

# ANNALES

## DE LA EDUCACIÓN COMÚN

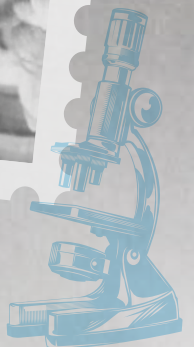
OCTUBRE  
2021

### Salud y educación. Miradas entre el pasado y el presente

ESCRIBEN

- Adrián Cammarota
- Adriana Puiggrós
- Ángela Aisenstein
- Beatriz Greco
- Carina Kaplan
- Claudia Bracchi
- Diego Born
- Flavia Terigi
- Inés Dussel
- Ingrid Sverdlick
- Karina Ramacciotti -  
Daniela Edelvis Testa
- María Silvia Di Liscia -  
Lucía Lionetti
- Néstor Arrúa

**DIRECCIÓN GENERAL DE  
CULTURA Y EDUCACIÓN**



*“No puede haber política sanitaria sin  
política social”*

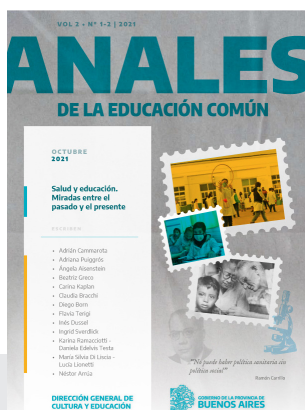
Ramón Carrillo



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE  
**BUENOS AIRES**

# ANALES

## DE LA EDUCACIÓN COMÚN



## SALUD Y EDUCACIÓN. MIRADAS ENTRE EL PASADO Y EL PRESENTE

VOL. 2 • Nº 1-2

### AUTORIDADES

#### GOBERNADOR

Axel Kicillof

#### VICEGOBERNADORA

Verónica Magario

#### DIRECTORA GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Agustina Vila

#### SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN

Claudia Bracchi

#### SUBSECRETARIO DE INFRAESTRUCTURA ESCOLAR

Ariel Alejandro Lambezat

#### SUBSECRETARIA DE ADMINISTRACIÓN Y RECURSOS HUMANOS

Paula Verónica Ferraris

#### SUBSECRETARIO DE PLANEAMIENTO

Diego Born

#### DIRECTORA PROVINCIAL DE EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN

Ingrid Sverdlick

#### DIRECTORA DE EVALUACIÓN

Inés Rodríguez Moyano

#### DIRECTORA DE INVESTIGACIÓN

Rosario Austral

**OCTUBRE  
2021**

## **EQUIPO DE LA REVISTA**

**Directora:**  
Agustina Vila

**Editora responsable:**  
Ingrid Sverdlick

**Directora editorial:**  
Rosario Austral

**Edición y gestión de OJS:**  
Matías Maggio-Ramírez, María  
Natalia García, Celina Carrizo

**Colaboración editorial:**  
Vanessa Deldivedro

**Entrevistador:**  
Marcelo Alejandro Mosqueira

**Corrección:**  
Laura Giaccio

**Diseño gráfico:**  
Carolina Candelmi

**Asesor informático:**  
Román Rollié

**Asistencia técnica del CENDIE**  
María Ángeles Russo, Analía  
Luciana Suárez, María Concepción  
Pintos y Agustina Barros

## **ESTE NÚMERO**

### **Anales de la Educación Común**

Tercer siglo · Nueva etapa  
digital y accesible  
Vol. 2, N° 1-2  
**Octubre 2021**

**ISSN 2451-5329**

## **AGRADECIMIENTOS**

- › Dirección Provincial de  
Comunicación, por el arte de tapa  
y a la artista plástica Susana Di  
Pietro.

**DIRECCIÓN GENERAL DE  
CULTURA Y EDUCACIÓN**



**GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE  
BUENOS AIRES**

>	<b>Autoridades y equipo editorial</b>	
	Lista de autoridades	1
>	<b>Editorial</b>	
	<b>Diego Born y Alexia Navarro</b> Palabras iniciales. Los desafíos de garantizar los derechos sociales a la salud y la educación en pandemia	7
	<b>Ingrid Sverdlick y Rosario Austral</b> Vinculaciones entre salud y educación. Del pasado al presente	12
>	<b>Dossier: Salud y Educación en la historia argentina</b>	
	<b>María Silvia Di Liscia y Lucía Lionetti.</b> Vacunación y viruela en la encrucijada del sistema educativo argentino (1884-1960)	15
	<b>Néstor Nicolás Arrúa.</b> Tuberculosis en La Plata (1930-1940): higienismo, instituciones y agentes sanitarios	35
	<b>Adrián Cammarota.</b> Enfermedad y magisterio en la provincia de Buenos Aires	50
	<b>Karina Ramacciotti y Daniela Edelvis Testa.</b> Memoria y olvido de una epidemia. Poliomiélitis y COVID-19 en Argentina	62
	<b>Ángela Aisenstein.</b> ¿Cómo enseñar a ser moral y saludable a la vez? La educación alimentaria en el discurso pedagógico	76
>	<b>Arte</b>	
	<b>Susana Di Pietro.</b> Recreo	91

## ÍNDICE

### > Dossier: Educación en la pandemia del COVID-19

**Beatriz Greco.** Cartografías de encuentros entre salud y educación. Subjetividades contemporáneas en contextos de excepcionalidad 92

**Carina V. Kaplan.** La implicación afectiva en tiempos de pandemia y pospandemia. Educar para una sociedad de reciprocidades 104

**Flavia Terigi.** Reflexiones sobre la escolarización promediando el segundo año escolar en pandemia 114

**Inés Dussel.** De la “clase en pantuflas” a la “clase con barbijo”. Notas sobre las escuelas en pandemia 127

**Ingrid Sverdlick.** La evaluación interpelada en tiempos de pandemia 2020-2021 139

**Adriana Puiggrós.** Freire en el mundo de la pandemia 149

### > Voces docentes

**Rocío Gavrila, Alba Galilea Hereñu y Martín Romero Vargas.** 155  
Destreza criolla: habilidad, equilibrio y estilo (docente) en la contingencia de la ruralidad bonaerense  
• “La paseandera”. Biblioteca móvil en la ruralidad del Paraje Arditti, Magdalena  
• “Muelle a muelle”. Visitas pedagógicas en islas, Escuela Secundaria 22, San Fernando

