social es una premisa incuestionable. El acceso a los niveles más altos de educación

es un derecho, y en la actualidad, una necesidad. La economía y las demandas de los nuevos empleos cambian a ritmos acelerados, de modo tal que el diploma secundario ya no significa el fin del trayecto educativo. Sin embargo, todavía no todos los ciudadanos terminan la escuela secundaria, lo que impacta directamente en el acceso a la educación superior. Es deber del Estado y de la sociedad en su conjunto darle a cada niño y niña la oportunidad de tener éxito en su trayectoria educativa. El desafío es construir una educación de calidad para todos.

El derecho a la educación es impostergable, y la necesidad de que cada vez más sectores de la sociedad gocen de este requiere la presencia del Estado, como garante de su provisión. Las políticas educativas deben orientarse en un esfuerzo mancomunado de fortalecimiento institucional, técnico-profesional, académico y de gestión de los sistemas educativos de todas las provincias. La meta de ese desarrollo debe ser la instalación y plena operación de los recursos técnicos y materiales para gobernar, administrar y asegurar la calidad y cobertura del sistema educativo en todas las provincias argentinas.

Un salto en la calidad y democratización de la enseñanza básica, como el que la Argentina requiere, es inconcebible sin una progresiva incorporación al sistema de docentes mejor formados, compenetrados con los nuevos contenidos curriculares y aptos para desempeñarse frente a alumnos de todos los sectores sociales, incluidos los grupos más vulnerables. La necesidad de mejorar las condiciones

de trabajo docente que incluye la remuneración, profesionalizar su trabajo y fortalecer su formación, son cuestiones señaladas por diversos especialistas, algunos de los que sugieren que la calidad de los docentes es un impulsor principal del mejoramiento de los aprendizajes.

Las demandas sociales sobre la educación son múltiples y diversas, sin embargo, quizás la mayor dificultad que se tiene al momento de definir propuestas de política educativa está vinculada con las limitaciones para coincidir la reflexión prospectiva y los cambios acelerados y vertiginosos de la sociedad. En palabras de Cox:

La política educacional es el dispositivo mayor de ajuste entre necesidades de la sociedad y características de su sistema educativo. La velocidad y profundidad de los cambios en el plano social demandan de manera creciente respuestas cada vez más oportunas del sistema educativo, que se traducen como requerimientos al sistema político y sus capacidades de priorizar cursos de acción, asignar recursos y modificar las reglas de juego en que actores e instituciones de la educación realizan su labor cotidiana (Cox, 2007: 1).

La igualdad compleja es también uno de los pilares sobre los que deben plantearse las propuestas para la educación. En América Latina, el impacto de la pobreza y la desigualdad sobre la educación es una problemática grave que no puede dejar de plantearse como meta prioritaria a superar en cada uno de los gobiernos.

La calidad educativa equivalente para todos es otro de los pilares sobre los que deben establecerse las políticas para el sector. Justamente, la dificultad de abordar la calidad educativa radica en los múltiples sentidos que se le ha atribuido al término –particularmente en las últimas décadas– y, por ende, la dificultad para encontrar una definición apropiada del término. Sin embargo, es posible afirmar que una educación de calidad requiere atender, al menos, las siguientes cuestiones: la insuficiencia de recursos, la formación de los profesorado,

EL ACCESO A
LOS NIVELES
MÁS ALTOS DE
EDUCACIÓN ES UN
DERECHO, Y EN LA
ACTUALIDAD, UNA
NECESIDAD.

la dificultad de mantener a los alumnos en la escuela con un currículo atractivo, la gestión de los recursos públicos, los resultados académicos de los estudiantes.

Por ello, hoy más que nunca se plantea la necesidad de llevar a cabo un cambio profundo en la educación, que garantice para todos los argentinos una mayor igualdad de oportunidades, posibilidades y logros, una educación de calidad para todos. El desafío que exige esta tarea es de tal magnitud que precisa convocar a distintos sectores para construir consensos, articular propuestas, realizar esfuerzos conjuntos, innovar y lograr mayor inversión educativa, con el objeto de proyectar a la educación como base de la sociedad del conocimiento y de la democracia.

Sabemos que la educación está condicionada por el contexto socio-económico en que se desarrolla, y justamente por ello, la búsqueda del crecimiento económico con equidad no puede encauzarse partiendo de políticas sectoriales. Por el contrario, exige una política integral, que incluye entre otras cosas, políticas activas de desarrollo de la capacidad científica y tecnológica, de educación y capacitación de la fuerza de trabajo, de reforma progresiva de los sistemas fiscales, de redistribución del ingreso y de inserción de los excluidos.

La participación en el sistema educativo constituye un aspecto fundamental para la construcción de una ciudadanía democrática, aunque las instituciones vigentes y las políticas tiendan a sostener la apatía, la burocratización, cuando no la tecno-burocratización de los problemas educativos. En estos casos la participación constituye un aspecto fundamental para pensar políticas en un marco de democracia deliberativa, un proceso de controles horizontales y una construcción republicana de participación política.

Así como la educación, en el Centenario de la Independencia –en la primera década del siglo xx–, logró la ambiciosa meta de extender la escolaridad básica a toda la población y luego a los otros niveles educativos, nos queda como deuda y desafío aún pendiente superar la desigualdad de logros y trayectorias educativas de nuestros alumnos.

El Bicentenario nos encuentra con un sistema de masas en todos los niveles educativos, pero resulta necesario plantearse una meta tan ambiciosa como aquella de los orígenes del sistema educativo nacional que es asegurar una educación de calidad para todos, que supone no solo el acceso sino también el egreso de todos los alumnos con saberes socialmente significativos.

Referencias bibliográficas

- Bravo, Héctor Félix, *Bases constitucionales de la educación argentina*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2006.
- Cox, Cristián, “Educación en el Bicentenario: dos agendas y la calidad de la política”, revista *Pensamiento Educativo*, Vol. 40, N° 1, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2007. Disponible en: http://www.researchgate.net/publication/2555602110_Educacion_en_el_Bicentenario_dos_agendas_y_calidad_de_la_politica
- Oszlak, Oscar, *La formación del Estado argentino*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano, 1982.
- Tedesco, Juan Carlos, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Solar, 1986, Cap. 3, 4 y 6.

LA USINA DE INSTRUCCIÓN

SARMIENTO Y LA ARQUITECTURA PARA LA EDUCACIÓN POPULAR

El diseño de los espacios escolares como factor clave para concretar el sistema educativo. Opciones proyectadas y edificios construidos.

CLAUDIA SHMIDT

Arquitecta y doctora en Historia y Teoría de las Artes, UBA. Profesora en la Escuela de Arquitectura y Estudios Urbanos, UDT. * Miembro del comité de redacción de la revista *Block*. Autora de *Palacios sin reyes. Arquitectura para la "capital permanente"*. Buenos Aires, 1880-1890 (2005), entre otros.

“Antes de pensar en establecer sistema alguno de enseñanza, debe existir un local de una forma adecuada. La instrucción de las escuelas obra sobre cierta masa de niños reunidos; un sistema de enseñanza no es otra cosa que el medio de distribuir, en un tiempo dado, la mayor instrucción posible al mayor número de alumnos. Para conseguirlo la escuela se convierte en una fábrica, en una *usina* de instrucción,¹ dotada para ello de material suficiente, de los maestros necesarios, local adecuado para que juegue sin embarazo el sistema de procedimientos y enseguida un método de proceder en la enseñanza que distribuya los estudios con economía de tiempo y dé mayores resultados.”

Domingo Faustino Sarmiento, *Educación popular* (1849)

Entre la usina y el templo, Sarmiento tenía claro que la metáfora productiva, industrial y eficiente se antepone a la analogía devocional. Sus ideas muy tempranas –al menos, para el

* Universidad de Buenos Aires (UBA); Universidad Torcuato Di Tella (UTDT).

¹ La cursiva es del autor.

ámbito latinoamericano— acerca de la prioridad de contar con un edificio especialmente concebido para impartir la educación pública fueron parte constitutiva de su proyecto para la instrucción masiva, tanto de los sectores más desvalidos como de los más “ricos”. Sin embargo, no se trataba de un par polar sino más bien de una elucidación que fue refinando paulatinamente. Sus planteos liminares respecto del carácter y la representación formal de la escuela fueron explicitados en el conocido sexto capítulo de su *Educación popular* publicado en Santiago de Chile, en 1849. En el cruce entre los principios filosóficos de Condorcet y el pragmatismo del americano Henry Barnard, Sarmiento sentó las bases para la configuración de una arquitectura para la educación moderna, aunque con dificultades para su resolución.

En ese texto combinó, además, los estudios comparativos de tratados específicos con su experiencia personal durante el viaje por Estados Unidos, varios países europeos y África. Desde esas múltiples referencias se explica en parte el planteo de debates no muy claros en su formulación primera, como lo eran la cuestión del sitio, el ornamento, la relación entre el aire libre y los ámbitos cerrados o la intervención directa del Estado en términos económicos y de diseño.

Elegir la imagen era primordial, ya que si se pudiera construir una escuela, debía ser una “morada de delicias”, tanto para los hijos de los padres que los abandonaban en “muladares” (así calificaba el estado de las escuelas públicas en los países sudamericanos) como para los hijos de los ricos a quienes de esa manera se los hacía descender a la “misera-

ble condición de la pobreza”. Contrariamente, había que “elevar a los pobres a la altura de las pequeñas comodidades que el aseo y el buen gusto acumulan en torno del hombre salido de la primitiva barbarie”. Higiene y estética en suma, eran claves. Para ello acudía a cierta impronta romántica de los preceptos y modelos realizados por un “tratadista norteamericano”. Se refería a Barnard, por entonces abocado a la reorganización del sistema de educación común en Estados Unidos. De su difundido informe sobre la construcción de *school-houses* (Barnard, 1842), Sarmiento tomaba algunas postales pintorescas, sobre todo la importancia de la implantación del edificio en un terreno rodeado de jardines y especies de flores y árboles que ofrecieran al niño el inmediato acceso al aire libre purificador de la salud. Distinguía claramente las funciones recreativa y moralizante, indispensables para formar el gusto y subrayaba la premisa del norteamericano al no perder de vista que, para evitar que los niños cayeran en vicios, había que enseñarles la manera de cultivar la tierra, y no menos de un acre del terreno debía asignarse a ese fin.

Igualmente, para Sarmiento la escuela debía ser urbana, cercana a la morada de las familias, tanto en pueblos como en ciudades. En esto acordaban en general los especialistas. Pero a diferencia de Barnard, que promovía mantener reminiscencias de la casa, con ecos de la familiar *Wohnstube* de Pestalozzi,² e insistía en que la escuela debía ser “un templo consagrado a la prédica por la cultura física,

² *Wohnstube*: (alemán) Sala de estar [N. de E.]

intelectual y moral de cada niño” (Cutler III, 1989: 1), Sarmiento oscilaba entre la usina y el palacio.

Hacía notar la discordancia respecto de las formas y dimensiones. Citaba el caso de las escuelas en Prusia en las que una “pieza separada para cada clase según el grado de instrucción” era una ventaja para la distribución de las actividades y también para la adaptación de edificios de otros usos. Pero era posible porque allí abundaban los maestros. En tanto, en Holanda “las escuelas asumen formas colosales, instruyéndose bajo un mismo techo seiscientos y aun setecientos alumnos”; el orden se mantiene, pues al ser como “grandes fábricas de enseñanza”, bastaba con un maestro superior y cuatro ayudantes. Inglaterra, en cambio, ofrecía establecimientos para trescientos alumnos; de Francia citaba el tratado de Bouillon (1834), que representaba escuelas con frentes de piedras rústicas y techos de tejas a dos aguas. Pero en “nuestra América”, decía Sarmiento, acostumbrados a construir edificios de baja altura, no pueden tomarse de manera literal estos casos. Por ello propuso cuatro variantes según la cantidad de alumnos, entre cincuenta y doscientos. Llamativamente no incluyó planos ni esquemas, aunque el libro contaba con otros gráficos de cuadros sinópticos y dibujos de geometría.

De todos modos, con precisión y detalles definía medidas de salas, cubaje de aire en circulación para ventilación, posición de ventanas, iluminación diurna, materiales para las superficies higiénicas, ya fueran pizarras o paramentos en general, y dedicaba un extenso pasaje al mobiliario desde el punto de vista antropométrico –postura corporal, óptima visión, disposición de útiles– reafirmando la necesidad de construir edificios escolares *ad-hoc*. Eso al menos les recomendaba fervientemente a los “Gobiernos Americanos”. Pues basta señalar que hacia fines de la década de 1870 muchos países europeos aún consideraban que era posible impartir la primera escolaridad en salones adaptados, pertenecientes a otros programas, y se dictaba normativa recién para los niveles superiores de educación.

LA NECESIDAD
DE UN EDIFICIO
ESPECIALMENTE
CONCEBIDO
PARA IMPARTIR
LA EDUCACIÓN
PÚBLICA FUE
CONSTITUTIVA DE
SU PROYECTO PARA
LA INSTRUCCIÓN
MASIVA.

Si bien Sarmiento fundó más de ochocientos establecimientos escolares durante las siguientes tres décadas, logró construir solo uno: la escuela Catedral al Norte, en la ciudad de Buenos Aires, bajo los planos del ingeniero Santiago Barabino en 1858. Sin renunciar del todo a aquellos criterios, resultó de escala acotada, situada en un estrecho terreno entre medianeras, con una austera fachada de estilo neorrenacentista y una distribución comprimida, si se la evalúa con sus propios criterios dimensionales.

Es notable entonces el uso del término *usina*. Se trataba de un vocablo recientemente incorporado al francés –aún no figuraba en los diccionarios de español– que había sido tomado en el sentido que le dio Condorcet, quien lo aplicó por primera vez en referencia a las industrias que se valían de nuevas tecnologías energéticas (en su momento, el agua). Por eso, para Sarmiento, no era lo mismo que la fábrica. La escuela como usina, que ya re-

emplazaba al templo, debía ser también como el palacio que “por su magnificencia y extensión” prestaba “sus murallas a la imaginación de los artistas, para dejar imperecedero monumento de las concepciones del arte”.

Si bien funcionaba para Estados Unidos, el sistema de autogestión vecinal con el apoyo parcial de los estados municipales o provinciales, sostenido largo tiempo por Sarmiento, no dio sus frutos. Recién en 1881, con la pacificación en la Argentina, se creó el Consejo Nacional de Educación. Este organismo, presidido inicialmente por Sarmiento, difería sin embargo en dos aspectos nodales con su proyecto educativo: la intervención del Estado sobre todo el sistema y la necesaria búsqueda de una representación nacional de las escuelas como garantes de la homogeneización de la inmigración y del programa modernizador. A partir de entonces, se pondrán en marcha nuevas representaciones de aquella *usina de instrucción*.

Bibliografía

Barnard, Henry, (1842) *School Architecture; or Contributions to the Improvement of School-Houses in the United States*, New York, Barnes & Co., 1850.

Bouillon, August, *De la construction des maisons d'école primaire*, París, Hachette, 1834.

Cutler III, William, “Cathedral of Culture: The Schoolhouse in American Educational Thought and Practice since 1820”, *History of Education Quarterly*, Vol. 29, N°1, pp. 1-40, Spring, 1989.

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

Sarmiento, Domingo Faustino [1849], *Educación popular*, Buenos Aires, Lautaro, 1949.

Shmidt, Claudia, *Palacios sin reyes. Arquitectura para la “capital permanente”*. Buenos Aires, 1880-1890, Rosario, Prohistoria, 2012.

SARMIENTO EN Y PARA LAS ESCUELAS

La escuela presentó en el siglo xx un Sarmiento idealizado, sin matices, y desconoció en esa versión oficializada gran parte de sus ideas y sus luchas.

SILVIA FINOCCHIO

.....
 Doctora en Ciencias Sociales e investigadora, Flacso; profesora en la UBA y en la UNLP. Entre sus libros se destaca *La escuela en la historia argentina*, 2009.*

La figura de Sarmiento resulta de las más apasionantes y controvertidas de la historia de nuestro país. Diferentes miradas lo entronizaron o lo fustigaron a lo largo del siglo xx en sus confrontaciones y debates. Para los liberales, se trató del promotor del orden, la civilización y la educación en nuestro país. Para los nacionalistas fue el tenaz y cruel opositor a los caudillos provinciales. Para los socialistas, el artífice de una cultura moderna y laica en el sur de América.

Sarmiento fue todo esto y, además, batalló por todo esto. Luchó siendo un hombre de provincia, de familia de costumbres tradicionales y sencillas, que solo pudo cursar la escuela primaria, que padeció no obtener una beca para poder asistir a un colegio nacional, que conoció la ciudad de Buenos Aires recién adulto y como hombre público, que fue perseguido y exiliado político dos veces a lo largo de su carrera y que sufrió un atentado contra su vida cuando era presidente de la Nación.

Sin un origen que garantizara la seguridad, el confort, la holgura y el prestigio familiar, así como en un contexto político convulsionado, Sarmiento dispuso de aquellas que fueron sus

* Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso); Universidad de Buenos Aires (UBA); Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

principales herramientas de trabajo, la pasión y la palabra escrita, para emprender un camino ligado a la transformación del país. Desde una perspectiva liberal, el cambio significaba para él república, laicismo y educación. Desde una perspectiva conservadora, implicaba lucha por el poder y uso extremo de la fuerza para someter a opositores y lograr la obediencia hacia un Estado que se estaba organizando en el marco de una sociedad en guerra. Estos diversos componentes de su figura convierten a Sarmiento en un ser contradictorio y fascinante, con diversas aristas en sus modos de sentir, de pensar y de hacer.

En sus escritos, se lo percibe profundamente frustrado por lo que concebía como un régimen dictatorial. Condenaba el despotismo de los caudillos y postulaba la necesidad de poner fin a las luchas internas, incluso justificando y ejerciendo formas de violencia extrema, para alcanzar una república como la de Estados Unidos de América, promesa, según Sarmiento, de justicia, igualdad y derecho. La igualdad de todos en la república, creía Sarmiento, requería del ejercicio de la ciudadanía, sin distinción de clases ni condición.

Del principio de igualdad de derechos nacía la obligación del gobierno de proveer educación. Sarmiento propugnaba la educación popular para que todos los individuos que formaran la nación contaran con el desarrollo moral e intelectual que requería la práctica ciudadana. Asimismo, sostenía que la educación posibilitaría el progreso económico y social y permitiría abandonar los resabios coloniales. En su pensamiento se destaca la confianza en

la educación pública como única alternativa para que la sociedad alcanzara una ciudadanía plena, según la definición de los parámetros políticos que por entonces habían conquistado algunos pocos países en el mundo.

Sarmiento usaba como opuestas las nociones de civilización y barbarie, con el fin de explicar el cambio histórico que se estaba experimentando. La civilización suponía confianza en la modernización que introducían los ferrocarriles, vapores y telégrafos, la inmigración europea, la educación pública y la prensa libre. El pasado colonial, las tradiciones campestres y el gobierno de los caudillos representaban la barbarie. Esto hizo que Sarmiento se opusiera a los gauchos del interior y que en su pensamiento se combinara el cosmopolitismo con el centralismo porteño.

Como hombre de su tiempo, probablemente sea el estadista con mayor afán de transformación de la economía, la política, la cultura y la educación de su país en el siglo XIX. En materia económica propugnaba la producción agrícola en pequeñas y medianas parcelas al frente de pequeños propietarios y argumentaba contra la gran estancia de los hacendados ganaderos, porque no promovía el arraigo de población y la creación de municipios. Con respecto a la política, entendía que la pequeña propiedad sería garantía de la ciudadanía. En relación con la educación y la cultura, sostenía que la cultura escrita formaría al ciudadano y le brindaría las herramientas para la liberación del sometimiento económico y político de estancieros y caudillos.

¿Qué sucedió con Sarmiento en la escuela?

A lo largo del siglo xx, la imagen estereotipada que se brindó en las aulas canonizó su figura, ocultó sus matices e ignoró las luces y las sombras en la historia de su vida. La escuela presentó un Sarmiento arquetípico: nunca faltó a la escuela, fundó bibliotecas e instituciones educativas en lugares pobres y apartados, fue uno de los más fecundos escritores nacionales, dio un gran impulso al comercio y a la inmigración, contribuyó con la modernización por medio del ferrocarril y el telégrafo, logró que el país incrementara sus riquezas y bienestar, realizó el primer censo nacional de población, creó la prestigiosa Escuela Normal de Paraná para la formación de maestros, entre otras acciones que se enumeraban y valoraban para demostrar su grandeza.

A principios del siglo xx los textos escolares presentaban a la República Argentina como uno de los países más ricos y más progresistas del mundo. Se afirmaba que lograda la independencia, los gobiernos se habían dispuesto, luego de algunos cruentos sacrificios, a forjar la cultura y a desenvolver las inmensas riquezas naturales con las que el país contaba. La inmigración, el ferrocarril, las escuelas y los colegios se presentaban como la palanca que le había permitido ocupar con dignidad un sitio de honor entre las naciones más jóvenes y cultas del mundo. De este modo, los niños de entonces encontraban en los libros de lectura palabras e imágenes asociadas a una historia de progreso sostenido y prometedor de futuro en el que Sarmiento sobresalía como figura clave del desarrollo educativo y cultural.

En algunas ocasiones esos libros mencionaban que Sarmiento había reprimido enérgicamente levantamientos de caudillos provinciales, pero sostenían que esos movimientos amenazaban la paz de la República y que su derrota significaba el triunfo del orden frente al caos. Esos textos desconocían las posturas y las posiciones de algunos caudillos y de otros dirigentes liberales, como Bartolomé Mitre, que postulaban otros modos de resolver aquellas diferencias. De este modo, a partir de sus usos de la historia, esos textos anticipaban una sociedad dividida entre “nacionalistas” y “liberales” a la que luego, la corriente llamada revisionismo histórico también apelaría

PARA LOS
LIBERALES, FUE
EL PROMOTOR
DEL ORDEN, LA
CIVILIZACIÓN Y
LA EDUCACIÓN.
PARA LOS
NACIONALISTAS, EL
CRUEL OPOSITOR A
LOS CAUDILLOS.

con la misma intención política aunque con diferentes objetivos y mediante la promoción de otras figuras. En efecto, a partir de enfoques apologéticos de personajes como Sarmiento para “los liberales” o Rosas para “los nacionalistas”, en el siglo xx y en lo que va del siglo xxi hubo un uso de la historia con efectos políticos de discriminación e intolerancia que dejaron huellas profundas en la sociedad argentina. En este contexto, la escuela –intencionalmente o no– fue usada difundiendo interpretaciones unívocas.