**Lucas Guiastrennec.** Blanes en la escuela: usos didácticos de una imagen 167

- Sonia E. Saavedra, María Inés Molteni y Vanesa N. Martín.** 181  
Los desafíos que la pandemia de COVID-19 nos dejó. Una mirada institucional sobre lo vincular y la continuidad pedagógica
- > **Entrevista**
- Marcelo Alejandro Mosqueira.** La escuela no se fue a la casa. 192  
Entrevista a Claudia Bracchi, subsecretaria de Educación
- > **Institucional**
- Subsecretaría de Educación.** Para seguir enseñando. 203  
Algunas propuestas pedagógicas desarrolladas por la Subsecretaría de Educación en tiempos de pandemia
- Subsecretaría de Planeamiento.** La función del 212  
planeamiento estratégico en el sistema educativo provincial: relevar, gestionar y analizar información para la toma de decisiones eficientes y con criterios de justicia distributiva
- > **Homenajes a maestras y maestros en la educación argentina**
- Liliana Weinberg.** La dimensión educativa de Gregorio 217  
Weinberg
- Fernando Ariel López, Mariana Alcobre y Alexandra Murillo Madrigal.** Cecilia Braslavsky en el Palacio Sarmiento: su 229  
biblioteca personal en la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros
- > **Reseña**
- María Natalia García.** Boaventura de Sousa Santos, *La cruel 238*  
*pedagogía del virus*
- Cintia Rogovsky.** AA. VV. *La Fiebre* 241

> **Repositorio**

**CENDIE- Departamento de Información.** Compilación de normas en relación al COVID-19 244

**Libros digitales de Gregorio Weinberg** 253

› **Diego Born**

Subsecretario de Planeamiento - Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires

**Alexia Navarro**

Subsecretaria de Atención y Cuidados Integrales en Salud - Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires

## Palabras iniciales. Los desafíos de garantizar los derechos sociales a la salud y la educación en pandemia

Este tiempo inédito de pandemia nos ha obligado a todas y a todos a re-organizar nuestra vida cotidiana, con un impacto particular en el sistema de salud y de educación, que debieron reestructurarse para hacer frente a la nueva coyuntura. Las formas de enseñar y aprender se vieron modificadas abruptamente, a la vez que aprendimos a convivir con protocolos y medidas de cuidado que hasta entonces desconocíamos. Adaptarse a esta nueva situación ha requerido enormes esfuerzos de todas y todos y, fundamentalmente, de quienes se encontraban en una situación de mayor vulnerabilidad económica, social o familiar.

Desde un Estado presente, en la Dirección General de Cultura y Educación y en el Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires nos encontramos de repente ante el enorme desafío de llevar adelante políticas públicas de cuidado, en un trabajo mancomunado y de articulación permanente con el Gobierno nacional y los diferentes organismos de gobierno. En el ámbito de la salud, las acciones se orientaron a reconstruir un sistema diezmado por la desinversión histórica profundizada durante los cuatro años previos, y en el ámbito de la educación, a la necesidad de reorganizar el sistema educativo para continuar asumiendo la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación pública integral, permanente y de calidad para todas y todos los estudiantes bonaerenses, en el marco de un sistema históricamente centrado en torno a la presencialidad. Desafíos



que nos encontraron, además, en un contexto socioeconómico atravesado por una desigualdad histórica agudizada, en primera instancia, a partir de la crisis económica de 2018 y 2019 y, luego, por los efectos de la pandemia.

La relación entre las carteras provinciales de Salud y Educación presenta una rica y vasta historia, pero probablemente nunca antes había implicado el grado de articulación que exigió y exige la coyuntura actual, a lo que debe sumarse la definición del gobernador Axel Kicillof de garantizar el derecho a la salud y la educación de toda la población bonaerense como prioridades de la gestión. Al respecto cabe destacar que, para el Gobierno provincial el acceso igualitario a los saberes y a la cultura es una condición indispensable para que cada estudiante pueda realizar aprendizajes socialmente valiosos y para impulsar el desarrollo productivo, social y cultural que la provincia de Buenos Aires necesita.

Desde el inicio de la pandemia en marzo de 2020 hasta el presente, cada decisión que se tomó frente a la situación epidemiológica fue en base a la evidencia científica y a las mejores prácticas internacionales, abogando siempre por el equilibrio más eficaz entre el cuidado de la vida y la presencialidad en las escuelas.

El periodo del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio permitió ganar un tiempo invaluable para robustecer un sistema de salud que se encontraba con hospitales cerrados y recursos escasos. Permitted, por ejemplo, la duplicación de las camas de cuidados intensivos, la creación de una red de laboratorios y la incorporación de gran cantidad de recursos humanos. De esta forma, mientras fortalecíamos el sistema de salud provincial, desde la cartera educativa desplegamos diferentes estrategias para garantizar la continuidad pedagógica e ir recuperando la presencialidad, acorde a la situación sanitaria local y regional. Dentro del escenario delineado por las definiciones acordadas federalmente, con el aporte de las y los trabajadores de la educación y de la comunidad educativa en su conjunto, en octubre de 2020 comenzamos a implementar el Plan Jurisdiccional de la Provincia de Buenos Aires para un regreso seguro a las clases presenciales que, en sus respectivas actualizaciones, explicita las pautas de cuidado para habitar la escuela de modo seguro, y un marco de referencia para configurar la organización pedagógica institucional en este contexto excepcional.

El trabajo articulado entre ambas carteras nos permitió, a su vez, poner en marcha múltiples acciones para fortalecer la presencialidad cuidada en las escuelas. Entre otras, cabe mencionar la adquisición a gran escala de

insumos de protección personal, como máscaras de acetato y tapabocas; la conformación de redes de articulación territorial entre el sistema de salud y el sistema educativo para la actuación frente a casos sospechosos y confirmados de COVID-19 en la escuela, el seguimiento de la situación epidemiológica y el acompañamiento a cada establecimiento educativo (potenciado a partir de la puesta en marcha de la plataforma nacional *Cuidar Escuelas* y de la aplicación bonaerense *Nuestra Escuela*); y la estrategia de vigilancia epidemiológica activa a partir de testeos a docentes y auxiliares de la educación para la detección de casos asintomáticos en las escuelas. Esta estrategia desplegada desde los primeros meses de 2021, en septiembre se extendió a las y los estudiantes de aquellas escuelas de gestión estatal y privada donde el regreso de la presencialidad plena implicó una distancia entre estudiantes por debajo de los 90 centímetros fijados como distancia de referencia. Fruto de este trabajo conjunto fue también la adquisición y entrega de medidores de dióxido de carbono a todos los establecimientos educativos de gestión estatal, una herramienta clave para garantizar una adecuada ventilación y hallar el equilibrio óptimo entre ésta y la comodidad térmica durante los meses más fríos. En el marco de la iniciativa *Buenos Aires en las escuelas*, que también realizamos en forma conjunta entre las carteras de salud y educación, junto a otros organismos nacionales y provinciales, elaboramos guías técnicas y material pedagógico para el abordaje de esta temática en las distintas áreas curriculares.

En el pico de la “segunda ola” entre los meses de abril y julio de este año, tuvo lugar la política sanitaria de suspensión temporal y focalizada de las clases presenciales en ciertos distritos, con el objetivo primordial de reducir la circulación pública y, con ello, de frenar la expansión del virus, medida adoptada a nivel mundial con resultados sanitarios comprobados. Junto a cada municipio realizamos una evaluación minuciosa para determinar qué parajes o localidades podían mantener las clases presenciales. Donde ello no fue posible, las escuelas permanecieron abiertas para continuar las obras edilicias, entregar las actividades impresas y orientar a los y las estudiantes para la realización de las tareas en el hogar. También, para realizar la entrega de los módulos correspondientes al Servicio Alimentario Escolar a más de 2 millones de estudiantes de la provincia.

Mención aparte amerita el Plan provincial público, gratuito y optativo de vacunación contra el COVID-19 *Buenos Aires Vacunate*, que constituyó un enorme desafío. El tiempo se encargó de demostrar el profesionalismo y

la pertinencia de las decisiones de las autoridades sanitarias nacionales y provinciales para llevarlo adelante: el éxito de la campaña de vacunación no solo es la clave para el retorno a la presencialidad plena en las escuelas, etapa que transitamos desde inicios de septiembre, sino que también nos permite mirar con franco optimismo el futuro. Desde el comienzo del plan de vacunación, las y los trabajadores de la educación fueron incluidos como uno de los grupos prioritarios. En agosto comenzó la vacunación a adolescentes de 12 a 17 años y en octubre se inició la vacunación de niñas y niños de 3 a 11 años, con las jornadas de vacunación en escuelas primarias como estrategia clave para alcanzar a la población de 6 a 11 años.

Pese a la pandemia, pusimos en marcha acciones estratégicas, las cuales tomarán mayor alcance en los próximos meses. En este sentido, desde fines del mes de septiembre se está desarrollando en un conjunto de escuelas primarias el programa *Ver para aprender*, que contempla la realización de controles oftalmológicos y la entrega de anteojos a niñas y niños que lo requieran.

No hay dudas de que el contexto sanitario trajo implicancias en las trayectorias educativas de las y los estudiantes a nivel global. Por ello, venimos trabajando con el conjunto del sistema educativo provincial para desarrollar las condiciones necesarias de una escolarización que contemple la heterogeneidad de puntos de partida y recorridos de cada estudiante. En este sentido, desplegamos acciones de fortalecimiento de las trayectorias educativas de una magnitud sin precedentes. En septiembre de 2020 lanzamos el *Programa ATR*, con docentes que realizaban visitas domiciliarias a chicas y chicos que requerían restablecer el vínculo pedagógico con la escuela. *ATR* tuvo su continuación en el verano, en un formato de enseñanza lúdico recreativo en clubes y predios cerrados al aire libre. Entre febrero y abril, continuamos con la intensificación de la enseñanza a través de clases a contraturno que incluyeron al conjunto de estudiantes que tenían saberes pendientes. El 1° de septiembre, comenzó el *Programa +ATR*, con talleres para fortalecer la lecto-comprensión y la escritura en la totalidad de estudiantes de primer y segundo año de la primaria, y clases a contraturno y los días sábados para afianzar contenidos en el caso de estudiantes con trayectorias discontinuas o en proceso. *+ATR* está estrechamente relacionado con la tarea que realizan los Equipos de Orientación Escolar, que recientemente fueron fortalecidos con la incorporación de 3625 profesionales, permitiéndonos contar con equipos de esta naturaleza en todas

las escuelas primarias y secundarias. Estas acciones, junto al esfuerzo y profesionalismo de los equipos de supervisión, de conducción institucional, de docentes y auxiliares de la educación, de municipios y de otras instituciones y organizaciones comunitarias, permitieron que la proporción de estudiantes sin vinculación pedagógica en el Nivel Primario y Secundario disminuyera de 8,4% en septiembre de 2020 a 3,4% en agosto de 2021, con la perspectiva de que este número continúe descendiendo y se continúen fortaleciendo las trayectorias y los aprendizajes de todas y todos los estudiantes bonaerenses.

En definitiva, en el marco del doloroso momento que nos toca atravesar, reconocemos y estamos orgullosos del esfuerzo que las y los trabajadores de la salud y de la educación han hecho para garantizar el derecho a la salud y la educación de las y los bonaerenses, mostrando además su enorme profesionalismo.

Precisamente en este nuevo número de la revista Anales de la Educación Común se plasman textos de autoras y autores que reflexionan acerca de las políticas públicas y la importancia de las articulaciones institucionales, en clave tanto histórica como actual, fundamentales para garantizar el derecho al acceso a una educación y una salud de calidad para todas y todos los bonaerenses.

> **Ingrid Sverdlick**

Dirección Provincial de Evaluación e Investigación - Dirección General de Cultura y Educación

**Rosario Austral**

Dirección de Investigación - Dirección General de Cultura y Educación

## Vinculaciones entre salud y educación. Del pasado al presente

El presente número de *Anales de la Educación Común* reúne artículos que ofrecen claves para comprender la imbricación histórica entre salud y educación. Se trata de un mosaico de textos que conjugan ideas, relatos y reflexiones, que se adentra en la historia de la educación argentina y construye memoria a la par de los acontecimientos.

En el dossier “Salud y Educación en la historia argentina”, autoras y autores explican cómo el sistema educativo se ha enlazado con la problemática sanitaria a lo largo del tiempo. Campañas de vacunación, medicina escolar, educación de los cuerpos son algunos de los términos que resuenan en estos trabajos. En primer lugar, María Silvia Di Liscia y Lucía Lionetti analizan la relación entre la vacunación antivariólica y el sistema educativo entre fines del siglo XIX y mediados del XX, así como también el papel de la escuela en la difusión de una cultura sanitaria en la sociedad. Néstor Arrúa se adentra en el higienismo de la década de 1930, con referencias a la lucha contra la tuberculosis y al papel de las visitadoras de higiene social formadas en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de La Plata. Luego, el *Boletín de Higiene Escolar* es la fuente elegida por Adrián Cammarota para tematizar la salud del magisterio como objeto de preocupación, dejando entrever las condiciones del trabajo docente y las construcciones discursivas en torno a un colectivo docente mayoritariamente femenino. Karina Ramacciotti y Daniela Edelvis Testa, por su parte, centran la mirada en las epidemias de poliomielitis, a partir de lo cual reflexionan acerca de cómo los procesos históricos, sociales y culturales definen los modos en que la sociedad transita y elabora las experiencias traumáticas. Finalmente, Ángela Aisenstein retoma *El Monitor de la Educación Común* y la *Revista de Educación* como fuentes para un análisis del

discurso pedagógico y de la producción de saberes oficiales en relación con la alimentación.