Pero importa saber cómo las escuelas no solo comprendieron a Sarmiento en tanto figura pública sino también cómo comprendieron su propio pasado en el que Sarmiento se presentaba como referencia ineludible. Hasta 1916 en el sistema educativo argentino no existía un día destinado a homenajear al maestro. Por esto, haciéndose eco de un festejo semejante realizado por docentes de la ciudad de Buenos Aires, un grupo de maestros de Humahuaca, Jujuy, proponía, por medio de una nota dirigida al ministro de Instrucción Pública por el Inspector General de Escuelas de esa provincia, José Santos Salinas, que el 11 de septiembre, día en el que se recordaba el aniversario del fallecimiento de Sarmiento, fuera consagrado “por ahora y por siempre” como día del maestro. Allí, Salinas recordaba que la escuela “es el maestro”, que era necesario conjurar “el peligro común” que significaba que 500.000 niños distribuidos por el país no fueran a la escuela y que para

llevar adelante esa tarea sería provechoso recordar el aliento que brindaba Sarmiento a la educación, así como glorificar al maestro de escuela, “silencioso obrero del Progreso y de la Civilización”.

Desde entonces, Sarmiento y los maestros quedaron asociados en la construcción de una conmemoración, y se fortaleció desde la escuela un modo de comprender el pasado de la educación. La educación en la Argentina comenzaba y terminaba con Sarmiento. No hubo otro maestro tan destacado como él ni tampoco existió otro momento de gloria en la educación como en los tiempos de su actuación pública. Se trató de una imagen y una representación por medio de la solemnidad de una conmemoración que generalmente se iniciaba con el “Himno a Sarmiento”, escrito en 1904.

La escuela ignoró el enfrentamiento que tuvo Sarmiento con la Iglesia Católica no solo por la promoción del laicismo sino porque trajo al país maestras protestantes desde los Estados Unidos, que fueron discriminadas por motivaciones religiosas.

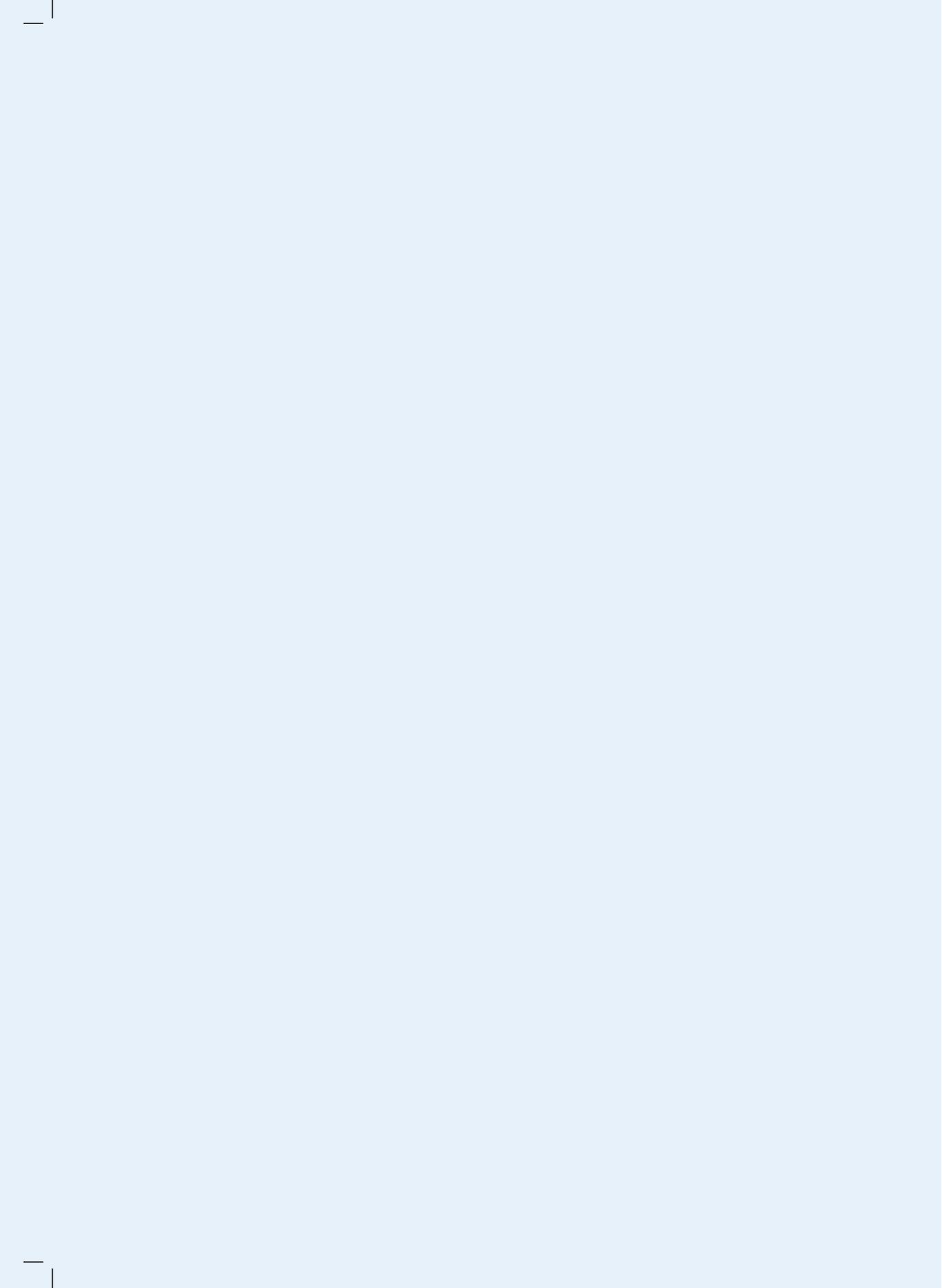
La escuela desconoció el papel de Sarmiento como periodista, como gran promotor del debate público por medio de la prensa, como forjador de una opinión pública favorable a la educación, esto es, proclive a su expansión bajo la responsabilidad del Estado. La escuela no leyó a Sarmiento, no profundizó en sus obras, no contextualizó sus ideas ni polemizó con él con respecto al sesgo racista o discriminatorio de algunas de sus ideas.

Queda en nosotros revisar ese pasado que se oficializó en torno a Sarmiento, enriquecer con nuevos significados ese acontecimiento que supone recordar a Sarmiento y proponer otros modos de recepción de su pensamiento y de su actuación.

SE DESTACA LA
CONFIANZA EN
LA EDUCACIÓN
PÚBLICA
COMO ÚNICA
ALTERNATIVA PARA
QUE LA SOCIEDAD
ALCANZARA UNA
CIUDADANÍA
PLENA.

Bibliografía

- Batticuore, Graciela, *La mujer romántica. Lectoras, autoras y escritoras en la Argentina: 1830-1870*, Buenos Aires, Edhasa, 2005.
- Botana, Natalio, *Domingo Faustino Sarmiento*, Buenos Aires, FCE, 1996.
- Chiaromonte, José Carlos, *Usos políticos de la historia. Lenguaje de clases y revisionismo histórico*, Buenos Aires, Sudamericana, 2013.
- Devoto, Fernando y Pagano, Nora, *Historia de la historiografía argentina*, Buenos Aires, Sudamericana, 2010.
- Finocchio, Silvia, *La escuela en la historia argentina*, Buenos Aires, Edhasa, 2009.
- Goebel, Michael, *La Argentina partida. Nacionalismos y políticas de la historia*, Buenos Aires, Prometeo, 2013.
- Lobato, Mirta, *Nueva Historia Argentina. El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*, Buenos Aires, Sudamericana, 2000.
- Pagano, Nora y Rodríguez, Martha, *Conmemoraciones, patrimonio y usos del pasado. La elaboración social de la experiencia histórica*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2014.



MANUEL BELGRANO Y EL BICENTENARIO

UN DIFÍCIL Y INTENSO RECORRIDO EN TIEMPOS DE REVOLUCIÓN Y GUERRA

FABIÁN HERRERO

.....
 Doctor en Historia, UBA. Investigador independiente del Conicet. Profesor en UAER. Autor de *Revolución. Política e ideas en el Río de la Plata durante la década de 1810* (2010), entre otros.*

Manuel Belgrano nació en Buenos Aires en el mes de junio de 1770, en el seno de una familia notable. Su padre, como Jorge Gelman (1996) lo describiera en una importante investigación, fue uno de los grandes comerciantes del último período colonial, con fuertes vínculos sociales, económicos y políticos. Cincuenta años después, en la misma ciudad y en el mismo mes, Belgrano moriría durante la llamada “anarquía” de 1820. Como se sabe, su fallecimiento pasó casi inadvertido debido a la crisis del momento y la guerra civil. El hecho solo apareció en las páginas del diario del padre Francisco Castañeda.

Nuestro personaje no solo fue un hombre público importante hacia el final del período colonial sino también durante el período revolucionario. Esto puede advertirse al detenerse brevemente sobre algunos aspectos de su vida.

Fueron relevantes sus tareas ligadas a la economía y a la educación. En el año 1794, lo nombraron Secretario del Consulado de Comercio de Buenos Aires. Poco tiempo después regresó a esa ciudad. Ejerció allí ese cargo hasta poco antes de la revolución de 1810. Desde ese lugar, se ocupó de la ad-

* Universidad de Buenos Aires (UBA); Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet); Universidad Autónoma de Entre Ríos (UAER).

ministración de justicia en pleitos mercantiles y de fomentar la agricultura, la industria y el comercio. También en ese marco, impulsó la creación de la Escuela de Náutica y la Academia de Geometría y Dibujo. También colaboró en la redacción y la publicación del primer periódico de Buenos Aires, el *Telégrafo Mercantil*. Después hizo lo mismo en otra publicación, el *Semanario de Agricultura, Industria y Comercio*. En estas páginas expuso algunas de sus ideas económicas. Entre otras cuestiones, pueden mencionarse la promoción de la industria para exportar lo que considera superfluo y la pretensión de lograr que no se importara aquello que es posible producir en el territorio americano.

En el área militar realizó una intensa tarea. Participó en la defensa de Buenos Aires en las dos invasiones inglesas, 1806-1807. En la contienda bélica contra las fuerzas realistas, fue el jefe de la expedición militar que la Junta de Buenos Aires envió al Paraguay. Posteriormente participó en la firma del tratado de octubre de 1811. Fue también el jefe de una de las Expediciones Libertadoras a la Banda Oriental. Como General del Ejército del Norte, tuvo a su cargo la Segunda Campaña Auxiliadora al Alto Perú, dirigiendo el Éxodo Jujeño y comandando las victorias de los revolucionarios en las batallas de Tucumán y de Salta, aunque después fue derrotado por los realistas. Comandó, también, las tropas nacionales que participaron en la guerra civil contra los caudillos del litoral.

En el terreno de la política, se involucró en varias empresas que, sobre todo, buscaron

un sentido del orden. En un comienzo colaboró en la promoción de la emancipación de Hispanoamérica respecto de España. Lo hizo, como lo ha estudiado Marcela Ternavasio (2015), apoyando las aspiraciones de la princesa Carlota Joaquina en la región, aunque sin éxito. Fue uno de los principales impulsores de la revolución que destituyó al virrey Baltasar de Cisneros y creó la Primera Junta. Integró esa Junta con el cargo de vocal. En el año 1812 creó la bandera en la actual ciudad de Rosario. Durante el Directorio tuvo influencia en el Congreso de Tucumán que declaró la Independencia de las Provincias Unidas en Sud América; impulsaba la instalación de una monarquía constitucional dirigida por un noble inca.

Me gustaría detenerme, aunque sea brevemente, sobre el tema del orden, que está ligado al faccionalismo y a la idea de una estructura de poder política que pueda contenerlo. Con relación al primer punto, desde Potosí, en septiembre de 1813, Belgrano escribe al Gobierno en referencia a los “jefes de provincia”. A sus ojos, estos debían “respetar la seguridad individual de sus habitantes”; sin ella, no solo el Gobierno central no conseguiría apoyos seguros sino que, en sus palabras: “no merecerá aceptación nuestra causa”. En este sentido, afirma que las “discordias interiores de los pueblos” no son producto exclusivo de los “enemigos de la causa, sino de la impericia de los jefes”. Estos últimos no son capaces de contener a los que “tomando la máscara de patriotas no aspiran sino a su negocio particular”. La respuesta al problema de las ambiciones personales de los líderes

locales debe recorrer el camino de la violencia, aspecto que no puede eludirse a la hora de pensar el orden revolucionario. En diciembre de ese mismo año, pero ahora desde Humahuaca, Belgrano le escribe a Tomás de Anchorena: “jamás podremos contener los abusos si no andamos a palos con todos”. Pero eso no es todo. Está convencido de que debe cumplir un papel en esta estrategia. Así, afirma directamente que en este “caso me he de poner” y luego aclara: “venga sobre mí lo que viniera”. Finalmente concluye con un tono pesimista: “no veo más que pícaros y cobardes por todas partes y lo peor es que no vislumbro todavía el remedio de este mal” (Belgrano, 2001).

Por otro lado, el historiador no puede más que inquietarse cuando, en el presente año 2016, los festejos del Bicentenario no parecen tener mucho atractivo y la figura invitada principal es el padre del actual rey de España, el Rey emérito. Quizás en este extraño contexto actual, resulte sumamente útil reflexionar acerca de la propuesta de Belgrano. En la primera sesión secreta del Congreso de Tucumán, el 6 de julio de 1816, describió el contexto internacional en el que era necesario pensar el nuevo orden político. Sostuvo que en un comienzo la revolución de América tuvo cierta corriente de simpatía por parte de los “poderes de Europa”; sin embargo, tanto el desorden como la anarquía terminaron decepcionándolo. En este nuevo contexto, señala su conocida expresión, si en los años previos el “espíritu de las naciones [...] era *republicarlo* todo, en el día se trataba de *monarquizarlo* todo”. Es aquí donde impulsa la idea de una monarquía temperada, la cual debe estar vinculada con la “dinastía de los Incas”. Básicamente, por la “justicia que en sí envuelve la restitución de esta casa tan inicua y despojada del trono” (Di Meglio, 2016). Había que crear, entonces, un ordenamiento monárquico que pudiera asegurar el orden interno pero, además, que fuera reconocido por la Santa Alianza en el nuevo contexto europeo. Di Meglio también ha señalado varias razones que ayudan a comprender por qué no estaríamos en presencia de una propuesta “idílica”, como sí lo sostienen otros historiadores. La iniciativa, de algún

BELGRANO AFIRMA
LA IDENTIDAD
AMERICANA
FRENTE A LA
EUROPEA, HECHO
QUE PUDO HABER
JUGADO UN
ENORME PAPEL
SI TENEMOS
PRESENTE EL
SENTIMIENTO
ANTIESPAÑOL
PREDOMINANTE.

modo, pretendía ganar la opinión del mundo indígena. Resulta muy probable que entre los fundamentos de su proyecto Belgrano pudo haber pensado que el ejército rioplantense lograra en algún momento retornar al hostil Alto Perú. Era un espacio territorial en el que la adhesión indígena no solo podía decidir la cuestión guerrera sino también donde un rey inca quizá podía levantar a la población, como ya había sucedido en la Gran Rebelión de 1780. La idea del mito del regreso redentor del Inca pudo también haber incidido. Esta perspectiva, en efecto, afirma la identidad americana frente a la europea. Es un hecho que sin duda pudo haber jugado un enorme papel si tenemos presente el sentimiento antiespañol

predominante, como lo ha investigado recientemente Mariana Pérez (2010). Más allá de los que adhirieron a su propuesta o la rechazaron dentro del recinto del Congreso, Belgrano tuvo además el respaldo de San Martín. En ese mismo mes de julio le escribió a Tomás Godoy Cruz acerca de “lo admirable que me parece el plan de un Inca a la cabeza, sus ventajas son geométricas” (Di Meglio, 2016).

Como se ve, Belgrano es un actor que buscaba el orden en el marco de una revolución que lo necesitaba. Como otros, él expresó ideas y puso el cuerpo para defenderlas y reivindicarlas; una de las tantas estrategias, claro está, que estuvieron en danza en esos agitados e intensos días de revolución y guerra.

Referencias bibliográficas

Belgrano, Manuel, “Carta de Belgrano al Gobierno. Potosí, 10 setiembre 1813”, en *Epistolario Belgraniano*, Buenos Aires, Taurus, 2001.

Di Meglio, Gabriel, 1816. *La trama de la Independencia*, Buenos Aires, Planeta, 2016.

Gelman, Jorge, *De mercachifle a gran comerciante: 105 caminos del ascenso en el Río de la Plata colonial*, Huelva, Universidad Internacional de Andalucía, 1996.

Pérez, Mariana, “La construcción del enemigo: el antiespañolismo en la literatura revolucionaria porteña (1810-1820)”. *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, N° 10, 2010, pp. 37-55.

Ternavasio, Marcela, *Candidata a la corona. La infanta Carlota Joaquina en el laberinto de las revoluciones hispanoamericanas*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2015.

LOS GÉNEROS NO SON UN SIMPLE JUEGO

Los espacios recreativos socialistas en la capital argentina: disputas en torno de la política, el poder y el gobierno de la infancia en tiempos del centenario de la independencia.*

PABLO ARIEL
SCHARAGRODSKY

Doctor en Ciencias Sociales y Humanas. Docente investigador UNQ y UNLP.** Investiga la Historia de la Educación y de la Educación Física y los Deportes en perspectiva de género, especialmente en *Men's Studies*. Autor de libros y artículos en revistas nacionales e internacionales.

* Una versión ampliada de este trabajo fue publicada en la revista *Estudios* del ISHIR, Unidad Ejecutora en Red ISHIR-Conicet, 2013, Año 3, N° 5, Revista digital, pp. 32-44.

** Universidad Nacional de Quilmes (UNQ); Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

En las primeras décadas del siglo xx un conjunto de agentes, actores y grupos sociales sintieron la necesidad de construir espacios complementarios y, en algunos casos, alternativos al formato escolar estatalizado que estaba en pleno auge y crecimiento. Entre los espacios pensados para transmitir e imponer ciertos tópicos, se destacaron los recreos infantiles. Para algunos/as, estos recreos se desarrollaron con el objetivo explícito de “cuidar y proteger” a los niños y las niñas de los barrios urbanos más populosos frente a los riesgos y amenazas de la calle, cuya representación social estuvo ligada a los peligros físicos y morales que el *afuera* permanentemente generaba. Para otros grupos, los recreos infantiles fueron concebidos como una alternativa válida para resolver ciertas demandas sociales acerca de dónde dejar a los hijos/as durante el tiempo de trabajo. Otros sectores focalizaron la atención en los procesos de escolarización oficial y mostraron su disgusto con la manera de concebir al sujeto pedagógico desde el sistema de instrucción público estatal. Para ello dieron inicio a espacios de recreación que se convirtieron en una alternativa

educativa diferente a la hora de pensar no solo qué enseñar y cómo enseñar, sino con qué fines, y reconfiguraron nuevos sentidos respecto al gobierno de la infancia. A igual tiempo, los salesianos se propusieron desde espacios recreativos y oratorios festivos combatir el discurso laico, ateo y anticlerical de ciertos sectores sociales y acercar a la población infantil a la doctrina religiosa y a la palabra de Dios (Scharagrodsky, 2009).

En todos los casos, los recreos infantiles rápidamente se convirtieron en un terreno altamente visibilizado pero conflictivo en el que distintos actores, instituciones y grupos sociales pusieron en circulación, distribución, transmisión y producción un conjunto complejo y heterogéneo de tópicos vinculados con diferentes formas de entender la política, el poder y el gobierno de la infancia. Todos estos aspectos estuvieron fuertemente articulados con una forma particular de conceptualizar a la diferencia sexual, al placer, a la feminidad y a la masculinidad.

Espacios recreativos y diferencia sexual en los grupos socialistas

Uno de los grupos que mayor atención prestó a los espacios recreativos durante las primeras décadas del siglo xx en la Argentina fue el de los socialistas. Al tener como meta la reivindicación de un conjunto de derechos sociales y la protección de ciertos grupos como los obreros/as, la infancia desvalida, los sectores populares y las mujeres, los socialistas construyeron un rico programa complementario y, en algunos

casos, anticipatorio, frente al formato escolar estatalizado. Su crítica no solo fue pedagógica sino, muy especialmente, política. Aunque, coincidiendo con algunos rituales y presupuestos propios de la organización de la instrucción escolar estatal y compartiendo aspectos centrales del discurso higienista (Puiggrós, 1990); su mirada estuvo centrada en favorecer la capacidad política de los sectores populares con el objetivo de construir lazos sociales más justos y una sociedad más igualitaria.

De esta manera, surgieron espacios como la Casa del Niño, el Recreo de la Sociedad Luz, el Recreo Aurora, el Recreo El Alba, o la Asociación de Bibliotecas y Recreos Infantiles. Esta última se fundó en 1913 para niños de edad escolar y “funcionó por más de dos décadas, siendo dirigida y defendida por mujeres socialistas y simpatizantes del movimiento” (Nari, 2004: 125). Como señala Barrancos (1997), se concentró en la población infantil popular, la cual frente al extenuante trabajo de sus padres y a cierto estado de abandono, se suponía corría serios riesgos “físicos y morales” frente al contexto hostil de la calle y del “afuera”. Del conjunto de estas preocupaciones surgieron los recreos infantiles, los cuales fueron apoyados económicamente por simpatizantes de la causa socialista, algunos sectores e instituciones de la sociedad civil y, en ciertos casos, por subsidios provenientes del Concejo Deliberante de la capital argentina, en esos años con importante participación de concejales socialistas.

La propuesta de estos espacios recreativos incluyó diversos juegos, labores, ejercicios físicos, pícnicos, cantos, pintura, reparto de libros

y juguetes, salidas a los teatros y los cinematógrafos. Todas estas actividades pusieron en circulación significados vinculados con una visión social y política emancipatoria y más justa. Asimismo, este espacio incluyó una visión pacifista de la realidad –no se permitieron juegos con soldaditos de plomo, pistolas o sables– y revalorizante del trabajo a partir de la producción de artesanías hechas por los propios niños/as (Barrancos, 1997). Los recreos infantiles no solo se preocuparon por el desarrollo de la inteligencia y la salud física de los niños/as, sino también por la acción solidaria entre sus miembros.