El segundo dossier titulado “Educación en la pandemia de la COVID-19” contiene referencias a experiencias educativas, así como también reflexiones en torno a las dimensiones educativas que han sido puestas en entretenero en este tiempo. Inicialmente, María Beatriz Greco traza una mirada “cartográfica” de los encuentros entre salud y educación, destaca la labor de los Equipos de Orientación Escolar y propone una mirada sensible a nuevas formas de subjetivación que emergen en la excepcionalidad. Carina V. Kaplan, por su parte, reflexiona acerca de las condiciones para una “socialización de sentires” y una “construcción de soportes socio-psíquicos” donde lo vincular cobra centralidad para la presencia material y simbólica de la escuela en la sociedad. Luego, Flavia Terigi propone cuatro planteamientos centrados en reflexiones acerca de la pandemia, consideraciones acerca de los supuestos pedagógicos de la escolarización y las formas de la “no presencialidad”, así como algún interrogante en clave de futuro. Inés Dussel se refiere a la redefinición de las condiciones materiales del trabajo educativo y de la labor pedagógica, y utiliza la noción de “logros locales” para encauzar una revalorización de la tarea docente. La evaluación se halla en el centro de reflexiones de Ingrid Sverdlick, como una temática persistente que se ve tensionada por diferentes factores e interpelada fuertemente en la actualidad por los abruptos cambios que la situación sanitaria ha producido en los sistemas escolares. Finalmente, Adriana Puiggrós vertebró su texto alrededor del concepto freireano de “inédito viable”, lo cual invita a pensar en los nuevos retos educativos luego de la pandemia.

Por otra parte, la flamante sección “Voces docentes” reúne experiencias y perspectivas de educadoras y educadores bonaerenses. Luego de apelar al marco político-normativo para saldar la tensión entre “educación rural” y “educación en la ruralidad”, Rocío Gavrila recurre a los términos “destreza criolla” y “estilo” para referir al despliegue de acciones en las comunidades educativas y la inventiva pedagógica de maestras y maestros durante la contingencia epidemiológica. El texto de Lucas Guiastrennec ofrece un muy interesante análisis acerca del tratamiento historiográfico de *Episodio de la fiebre amarilla en Buenos Aires* –cuadro del pintor uruguayo Juan Manuel Blanes (1830-1901)– y refiere a sus posibilidades como recurso didáctico para la comprensión de los contextos epidémicos del pasado y

del presente. Por último, Sonia E. Saavedra, María Inés Molteni y Vanesa Martín describen el trabajo colectivo desarrollado en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica n° 49 de la localidad de Brandsen, a partir de lo cual trazan una mirada reflexiva acerca de la reinención de los modos de enseñar y aprender.

El presente número abarca también otras secciones. En primer lugar, un apartado institucional que condensa los principales núcleos del planeamiento y de la implementación de políticas educativas en la provincia de Buenos Aires. Esto se completa con una entrevista a la propia Subsecretaria de Educación, quien expresa –en primera persona– la experiencia transitada durante la gestión. En cuanto a los homenajes, Liliana Weinberg escribe con pluma sensible acerca de las fascinantes facetas de su padre, Gregorio Weinberg. Se suma a esto un artículo de Fernando Ariel López, Mariana Alcobre y Alexandra Murillo Madrigal referido a la biblioteca personal de la prestigiosa educadora argentina Cecilia Braslavsky, el cual forma parte del acervo de la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros. Finalmente, el número se completa con reseñas elaboradas por Cintia Rogovsky y María Natalia García, y una recopilación normativa a cargo del Departamento de Información del Centro de Documentación e Información Educativa (CEN-DIE).

Por último, cabe destacar que este número de *Anales de la Educación Común* –el segundo de esta nueva etapa digital y accesible– se acompaña con la puesta a disposición del público de casi la totalidad de la colección histórica de la publicación. Ello es el resultado de una labor sostenida y comprometida del equipo de la revista.

Para finalizar, agradecemos a quienes elaboraron y trabajaron los textos con tanto cuidado y dedicación. Invitamos a ustedes a leer y aprender, a pensar y reflexionar.

> **María Silvia Di Liscia**  
Universidad Nacional de La Pampa - CONICET

**Lucía Lionetti**  
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - CONICET

## Vacunación y viruela en la encrucijada del sistema educativo argentino (1884-1960)

### RESUMEN

Se analiza en este trabajo la relación entre vacunación antivariólica y sistema educativo en Argentina, desde finales del siglo XIX hasta mediados del XX. La viruela, peligrosa y contagiosa enfermedad epidémica, fue erradicada gracias a la expansión de la inmunidad obligatoria. La escuela pública fue un ámbito propicio para difundir el credo higiénico y la cultura sanitaria de sus alumnas y alumnos y, a través de ellos, conseguir llegar con su mensaje a la sociedad. Un recorrido de larga duración hasta los años sesenta da cuenta de la alianza, la complementación y la persistente labor del discurso y las prácticas médicas, escolares y sanitarias, en pos de promover los cuidados de la salud y la prevención de enfermedades.

**Palabras clave:** Salud, Vacunación, Educación, Viruela, Argentina.

### 1. INTRODUCCIÓN

La sanción de la Ley n° 1420 de educación común, gratuita y obligatoria en Argentina tuvo un propósito cardinal: educar a la ciudadanía en la virtud republicana. La voz de una maestra normal, Adelaida D'Angelo, una de las tantas voces del magisterio de la época, asumió ese compromiso al expresar que su tarea era la de formar en "la virtud, la inteligencia, la destreza, la fidelidad, la obediencia, la industria, el maximum de salud y robustez física"



(*El Monitor de Educación Común*, año XXX, n° 488: 164).<sup>1</sup> Una formación integral donde, además de los contenidos de carácter más enciclopédico y memorístico, se buscó transmitir nociones más prácticas. Dentro de ese tipo de contenidos, considerados indispensables para esa educación, se programó la enseñanza básica de los cuidados para el fortalecimiento de la salud corporal. La Ley, sancionada en 1884 durante el gobierno presidencial de Julio A. Roca, y siendo ministro el higienista Eduardo Wilde, indicaba que “Toda construcción de edificios escolares y de su mobiliario y útiles de enseñanza deben consultarse las prescripciones de la higiene. Es además obligatorio para las escuelas la inspección médica é higiénica y la vacunación y revacunación de los niños, en períodos determinados” (Ley n° 1420, Artículo 13°).