De alguna manera, los recreos infantiles sintetizaron un espacio que articuló educación, entretenimiento y concientización social y política. Quienes defendieron estos espacios recreativos y educativos estuvieron a favor de la igualdad de los sexos, de la educación mixta, de la implantación de la educación sexual como contenido o tema a enseñar en las instituciones escolares, de la eliminación de los prejuicios religiosos y de todo tipo que atentaban contra el desarrollo autónomo de las niñas y mujeres en las escuelas, del pleno reconocimiento de la capacidad intelectual de las niñas y mujeres y del derecho a participar en la vida cívica y en la política con el fin de alcanzar una “emancipación relativa” en el espacio escolar, doméstico y social (Lavrín, 2005: 38). Todo ello potenció la búsqueda de mayores grados de igualdad pero, también la aceptación del principio de complementariedad de los sexos.¹

Estos principios impregnaron gran parte de las prácticas y actividades realizadas en los recreos infantiles. Allí las mujeres fueron actrices principales y contribuyeron muy claramente a instalar nuevos sentidos sobre la identidad política femenina en un

LOS RECREOS
INFANTILES
SINTETIZARON
UN ESPACIO
QUE ARTICULÓ
EDUCACIÓN,
ENTRETENIMIENTO
Y CONCIENTIZACIÓN
SOCIAL Y POLÍTICA.

¹ A pesar de sustentar la igualdad de los sexos y la educación mixta, muchas actividades, ciertas tareas y determinadas finalidades estuvieron atravesadas por estereotipos de género. Por ejemplo, en los recreos infantiles solo las niñas –y no los niños– “aprendían a arreglar los delantales de sus compañeritos o componían ropas viejas” o realizaban “trabajos manuales para las mujercitas” o “se le enseñaba a las niñas puericultura” mientras que los niños –y no las niñas– podían realizar ciertas actividades o participar de ciertas prácticas lúdicas, gímnicas o deportivas. Cfr. Mouchet, Rosa, *Una institución social que complementa a la escuela: la asociación de bibliotecas y recreos infantiles*, Sociedad Luz, Buenos Aires, 1934.

contexto fuertemente patriarcal y androcéntrico. La reivindicación de la participación femenina en un pie de igualdad y de la igualdad de los sexos en estos espacios recreativos se nutrió de los conceptos pioneros del socialismo, el cual no dejó de ocuparse de las necesidades de las mujeres en sociedades en curso de industrialización y sujetas a rápidos cambios y fuertes injusticias sociales. De hecho, “el Partido Socialista Argentino, dio la nota en su convención de 1900, adoptando el sufragio universal para ambos sexos y en 1902, fundando el Centro Femenino Socialista” (Lavrin, 2005: 35).

El caso de los grupos socialistas es uno entre otros, pero la sumatoria de experiencias alternativas muestra que en las primeras décadas del siglo xx, hubo una tenue pero creciente preocupación de parte del Estado por regular y controlar los espacios recreativos y de formación fuera del horario escolar obligatorio –organizando excursiones, colonias de vacaciones,

colonias para niños débiles, paseos escolares, concursos deportivos, clases de gimnasia, estimulación de actividades lúdicas, rondas escolares, entre otras–, mientras otros actores sociales *disidentes* le disputaron esos espacios, los significados transmitidos y *compitieron* por captar parte de la población infantil. Socialistas –pero también anarquistas, feministas, liberales radicalizados, clericales, militantes de la masonería y librepensadores de diferentes orígenes sociales– construyeron nuevos sentidos sobre la diferencia sexual. Algunos compartieron presupuestos básicos sobre los géneros y la sexualidad. Otros plantearon discursos y prácticas alternativas.

El conjunto de estos actores e intereses visibiliza que los recreos infantiles fueron un aspecto central en la educación de la infancia. Sin duda, este tópico no fue un simple *juego*, sino que creó y recreó formas particulares de entender las relaciones de poder y de gobierno entre los *sexos*.

Referencias bibliográficas

- Barrancos, Dora, “Socialistas y la suplementación de la escuela pública: la Asociación de Bibliotecas y Recreos infantiles (1913-1930)”, en Morgade, Graciela, (comp.), *Mujeres en la Educación: género y docencia en la Argentina 1870-1930*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 1997, pp. 130-150.
- Lavrin, Asunción, *Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay 1890-1940*, Centro de Investigaciones Diego Barros Aranda, Santiago de Chile, 2005.
- Nari, Marcela, *Políticas de maternidad y maternalismo político 1890-1940*. Biblos, Buenos Aires, 2004.
- Puiggrós, Adriana, *Sujetos, disciplina y curriculum (1885-1916)*, Galerna, Buenos Aires, 1990.
- Scharagrodsky, Pablo, “En el nombre del Padre, del Hijo y del Espíritu Gimnástico. Prácticas corporales, masculinidades y religiosidad en los Exploradores de Don Bosco en la Argentina de principios de siglo xx”, *Educación em Revista*, N° 33, Curitiba, 2009, pp. 57-74.

¿HACIA DÓNDE VA LA ESCUELA?

INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y APRENDIZAJE EN EL NIVEL MEDIO

Se analizan tres líneas de innovación: una inspirada en la inclusión; otra, que articula escuela/culturas juveniles y la tercera, de aprendizaje por proyectos, que une conocimiento tecnológico, con deseo y curiosidad.

GUILLERMINA TIRAMONTI

.....
 Coordinadora Consejo Directivo,
 Dirección de Formación Continua,
 provincia de Buenos Aires.

Licenciada en Ciencia Política;
 magister en Educación y Sociedad
 e investigadora, Flacso. Directora
 revista *Propuesta Educativa*.

Docente e investigadora, UNLP.

Autora de libros y artículos.*

Desde hace años la educación está en crisis. Es un espacio en el que nadie encuentra satisfacción, ni los alumnos, ni los docentes, ni las autoridades, y las encuestas muestran que la sociedad en general tiene una mala opinión sobre su funcionamiento. Ante esta situación se han realizado una serie de experiencias, acotadas a un reducido número de instituciones, destinadas a la introducción de diferentes cambios fundamentalmente en las escuelas secundarias. Cada una de estas experiencias implementadas responde a una visión diferente del problema que condiciona la orientación de la propuesta.

Se pueden identificar al menos tres líneas de trabajo vinculadas con la innovación. Las dos primeras son ensayos frecuentes, llevados a cabo tanto en nuestro país como en el resto de los países de América Latina. La tercera, mucho menos practicada es, a mi criterio, la más apta para dar respuesta a las exigencias de la contemporaneidad. Sin embargo, todas estas experiencias con sus limitaciones y problemas aportan enseñanzas para reconfigurar nuestras escuelas.

El primer grupo de innovaciones –más frecuentes en nues-

* Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso); Universidad Nacional de la Plata (UNLP).

tro medio— está inspirado en el imperativo de la inclusión. La preocupación central es neutralizar la tendencia selectiva de la escuela media. Para ello se han introducido cambios en el régimen académico, inventado las trayectorias personalizadas, incluido las tutorías, y flexibilizado los sistemas de evaluación. En general, se hace una apelación fuerte a la voluntad de los docentes para evitar conductas expulsoras. Estas experiencias no intervienen en los procesos de enseñanza/aprendizaje sino que mantienen la organización curricular tradicional, sostienen los históricos roles de docentes y alumnos y focalizan su esfuerzo en modificar la organización institucional para acercarla a las posibilidades de los alumnos que provienen de los sectores populares. A nuestro criterio, su mayor aporte es el haber señalado la asociación entre el régimen académico y las trayectorias escolares inconclusas de los alumnos de sectores populares: llamar la atención acerca de la necesidad de flexibilizar un régimen académico que exige a los alumnos cursar en simultáneo doce o trece materias que deben aprobar en un 80% para poder promover y pasar al año siguiente.

El segundo grupo de implementaciones innovadoras parte del reconocimiento de la distancia existente entre las referencias culturales de la escuela y el medio cultural en el que se desenvuelven los alumnos, de modo que se proponen generar un vínculo entre escuela y cultura juvenil. Los cambios consisten en generar una serie de talleres que se desarrollan a contra turno: las escuelas mantienen el dictado del currículum oficial y ofrecen una serie de

talleres extra escolares, dedicados en su gran mayoría a actividades relacionadas con diferentes vertientes del arte, de las comunicaciones, del deporte, de las ciencias, etcétera. Se trata de espacios que rompen con la organización tradicional, donde se trabaja a partir de la horizontalidad, se nuclean alumnos de diferentes edades y, por sobre todo, se organiza la tarea en base al deseo y la gratificación de aquellos que participan, sean alumnos o docentes, asociando el placer con el aprendizaje, desplazando así la histórica dupla de aprender con sacrificio. Los talleres están presentes hoy en numerosas escuelas, tanto de gestión privada como estatal, y según resulta de las entrevistas realizadas a docentes y directivos, se ofrecen con el propósito de “enganchar” a los chicos y afianzar su sentido de pertenencia a la institución.

Hay un tercer tipo de innovaciones que son poco frecuentes en nuestro medio y que, sin embargo, creemos que contienen la llave del futuro para la escuela. Se trata de experiencias que focalizan su acción en el proceso de enseñanza/aprendizaje y construyen una nueva matriz de aprendizaje basada en el conocimiento tecnológico. Estamos hablando de un cambio epistemológico para la escuela que modifique sus referencias ancladas en el positivismo y la ilustración enciclopedista. La modernidad definió como legítimo el saber científico que puede ser abordado a partir de la diferenciación de sus objetos de estudio que son el fundamento de las divisiones disciplinares. Es decir, la ciencia basada en su parcelación sobre la base de la diferenciación de

sus objetos de conocimiento. Mediante una operación que los pedagogos llaman de “transposición didáctica” se transformó el saber disciplinar en contenidos escolares. Esta transposición se realizó a partir de una matriz humanista ilustrada que separó el proceso de producción de conocimiento de sus resultados, configurando de esta manera un saber escolar abstracto que debía ser incorporado por el alumno por medio de la escucha a sus docentes y la lectura y estudio del libro convertido en la tecnología mediadora del saber. Así, el docente se define como un reproductor de un conocimiento que no produce y el alumno como su pasivo receptor.

Entonces, una re-definición del saber escolar a partir de una matriz tecnológica exige un cambio epistemológico y una nueva transposición didáctica que incluya como parte de la enseñanza el proceso de producción del conocimiento en el que el alumno debe ser protagonista y el docente su guía y orientador, e Internet y la tecnología deben funcionar como mediación entre ambos. Se trata de un cambio en favor de una referencia cultural acorde con las subjetividades juveniles moldeadas a partir de su interacción con las nuevas tecnologías, que sea capaz de generar un alumno con autonomía para incorporar información y producir conocimiento.

La instancia de la clase se transforma en un espacio donde se “aprende a aprender” mediante la identificación de la información válida, los modos de articulación y sistematización de esa información y la elaboración de los conceptos y los contextos que permitan darle sentido. Se trata de alumnos que investigan y docentes que guían, que hacen presentes los conceptos faltantes, que posibilitan la confrontación de diferentes perspectivas y conducen la curiosidad de los alumnos, para que descubran y transiten el camino de producción del conocimiento. El trabajo por proyectos constituye la metodología más frecuente en la aplicación de estas propuestas. Es una metodología en la que el alumno “aprende haciendo” y hace al colaborar con sus pares.

Un cambio de paradigma como el que planteamos implica una transformación en la organización de las instituciones,

SE TRATA DE
APRENDER A
APRENDER:
ALUMNOS QUE
INVESTIGAN Y
DOCENTES QUE
GUÍAN Y TRANSITAN
EL CAMINO DE
PRODUCCIÓN DEL
CONOCIMIENTO.

del trabajo áulico, de la capacitación de los docentes y de los perfiles profesionales que deben ser incorporados a la labor pedagógica. Seguramente, será necesario modificar las formas de inserción docente en la escuela que permita la construcción de equipos y de esta manera priorizar la tarea colaborativa para diseñar las clases y producir los materiales necesarios. Imaginamos que estos espacios deberían constituirse en un lugar de la capacitación donde el objetivo directo sea la transformación de las prácticas. Sin duda, todo el régimen de evaluación y de incentivos para los alumnos debe ser repensado a la luz de un sistema que

apueste a un alumno motivado por la curiosidad y el desafío de la tarea y no por el temor al aplazo y la repetición.

Cada una de las innovaciones presentadas hacen un aporte para superar las limitaciones de la escuela tradicional y navegar en la sociedad contemporánea: flexibilizar y romper con los rígidos formatos establecidos, diseñados con un propósito más cercano al disciplinamiento que a la efectividad de los aprendizajes; rescatar el deseo y la curiosidad como motivaciones del aprendizaje, y asociarlos con la gratificación para, finalmente, transformar el proceso cognitivo de la escuela.

«LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES SON UN PUENTE ENTRE LA LECTURA TRADICIONAL Y EL FUTURO»

ENTREVISTA A GRACIELA PERRONE, DIRECTORA DE LA BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS (BNM)

GRACIELA PERRONE

Licenciada en Sociología, UBA. Master en Políticas Públicas, UTDT. Co-autora de la Ley N° 23.351, su fondo y su reglamentación, 1984-1989. Directora de la BNM desde 1993. Coordinadora de las redes federales de la BNM, Proyecto BERA, desde 2002.*

¿Cómo fueron cambiando los hábitos de lectura y consumo de libros en el marco de la Biblioteca Nacional de Maestros?

La Biblioteca Nacional de Maestros refleja de muchos modos la historia de la lectura, sus textos, sus hábitos desde el inicio del sistema educativo de nuestro país. Su misma impronta fundacional sarmientina, primero como “Oficina de Documentos y Libros” y luego como Biblioteca Nacional de Maestros (Ley 1.420), tiene una visión y una misión implícita que se resume en el deseo de una sociedad lectora que deviene en ciudadanía participativa.

Es el propio Sarmiento quien combina la fórmula exitosa de educación e información plasmada en diseño de políticas públicas que articulan los espacios de las aulas y las bibliotecas escolares, quien extiende un puente a los estantes plenos de libros forjados por el asociacionismo voluntario de la época a través de las bibliotecas populares y su Ley 419 (1870).

Es Sarmiento también quien se preocupa por ampliar el acceso a la lectura cuando escribe su *Método de lectura gradual*,

* Universidad de Buenos Aires (UBA); Universidad Torcuato Di Tella (UTDT); Biblioteca Nacional de Maestros (BNM); Bibliotecas Escolares de la República Argentina (BERA).

publicado por primera vez en Santiago de Chile en 1846, y quien propone la consulta hemerográfica por parte de funcionarios y docentes a través de la publicación periódica oficial *El Monitor de la Educación Común*.

De allí en adelante, existen políticas gubernamentales de dotación de libros a bibliotecas escolares y populares. Particularmente en relación con la lectura, durante los primeros años de la formación del sistema educativo argentino se produce, por un lado, la selección de textos escolares y, por otro, la de aquellos textos relacionados con la formación pedagógica y lectora de los docentes, evaluados por el Consejo Nacional de Educación; con ello, se suma a la BNM otro perfil de lectores que consultaban sus fondos: los investigadores y los escritores. La BNM cruza el entresiglo para consolidarse y recibir luego a su director poeta, Leopoldo Lugones.

Durante la época lugoniana (1915-1938), posterior a los casi diez años de organización técnica anteriores bajo el director Luce-ro, la biblioteca sigue y enfatiza este rol de faro lector y formador hacia la comunidad educativa, pero abre sus puertas de roble macizo hacia la comunidad que la rodeaba: inaugura una sala infantil para los niños y las niñas de bajos recursos, obreros e inmigrantes; recibe importantes donaciones, como la del doctor Colmo, con más de 12.000 libros de ciencias sociales y jurisprudencia; Leopoldo Lugones escribe novelas y ensayos mientras construye un Tesoro con piezas exclusivamente elegidas, que atraen a escritores, investigadores y universitarios,

lo que perfila la BNM actual con usuarios de diversa procedencia.

La BNM deviene en una entidad nacional, pública y especializada en educación, que mistura fondos generales, raros, hemerográficos, pedagógicos, con textos escolares y de literatura infantil, que posee diversas salas de consulta y un exquisito procesamiento de sus materiales, al nivel de las grandes bibliotecas europeas del siglo xx.

En sus enormes libros de inventario y de préstamos pueden seguirse los derroteros de las adquisiciones, su control patrimonial y la circulación, con los nombres de sus usuarios, especialmente desde 1906 hasta 1984, con diversas instancias de recolección de datos, con saltos e interrupciones, especialmente durante los años de dictaduras. El desarrollo de sus colecciones es el andamiaje para hacer un seguimiento de las escrituras de esas décadas, así como aproximarse a materiales poco explorados y ricos para futuras investigaciones desde distintos enfoques disciplinares.

En 1993 el paradigma de gestión de la información de la BNM hace un giro importante y se introduce en los primeros vértigos de la sociedad digital, tomando y partiendo, sin dudar, de la impronta fundacional que hemos descripto. Con la misma línea de biblioteca pública, brinda sus estanterías abiertas, con más de 70.000 ejemplares, a la mano de la consulta ciudadana, reorganiza y pone en valor toda su colección histórica de educación junto con la creación del Programa Medar (Memoria de la Educación Argentina) y su tesoro. La puesta en valor se produce tanto respecto de la preservación física y digital como en cuanto a su difusión.

Entonces la BNM actualiza los fondos para la formación de los docentes en los diversos formatos multimediales, comienza el préstamo bibliotecario e interbibliotecario, abre un espacio para una hemeroteca con revistas de diversos orígenes, genera catálogos primero electrónicos y luego digitales y, por último, se constituye en el espacio nacional para generar políticas públicas para modernizar las bibliotecas escolares, los archivos y los museos históricos de las escuelas y la red de centros de documentación y bibliotecas pedagógicas jurisdiccionales.

Antes de iniciarse el siglo XXI, la BNM ya había cruzado esa frontera temporal haciendo realidad sus tres esferas de políticas públicas de acceso a la información para la lectura *in situ*, la lectura en las nubes digitales y la lectura en las bibliotecas escolares, con amplitud temática e ideológica, con usuarios que son multiusuarios, en sus multisoportes y con vías de comunicación y difusión que incluyen las redes sociales, en un círculo de retroalimentación continuo.

¿Cómo considera que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), tanto en las casas como en las escuelas, han reconfigurado los espacios de lectura en la niñez y la adolescencia?

Las distintas tecnologías que marcaron la comunicación y la lectura a través de la historia siempre reconfiguraron no solo los espacios sino la inclusión de más lectores de distinta procedencia sociocultural, los distintos soportes que precedieron al libro no han sido la excepción. La percepción, la velocidad de la lectura, la complejidad de los textos, la lectura de imágenes, la concentración y la comprensión, y las matrices cognitivo-lectoras, son modeladas por estos nuevos espacios digitales de lectura y por los espacios físicos en donde ocurren.

La lectura nos permite trazar vínculos directos entre nuestra arquitectura neuronal innata y nuestras habilidades culturales. Su adquisición tiene un entramado que depende de las ecologías de aprendizaje tempranas de cada niño y niña: el

SARMIENTO
COMBINA LA
FÓRMULA EXITOSA
DE EDUCACIÓN
E INFORMACIÓN
EN POLÍTICAS
PÚBLICAS QUE
ARTICULAN AULAS
Y BIBLIOTECAS
ESCOLARES.

ambiente semántico familiar y escolar, las representaciones simbólicas que va afianzando, el desarrollo de una memoria asociativa, y las etapas de protolectura que pasan por la conciencia fonológica y que llegan por distintas metodologías hasta la comprensión lectora profunda y la producción de conocimiento individual y colectivo.

Las tecnologías digitales del hoy nos dan la ubicuidad de la lectura, los espacios físicos se interconectan a través de pantallas y aplicaciones (*apps*) de los dispositivos móviles. Se elige dónde leer y cómo leer; se puede leer en forma combinada, abriendo distintos espacios en las pantallas, como si tuviéramos distintos libros abiertos sobre el escritorio, y el alcance de la información existente es abrumador, volátil, y cuasi infinito para saber elegir. Esto por cierto modifica las tradicionales escenas de lectura escolar y hogareña.

Esta nueva realidad nos anima a generar políticas públicas de lectura muy diferentes de las diseñadas hasta ahora, ya que la inclusión de todo niño lector o niña lectora requiere de bibliotecas escolares y públicas diferentes, infraestructura de comunicación, pedagogías abiertas de mediación, formación de usuarios en ofertas híbridas de información.

Las matrices lectoras en la “digitalidad” encuentran nuevas decodificaciones, interdisciplinariedad, multilinguas, gran cantidad de información que hay que leer como un escáner para absorber solo lo esencial, pero a la vez con más profundidad, abstracción y construcción de “lexicones” para poder avanzar en complejidades semánticas y metafóricas.

Los lectores rápidos de hoy son los que captan

mejor el sentido de lo leído, las relaciones internas del texto y las particularidades de su estructura. Leen tan rápido como fluye el pensamiento. Siempre queda la discusión acerca de si estas tecnologías favorecen en mayor o menor grado los distintos componentes de la lectura y sus ritmos.

¿Cuál considera usted que es el rol de las bibliotecas escolares en el siglo XXI? ¿Y el de los repositorios digitales?

Los repositorios digitales, en primer lugar, son una muestra de la tendencia a organizar la información institucional, de producción institucional con un espectro de opciones para hacerla abierta a la consulta ciudadana. Los diseños de formato de acceso abierto también permiten el diálogo entre repositorios y la cosecha de documentos pertinentes a la búsqueda. Son momentos en donde se necesita equilibrar el derecho privado y el derecho social en términos de acceso a los contenidos; estos formatos contribuyen en muchos escenarios, como las universidades, los ministerios, las agencias gubernamentales, las escuelas, a organizar y poner en valor digital lo producido en todos los formatos.

Estos portales especializados almacenan, organizan, preservan, proveen acceso y difunden la producción intelectual de las organizaciones. Maximizan la visibilidad. Siempre hay que definir un marco de acuerdos, políticas y estándares para dar soporte y continuidad a estos proyectos.

Por ejemplo, el repositorio del Ministerio de Educación y Deportes gerenciado por la

BNM es un tanto particular. Tiene una valiosa colección de objetos de aprendizaje, legislación educativa, informes de gestión, multimedia, material hemerográfico y la memoria educativa, desde las actas manuscritas de Sarmiento en las del Consejo Nacional de Educación, a ser visualizadas pronto en nuestro sitio web.

Pero volvamos al territorio escolar. Las escuelas que hagan mejor uso de la información y el conocimiento que producen generarán entornos de aprendizaje colectivo, incrementarán su capital intelectual y crearán mayor valor agregado para sus actores-usuarios.

Aprendizajes innovadores, repositorios digitales y tradicionales, equilibrio entre el uso de TIC y la capacidad pedagógica del docente y el bibliotecario escolar, infraestructura de TIC y perfiles de soporte adecuados, docentes y alumnos utilizando y construyendo conocimiento en forma cooperativa desde espacios comunes, liderazgo de los superiores para el cambio, y buena comunicación para la gestión del conocimiento son los vectores que agregan valor a la escuela del siglo XXI.

En las escuelas de hoy, las bibliotecas escolares y los bibliotecarios escolares deben gestionar estos procesos innovadores con el aporte de las TIC junto con los docentes en el marco de los proyectos institucionales. Su labor reside en colaborar con los docentes y comprometer significativamente a los alumnos con el manejo de la información, que en realidad les interesa tanto para las temáticas del aula como en el mundo real.

En ese entorno, las bibliotecas escolares juegan un rol fundamental porque son un puente entre la lectura tradicional y el futuro y un espacio de formación de lectores para los nuevos entornos digitales, en redes, colectivos, interdisciplinarios, conectados con redes sociales, portales, aplicativos. La biblioteca y el aula, por otro lado, deben estar conectadas en los espacios físicos y fusionadas en los ambientes digitales en cada escuela.

Aun más, los espacios de la biblioteca deberán cambiar y

LA BNM,
ESPECIALIZADA
EN EDUCACIÓN,
MISTURA FONDOS
GENERALES, RAROS,
HEMEROGRÁFICOS,
PEDAGÓGICOS, CON
TEXTOS ESCOLARES
Y DE LITERATURA
INFANTIL.

fusionarse con las aulas y la comunidad. Los bibliotecarios se especializarán como curadores de la información, conservadores de su existencia física y virtual, productores de contenidos, formadores de usuarios, didactas de la gestión de la información, info-administradores, info-tecnólogos, además de mediadores de la lectura desde abordajes pedagógicos innovadores.

Con los modelos de aprendizaje digitales, el rol del bibliotecario escolar se modifica significativamente, y su rol tradicional agrega funciones que traen consigo una adaptación a la nueva ecología tecnológica de la escuela y la sociedad toda.

Deberá lograr desarrollar una serie de competencias o habilidades para obtener, evaluar, usar y comunicar la información a través de medios convencionales y digitales, la evaluación de los resultados de la búsqueda, evaluación de la calidad de un sitio web, evaluación de recursos en línea, la precisión, la confiabilidad y la relevancia de la información gestionada, y paralelamente ser un buen desarrollador de las colecciones en un sentido amplio.

Las bibliotecas escolares deben convertirse en un ecosistema de información y conocimiento, con un alto impacto en los aprendizajes, con variedad de lecturas y de tiempo recreativo, como reaseguradoras del pensamiento libre y autónomo.

¿Cómo han mutado los trabajos de preservación y conservación de libros deteriorados en el escenario actual?

La Biblioteca generó en los años 90 su Programa Nacional de Preservación, no solo pensando en su propio acervo, sino en la acción didáctica que debía realizar hacia las bibliotecas y archivos del sistema educativo nacional.

Esto incluyó acciones sistémicas y puntuales no solo sobre los tipos de problemas presentados por sus colecciones sino que comenzó por un estudio ambiental integral y la decisión de cuidar las variables internas y externas que podían alterar el buen estado general de los fondos, cuando se tomó la gestión en 1993.

Se contrataron especialistas que no solo nos guiaron en las primeras acciones, sino que nos acompañaron en la instalación y el equipamiento de un laboratorio de conservación en nuestra sede. Desde la guarda y la clasificación del legado archivístico de Ricardo Levene (padre), las piezas del tesoro y la conservación preventiva de las colecciones generales, siempre intuitivamente primero, y con seguridad de lecturas e investigación después, se siguió la premisa del cuidado arqueológico de cada pieza, haciendo las mínimas intervenciones de estabilización, pero cuidando el estado físico integral de la obra, con lo que la historia y el uso habían plasmado en sus lomos y hojas.

Es la tendencia hoy valorizar la pieza en su estatus de artefacto cultural, con la estabilización necesaria para su preservación, y si es posible con su devenir en objeto digital, para además darle acceso público.

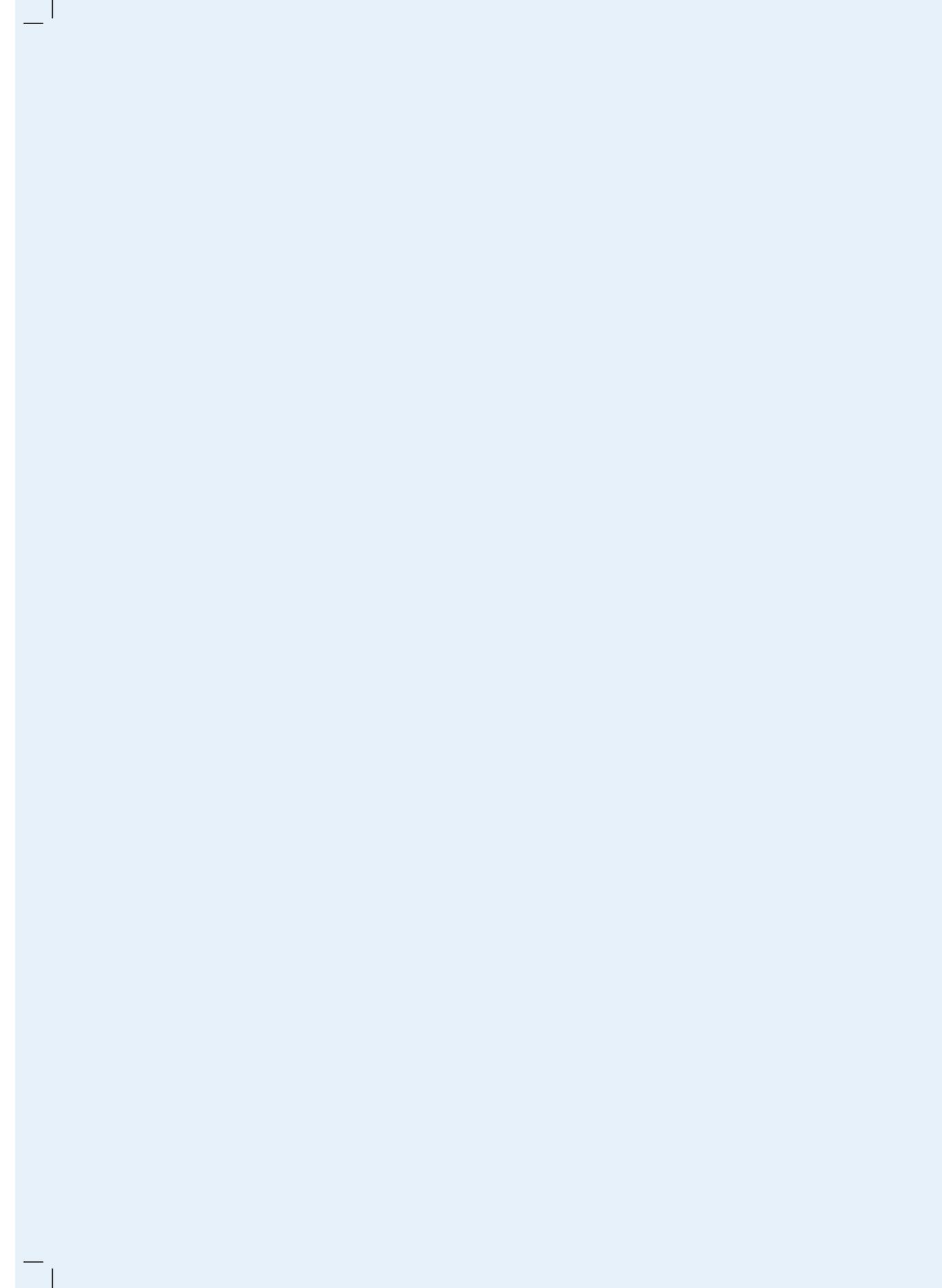
Los libros de las estanterías abiertas de acceso libre y a circulación también pasan

por cuidados intensivos, lo que permite devolverlos rápidamente a un nuevo usuario.

La capacitación en los buenos usos de los libros les aporta una mejor vida y reduce los costos de estas intervenciones. La BNM tiene una campaña sobre el tema, dirigida a los niños y los jóvenes, a través de talleres para docentes y alumnos, con cuentos alusivos y orientaciones para el aula.

Para concluir, queremos agradecer la oportunidad de compartir nuestra experiencia en esta prestigiosa revista de gran impronta en nuestra historia de la educación, porque rescata para futuros lectores e investigadores el hoy de la BNM. También, enfatizar que este es el esfuerzo conjunto de ya varias generaciones de servidores públicos, técnicos, bibliotecarios y tantas otras profesiones que han puesto su esfuerzo y conocimientos para alcanzar estos logros.

BIBLIOTECARIOS
ESCOLARES Y
DOCENTES DEBEN
GESTIONAR
ESTOS PROCESOS
INNOVADORES
CON USO DE LAS
TIC, EN EL MARCO
DE PROYECTOS
INSTITUCIONALES.



LOS PRIMEROS RECUERDOS, EN PALABRAS DE DANIEL PENNAC

DANIEL PENNAC

Seudónimo de Daniel Pennacchioni, escritor francés nacido en Marruecos, autor entre otras obras de *Mal de escuela*. Se publica un fragmento de la entrevista realizada por Teresa Bauer para *Cimientos*.*

“En mi familia mis padres estaban aterrorizados porque tenían miedo, pensaban que yo nunca llegaría a hacer nada, no sabían por qué era tan malo, me enviaron a ver a psiquiatras... Finalmente me mandaron a un internado lejos de ellos, yo era un niño temeroso, con miedo [...], miedo de ser un burro, de parecer un burro por consecuencia, de sentir vergüenza y llegar al extremo de la violencia.

Cuando tenía 15 años le mentía mucho a mi profesor de francés, no le entregaba los deberes, y un día no me dijo: ‘ese chico es un mentiroso’; dijo: ‘Ese chico tiene imaginación, entonces voy a utilizar su imaginación para hacer literatura’. Me llamó y me dijo: ‘Sus mentiras son muy interesantes pero no lo llevan a ningún lado. No le puedo creer que el subte tuvo un accidente, por lo tanto no le daré más deberes pero yo quiero una novela al final del trimestre, un capítulo de la novela al final de cada semana’.

Me puse a escribir seriamente, buscaba en el diccionario si no tenía faltas ortográficas e imaginé una historia. Ese fue el primer profesor que me salvó”.

* Versión completa disponible en <http://cimientos.org/sitio/2016/07/26/que-tendria-que-cambiar-el-sistema-educativo-para-poder-brindarle-educacion-a-todos-los-ninos-que-aspecto-considera-fundamental-para-que-en-el-aula-se-de-el-aprendizaje/>

AUTORIDADES, ÍDOLOS Y RITUALES EN LA ESCUELA

MARIANO MURACCIOLE

Psicólogo educacional. Director de Armando, equipo de orientación vocacional.

Cuando estaba en 5° grado a un profesor se le ocurrió felicitar-me por mi cumpleaños. “¿Es su cumpleaños? Pase al frente”. Dispuso una silla delante de toda la clase y me invitó a sentarme allí. “¿Cuántos cumple?”. “Diez”, respondí (hoy pienso que tendría que haberle dicho nueve, u ocho, por qué no, si mi estatura podía representar esa edad...). La cuestión es que hasta ese entonces nunca me habían tirado tan fuerte de mis orejas. Recuerdo haber deseado que llegara a la cuenta de diez tan pronto como fuera posible. Aún hoy puedo recordar la sensación de cómo crujían mis orejas ante cada tirón. Los primeros cinco de un lado, los segundos del otro. Hoy me doy cuenta de que era tan obediente y respetuoso que ni por asomo se me ocurrió quejarme o acusar algún tipo de malestar. Las cosas eran así, al adulto había que respetarlo, no se lo cuestionaba. Ahora caigo en la cuenta de que hace mucho que no veo a ningún adulto tirar de las orejas a un niño por su cumpleaños. El ritual desapareció junto con aquella idea de autoridad.

En la misma escuela, increíblemente, recibí el mejor de los afectos y el mayor de los reconocimientos por parte de dos

maestros de educación física, dos ídolos en ese entonces. No hacían más que fortalecer mi autoestima, incrementar mi interés por los deportes y, al mismo tiempo, transmitirnos algunos valores que quedaron impregnados junto con el sudor de la camiseta; pasión, respeto, paciencia, confianza en el otro y aprender a funcionar como equipo. Sentía que yo era alguien importante y, por sobre todo, que me querían y valoraban. Cada sobrenombre que me ponían, por mal que sonara, me hacía sentir igualmente grandioso. Hoy, y desde ese entonces, esa idea de autoridad se construye, se transmite y genera respeto y admiración. Misma época que la del tirón de orejas, distinta escucha, distinto vínculo docente-alumno, distinto tipo de autoridad.

Cuando salía al patio en los largos recreos del mediodía (¡qué linda sensación de libertad y de que el tiempo se detenía eternamente!), además de jugar, jugar y jugar, y de aprender a lidiar con situaciones de la vida fuera del panóptico docente, grabé en mi retina una escena que veía con cierta frecuencia y que, recién al comenzar la universidad, resignifiqué desde lo vocacional. Resulta que en esos largos recreos un profesor de secundaria, un sabio (hasta usaba barba de sabio), solía dar largos paseos acompañado por alumnos, con quienes (después entendí) conversaba de cosas profundas. Luego de algunos años comprendí por qué había guardado esas imágenes en mi memoria. Eso que ahí sucedía me generaba intriga, interés. Eso que ocurría entre esas dos personas, ese vínculo docente-alumno, me había llamado la atención, pero en ese entonces no conocía el motivo. Hoy, yo también trabajo en el ámbito educativo, también trabajo en el vínculo docente-alumno y también doy “paseos” acompañando a adolescentes, jóvenes y adultos que desean trabajar sobre sus trayectorias vocacionales. En el lado opuesto, durante esos recreos también pasaban otras cosas; muchas veces era capturado por “gigantes” (así veía a alumnos de secundaria amigos de mi hermano mayor) que por diversión, y aprovechándose de mi baja estatura, me metían en los tachos de basura del patio, de los cuales

ESO QUE AHÍ
SUCEDÍA ME
GENERABA INTRIGA.
ESO QUE OCURRÍA
ENTRE ESAS DOS
PERSONAS, ESE
VÍNCULO DOCENTE-
ALUMNO, ME
HABÍA LLAMADO LA
ATENCIÓN.

no podía salir sin ayuda de otro mayor. Oficios diferentes, el del sabio y el del alumno, ambos desarrollados durante los recreos.

Tristeza fue la que sentí cuando después de haber terminado la primaria, mis padres me cambiaron a un colegio que recién comenzaba. Todos alumnos nuevos que provenían de distintas escuelas y por distintos motivos, clases nuevas sin escritorios (era hasta que el colegio se “acomodara”), canchita de fútbol (cuando te encontrabas con un cascote lo tirabas al terreno baldío de al lado), algunas materias sin docentes (hasta que el colegio “consiguiera” uno), y mucha buena voluntad. Lo cierto es que, a pesar de todo, lo terminé queriendo y agradezco haber pasado por ese colegio y haber hecho los amigos que hice. El cambio favoreció un cambio en mí.

Hoy, a mis treinta y siete años me encuentro trabajando en una escuela ubicada en la provincia de Buenos Aires. Veintisiete años pasaron desde aquel 5° grado. Entre otras tareas, colaboro en un espacio de apoyo escolar en las áreas de lengua y matemática. Con mucho entusiasmo se me ocurrió que podría sumarme a estos espacios. Cómo no voy a poder ayudar, pensé, si yo ya hice la primaria, ya la aprobé. No sin sorprenderme, me encontré

con que había nuevas maneras de dividir y de hacer análisis sintáctico. Pero lo más curioso de todo es que este espacio no solo me hizo recordar, sino también pensar y aprender. Recuerdo cuando me enseñaron fracciones en la primaria, pero no recuerdo haber comprendido del todo las operaciones. La enseñanza que recibí para sumar, restar, multiplicar o dividir fracciones, en ese entonces, era mecánica; “el de arriba con el de abajo, lo que da lo ponés arriba y listo”, o algo así era el truco. Lo importante era que te saliera la cuenta para pasar de grado. Y si, además, lo comprendías, golazo de recreo. El asunto es que esta vivencia me hizo pensar que, en realidad, en aquel momento pasé de grado sin aprender a operar fracciones. Y fue mucho tiempo después que, en realidad, comprendí de qué se trataba.

Es así que hoy me hago preguntas acerca de los tiempos del aprendizaje, de los tipos de evaluación y su sentido, del sentido de “pasar” a la siguiente instancia, de la función de la escuela y del lugar del docente, del saber, de la formación y de la información. Y también acerca de otras tantas cuestiones que comparto con quienes pensamos posibles futuros, futuros que seguirán dotando de nuevos sentidos a nuestros pasados.

DE PIE PARA APRENDER LA LECCIÓN

KONSTANTINA
MICHALOPOULOS

.....
Ingeniera química. Venezolana,
residente en Argentina desde 2011.

Nací en Venezuela, en la ciudad de Barquisimeto, a 600 kilómetros al oeste de Caracas. Estudié desde el preescolar hasta el secundario en un colegio privado católico, donde me enseñaron valores tales como la puntualidad, el esfuerzo, la solidaridad.

En el primario, las clases comenzaban a las 6:30, bien temprano, y terminaban a las 13:30. Antes de ingresar al aula, durante la formación, las profesoras revisaban el estado de nuestros uniformes, zapatos y cabellos, con lo que aprendimos a ser prolijos. Mis educadoras eran muy estrictas; recuerdo un episodio en particular, cuando Geraldine, mi profesora de tercer grado de primaria, se lastimó la mano con un clavo que sobresalía de un pupitre. Nosotros, ante el llanto de la docente, no tuvimos mejor idea que reírnos a carcajadas mientras ella intentaba detener la hemorragia; ninguno se acercó a socorrerla ni pidió ayuda. Al día siguiente, Geraldine arrancó la clase hablando sobre la gravedad de su lesión, y acerca de la importancia de sentir compasión por los que sufren, por lo cual nos dejó toda la jornada de pie para que aprendiéramos la lección.

En el secundario, la responsabilidad y la disciplina estaban presentes todos los días. Me enseñaron oficios tales como carpintería y costura; durante los dos últimos años tuve dos semanas de instrucción pre militar en una base aérea en mi ciudad. Recuerdo con cariño a mi profesor de Física y las aventuras de Pepito, el personaje imaginario inventado por el docente para enseñarnos a razonar y resolver situaciones relacionadas con la vida cotidiana. Hoy sé que tuve una buena formación académica, que me permitió ingresar a una universidad pública y allí recibirme.

UN ELEFANTE ROSA EN UN ZOOLOGICO

UNA HISTORIA, MUCHAS HISTORIAS

SANDRO EMANUEL ULLOA

Profesor y licenciado en Filosofía.

Especialista en Gestión de la educación y sus instituciones. Docente en los ISFD N° 3 y N° 86 y en la Escuela de Artes Visuales (Bahía Blanca).

Capacitador para el área de Filosofía, CIEE, región XXII.*

La condición de no hegemonía y, si se quiere, de vergüenza –para usar las palabras de Nussbaum (2006)– la he sentido toda mi vida, en cada acción, en cada palabra y en cada momento. Es que, como dicen las/os teóricos del feminismo y el activismo, no se puede salir a la vida sin un cuerpo, sin una voz, sin un deseo y sin ideas; se sale con todo eso y más: se sale con todo eso y con la mirada de los demás en la nuca.

La condición de no hegemonía y de vergüenza, quizá, se ha reforzado mucho más en cada espacio institucional: en mi familia, en mi escuela, en mi escuela confesional, en la universidad, en mi trabajo en la escuela, otra vez. Es que no es fácil ser “distinto”, aunque se supone que tampoco es fácil “ser”, al menos para quien vive con consciencia del otro y del mundo.

La escuela no me normalizó, creo que luego de la Primaria dejó de intentarlo o yo dejé de querer sentirme parte, no sé. Siempre llamaban a mi mamá para decirle: “señora, usted tiene que obligar a su hijo para que juegue con los varones”, “señora, usted tiene que obligar a su hijo para que haga deportes de grupo, como fútbol”, “señora, usted tiene que llevar

* Instituto Superior de Formación Docente (ISFD); Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIEE).

a su hijo a un especialista, porque tiene modos que no son propios de un varoncito”. Mi madre, una señora fuerte y rústica, siempre decía –aunque no menos afligida por tener a todos en contra–: “yo quiero que seas feliz, le mentimos a la señorita y ya está”. Pero en un pueblo, todo se sabe y la señorita, la asistente educacional y el profesor de educación física se enteraban. Allí empezaba otra vez el aleccionamiento a mi madre, a mi padre y, por supuesto, a mí. Lo intentamos todo: las citas de juego armadas solo con varones, las prácticas de básquet en un club solo para varones y el doble tiempo con mi padre, para aprender qué y cómo se hace un varón.

Hasta ese momento, yo no me sentía distinto de los demás. No entendía por qué estaba mal que mi mejor amiga fuese una niña llamada Aurora, con la que hacíamos todo juntos, o que no me gustase la clase de educación física porque solo jugábamos al fútbol y, a mí, el fútbol no me gustaba. Pero prontamente empecé a sentirme distinto, cuando los demás me dejaban de lado, cuando me cambiaban el nombre y me llamaban burlonamente con nombre de nena o cuando me pegaban o robaban las cosas porque decían que era “un puto”.

Como dice Eribon (2015), prontamente aprendí qué significaba ser “un puto” aunque, en realidad ya lo sabía: era el señor del que se burlaban en las tiras cómicas de los 80, era el señor amanerado que cosía, que cortaba el pelo o que paseaba con un perrito en esos programas. Pero claro, a mí tampoco me gustaba ni coser, ni cortar el pelo... ni siquiera me gustaban los perros.

Como decía, dejaron de hacer el esfuerzo o yo dejé de preocuparme. Quizá esto también haya tenido que ver con el pasaje a la escuela secundaria. El inicio fue en una escuela que había sido solo para mujeres hasta hacía un año, por lo cual, al ser tan pocos varones, la diferencia entre nenas y nenes no parecía importar. Solo notaba “mi diferencia” cuando las hermanas me decían que podría ser un excelente padre de familia o que sería un buen esposo dado que era tan cuidadoso con las mujeres, cuestiones que nunca lograron interesarme.