En busca de esa preservación integral de la salud, la escuela tuvo una temprana relación con la corriente higienista. Esa convivencia se generó en el contexto del proceso de medicalización, a partir del cual se diseñaron una serie de estrategias tendientes a generalizar hábitos de limpieza en el conjunto de la sociedad. Por aquel tiempo, la dinámica del cambio social, junto a las nuevas dimensiones urbanas, provocaron una serie de problemáticas desconocidas hasta entonces. El crecimiento demográfico mostró una serie de efectos no deseados, producto de la ausencia de las normas básicas de higiene. El hacinamiento, la falta de viviendas y de agua potable provocaron la aparición de nuevas enfermedades. Frente a ese escenario, la escuela no podía estar ausente. La alianza entre el discurso médico y el discurso escolar contribuyó a la difusión de esos preceptos higiénicos buscando preservar la salud del cuerpo social.

De hecho, referentes de la ciencia médica, entre finales del siglo XIX y principios del XX, ocuparon puestos claves de la administración educativa. Tal fue el caso de Eduardo Wilde que estuvo frente a la cartera del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública,<sup>2</sup> a la vez, de las sanitarias,

<sup>1</sup> En adelante, *MEC*.

<sup>2</sup> El primer presidente del CNE fue Domingo F. Sarmiento. La Ley n° 1420 de 1884 ubicó al CNE bajo la órbita del Ministerio y le otorgó la dirección y administración de las escuelas primarias y normales de la Capital Federal, colonias y Territorios Nacionales. Contaba con un presidente y cuatro vocales. La Dirección General de Instrucción Pública atendía la enseñanza secundaria y una división que se encargaba de las universidades, estructura que se fue complejizando. Entre 1854-1898, el área a cargo de educación se denominó Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, y entre 1898-1949, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (Rodríguez, 2017).

como el Departamento Nacional de Higiene (DNH) y la Asistencia Pública de la Capital; y de José María Ramos Mejía que llegó a ocupar el cargo de presidente del Consejo Nacional de Educación (CNE). Esto hace pensar en una coincidencia ideológica y política de los expertos, enraizados en el Estado conservador argentino en los más altos niveles que persistió a lo largo del siglo XX, más allá de los cambios en los elencos gubernamentales. Contribuyó a ello la irrupción de un colectivo médico en pos de una noción incluyente a nivel social, con mayor dependencia de las jurisdicciones provinciales a la Nación, y a través de una noción centralizadora y sanitarista.<sup>3</sup>

La viruela, peligrosa enfermedad con alto contagio que se trasmite a raíz de un virus, se distribuyó en oleadas epidémicas y preocupó de manera creciente a las autoridades, ya que su distribución acrecentaba, además, la morbilidad y la mortalidad de la población. Esta infección, causada por el virus *Variola Mayor*, dejaba periódicamente su tendal de muertos o de convalecientes con graves consecuencias, como la ceguera y las marcas que desfiguraban para siempre la piel del rostro y el cuerpo. Pero, a diferencia de otros males que también asolaban el territorio argentino como el cólera, el tifus, la fiebre amarilla o la peste, la viruela tenía a su favor la posibilidad de su prevención. Tal proceso se realizó primero a través de la variolización o inoculación de virus humano de una persona que hubiese tenido la enfermedad y sobrevivido a ella, y llegó al Río de la Plata hacia 1804. La práctica, muy antigua, posteriormente fue reemplazada por la aplicación del Cow Pox, o viruela vacuna, a través de experiencias sucesivas con animales realizadas por Edward Jenner en Gran Bretaña, ya a finales del siglo XVIII. De esta manera, se generó un producto denominado “linfa vaccínica” o vacuna a secas, tal y como se la denominó en el siglo XIX.<sup>4</sup>

Existe una importante historiografía sobre la relación entre higiene y educación, considerando la escolarización como punto central (Lionetti, 2007, 2009, 2017; Álvarez & Reynoso, 2011), la labor de las élites médicas y pedagógicas (González Leandri, 2006 y 2020), la organización institucional higiénica (Biernat, 2015; Di Liscia, 2010), la situación particular de la pediatría como especialidad (Rustoyburu, 2019; Colángelo, 2019) y la

<sup>3</sup> Para estas cuestiones, ver Belmartino, 2005; Armus, 2007.

<sup>4</sup> El término fue un homenaje de Louis Pasteur a Jenner, quien en 1881 bautizó de esta manera a los distintos productos obtenidos a través del laboratorio para prevenir enfermedades como la rabia, el tétanos y otras de alta mortalidad. Para más puntualizaciones, ver Di Liscia, 2021.

vacunación antivariólica en relación al contexto nacional (Di Liscia, 2017, 2021), pero son más escasas las conexiones entre educación e higiene en el contexto escolar. Nos interesa en este trabajo concentrarnos en esa alianza entre la educación y el cuidado de la salud, atendiendo a dos aspectos en particular: la enseñanza y transmisión de los saberes higienistas y la extensión de la vacunación antivariólica a partir del espacio escolar. El período abarca desde la organización del CNE hasta mediados de los años sesenta, cuando se establecen los ejes de las campañas de erradicación de la viruela, y en los cuales hemos hecho énfasis en otros trabajos (Di Liscia, 2021).

Las fuentes utilizadas permitirían un abordaje desde distintos puntos de vista, aunque por sus características se corresponden sobre todo a tesis médicas y publicaciones del DNH, textos escolares, manuales y de otras revistas oficiales, como *El Monitor de Educación Común* (MEC) y la *Revista de Educación Sanitaria*, dependientes del CNE.

## 2. ESCUELA E HIGIENE, UNA CONEXIÓN TEMPRANA

Desde fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, los discursos troncales del higienismo, y luego de la eugenesia y del sanitarismo, ganaron terreno en el ámbito académico, confluyendo en el campo escolar y en los claustros de los colegios normales, en donde se formaban los maestros y maestras bajo la égida de lo que ha sido definido –de un modo un tanto monolítico– como el positivismo pedagógico. De ese modo, el saber higienista encontró un espacio ideal –aunque no siempre se consiguieran imponer de modo lineal– para transmitir y buscar inculcar ciertas prácticas reguladoras sobre las conductas, tanto grupales como individuales, más que enseñar conocimientos específicos referidos a la anatomía y la fisiología (Lionetti, 2007).

En 1880, se organizó el DNH con potestad desde 1891 en la Capital Federal y los Territorios Nacionales, y entre cuyas funciones estaba la lucha epidémica. En las catorce provincias históricas existían Consejos de Higiene y en la Capital Federal se creó la Asistencia Pública, que incluía la tarea de vacunación antivariólica. Al frente del DNH estuvieron reconocidos facultativos de una nueva generación, tanto de perfil político como técnico, como los ya nombrados Ramos Mejía y Eduardo Wilde, además de Carlos

Malbrán, José Penna, Gregorio Araoz Alfaro y Miguel Sussini. A ellos se agregaron especialistas en higiene y demografía, como Emilio Coni. En 1913, se crearon Asistencias Públicas en los Territorios Nacionales con similares propósitos higiénicos.