Ya en la universidad, en otra ciudad, en el anonimato que promete la masa y la idealización del “templo del saber”, empecé a sentirme un poco más cómodo con mi no hegemonía, y la vergüenza dejó de perseguirme tan de cerca. Quizá el que nadie supiera mi nombre, el que a nadie le importara –a nivel institucional y como antes– quién era, qué hacía y de dónde venía, puede haber ayudado. Aunque, cada tanto, irrumpir con mi voz aflautada, levantarme para salir de una clase o pedir unos apuntes a desconocidos eran motivo de risas maliciosas, pensamientos de hostilidad y cierta distancia. Distancia que, desde esa escuela primaria en el pueblo, parecían poner todos cuando yo me acercaba. Pero fue quizá el día que me dijeron –ya como docente en un grupo de extensión universitaria– “o te vas o el grupo se termina” cuando sentí lo que, entre preocupaciones, la mujer fuerte y rústica me había dicho: “el único miedo que tengo es que, al ser como sos, te afecte en tu trabajo”. La fuerza de la discriminación hace añicos a

las personas, más a aquellas que nos hemos tenido que hacer fuertes, muy fuertes, como los elefantes que, aunque debilitados por el encierro en el zoológico, se vuelven fuertes para soportar el ser mirados por pura entretención, por pura burla.

Mucho tiempo ha pasado, aunque no ha cambiado mucho la realidad. Veinte años después, una ex directora de escuela se preocupa por cómo aceptarán las estudiantes al nuevo profesor de la voz aflautada. Pero, a pesar de eso y desde ello, pienso en todo lo que la escuela, mis escuelas, me han permitido. Más allá de los esfuerzos por normalizarme y, quizá, de modo contradictorio, la escuela me permitió ver y verme de otra manera, algunas veces de modo cómplice, como cuando mi profesora de lengua nos hacía leer novelas en donde dos chicas se besaban o en donde un chico se enamoraba de un amigo de su hermana. Otras veces de modo explícito, como cuando me permitió conocer a otras personas que, inquietas e inquietantes ante el mundo, se sentían como yo o peor; quizá por ello mi gran amiga María Eva Rossi me decía “qué suerte que es que nos tengamos nosotros mismos en este instituto”.

La escuela nunca es mala, algunas personas sí pueden serlo. La escuela no fue mala para mí, porque me permitió ser quien soy y, a mi modo y en lo que se puede, soy feliz en ella, no ya como estudiante, sino como docente. Aquí, no puedo dejar de pensar en lo que dice Lemebel (1986), viejo y hastiado: “Y no es para mí, yo estoy viejo... [la] utopía es para las generaciones futuras. Hay tantos niños que van a nacer con una alita rota y yo quiero que vuelen”.

MÁS ALLÁ DE LOS
ESFUERZOS POR
NORMALIZARME,
LA ESCUELA ME
PERMITIÓ VER Y
VERME DE OTRA
MANERA, ALGUNAS
VECES DE MODO
CÓMPLICE.

Referencias bibliográficas

Eribon, Didier, *Regreso a Reims*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2015.

Lemebel, Pedro, *Loco Afán*, Buenos Aires, Anagrama, 1996.

Nussbaum, Martha, *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*, Buenos Aires, Katz, 2006.

MI EDUCACIÓN FORMAL, RESULTADO DE UNA HISTORIA

BEATRIZ HIRIART

Interesada en la incorporación de tecnologías a los espacios educativos. *Multitasking*, según la descripción de su hijo adolescente.

Nací primera en una familia compuesta por cinco hermanos. Eso me haría co-responsable de las decisiones tomadas por mis padres en cuanto a nuestra educación formal.

Mamá es hija de un argentino irlandés educado por institutrices de habla inglesa. Para ella nunca hubo algo mejor que ser argentina, pero el idioma inglés era una prioridad. Papá, nacido en Chile y con padres vascos franceses, conservadores de su lengua, tradiciones y filiación para sus hijos, asistió a una escuela primaria en Francia.

Vi la luz en Temuco en 1955, aunque al mes ya estaba viviendo con mis padres y abuelos en la provincia de Buenos Aires, en el campo. Mi vida continuó entre el campo en Chacabuco, Buenos Aires, y el campo en Cautín, Chile.

A mis cinco años, dónde iría pupila ya era tema de preocupación para mis padres. Tengo el vago recuerdo de que eso me generaba una sensación ambigua, porque ellos hablaban tanto bien como mal de sus experiencias escolares, como pupilos. A esa edad y durante uno de los lapsos de cuatro o cinco meses que pasábamos en Chile, a uno de mis primos, que por

un problema congénito en una pierna no había aún asistido a escuela alguna, le pusieron un maestro particular con dominio del idioma inglés. En una casa del campo facilitada a este señor, armaron nuestra escuelita y hacia allí íbamos, caminando todas las mañanas 1,5 kilómetros, los tres primos mayores. El objetivo era escolarizar a mi primo y, de paso, que con mi prima lo acompañáramos y aprendiéramos algo.

Cabe decir que estos recuerdos son geniales. Esta experiencia diaria era un juego que nos permitía salir de la tiránica rutina de mi madre y mi tía, y de tantos deberes que claramente les complicaban más la vida a ellas que a nosotros.

Mr. Coq, profesor recomendado por un colegio norteamericano de Temuco, era buenísimo y nosotros, gracias a mi abuelo medio irlandés, descubrimos rápidamente que su apellido sería motivo de risa. Cuando este pobre hombre nos habilitaba salir a jugar, terminábamos en los árboles emulando gallos y gallinas. Con él aprendí a leer usando el *Silabario*, libro de lectura inicial que sigue siendo un hito especial en el sistema educativo chileno, aunque ya en desuso. Fueron dos temporadas con Mr. Coq.

Ya con seis años, mis padres empezaron a buscar en los avisos en el *Buenos Aires Herald* una maestra angloparlante, para no tener que mandarme pupila siendo tan chica. Así pasé dos inviernos con maestra en casa, para luego continuar los veranos en Chile. Una escolarización estival y otra invernal.

Miss Maggio, así se hacía llamar. Solo tengo presente que cuanto más rápido yo aprendiera más rápido ella se iría. Así me dediqué, para que resultara de la mejor manera.

Ya mis padres buscaban un colegio para mí. Habíamos ido a visitar un renombrado colegio de monjas irlandesas, donde quedaron en confirmarles una vacante para mitad del año 1963. En la espera me anotaron pupila en un colegio de monjas francesas, curiosamente dirigido por una monja irlandesa. La Señó (como nosotros la llamábamos) en diciembre de 1962 me anotó para rendir libre primero y segundo grados, en una institución en la zona de Plaza Italia, en la ciudad de Buenos

EN UNA CASA
DEL CAMPO
ARMARON NUESTRA
ESCUELITA Y HACIA
ALLÍ ÍBAMOS,
CAMINANDO TODAS
LAS MAÑANAS
1,5 KILÓMETROS
LOS TRES PRIMOS
MAYORES.

Aires. Yo, con siete años y feliz con mi guardapolvo blanco. Solo volví a tener uno cuando asistí tres meses a un secundario público.

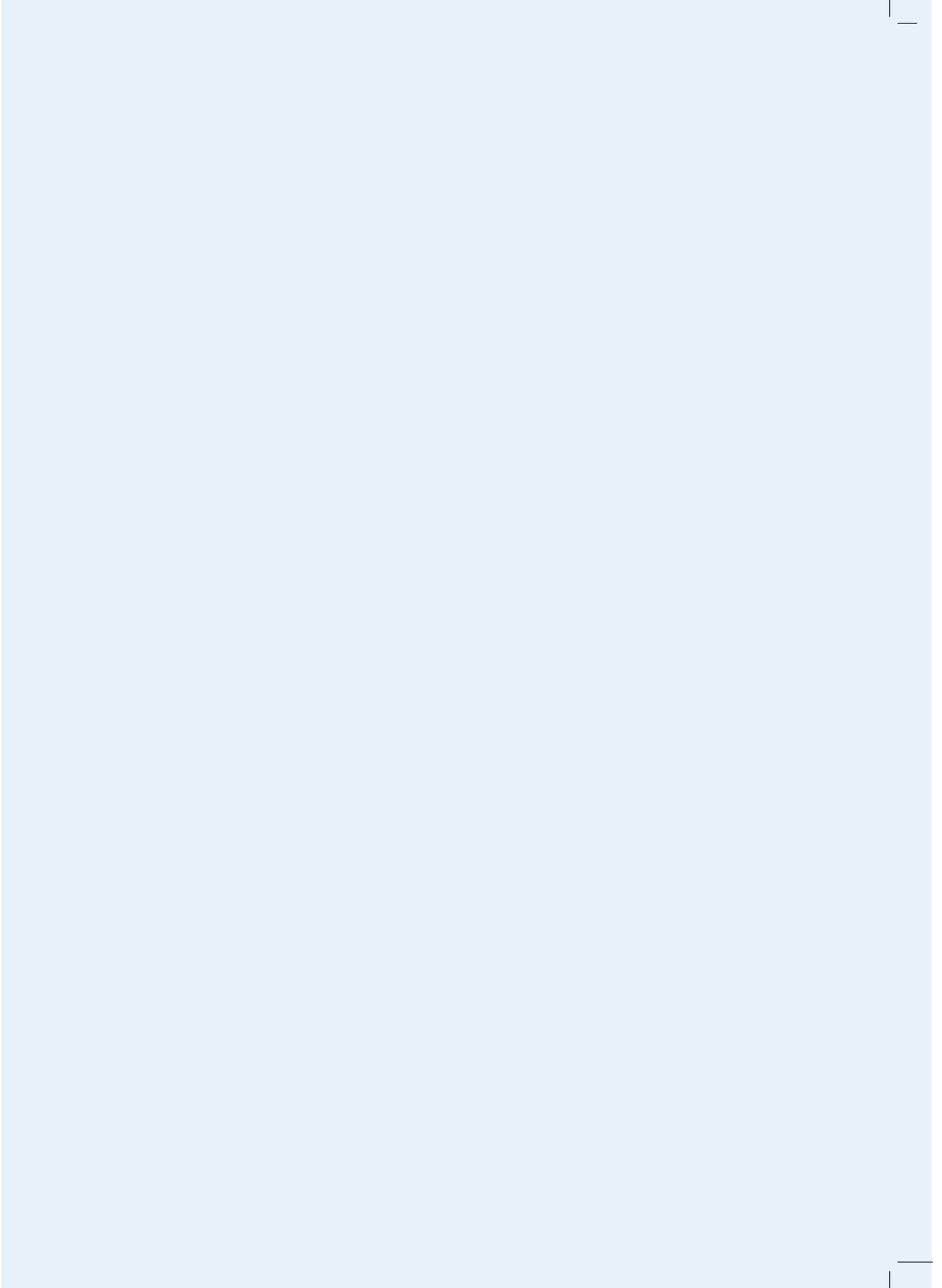
Aunque mi nota fue muy buena en aquel examen libre de primaria, mi mamá no quiso que me inscribieran en tercer grado ya que mis compañeras iban a tener otra edad. Por lo tanto, hice segundo grado, aunque ya lo había aprobado.

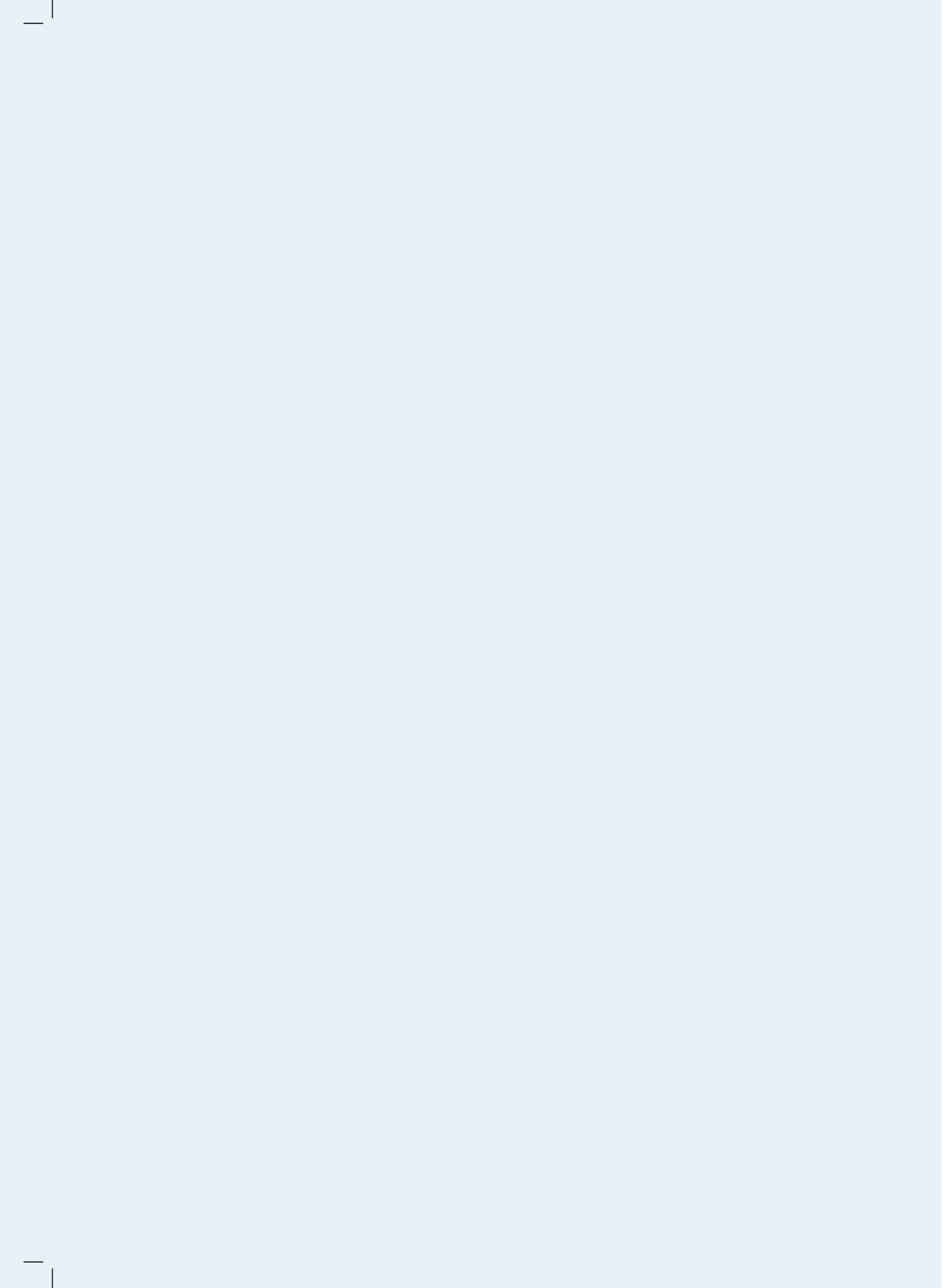
En mi tercer año de Perito Mercantil, 1970, para las monjas de la Congregación su ideología pasó a ser un problema y cerraron el pupilaje. Con Claire Emilie, ya residente en Francia, nos seguimos escribiendo por muchos años; a la Hermana Inés supe visitarla en Athlone varias veces. Frente al cierre del pupilaje, mi madre nos inscribió a tres de las hermanas en una escuela de Hurlingham que comenzaba a incorporar la secundaria oficial. El director de ese momento optó por inscribirme en la Escuela Secundaria N°1 “Esteban Echeverría”, para que tuviera continuidad con mi perito mercantil, pero a los tres meses de ese doble sistema escolar, mi madre y sus prejuicios de-

cidieron que no era para mí.

Durante 1971 y 1972 cursé el ciclo de materias en inglés y respectivos exámenes de Cambridge, al tiempo que negociaba poder rendir libre en el Comercial nocturno, Escuela N° 1 “Juan Estrugamou” de Chacabuco, con la ayuda de unos parientes que convencieron a mi madre y al cura del pueblo, quienes se turnaban para llevarme por las tardes-noches a rendir. Yo vivía con mis padres en un campo a cuarenta kilómetros de camino de tierra, lo que hacía que los días de lluvia le tocara a nuestro párroco llevarme en su “cuatro latas” (Citröen de la época), práctico para el barro.

Con la ayuda de los *Resúmenes Lerú*, entre diciembre de 1971 y marzo de 1972, rendí 4° y 5° años libres. Terminé en 1972 con mi Perito Mercantil vía mis exámenes libres, con los exámenes de Cambridge y los del Quatrieme année de L’Alliance Francaise. Así, por primera vez, como alumna avanzada de francés hice de profesora de algunos grados primarios, incluyendo mi propia hermana. Por primera vez vi el aula desde otro rol, un desafío que aún me moviliza.





CELEBRAMOS LOS 55 AÑOS DEL CENDIE

La importancia de la pedagogía lúdica, los proyectos actuales y las tareas del Cendie son algunos de los temas que Elsa B. Aubert nos invita a compartir en esta entrevista.

LIC. ELSA B. AUBERT

.....
Licenciada en Educación, UNQ,*
actual Directora del Centro de
Documentación e Información
Educativa de la Provincia de Buenos
Aires (Cendie), narradora oral,
ludoeducadora, actriz, fotógrafa
y miembro de la Asociación
Internacional por el Derecho del
Niño/a a jugar.

El Cendie (Centro de Documentación e Información Educativa) cumplió en el mes de agosto 55 años desarrollando una importante labor de investigación, formación y difusión en el ámbito educativo. Como directora del centro, ¿cómo definirías las líneas de trabajo que guían actualmente sus actividades?

El Cendie es un organismo que reúne, analiza, procesa y difunde documentación e información educativa, con el objetivo de brindar un servicio que contribuya a satisfacer los requerimientos de los distintos actores del sistema educativo en beneficio del trabajo colaborativo.

Su misión es conservar los fondos documentales de la actividad desarrollada por la DGCyE, en materia de producción pedagógica. A su vez se propone fortalecer lazos en la lectura y la escritura a través de la producción y la difusión de documentos e información legal, educativa y literaria, destinados al perfeccionamiento y actualización de los diversos actores del sistema educativo.

Las líneas de trabajo que actualmente se encuentran

* Universidad Nacional de Quilmes (UNQ).

en implementación se despliegan en el nivel central con proyección al territorio de toda la provincia de Buenos Aires. Planes, proyectos, servicios y producciones vinculados con las trayectorias educativas, historia de la educación, formación permanente, escritura, lectura y narración oral. Algunos ejemplos concretos de nuestro trabajo son los servicios de catálogos en línea; las consultas de material bibliográfico y normativa legal educativa; la producción de *Cendie Informa*, *Archivo adjunto* y las visitas guiadas a estudiantes de Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) o Bibliotecología. Y, también, el diseño y elaboración de esta revista. En lo que respecta a tareas de ejecución territorial, vale mencionar que, por resolución 860/04, en el marco del programa integral de bibliotecas en convenio con la Biblioteca Nacional de Maestros, se nos ha permitido generar la experiencia de contar con un Bibliotecario capacitador en cada región educativa para el fortalecimiento de las bibliotecas y de los bibliotecarios de nuestra provincia, eso nos da muchas satisfacciones y cada año genera nuevos desafíos. Entre las tareas más destacadas de su labor podemos mencionar el acompañamiento, actualización y asistencias técnicas o seguimiento de proyectos pedagógicos para el fortalecimiento del desempeño de los bibliotecarios y las bibliotecas de todos los niveles y modalidades del sistema educativo de gestión estatal y privada.

Sos la directora del Cendie y también ludoeducadora. ¿Podrías explicar cuál es el rol del juego en el proceso de aprendizaje?

El juego está reconocido por el artículo 31 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Niños/as (1989), en el que se manifiesta el “derecho al descanso y al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad”; en la República Argentina se le otorga rango constitucional al incorporarlo en el artículo 75, inciso 22 de la Constitución de la Nación Argentina en 1994 que incorpora los tratados internacionales al texto de la Carta Magna. Es en ese marco que se considera al juego como un derecho fundamental para la infancia y la adolescencia, tan importante como alimentarse, educarse o tener un nombre.

Es decir que el juego como concepto supera su relación con lo recreativo para constituirse como un espacio de crecimiento personal y social...

Exactamente. El derecho a jugar se refiere a la trascendencia del juego en la vida de niños y niñas como motor de desarrollo integral. Es en este sentido que considero muy significativo que el juego forme parte de la vida de las personas, a lo largo de toda su existencia. Para ello, es fundamental el reconocimiento de este concepto por parte del Estado y las personas, ya que ambos deben brindar las condiciones,

medios y accesos necesarios para asegurar la posibilidad de jugar en distintos tiempos y espacios.

Si donde hay un derecho es necesaria una acción mediante la cual este pueda materializarse, entonces los adultos que acompañamos a la infancia y la adolescencia en todos los ámbitos en donde se desarrollan, debemos ocuparnos de garantizarlo.

¿Cómo se inserta en ese marco la tarea del ludoeducador?

Si tomamos el ámbito escolar y los modos en que los maestros pueden darle abordaje pedagógico a los contenidos, y si consideramos que el juego es un espacio privilegiado para el aprendizaje y es una actividad eminentemente social, la posibilidad de encuentro creativo en el aula se amplía porque la experiencia es compartida mientras aprendemos contenidos relacionándonos lúdicamente con otros.

Desde ese lugar, un/a ludoeducador/a es un educador/a que desde su propia “matriz lúdica” recupera su experiencia como jugador, la valora y la pone al servicio de su oficio: descubriendo cómo el juego puede facilitar situaciones de buena enseñanza; potenciando los aprendizajes y buscando ampliar el repertorio lúdico de los más pequeños y adolescentes; mediante espacios y situaciones nuevas. Un/a ludoeducador/a es alguien que otorga al juego protagonismo en la comunidad educativa. Se trata de alguien que entiende el juego no como un mero recurso para atraer la atención o una excusa para llenar tiempos vacíos, sino como un modo de acercar a los procesos de enseñanza y aprendizaje esa porción particular de la cultura que el acto de jugar conlleva en sí mismo, por ser un hábito tan viejo como la humanidad.

¿Qué beneficios supone la incorporación del juego en todos los niveles y las modalidades de enseñanza?

EL CENTRO DE DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN EDUCATIVA ES UN ORGANISMO QUE REÚNE, ANALIZA, PROCESA Y DIFUNDE DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN EDUCATIVA.

El juego puede enriquecer la vida en las aulas a partir de su estrecho vínculo con la creatividad y el arte y, desde allí, actuar como enlace en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Facilitar espacios de juego permite al niño/a y al adolescente conectarse con el entorno expresivamente, aspecto que ha sido relegado desde la pedagogía tradicional.

Jugar es un hábito de vida y un derecho, va más allá de una acción de impacto, es una oportunidad para reconocerse y ampliar el campo de observación junto a otros. Para ello, para que el juego ingrese en las escuelas, no solo en el nivel inicial sino también en primaria y secundaria, es imprescindible la disponibilidad física, mental y emocional del adulto que habilita espacios, tiempos y propuestas para jugar. En términos generales, se puede decir que el derecho a la educación incluye e involucra el derecho a jugar; en este sentido, sostener y facilitar el juego en la escuela es, para la infancia y la adolescencia, un seguro pasaporte a la cultura. Desde esta misma perspectiva se puede pensar el juego en espacios de educación universitaria y de formación docente, porque el juego provoca sinergia constructiva y crea puentes invisibles donde andamiar los aprendizajes. Es posible, a través de estrategias lúdicas, provocar que el estudiante se sienta protagonista y desafíe su “estar en el mundo” para comprender contextos, coyunturas y estructuras tanto simbólicas como sociales e históricas.

Los aprendizajes propuestos desde una pedagogía lúdica implican vivencia, reflexión y sistematización de contenidos; aportan el lugar de protagonismo necesario para poder hacerse cargo de lo que se pone en palabras y ser consecuente con los actos propios; un lugar de registro del Otro como persona, cargado de su propia subjetividad; un espacio donde la imaginación se hace presente para encontrar alternativas en favor de todos y donde el aprendizaje se torna menos complejo y más receptivo.

¿Qué importancia tiene la colección del maestro Iglesias en relación con las actividades de los museos y bibliotecas escolares que articulan con la DGCyE por medio del Centro de Documentación e Información Educativa (Cendie)?

Entre las décadas del 40 y del 60, el maestro Luis Iglesias se dedicó a la práctica de la libre expresión para la enseñanza, materializada luego en su didáctica, una obra tan vigente como fundamental a la hora de estudiar los procesos y los trayectos profesionales en el marco de la formación de futuros maestros.

Su contribución más audaz se relaciona con pensar y poner en práctica cómo dotar de voz a los maestros, al validar sus saberes para motivar la vocación, e impulsar la noción de vínculo pedagógico y trabajar sobre procesos de escritura y sistematización de experiencias como inspiración

para generaciones futuras.

La colección del maestro Iglesias llegó al Cendie a través de sus hijos el 23 de junio de 2012; desde su llegada pasó mucho tiempo a caja cerrada hasta que hace un año se comenzó con el registro y la catalogación de los libros. Este año, tenemos el desafío –asumido con decisión, compromiso y responsabilidad– de cumplir con el trabajo encomendado por quienes han confiado en esta institución para custodiar y difundir semejante tesoro. Es importante mencionar que el próximo número de la revista *Anales de la Educación común* estará destinado a homenajear la trascendente tarea del maestro Luis F. Iglesias.

Tener su biblioteca pedagógica personal, contar con las producciones de sus alumnos, sus muebles (mesa de trabajo, sillas y estantes), los intercambios epistolares que mantuvo con grandes pedagogos contemporáneos, es un enorme tesoro que nos permite pensar y repensar la educación.

En este sentido, los procesos de trabajo con este material posibilitan intercambios de profundización e investigación con los ISFD, bibliotecas y museos escolares para sus prácticas. También posibilita que ese material pueda ser consultado aquí en el Cendie por docentes, estudiantes e investigadores, de modo que en la visita se propongan distintas formas de abordaje de fondos documentales acerca de un modo de enseñar que ha dejado huella.

ES IMPORTANTE
MENCIONAR QUE EL
PRÓXIMO NÚMERO
DE LA REVISTA
ANALES DE LA
EDUCACIÓN COMÚN
ESTARÁ DESTINADO
A HOMENAJEAR
LA TRASCENDENTE
TAREA DEL MAESTRO
LUIS F. IGLESIAS.

LAS BIBLIOTECAS PERSONALES: UNA TENDENCIA EN AUJE

JAVIER PEÓN Y EQUIPO
TÉCNICO-PEDAGÓGICO,
Departamento de
Documentación, Cendie,
Dirección Provincial de
Planeamiento, DGCYE,
provincia de
Buenos Aires.

“Me figuraba el Paraíso bajo la especie de una biblioteca” escribió alguna vez Jorge Luis Borges.¹ Una frase tan gloriosa como poética, que describe con sensibilidad lo que para muchos representa ese espacio íntimo repleto de libros que es la biblioteca personal.

En la habitación, en un pasillo o en la sala más apacible de una casa, la biblioteca constituye una parte de nuestra esencia, pues de algún modo muestra lo que somos por lo que hemos leído, y por lo que hemos decidido no leer...

En el escenario contemporáneo se puede apreciar en el campo de las bibliotecas, archivos y museos, una renovada tendencia internacional hacia la conservación y la preservación de documentos y objetos culturales socialmente relevantes.

Se trata de tesoros íntimos que sostienen para la posteridad la trayectoria vital de una persona que ha sabido construir su propia mirada del mundo, mediante los libros y sus lecturas.

¹ Borges, Jorge Luis, “Poema de los dones”, en *El hacedor*, Buenos Aires, Emecé, 1960.

Dependiente del Centro de Documentación e Información Educativa (Cendie), el Departamento de Documentación, por medio de su equipo técnico-pedagógico, tiene como misión organizar, procesar, conservar y resguardar en diversos formatos y soportes, según estrictas normas internacionales, la documentación de carácter pedagógico a fin de ponerla a disposición de investigadores, docentes, estudiantes, funcionarios y público en general, y garantizar de este modo su consulta para el estudio y la investigación.

En el marco del Programa de gestión de colecciones del Cendie se impulsa desde hace unos años la política de fortalecimiento de la cultura de donación de libros, que fomenta la recepción de donaciones de libros y/o de bibliotecas personales de educadores bonaerenses que han tenido una reconocida actuación en el ámbito educativo de nuestra Provincia.²

Entre los valores agregados que contienen las bibliotecas personales se destaca que en sus libros suelen descubrirse anotaciones, subrayados y marcas (marginalias) realizados por su lector, cuyo análisis exhaustivo permite reconstruir los variados recorridos de lectura que se fueron constituyendo en aportes teóricos e influenciaron su praxis educativa y hasta su producción intelectual escrita, y son el corolario de una destacada trayectoria profesional.

En consecuencia, en este número de la Revista queremos dar a conocer tres acervos que ha adquirido el Cendie: las bibliotecas de los profesores Manuel Trejo y Mario C. Vitalone y el archivo del maestro rural Luis F. Iglesias.³ Debido a la relevancia pedagógica, cultural e histórica de estas colec-

EL CENDIE IMPULSA LA POLÍTICA DE FORTALECIMIENTO DE LA CULTURA DE DONACIÓN Y RECEPCIÓN DE LIBROS Y/O DE BIBLIOTECAS PERSONALES DE EDUCADORES.

2 En el número anterior de la revista *Anales de la Educación común*, Tercer siglo, año 3, número 5 de la Etapa Digital, 2015, ISSN 2451-5329, se explica detalladamente este Programa. Recuperado en <http://revistaanales.abc.gov.ar/preservar-y-conservar-los-materiales-y-capacitar-a-los-bibliotecarios>, agosto 2016.

3 Según el documento “Criterios para la guarda, almacenamiento y disponibilidad de los materiales bibliográficos de la Biblioteca Nacional”, un archivo es un “conjunto de documentos con independencia de su tipo documental o soporte, producidos orgánicamente, acumulados y/o reunidos, por una persona física, familia o entidad, en el transcurso de sus actividades o funciones como productor” (p. 26).

ciones, cuya conformación seguramente ha llevado décadas, estas bibliotecas son consideradas objeto de preservación y resguardo, lo cual constituye un valor agregado dentro del acervo documental del que es depositario el Cendie.

Trejo, Vitalone e Iglesias

Las bibliotecas personales a las que nos referimos corresponden a tres educadores bonaerenses, que no solo fueron artífices de una sólida formación y de una profusa producción escrita acerca del campo educativo, que se reflejó en el desempeño de la docencia y de la investigación, sino que también fueron actores con una destacada e invaluable participación en la gestión de la cartera educativa provincial. Dejaron huellas pedagógicas imborrables, improntas que, con el estilo personal de cada uno, persisten en el escenario de la educación actual. El profesor Manuel Trejo nació en Pehuajó el 24 de diciembre de 1925. Se recibió de maestro normal en su ciudad natal y luego cursó estudios humanísticos en la Universidad Nacional de La Plata. Desempeñó funciones en la Dirección de Psicología y luego en la Dirección de Educación Superior, buscando fortalecer dichos espacios dentro de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCYE), por entonces llamada Dirección de Escuelas. A su vez, tuvo una destacada actuación intelectual en la Universidad Popular Alejandro Korn.

En el año 2010, Trejo donó al Cendie su biblioteca personal. Entre los documentos que

la conforman se observan las orientaciones temáticas del profesor hacia la pedagogía, la filosofía, la psicología y una de sus debilidades: la física. El profesor Manuel Trejo falleció en la ciudad de La Plata en junio del presente año, 2016.

Por otra parte, se encuentra la biblioteca personal sobre educación especial de Mario Vitalone, destacado profesor de Filosofía y Ciencias de la Educación, fallecido en el año 2001. A lo largo de su vasta carrera no solo ejerció la docencia en la educación primaria, secundaria y superior, sino que además se desempeñó, en 1948, como Secretario Técnico en la Dirección de Psicología Escolar de la DGCYE, desde donde organizó el Departamento de Niños Excepcionales, es decir, el antecedente de la actual Dirección de Educación Especial de nuestra Provincia. En 1994 fue nombrado asesor honorario de la cartera educativa provincial y en 1999 la ciudad de La Plata lo distinguió como Ciudadano Ilustre.

La donación –que fue recibida de manos de la señora María Isabel Farjat– consta de unos 400 libros vinculados con la educación especial.

Por su parte, el maestro Luis Fortunato Iglesias nació el 28 de diciembre de 1915 en la localidad de Tristán Suárez, provincia de Buenos Aires. En 1935 egresó como maestro e inició su carrera en Monte Grande –también en la provincia de Buenos Aires–, y desde 1938 trabajó en la Escuela Rural N° 11 de Esteban Echeverría, ubicada a 8 kilómetros de Tristán Suárez. Esta será la escuela donde Iglesias desarrollará totalmente su experiencia pedagógica. Allí llevará adelante su práctica docente durante veinte años, creando para

ello su propia pedagogía, y una didáctica, consideradas en la actualidad como una de las experiencias educativas más importantes de América Latina. La amplitud y la diversidad de materiales que integran esta biblioteca y archivo –libros, revistas, boletines, fotografías, láminas, cuadernos de clase, dibujos, material didáctico– reflejan de algún modo los diversos intereses y fuentes de las cuales se nutrió este gran educador, en particular de las corrientes pedagógicas críticas e innovadoras y alternativas como las de los rusos Makárenko y Vigotsky, entre otros; las corrientes influenciadas por Pestalozzi, tan extendidas entre los sectores socialistas y anarquistas del magisterio argentino; textos del francés Freinet, y diversos autores y autoras latinoamericanos.

Para concluir, la incorporación de estas tres bibliotecas no solo generó un intenso trabajo bibliotecológico para la conformación de las colecciones, su puesta en valor y su difusión con el espíritu de democratizar el acceso a la información, sino que también alimenta y nutre con información acerca de diversos temas a los distintos productos que se elaboran institucionalmente en el Cendie.

¿PARA QUÉ SIRVEN LOS PLANES DE LECTURA?

DE ENCUENTROS Y MEDIACIONES: EL PLAN DE LECTURA DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

“La construcción de lectores tiene su punto nodal en la escuela. Defiendo mucho a la escuela y al trabajo de lectura que puede hacerse en ella”.

M. Teresa Andruetto, 2015.

GABRIELA PURVIS
Y EQUIPO PLAN DE
LECTURA, Cendie,
Dirección Provincial de
Planeamiento, DGCYE,
provincia de BUENOS AIRES.

La presencia de la literatura como bien cultural en el ámbito de la escuela propone un doble desafío: por un lado, el que va dirigido al campo de la formación docente y por otro, al campo de la mediación de la cultura escrita, en sus diversas materialidades y soportes (Bombini, 2014). El Plan de Lectura de la provincia de Buenos Aires se propone acompañar a la escuela en este doble desafío. Desde nuestro lugar, entendemos a la comunidad educativa como una comunidad de lectores y escritores, a los docentes como mediadores de lectura y escritura y a la escuela, entonces, como el lugar propicio para desarrollar y estimular esas prácticas. “Leer literatura no es solo formarse como lector de literatura, sino es también formarse para hacer un uso crítico y comprometido del lenguaje en su lectura y su escritura” (Bombini, 2014: 31). En este sentido, el Plan de Lectura viene desarrollando distintas propuestas educativas y culturales en torno a la lectura y la escritura en las escuelas: rondas de narración, encuentros de lectores, instancias de experimentación y formación y producción de documentos, son algunas de las acciones que se llevan a cabo a lo largo del año, y que intentan acer-

car a la comunidad educativa toda, el legado cultural que los libros, la lectura y la escritura suponen. Dichas propuestas de trabajo se inscriben en las líneas generales de acción del Centro de Documentación e Información Educativa (Cendie), dependiente de la Dirección de Planeamiento Educativo de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCYE). Entre las actividades que realizamos se encuentran las descritas a continuación.

Rondas de narración

Con las rondas de narración se intenta fortalecer la presencia de la lectura en la escuela y promover el vínculo de docentes y alumnos con narradores y escritores, así como, en un sentido más amplio, favorecer el encuentro con la palabra y las historias que los narradores acercan en cada ocasión. Las rondas de narración se constituyen, en consecuencia, en espacios significativos y se suman a otras prácticas y espacios de lectura instalados en las escuelas para estimular recorridos lectores.

Acordamos con la escritora Michèle Petit (2015) cuando señala que no todos nuestros alumnos y alumnas tienen con relación al libro y a la cultura escrita las mismas vivencias. Muchos de ellos cuentan con la oportunidad de ver a sus padres leer el diario o alguna novela, o con alguien que les lee por las noches. Pero no siempre es así. Para muchos, la escuela es el único espacio en el cual niños y adolescentes pueden iniciar, continuar o profundizar sus caminos lectores. Porque si bien es cierto que en la actualidad

niños y adolescentes acceden a la lectura por múltiples vías y soportes, también es cierto que es la escuela la que debe garantizar que todos posean las mismas oportunidades de acceso al conocimiento y a la cultura escrita.

Es de destacar que, desde hace un tiempo, las bibliotecas escolares han ido aumentando su acervo y diversificando sus colecciones gracias a la incorporación, mediante políticas públicas, de materiales de lectura de gran calidad estética y literaria, destinados a alumnos y alumnas de los distintos niveles del sistema educativo. Estamos convencidos de que la escuela tiene la responsabilidad de poner a disposición un corpus de textos diversos, de calidad, que interpele a los pequeños y medianos lectores (a los que recién se inician y a los que llevan ya un trecho andando), y que pueda acompañar en la construcción de un camino lector propio, personal. Un corpus que haga las veces de bagaje y que funcione como “piso” o “colchón” para futuras lecturas, en la profundización de aquellos caminos.

Potenciar situaciones de lectura para leer múltiples textos en la escuela es poner a disposición un discurso complejo por momentos, pero fundamental para que los lectores en formación se apropien, entonces, de las voces, las imágenes, las palabras y experiencias que les pueden proporcionar un poema, un cuento, una novela, etcétera. En esta dirección, el Plan de Lectura de la provincia de Buenos Aires se propone ayudar a propiciar encuentros con el libro, con lo poético y la palabra en todas sus formas, a la vez que

ENTENDEMOS A
LOS DOCENTES
COMO MEDIADORES
DE LECTURA Y
ESCRITURA Y A LA
ESCUELA COMO EL
LUGAR PROPICIO
PARA DESARROLLAR
Y ESTIMULAR ESTAS
PRÁCTICAS.

acompañar a docentes y demás miembros de la comunidad educativa en la tarea cotidiana de mediación, en las distintas escenas de lectura y escritura que se arman y configuran en el día a día de las escuelas de nuestra Provincia.

Talleres

De esta manera, los talleres elaborados y llevados al territorio por el equipo técnico-pedagógico del Plan de Lectura, destinados a docentes de todos los niveles de la educación y estudiantes de Institutos Superiores de Formación Docente, se constituyen en otra oportunidad para recrear espacios de encuentro, diálogo, reflexión y actualización en temáticas de interés, siempre pensados con relación a la lectura y la escritura. Así, en dichos espacios revisitamos, por ejemplo, los cuentos clásicos y populares, pero se los lee desde las infancias y adolescencias contemporáneas. Considerando que infancia y adolescencia son construcciones históricas y que toda reflexión sobre la literatura infantil implica una pregunta por la infancia, es que situamos esta propuesta en los marcos actuales. Nos acercamos también a los libros-álbumes desde el desafío de lecturas que proponen o ensayamos ejercicios de lectura, escritura, dibujo y vinculación con un Otro por medio del taller de Arte Correo.

Documentos de trabajo

Asimismo nos propusimos elaborar documentos de trabajo que contuvieran propuestas concretas de lectura y escritura, que propicien y profundicen las lecturas, géneros literarios, repertorios y modos de abordarlos. De esta manera, la serie de documentos breves “Lecturas situadas” busca acompañar el accionar cotidiano de docentes, bibliotecarios y otros agentes educativos, en tanto mediadores de lectura y escritura. Cada una de estas entregas quiere ser, además, un puente de diálogo con la comunidad escolar, para generar un

espacio y un tiempo situados para la lectura y la escritura en la escuela. Por último, el Plan Provincial de Lectura acompaña y construye espacios diferenciados para la lectura y la circulación de la palabra al participar en ferias del libro distritales y regionales, jornadas educativas, recreativas, culturales (como por ejemplo “Suelta de libros”, organizadas por las distintas comunidades educativas), eventos y congresos relacionados con el ámbito de la educación.

Reflexión final

Entonces, ¿para qué sirve un plan de lectura? Dice María Teresa Andruetto que el encuentro con un libro, con ese texto que abre una grieta en cada uno de nosotros y nos interpela, consiste en que se dé esa conjunción misteriosa entre ese objeto, el lector y la ocasión de encuentro (Andruetto, 2015) y en ese encuentro hay invariablemente un mediador; porque un libro, aunque sea muy bueno, por sí mismo no llega siempre a un lector. La presencia de libros en las escuelas

no asegura un vínculo duradero con la lectura; se necesita algo más. Es claro, entonces, que un mediador de lectura es imprescindible para tender puentes donde no existía ninguna posibilidad de encuentro o conexión. A los bienes culturales no se accede naturalmente; es sabido que cuando no se forma parte del mundo habitual de circulación de esos bienes el encuentro con esas grandes obras es más difícil que se produzca. Creemos que los planes de lectura se inscriben en esa trama de mediaciones que pueden contribuir a hacer posibles dichos encuentros. Cuanto más libros, más mediadores (y mediaciones), más ocasiones y situaciones de lectura (y escritura) propiciemos, mayor será la posibilidad de que libros y lectores se encuentren. De que la escuela sea cada vez más una comunidad de lectores y escritores. Es a este objetivo, proponiendo y favoreciendo diversas situaciones de lectura (como mencionamos: rondas de narración, encuentros lectores, ferias del libro, documentos de trabajo, talleres) al que, como Plan de Lectura, queremos contribuir con nuestro aporte.

Referencias bibliográficas

- Andruetto, María Teresa, *La lectura, otra revolución*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2015.
- Bombini, Gustavo, “Libros de literatura infantil en las escuelas. Los desafíos desde las políticas”, en Blake, Cristina (coord.), *Literatura para niños y su enseñanza*, La Plata, Vuelta a casa, 2014.
- Petit, Michèle, *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2015.

BENEMÉRITA ESCUELA PRIMARIA N° 1 “GRAL. JOSÉ DE SAN MARTÍN”

SAN MIGUEL DEL MONTE,
PROVINCIA DE BUENOS AIRES

EQUIPO PEDAGÓGICO,
Escuela primaria N°1
“Gral. José de San Martín”,
San Miguel
del Monte.

.....

Monte, al igual que otros pueblos, surge como puesto de avanzada para contener las incursiones de los indígenas, los pobladores originarios del territorio actual de la provincia de Buenos Aires.

Los inicios de la trayectoria de la escuela se remontan a los comienzos del siglo XIX. En 1812 se elevó un petitorio redactado por el presbítero Martínez y, ya en 1816, la juventud de la Guardia del Monte pidió la creación de la Escuela de Primeras Letras,¹ que inicia con aproximadamente 30 alumnos. Las incursiones de los aborígenes y las condiciones de precariedad produjeron interrupciones en el funcionamiento de la institución en sus primeros años.

Diferentes edificios albergaron a la escuela. Aproximadamente en 1922 se trasladó al edificio que actualmente ocupa la Escuela Primaria N° 16 “Vicente López y Planes”, donde

¹ Se refiere al puesto fortificado, integrante de la línea de fortines de defensa que el conquistador blanco construyó en el territorio bonaerense contra las incursiones de diversas tribus de pueblos originarios: pampas, araucanos, mapuches, entre otras etnias. Sobre esa línea de fortines se originaron muchas localidades de nuestra provincia, como es el caso de la ciudad y partido de San Miguel del Monte. [N. de E.]

permaneció casi 24 años. En 1944 se colocó la piedra fundamental y el 25 de junio de 1946 se inauguró el edificio propio, ubicado sobre la Avenida General San Martín y Eva Perón.

En el sesquicentenario, el 22 de octubre de 1966, fue declarada Escuela Benemérita y se completaron algunas obras como el cierre de la galería para establecer el comedor escolar que llevaba el nombre del Almirante Guillermo Brown.

A continuación, se mencionan algunos de los eventos más recordados ocurridos durante estos doscientos años de vida de la escuela.

En 1970 se instaló el gas natural y al año siguiente se inauguró el aula laboratorio.

En 1988 recibió la visita del entonces Presidente de la Nación, el doctor Raúl R. Alfonsín, con motivo de la inauguración de aulas nuevas.

En 1991 se celebraron los 175 años de su creación.

En 2014 se realizó la Feria del Libro Escolar, que tuvo continuidad en los años posteriores, en el marco de diversas iniciativas de promoción de la lectura y que ha contado con la presencia de escritores de literatura infantil así como narradores.

Recientemente, en 2015, se realizó la obra de renovación de la instalación eléctrica de la escuela y la reparación del techo del SUM (salón de usos múltiples). Por último, en el acto en conmemoración de los doscientos años de nuestra Independencia, se inauguró el Museo Escolar.

Hoy la escuela se prepara para su Bicentenario.



EDIFICIO ACTUAL



INAUGURACIÓN DEL MUSEO DEL LIBRO

ESCUELA NORMAL DE QUILMES

CENTENARIO DE LOS PRIMEROS MAESTROS
QUILMEÑOS 1916–2016

RAQUEL DIANA GAIL.
COLABORA: PROFESOR
CHALO AGNELLI,
profesores de la Escuela
Normal de Quilmes.

.....