Por su parte, el sistema educativo nacional contó con el CNE, creado en 1881, que tenía un declarado afán centralizador y elevado presupuesto. Sin embargo, su interacción con gobiernos provinciales y vecindarios, que continuaron asumiendo responsabilidades educativas fundamentales, generó permanentes debates sobre la alternativa entre un gobierno educativo estatal y las bondades de uno societal, con arraigo en la tradición docente, pero de compleja ejecución.

Se esperaba que la acción coordinada de todos esos organismos de la administración pública contribuyera a difundir el anhelado progreso, ligado al desarrollo de la ciencia. De la mano de esa proyección se pensaba en la eficacia que se alcanzaría con la difusión del mensaje higiénico como un medio para la rectificación de la salud del cuerpo social. De allí que, personajes como el médico higienista Emilio Coni proyectara una ciudad ideal, en donde los problemas generados por la expansión del capitalismo –crecimiento urbano, desarrollo industrial, expansión de las enfermedades– eran reducidos a problemas sanitarios y ambientales (Armus, 2007).

En 1887, en uno de los primeros intentos de formalizar un discurso institucional sobre las necesidades y los logros sanitarios del país, hizo referencia específica a la inspección de escuelas e institutos, para evitar sobre todo el contagio de enfermedades infecciosas (y promover un ambiente saludable, con espacio, aire, calefacción y luz que hiciese adecuado el sitio para la educación). En las primeras inspecciones formalizadas en Capital Federal se mencionaban edificios donde funcionaban escuelas que originalmente habían sido construidos para casa de familia y, por lo tanto, adolecían de defectos graves, y en la provincia de Buenos Aires se declaraban como escuelas públicas casuchas de madera donde se hacían los niños. La importancia de las inspecciones escolares era evidente, ya que las escuelas, como las viviendas, las cárceles y los mismos hospitales, eran centros donde se concentraban los virus y las bacterias y se transmitían las dolencias infecciosas (Di Liscia, 2004). Tal parecía que, aquellas escuelas distaban mucho de ser el “anfiteatro del ser infante” caracterizado como:

■ un amplio edificio de elegantes formas y detalles al que asiste el niño pobre como el

rico, donde se suaviza las diferencias de las clases sociales [...] sino que es también una condición de nuestra democracia, que necesita del molde común de la escuela para formar la sociedad homogénea que [...] haga posible el régimen representativo de gobierno y evite las catástrofes (*La Nación*, 1° de enero de 1893).

Si desde ampulosos discursos se promovía que los edificios escolares fueran acordes para favorecer “armónicamente el desarrollo físico y moral de los escolares” imprimiendo “ideas y costumbres de orden, economía, estética y buena gobernación” (*MEC*, 1887, año VI, n° 114), no menor fue el entusiasmo que se advierte en los pequeños relatos transmitidos en los textos escolares. Se esperaba que la contundencia de esos mensajes fuera aprehendida por la niñez escolarizada y, a través de ella, las familias de los sectores populares incorporaran esos consejos del credo higiénico. Solo a modo de ejemplo, uno de los tantos fragmentos de uno de esos textos:

La limpieza y el aseo favorece el desarrollo del cuerpo [...] Nuestro cuerpo, la ropa interior y externa, las habitaciones en que vivimos. Aquellas en las que comemos, deben estar limpias y ventiladas a fin de que el aire se renueve en ellas. El baño frío, tomado al levantarse, especialmente de lluvia es muy sano. El aseo da vigor y fuerzas.

Gran parte de nuestras enfermedades provienen del exceso de comer ya por la mala calidad, ya por la cantidad de lo que se come. Debemos tomar aquello que sea necesario para vivir [...]

Entonces tenemos que: por medio del aseo conservamos la limpieza, por la sobriedad damos a nuestro cuerpo lo que necesita para vivir, y por medio de la gimnasia desarrollamos los órganos del cuerpo que necesitamos conservar [...] siempre que faltamos a uno de esos deberes obramos mal [...] tenemos deberes que cumplir para con nuestra familia, para nuestros amigos y para la sociedad (*La Escuela Moderna*, 1915: 54).

Como ha sugerido Le Breton, las representaciones del cuerpo y los saberes acerca del mismo son tributarios de un estado social, de una visión del mundo y, dentro de esta última, de una definición de la persona. El cuerpo es una construcción simbólica, no una realidad en sí mismo, no solamente es una forma biológica y/o natural, sino también un constructo histórico-cultural. En tal sentido, la institución escolar fue protagonista de la difusión de los saberes de aquel contexto en torno al cuerpo, su cuidado y protección. Por entonces, el cuerpo de la niñez sugería la imagen de un

cuerpo que puede ser pasible de corrección, de ajuste y encauzamiento. El gesto pedagógico revela la premisa del potencial de la educación como rectificadora de aquello que se ha desviado. De allí que se difundieran esas nociones elementales en torno al conocimiento del cuerpo humano, su cuidado y la influencia de los agentes naturales en la conservación de la salud. Por cierto, no menor era el énfasis respecto a los consejos orientados a remarcar los efectos perniciosos del consumo de bebidas alcohólicas, el tabaco y el uso de algunos trajes y afeites por parte de las jovencitas. En ese sentido, una mención particular merece la atención que se prestó a que las niñas aprendieran las sencillas nociones de “Higiene, Fisiología y Medicina”, puesto que ellas eran las “guardianas de la república”. Las “hijas del pueblo” debían ser formadas en el “arte de manejar, dirigir o gobernar la casa y la familia” (Lionetti, 2017: 313). Un aspecto nodal de esa formación era formar a las futuras “madrecitas” en el imperativo del orden y la higiene dentro del espacio doméstico.

Pero la misión de la escuela no acababa en difundir el evangelio higiénico. Se dio un paso más. Muchos de los escolares residentes en ciudades como Buenos Aires o las escuelas de la provincia pasaron por la mirada escrutadora de esos nuevos “sacerdotes de la ciencia”, siendo observados, medidos, examinados, clasificados, seleccionados, vigorizados, medicalizados, moralizados y protegidos por métodos “naturales” de enseñanza y por ambientes formativos propicios para revertir taras hereditarias. A partir de ese seguimiento, confeccionaron las historias clínicas en las que se detallaban antecedentes familiares y todas las particularidades observadas (Lionetti, 2009; Cammarota, 2016).