La antigua Escuela Normal Nacional de Quilmes celebra este año el centenario de la primera promoción de maestros egresados de esa institución.¹ Fue el mismo año en que el viejo pueblo de Quilmes se convirtió en ciudad, cuando se cumplían 250 años de la creación de la Reducción de los Quilmes y Calianos traídos por la fuerza desde sus tierras ancestrales en Tucumán.

Este año, tan significativo para la ciudad y coincidiendo con el Bicentenario de la Independencia declarada en Tucumán, es grato reconstruir –aunque sea de modo parcial– la identidad de aquellos que fueron los alumnos y las alumnas con los que se inició la mítica trayectoria pedagógica y cultural de esta escuela.

La siguiente recreación de la primera promoción de maestros y su entorno solo pudo realizarse gracias al Proyecto de Recuperación y Puesta en Valor del Archivo Histórico Escolar²,

1 Hoy Unidad Académica Escuela Normal Superior de Quilmes “Alte. Guillermo Brown”.

2 Declarado Proyecto Piloto N° 1 del país dentro del Programa Nacional de Archivos Escolares y Museos de la Educación, implementado en el ámbito de la

empredimiento de voluntarios que cumplirá pronto diez años de trayectoria y reconstruye la historia y las historias educativas de la comunidad quilmeña.

Creación

La propuesta de crear una escuela secundaria pública para señoritas, primera en su género entre la Capital Federal (actual Ciudad Autónoma de Buenos Aires) y la capital provincial, fue formulada por Atanasio A. Lanz, quien el 5 de marzo de 1911, en un discurso pronunciado en ocasión de un homenaje que le brindaron en el Club Social vecinos de Quilmes por su designación como Inspector Técnico Seccional de Escuelas, expresó:

La enseñanza de Quilmes necesita para su progreso y perfeccionamiento una Escuela Normal, donde vayan los niños con todas las comodidades y en forma poco onerosa obtengan el título que los acredite como educadores y para que una vez recibidos apliquen su saber, principalmente, en las escuelas del distrito. El título libre, es más costoso pecuniariamente para los aspirantes y de difícil adquisición. Sería, en mi concepto, una gran obra que las autoridades locales y el pueblo realizáramos una gran campaña en el sentido de obtener del gobierno nacional la creación

de un establecimiento de esa índole [...]. Iniciada la campaña el éxito estará asegurado y Quilmes, señores, contará con nuevos elementos de progreso intelectual, base de su prosperidad material³.

Más adelante, el 26 de agosto de ese mismo año, nuevamente en el Club Social, Lanz reitera su propuesta de crear una Escuela Normal y un Colegio Nacional y se forma una Comisión Provisional que convoca a una asamblea a realizarse el 13 de septiembre; en dicha oportunidad se designa una Comisión Ejecutiva encabezada por el doctor José M. Húngaro como presidente, el Tcnl. Tristán Villarroel como tesorero, y secretario el maestro Lanz. La comisión vuelve a reunirse cuatro días después, el 17 de septiembre y redacta el petitorio que se presentará el 27 de septiembre en la Cámara de Diputados. Hasta esa fecha se habían reunido 1.500 firmas de vecinos de toda la localidad. La Escuela Normal había tenido en Quilmes un antecedente en 1887, por una propuesta del ex municipal Pedro Risso que no prosperó.

En 1912 era gobernador de la provincia de Buenos Aires el doctor Marcelino Ugarte, ministro de Justicia e Instrucción Pública el doctor Juan M. Garro e intendente municipal de Quilmes el señor Pablo Castro. En la Dirección de Escuelas de la provincia de Buenos Aires (hoy Dirección General de Cultura y Educación) actuaba con carácter interino el doctor Enrique Urien.

Dirección Biblioteca Nacional de Maestros (Resolución 1422/07). Declarado Proyecto Modelo para la Capacitación de Secretarios y Bibliotecarios de escuelas centenarias por la provincia de Buenos Aires implementado por el Cendie (Resolución N° 2711/15).

³ “La Escuela Normal Nacional Mixta de Quilmes, su origen. Vicisitudes en su instalación. Su inauguración”, del profesor Orlando D. Cella, Quilmes, Ed. propia, 2001, pp. 2-4.

La Escuela fue creada por Ley de Presupuesto de 1912, junto con otros tres establecimientos semejantes: la de Lomas de Zamora y la de San Fernando, ambas en la provincia de Buenos Aires, y la de San Francisco, en la provincia de Córdoba. En esa instancia fue concebida como Escuela Normal de Mujeres, aunque dos años más tarde se transformó en mixta. Fue designado el personal y su primer Director, el profesor José Domingo Sosa del Valle (1879-1940). La Escuela Normal comenzó sus actividades el 23 de octubre de 1912 en el piso superior de la escuela madre, ubicada entre la Catedral y el Municipio.⁴

Inscripción

Entre los requisitos de admisión para primer año del curso Normal estaba la edad –catorce años– y la aprobación de las pruebas de ingreso. El plan de estudios del magisterio era de cuatro años. Se iniciaron las clases con una matrícula de 42 alumnas (tres eran extranjeras) y de 156 alumnos en el Departamento de Aplicación (actual Escuela N° 84).

⁴ Es interesante leer en las páginas de la *Revista de Educación* [hoy revista *Anales de la Educación común*] de abril de 1913 las discusiones libradas en el seno del Consejo General de Educación bonaerense respecto a la adjudicación de edificios escolares por parte de los estados provinciales y nacionales. Por ejemplo, una situación que involucró a la Escuela Normal de Lomas de Zamora. Cfr. *Revista de Educación*, año LV, Tomo LXV, de enero y febrero de 1914, en las páginas 125 y 126. Véanse los detalles en “Avatares de la propia historia”, nota publicada el 5 de octubre de 2014 en <http://archivo104.blogspot.com>. Este número de la colección histórica está disponible en el Cendie. Ver más en “La Revista en la historia”, en este mismo número [N. de C.]



TARJETA DE INVITACIÓN A LA INAUGURACIÓN

ESPECIAL Y ORDEN	PRIMER NOMBRE	SEGUNDO NOMBRE	TERCER NOMBRE	CUARTO NOMBRE	QUINTO NOMBRE	SEXTO NOMBRE	SEPTIMO NOMBRE	OCAVO NOMBRE	NOVENO NOMBRE	DIEZMO NOMBRE
1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21

NÓMINA DE EGRESADOS DE 1916, DOCUMENTO DE ARCHIVO



PRIMERA PROMOCIÓN, 1916, CON DIRECTOR Y VICEDIRECTOR. DOCUMENTO DE ARCHIVO

A pesar del retraso en el calendario educativo, los exámenes de ingreso a primer año comenzaron a rendirse a principios de octubre; las actas dan cuenta del sistema de calificaciones vigente, que era de uno a cuatro puntos. Las alumnas que obtenían dos puntos en el escrito quedaban relegadas a la situación de “condicional” aunque, como se comprueba en documentos posteriores, finalmente ingresaron. Pocos días más tarde y en pequeños grupos se realizaba el examen oral a las aspirantes. El personal había sido designado mediante expediente N° 4.380 en la sesión del Consejo Nacional de Educación del 23 de abril y a fines de agosto se le liquidó el sueldo de ese primer mes,⁵ situación que debe haberse regularizado pronto, pues en diciembre de 1912 ya se le estaba abonando el sueldo de noviembre.⁶

La inauguración oficial se realizó en la calle y en la plaza principal, frente al edificio de la Escuela N° 1. Asistió el Presidente interino del Consejo Nacional de Educación, doctor Pastor Lacasa, cuyo discurso está reproducido en *El Monitor de la Educación Común*,⁷ órgano oficial de prensa ministerial; en él hizo referencia al “inteligente consorcio” entre las autoridades educativas nacionales y provinciales

para dotar a la nueva escuela del espacio físico necesario. Luego tomaron la palabra José M. Ungaro, en representación de la Comisión Pro-escuela Normal y el flamante director, profesor Sosa del Valle. No fue sino hasta 1915 que “la Normal” encontró asiento en la señorial casona de la calle Mitre, predio en el cual todavía funciona aunque con infraestructura más reciente pero inconclusa.

El primer grupo de egresados fue:

1. Ibáñez, Braulio Antonio
2. Amor y Vedia, Graciana Natalia
3. Angeletti, Amelia
4. Bianchi de Zothner, Argentina Italia
5. Borzi, Ana María
6. Burlo, Delia
7. Capellino, Magdalena Ana
8. Cendoya, Julia Dominga
9. Curell, Lilia Vicenta
10. Cutela, Ermelinda Estela Victoria
11. de Madrid, María Teresa A. A.
12. Ferri, Augusta Cecilia
13. Job, María Manuela
14. Lostra, Ángela Victoria
15. Orezza, María Eulalia
16. Pitto, Dolores Herminia
17. Ponce de León, Ernestina Sofía
18. Sosa, María Esther
19. Taramasso, María Gerónima T.
20. Thevenon, Margarita Valentina
21. Vacca, Elda María Margarita
22. Velazco Montes, Sara Elena

⁵ *El Monitor de la Educación Común*, 1912, “Relación de lo pagado por la Tesorería del Consejo Nacional de Educación durante el mes de diciembre de 1912”, p. 147.

⁶ *El Monitor de la Educación Común*, 1912, *Ibidem*, p. 386.

⁷ *El Monitor de la Educación Común*, 1912. Disponible en http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150842&num_img=5&num_fin=7

LA REVISTA EN LA HISTORIA

EQUIPO TÉCNICO-
PEDAGÓGICO, Cendie,
Dirección Provincial de
Planeamiento, DGCYE,
provincia de
Buenos Aires.

Dentro del invaluable patrimonio de los y las bonaerenses se encuentra la colección histórica de la revista *Anales de la Educación común* (en los distintos nombres que tuvo a lo largo de tres siglos),¹ alojada en el Cendie, Dirección Provincial de Planeamiento de la DGCYE, en la capital provincial.² Tanto investigadores, como docentes, estudiantes, funcionarios, bibliotecarios y público en general pueden acceder a ella de manera presencial.

Por otra parte, se han llevado adelante en distintos momentos y con diferentes tecnologías procesos de digitalización para el resguardo y preservación del material. En la actualidad el Cendie está elaborando un proyecto para poner a disposición de todos los lectores la colección completa en Internet. A modo de anticipo, presentamos tres propuestas de entrada al Bicentenario de la Declaración de la Independencia desde el pasado de nuestra publicación,

1 Como por ejemplo *Revista de Educación, Boletín de Enseñanza y Administración Escolar*, entre otros.

2 Diagonal 73 N° 1910 (1900), La Plata, provincia de Buenos Aires.

que creemos puede interesar a distintos tipos de lectores.

Una primera que da cuenta de los rituales escolares en el Centenario de la Independencia y corresponde al número VI de julio 1916 (p. 670); otra, el “Homenaje al primer Centenario de la Independencia Nacional”, escrita todavía bajo el paradigma sarmientino de “instrucción pública” y donde se discute el financiamiento educativo, la necesidad de incrementar el presupuesto y los salarios docentes para priorizar la inclusión educativa, en el número VIII de septiembre de 1916 (pp. 833-891) y, por último, con relación al artículo publicado en este mismo número acerca del centenario de la primera promoción de egresados de la Escuela Normal de Quilmes, la referencia publicada en la colección histórica en el N°1 de enero-febrero de 1914 (pp. 125-126).



JULIO 1916, p. 670.

[VER EL NÚMERO COMPLETO EN](http://www://revistaanalesdigital.abc.gob.ar/la-revista_en_la_historia)

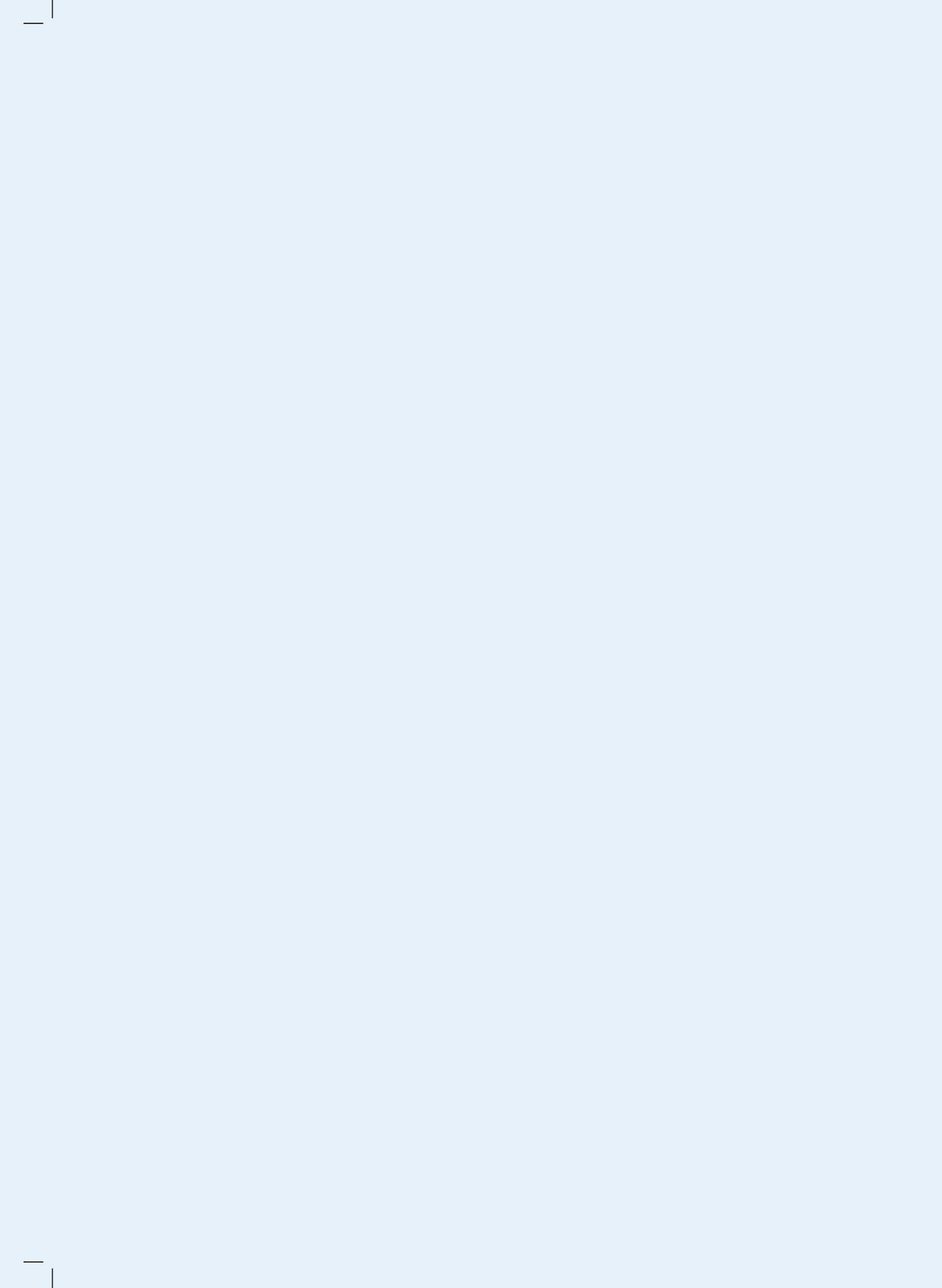
www://revistaanalesdigital.abc.gob.ar/la-revista_en_la_historia



SEPTIEMBRE 1916, pp. 833-834.

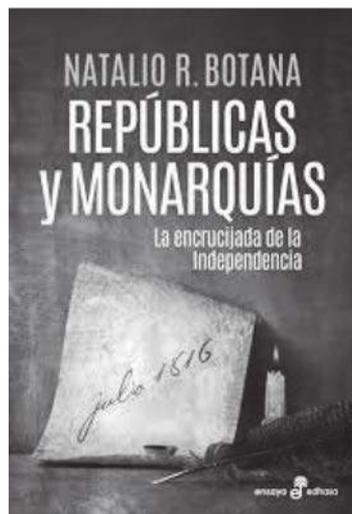
[VER EL NÚMERO COMPLETO EN](http://www://revistaanalesdigital.abc.gob.ar/la-revista_en_la_historia)

www://revistaanalesdigital.abc.gob.ar/la-revista_en_la_historia



NATALIO R. BOTANA

Repúblicas y monarquías.
La encrucijada de la Independencia,
Buenos Aires, Edhasa, 2016,
ISBN 978-987-628-407-3, 279 páginas.



NAHUEL OJEDA SILVA

Licenciado en Historia (UTDT).

Becario del Conicet. Realiza estudios de posgrado en la Udesa.*

En el marco del Bicentenario del 9 de julio de 1816, las preguntas respecto a la declaración de la Independencia se han visto estimuladas debido a la aparición de ensayos que pretenden seguir indagando las principales incógnitas de esta crucial fecha para la historia del país. En este clima, Natalio Botana presenta *Repúblicas y monarquías. La encrucijada de la Independencia*, una revisión íntegra frente al proceso revolucionario de la década de 1810.

Examinar el proceso de independencia implica, para Botana, no tanto vislumbrar las acciones de la época, muchas veces contradictorias entre sí, sino adentrarse en el pensamiento de los protagonistas mismos. Empleando para ello los instrumentos propios de las Ciencias Políticas aplicados en la investigación histórica (como ya lo había realizado en obras como *El orden conservador* o *La Tradición republicana*), el autor dedica gran parte de su escrito al por qué y el para qué de la Independencia, más que al cómo. Aquellos constantes dilemas que fueron emergiendo en las mentalidades de los hombres y las mujeres de la época desde la mismísima Revolución de

* Universidad Torcuato Di Tella (UTDT); Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet); Universidad de San Andrés (udesa).

Mayo, plasmados en las diferentes formas de gobierno y en los sucesivos escritos que pretendían ordenar la escena política rioplatense, constituyen el escenario de ideas que Botana distingue a lo largo de su libro.

El mundo de las ideas, de las teorías políticas de comienzos del siglo XIX es sin dudas un escenario fascinante y complejo. Signado por los eventos de la independencia de los Estados Unidos de América, de la Revolución Francesa y del período napoleónico, este ambiente doctrinario amplió los lenguajes de la política, de sus usos y sus límites frente al progresivo retroceso de las que habían sido hasta aquel entonces las formas tradicionales de concebir, a grandes rasgos, al orden social y al poder político. Conceptos como soberanía, independencia, representación, Estado, nación, etc., cobran nuevos sentidos en este clima, lo que se advierte en el libro de Botana de forma notoria tanto en la referencia a las reflexiones de pensadores como Hamilton, Talleyrand, Payne, Montesquieu, Constant, entre otros, como asimismo en los debates que se dieron en el Congreso de Tucumán y en el establecimiento de la Constitución de 1819.

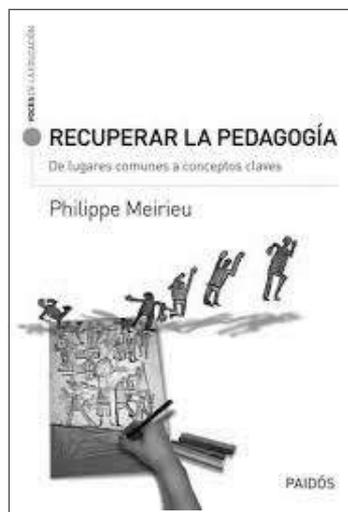
A lo largo de sus cuatro capítulos, Botana advierte que preguntas tales como “¿qué for-

ma de gobierno seguir, de dónde surgiría la legitimidad de dicho gobierno, cómo debería ser el establecimiento de la ciudadanía y de las libertades individuales?” son los principales debates del proceso de emancipación. En un clima donde la Independencia parecía ser aceptada de forma excluyente por los actores políticos del momento, por otra parte, aventurarse a establecer un régimen republicano generaba las mismas suspicacias y dudas que los proyectos monárquicos.

Entre avances y retrocesos, la Independencia se consagró pero ese proceso no desembocó en la estabilidad y el orden anhelados. Quizás de ahí provenga la importancia que le da Botana a la experiencia fallida de la Constitución de 1819. En ese cierre de la década revolucionaria, a lo largo del debate constituyente y especialmente en las serias dificultades del establecimiento en la práctica de esta Carta Magna, es donde el autor advierte que los dilemas del proceso independentista se postergan en el tiempo. Dilemas que se extienden tanto en el interior del cambiante desarrollo político del país en sus próximas décadas, como asimismo en los debates históricos que siguen reflexionando y renovándose, 200 años después, acerca de aquella fecha transcendental.

PHILIPPE MEIRIEU

Recuperar la pedagogía.
De lugares comunes a conceptos claves,
 Buenos Aires, Paidós, 2016,
 ISBN 978-950-129-410-1, 232 páginas.



EQUIPO
 TÉCNICO-PEDAGÓGICO,
 revista *Anales de la
 Educación común*

Tal como se lo presenta en este último trabajo, traducido por Alcira Bixio, Philippe Meirieu “es profesor de Ciencias de la Educación en la Universidad Lumière-Lyon 2 y especialista en pedagogía”. Dirigió el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica de Francia y, luego de años de dedicarse a la enseñanza universitaria, solicitó un destino “en un liceo de los suburbios de Lyon para conocer de cerca la problemática escolar”. Siempre atento a los problemas de la escuela, la familia, la enseñanza y el aprendizaje, y a los medios de comunicación, entre sus títulos se destacan: *El maestro y los derechos del niño: historia de un malentendido*; *Carta a un joven profesor: por qué enseñar hoy* y *Frankenstein educador*. Sus obras conforman una biblioteca de consulta y referencia en el campo educativo contemporáneo, así como un aporte para la reflexión acerca de las prácticas, las didácticas y los discursos escolares, más allá de las fronteras de Francia.

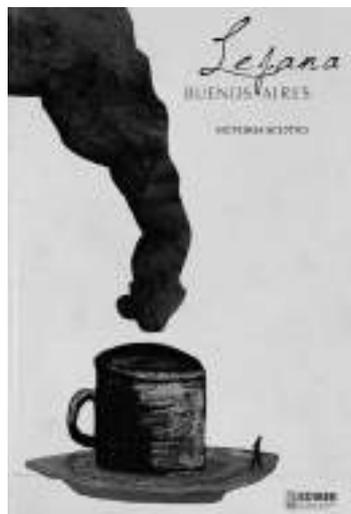
En este caso, el autor propone romper la lógica de pensar lo educativo desde “lugares comunes”, presentes tanto en algunas tradiciones pedagógicas como en discursos oficiales,

que a su vez son replicados por medios de comunicación, puesto que eso contribuye a impedir que cristalice una suerte de “vulgata pedagógica”, que encubre luchas ideológicas y posicionamientos político-pedagógicos. Con prólogo de Alejandra Birgin e introducción del autor, *Recuperar la pedagogía* es una obra que nace de la “irritación”, de la “cólera”, en palabras del propio Meirieu. Cólera frente al abandono pedagógico de los niños y las niñas, promovido en verdad por esos textos que banalizan los problemas de la educación contemporánea, o bien retoman “lugares comunes” de discursos de la anti-pedagogía o del escolanovismo. Lo hacen apelando a recursos demagógicos, sin sostenes teóricos, ni argumentos que consideren los problemas de las prácticas de enseñanza y aprendizaje situadas y concretas, en el contexto de los complejos problemas sociales en los que se desarrolla la educación escolarizada. Tal es el caso, por ejemplo, de la popularización de

estos discursos mediante conferencias TED (Technology, Entertainment and Design) y otras herramientas de comunicación de enorme potencia mediática, que promueven en el imaginario social la figura del “niño creador”, la “libre expresión”, sin problematizar estas categorías ni la tarea de los educadores. Estos discursos sugieren, mediante la divulgación simplificada de problemas complejos, que un niño o niña librado a sí mismo frente a las pantallas “podrá ser igualmente creador que su compañero a quien los padres le leen un cuento todas las noches”. Reforzar estos lugares comunes, que ignoran las desigualdades sociales y la enorme tarea que tienen los docentes para fortalecer su autoridad y lograr la transmisión de saberes perjudica sin duda la tarea pedagógica. “Nuestros niños”, señala Meirieu, “merecen un poco de lucidez, merecen un esfuerzo por descubrir las verdaderas cuestiones pedagógicas y políticas en juego en nuestra educación”.

VICTORIA SCOTTO

Lejana Buenos Aires.
Berazategui, EdiBer, 2015,
ISBN 978-987-29961-8-5, 104 páginas.

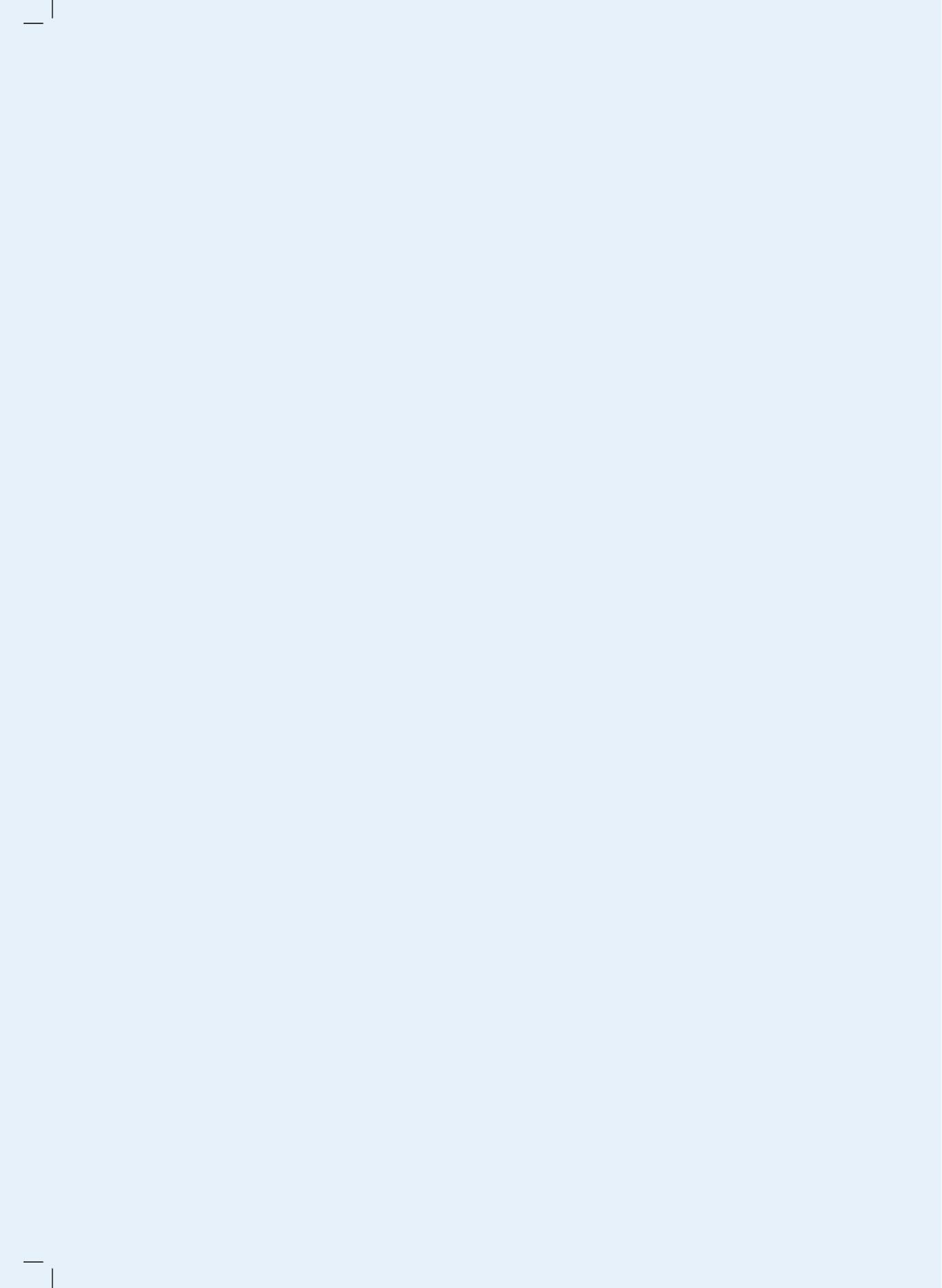


EQUIPO
TÉCNICO-PEDAGÓGICO,
revista *Anales de la
Educación común*

La editorial municipal de Berazategui (EdiBer), provincia de Buenos Aires fue creada en 1993. Cumpliendo con su misión de promover la producción cultural y la publicación de obras de autores locales, editó en el año 2015 este poemario en prosa escrito por la joven autora local, Victoria Scotto.

Se trata de 16 textos de poesía en prosa, que fueron pensados como pequeñas postales a modo de una sucesión de imágenes de Buenos Aires. En ellos se transita la cotidianidad con relatos cargados de sonoridad y potencia evocativa. Acompaña a los poemas una serie de exquisitas ilustraciones de Laura Llovera, quien también es oriunda de Berazategui.

El proyecto de EdiBer para la producción literaria y la difusión de su capital patrimonial otorgaba un fondo para editar el primer material de personas jóvenes autóctonas, como en el caso de Scotto. Su publicación fue de una tirada de 200 ejemplares, en papel de alta calidad.



HISTORIAS CON ESCUELAS

DISTINTAS EXPERIENCIAS DENTRO DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA BONAERENSE

Historias con escuelas apunta a documentar experiencias novedosas dentro de la comunidad educativa bonaerense, poniendo énfasis en los personajes y los contextos en los que se desarrollan las mismas. Por medio de cortometrajes, se muestra cómo muchas escuelas adecuan sus estrategias pedagógicas para integrar a niños, jóvenes y adultos, garantizando el ingreso, la permanencia y la graduación en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. En este sentido, se puede reconocer cómo, en cada relato, las estrategias de acercar el conocimiento a los alumnos incorporan nuevas técnicas y recursos para alcanzar los objetivos deseados.

HOME DEL SITIO:

Proyectos especiales abc.gob.ar

LINK:

<http://servicios2.abc.gob.ar/recursoseducativos/proyectos.especiales/index.html>

BICENTENARIO DE LA INDEPENDENCIA ARGENTINA

UN CONJUNTO DE MATERIALES PARA ESTUDIAR LA HISTORIA DE LA DECLARACIÓN DE LA INDEPENDENCIA

El sitio Educ.ar presenta aquí una serie de documentos y materiales para abordar el tema de la Declaración de la Independencia. Entrevistas a historiadores de la Asociación Argentina de Investigadores en Historia –ASAIH– en formato video representan un valioso aporte para conocer el proceso histórico del Río de la Plata y su contexto. Reúne “propuestas para los más chicos y guías didácticas con sugerencias de educación digital para trabajar el siglo XIX con herramientas del siglo XXI”.

HOME DEL SITIO:

www.educ.ar

LINK:

<http://www.educ.ar/sitios/educar/seccion/?ir=bicentenario2016>

COLECCIÓN WITCOMB, EDUC.AR

PRIMERAS IMÁGENES DE LA ARGENTINA

Como se describe en la página recomendada, “La Colección Witcomb reúne las primeras fotografías producidas en la Argentina. Este sitio permite acceder a varios cientos de estas imágenes, cedidas por el Archivo General de la Nación, a la vez que ofrece textos de especialistas que desde la historia, la arquitectura y la historia de la fotografía permiten enriquecer el trabajo con las fotos, iluminando espacios y escenas de la vida de la Argentina del 900 y de sus habitantes”.

HOME DEL SITIO:

Colección Witcomb, educ.ar

LINK:

<http://www.coleccionwitcomb.educ.ar/sitios/galeriawitcomb/inicio/>

EDUCADORES LATINOAMERICANOS

UN CONTACTO CON NUESTRAS TRADICIONES PEDAGÓGICAS

Este portal es una iniciativa de la UNIPE -Universidad Pedagógica- orientada a rescatar parte de nuestro legado pedagógico para verlo a la luz del presente histórico del continente. Brinda una serie de recursos tales como videos, imágenes, libros y cartas de figuras de nuestra tradición pedagógica. Desde Domingo Faustino Sarmiento o José Martí hasta otros pensadores más recientes como Paulo Freire, “La saga de autores y textos que reúne esta página quieren ser leídas por ojos inquietos, interesados en descubrir las diversas formas en que se han construido, circulado y debatido en Latinoamérica las nociones de escuela, enseñanza, alumno, maestro, entre muchas otras”.

HOME DEL SITIO:

educadoreslatinoamericanos.unipe.edu.ar

LINK:

<http://educadoreslatinoamericanos.unipe.edu.ar/>

VIDAS DE SARMIENTO

La página del Canal Encuentro presenta una serie documental de ocho capítulos sobre la vida de Domingo Faustino Sarmiento, conducida por el actor Alejandro Awada. En cada episodio, “nos acercamos al escritor, estadista, militar, viajero, intelectual, prócer incómodo, tan alabado como discutido. Para unos demócrata, para otros conservador, desbocado, sincero, educador y soberbio, con un ojo en la patria y el otro mirando a Europa”. Sarmiento como expresión de las contradicciones de su tiempo y protagonista clave de aquel país en ciernes, pero también figura de lo que hoy es la Argentina, más de un siglo y medio después.

HOME DEL SITIO:

www.encuentro.gov.ar

LINK:

http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec_id=111498

PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA. LENGUA, CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

SOMOS HISTORIA, SOMOS LO QUE HEREDAMOS

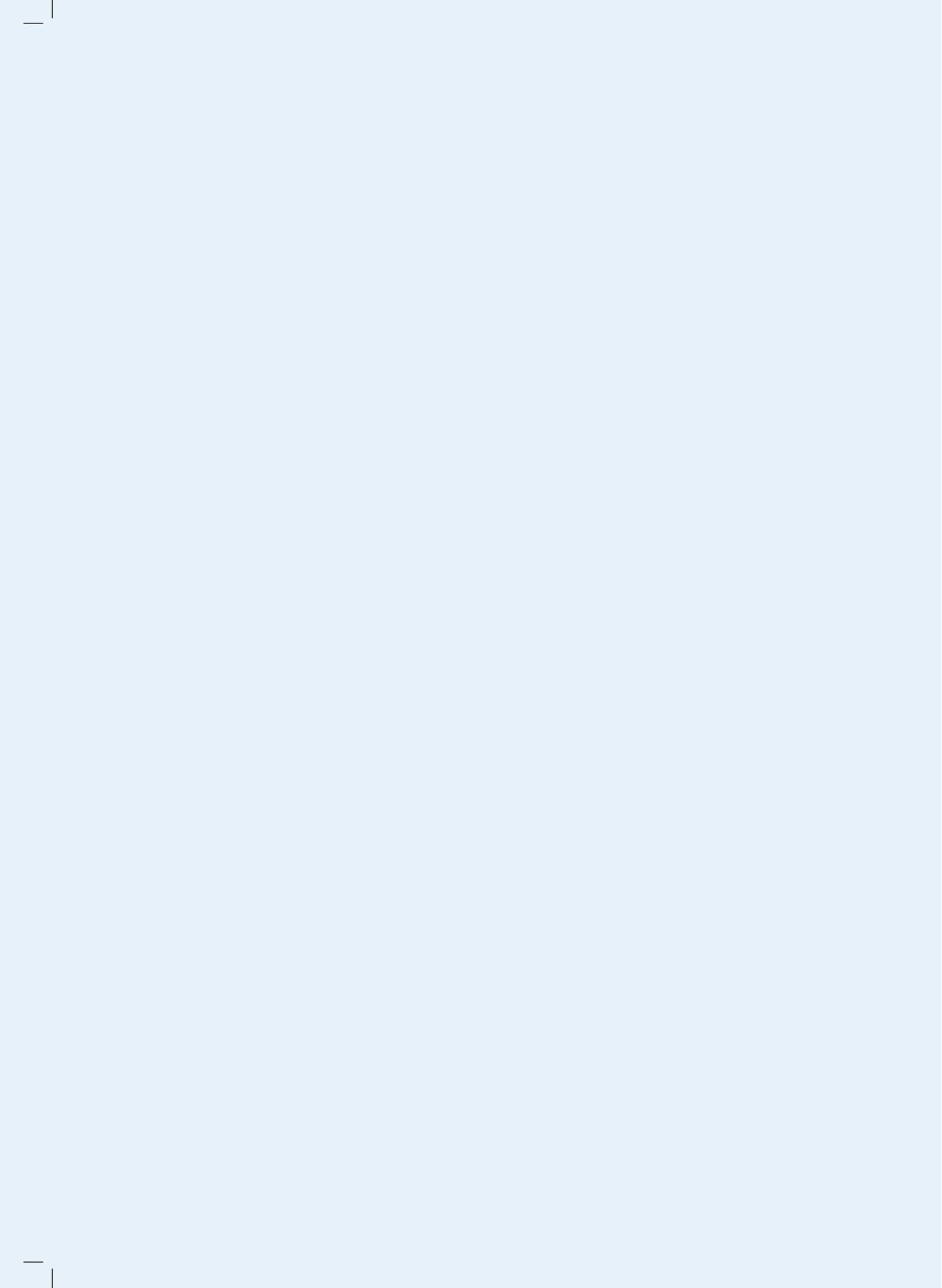
Desde una mirada cuyana, a 200 años de la Independencia de nuestro país, se presenta en este documento una oportunidad para revisar y dar a conocer a los alumnos de la provincia de Mendoza aquel suceso histórico del 9 de Julio de 1816, que marcó para siempre el rumbo y la vida de nuestra Nación. Esta propuesta invita a complejizar el análisis y abordaje docente del Bicentenario en cada nivel y cada área, desde una perspectiva articulada e interdisciplinaria.

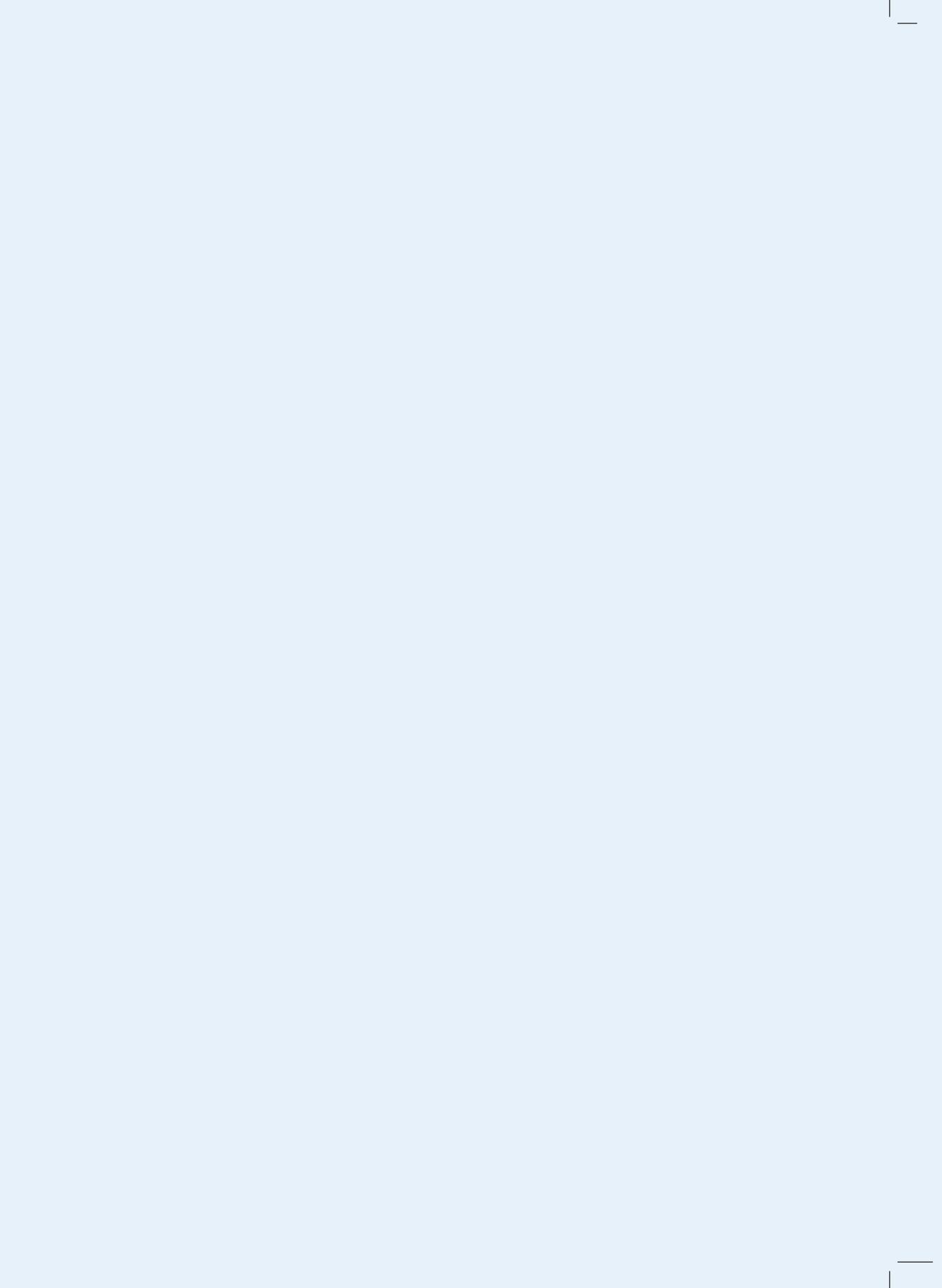
HOME DEL SITIO:

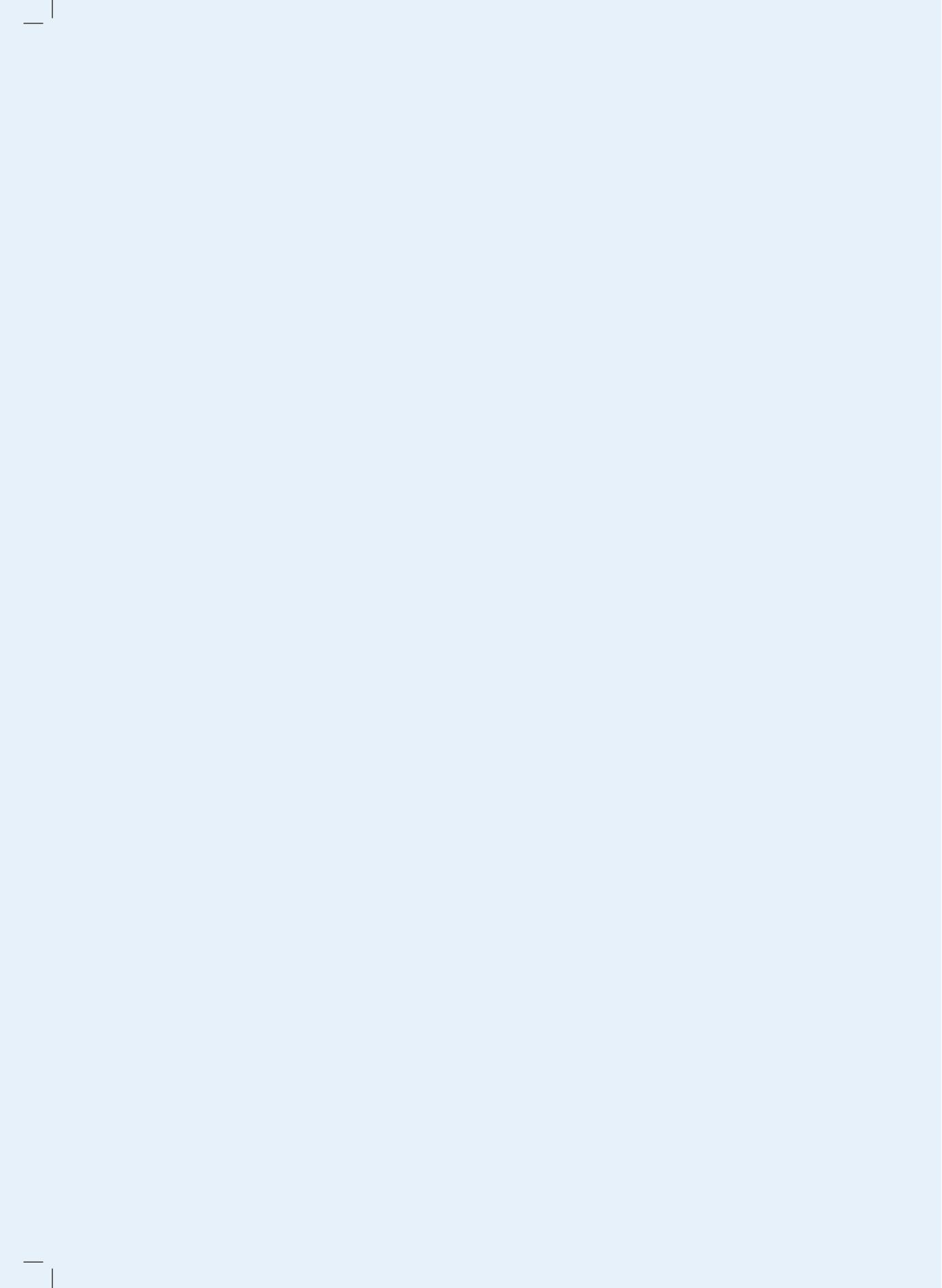
www.mendoza.edu.ar

LINK:

http://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/dlm_uploads/2016/05/Bicentenario_V3.pdf









Buenos Aires
Provincia
DGCyE