Indudablemente, ese proyecto de socialización de hábitos de comportamiento que consagraba la salud física tuvo un alcance relativo en los sectores de la población urbana y rural, que evidenciaban altas tasas de morbilidad y mortalidad y baja esperanza de vida. El problema era llevarlo a cabo con las condiciones materiales con que se contaba en aquellos tiempos: la mayoría de las familias argentinas preparaba los alimentos, lavaba y limpiaba el hogar, las vestimentas y sus personas, y carecía de baños y retretes o cocinas apropiadas. Se vivía en pequeñas, sucias y mal ventiladas habitaciones de inquilinatos o rancheríos, sin posibilidades de acceder a las ventajas técnicas profusamente publicitadas. La medicina de entonces exigía a los sectores populares un mandato higiénico para hacer frente a las epidemias, pero no se visualizaban claramente los recursos

para lograrlo, ya fuera proponer salarios adecuados para acceder a hogares en condiciones, o contar con agua, cloacas y recolección de residuos para los barrios más carenciados. En las escuelas, esa responsabilidad pasaba de las familias o individuos al Estado, quien no podía allí delegar el mandato higiénico sino asumirlo en sus más amplios sentidos, dado que el contagio también se centraba en esos ámbitos. Por eso, creemos que esa insistencia se develó en dos sentidos: de la principal agencia educativa a las familias, y también, hacia otros organismos públicos como el DNH, fortaleciendo aún más la férrea conexión higiene-civilidad en Argentina. Pero para lograrla, había que salvar otros obstáculos, como la negativa de muchos a vacunarse ellos y sus familias.

### 3. ENTRE LAS RESISTENCIAS Y LA OBLIGACIÓN: LAS CAMPAÑAS DE VACUNACIÓN

En 1886, la tesis de un futuro médico, Alejandro Amoretti, indicaba que la oposición a la vacunación antivariólica en Buenos Aires, se debía a:

La ignorancia del pueblo y la propagación de ideas erróneas. Muchos se niegan a esta profilaxia y privan a la nación de elementos que le son tan necesarios para el progreso nacional. Al gobierno le corresponde propender con leyes a que la vacuna se difunda en todo el territorio y si es posible, que se establezca obligatoriamente (Amoretti, 1886: 8).

Ahora bien, Amoretti comentó en su tesis las experiencias como ex practicante de la Administración municipal de vacuna en Buenos Aires, que dependió de la Asistencia Pública porteña. En ese momento, se citaba la reluctancia del pueblo, la “incuria de la población”, de madres, sobre todo, que no permitían que se vacunase a sus hijos, todos “gentes ignorantes” que no daban crédito a los consejos “desinteresados y sanos” de los médicos que estaban en contra de la “pésima costumbre de hacer vacunar por la partera” (Amoretti, 1886: 86). Los más acomodados, decía el mismo profesional, llamaban a un médico de manera privada, y no asistían a las oficinas del Conservatorio de Santa Catalina, donde la vacuna era gratis y de buena calidad (Amoretti, 1886).

La inoculación podía introducir en un individuo sano, enfermedades graves, como la sífilis o tuberculosis, pero estos “accidentes con vacunas” se habían producido en el pasado, cuando se utilizaban técnicas no seguras, y la vacuna había sido colocada por manos inexpertas. Amoretti citaba largas polémicas que habían rebotado en la prensa, sobre todo de “enemigos” de la vacuna de brazo a brazo o con el virus “humanizado” (es decir, variolización o inoculación). Mucha gente sentía verdadera “repugnancia” por ese sistema y se abstenía de concurrir a la administración, donde ya se empleaban vacunas más seguras a través del virus de Cow Pox, “conservadas en tubos” (Amoretti, 1886: 68-69).

Este proceso, narrado desde la experiencia de un practicante que colocaba vacunas en Buenos Aires hacia 1880, nos permite entrever una lógica médica que va entre el desagrado y la impotencia, dada la incapacidad de extender la medida frente a los cambios técnicos logrados con la vacunación. Y a la vez, observar que en esta narración se describe a un conjunto muy amplio de la población porteña (por entonces, la más “cultivada” del país), donde tanto entre los más pobres como entre los más acomodados, la vacunación seguía siendo un hecho privado, y cuando el Estado avanza para intentar regularlo, se tornaba en sospechoso e inseguro.

Por ello podemos comprender la resistencia a que la vacunación fuese obligatoria, lo cual se logró en la Provincia de Buenos Aires en 1886, tras arduos e intensos debates, y tras vencer la oposición de ciertos colectivos médicos (Di Liscia, 2011). Se extendió su obligatoriedad en los Territorios Nacionales y la Capital Federal recién en 1903, bajo la égida del DNH. Los Consejos de Higiene provinciales aceptaron incorporar esta medida sin que fuese necesaria –o posible– hacerlo bajo una legislación nacional, que se intentó aprobar de manera infructuosa años después.

La vacunación se visualizaba como una práctica indudablemente moderna e impactaba de manera favorable entre la nueva generación consolidada en el cambio de siglo.<sup>5</sup> Si bien las prácticas de inmunización como las de la antivariólica anteceden la “era pastoriana”, han sido vinculadas estrechamente con la generación científico médica de investigadores, en especial europeos, dedicados al examen micro y/o bacteriológico en laboratorios. En Argentina los vínculos con estos investigadores son contemporáneos y obedecen a un interés creciente de los científicos locales en replicar,

<sup>5</sup> Sobre el surgimiento y afianzamiento de este sector, ver González Leandri, 2006.



aplicar o actualizar los experimentos europeos (Cueto & Palmer, 2015).

De acuerdo a las autoridades educativas, el compromiso ante la escolarización universal creada por la Ley de Educación no debía implicar riesgo alguno para los niños, sobre todo, en la exposición y el contagio de viruela y otras enfermedades. Por lo tanto, era el CNE quien debía controlar, a través de su cuerpo médico, que las instituciones mantuviesen condiciones higiénicas, y en caso de infecciones, proceder al aislamiento del personal y de los escolares, y a la clausura si fuere necesario. Los médicos escolares tenían amplias funciones de regulación y control sanitario, no solo de los edificios sino en relación con los certificados médicos; y dictaminaban también el momento de regreso de niños contagiados, además de vacunar y controlar la vacunación (por entonces, antivariólica), y asimismo, redactaban instrucciones a maestros y padres sobre las enfermedades transmisibles (Coni, 1887; Informe, 1892).

Ahora bien, la intención de control no se derivó automáticamente en la posibilidad de llevarla a cabo. Para Capital Federal, el Consejo tenía entonces solo dos médicos para casi treinta mil niños, sin considerar la tarea sanitaria y edilicia. En Córdoba, un decreto de 1896 planteaba la necesidad de que los niños ingresasen con un certificado médico, donde constase al menos su “constitución” (linfática, nerviosa u otras), pero aún en 1911, cuando se reglamentó el Cuerpo Médico Escolar de esa provincia, se dejaba constancia la imposibilidad real de llevar a cabo la inspección escolar (Luque 1980: 155).

Desde 1892, el Cuerpo Médico dejó de depender del DNH para serlo del CNE. La expansión de la educación pública, que implicó la construcción de nuevas escuelas con una visión higiénica,<sup>6</sup> también significó un aumento considerable del número de alumnos. Juan P. Ramos, inspector general de las provincias por el CNE, recopiló en su obra las estadísticas anuales donde se destacaba el progreso de la instrucción pública en toda la República (Ramos, 1910). Los mismos censos podían consultarse mensualmente en la publicación oficial del Consejo, que a su vez daba fe de la composición del Cuerpo Médico, el cual no sufrió igual expansión que las escuelas, los maestros y los estudiantes. Entre 1899 y 1902, formaban parte del mismo, un director, el doctor Adolfo Valdez, y nueve médicos más, quienes tenían que observar a todos los escolares porteños que superaban los 500.000,

<sup>6</sup> Ver al respecto Coni, 1887.

además de desarrollar las otras funciones sanitarias (Di Liscia, 2004).

En 1905, el Cuerpo Médico dio instrucciones muy minuciosas a docentes y directores de las escuelas sobre las características de enfermedades contagiosas infantiles, entre las cuales estaba la viruela (*MEC*, año XXV, n° Sección Oficial, 1905). Hacia 1915, se señalaba la existencia de médicos escolares en cada uno de los veinte consejos de la Capital Federal, pero sin duda, eran pocos frente a la enorme tarea a desarrollar si se deseaba detectar a aquellos con problemas específicos y no solo a los que cursaban una enfermedad epidémica. Por ello, el servicio exponía las dificultades de su labor por la escasa cantidad de personal médico, que podía hacer fracasar las iniciativas de control de los niños constitucionalmente débiles (*MEC*, año XXXV, n° 534, 1917).

Cuando ya se había logrado una importante extensión del sistema de educación primaria, el Cuerpo Médico reconoció haber evaluado durante el año a más de 175.000 niños dentro de esa jurisdicción –lo cual implicaba, a pesar de la enormidad de la tarea, menos de la mitad de todos los escolares que concurrían a clase–, otorgando además los certificados correspondientes, y realizando el control sanitario (*Informe sobre Educación Común*, 1925).<sup>7</sup> Muchos de esos documentos burocráticos acreditaban la inmunidad de los niños en relación a la viruela.

Con la intención de mejorar el estado de salud de los escolares, tal como sostiene Camarotta (2016), se implementaron medidas que giraron en torno al denominado “sanitarismo pedagógico”, como las colonias de vacaciones (Di Liscia, 2005; Lionetti, 2014), la aplicación de las nuevas tecnologías y las vacunaciones. Sin embargo, los facultativos del CNE se encontraron con una serie de obstáculos. El analfabetismo sanitario estaba arraigado en los sectores populares, apostado en determinados imaginarios y prácticas de carácter tradicional. Por ejemplo, el rechazo por parte de los padres a la vacunación obligatoria. Hacia esta subjetividad debían avanzar los

<sup>7</sup> Sin embargo, en este afán por una revisión permanente de edificios, escolares y maestros, quedaba fuera la mayoría de la población escolar de las provincias y, sobre todo, de los Territorios Nacionales, que por su situación particular –espacios recientemente poblados y de mayoría de población rural–, estaban además desprovistos de los recursos hospitalarios básicos, ya que dichas instituciones tenían una alta concentración en la Capital Federal y en Buenos Aires. No se señalan informes con datos similares para las provincias ni para los Territorios Nacionales (Ramos, 1910, tomo I: 161-162).

médicos escolares, transformándose en un pilar para el proyecto nacional enarbolado por la élite dirigente (Cammarota, 2016).

Ahora bien, la vacunación obligatoria, como indicamos, aprobada en 1903, implicó la necesaria extensión tanto de la producción como de la colocación de vacunas, ambas realizadas por el sistema público. Para lo primero, la élite médica de entonces, comandada por José Penna, la amplió a cientos de miles de dosis anuales, a través de placas producidas que ahora dejaron de hacerse en el Conservatorio de Vacuna para pasar al Instituto Bacteriológico, situado en la Capital Federal. Su distribución gratuita se realizó, en primer lugar, a través del correo y del ferrocarril, en el territorio nacional, pero la percepción de su bajo uso y la continuidad de epidemias, fortalecieron la necesidad de utilizar otra estrategia, desplegada a partir de campañas de vacunación.

En el *Atlas sanitario argentino*, obra demostrativa de los afanes nacionales del DNH, la “Carta de la Campaña Antivariólica”, indicaba una disminución notable de la mortalidad por esa enfermedad. Partiendo de 4.024 decesos en 1911, luego de la expansión de la vacunación, se había llegado a solo 17 en 1914, en una “evolución absolutamente favorable [...] con retirada en derrota a causa de la insistente campaña antivariólica que desde 1906 se mantiene hasta la actualidad”. A pesar de los costos asumidos por el Estado se indicaba elocuentemente, “la vacuna es más barata que la viruela” (Penna & Restagnio, 1916: 519).

Como hemos indicado, la distribución de la vacuna se hizo a través del DNH, que llegó aún con métodos voluntaristas a diferentes rincones de la compleja geografía argentina. Esas políticas sanitarias, denominadas itinerantes, fortalecieron el imaginario de un país moderno y civilizado que buscaba la inmunización, tanto de la población recientemente ingresada del extranjero, como de los pobladores más antiguos y sobre todo, de los niños.<sup>8</sup>

La reorganización del DNH, con una Sección específica de Profilaxis de viruela, significó un énfasis mayor a ese proyecto con la distribución de placas de vacunas por toda la nación (Penna, 1911). En los Territorios Nacionales, extensas regiones arrebatadas a las comunidades indígenas autónomas, se vacunó en oficinas públicas, fábricas, asilos y por supuesto, en colegios (Álvarez, 1911).

<sup>8</sup> En Di Liscia (2010, 2021) hemos abundado respecto a las estadísticas de producción de placas de vacunación y la cantidad de población en los diferentes distritos, así como otra información cuantitativa de relevancia.

El mismo personal docente, según el CNE, podía ser un potencial agente de vacunación. Un informe de 1914 habilitaba a maestros y maestras de provincias y territorios donde no hubiera médico o persona legalmente habilitada, para constituirse en vacunadores oficiales, indicando que “El maestro, por su preparación científica, es el mejor para realizar esta difícil operación”. Así, la vacunación (antivariólica) se realizaría por “agentes instruidos”, no solamente a los niños, sino también a sus familias. El docente/la docente era entonces “agente de expansión de toda obra buena y meritoria que esté a su alcance y se pueda realizar sin grandes inconvenientes” (en Di Liscia, 2010: 369).

El MEC apoyó de manera decidida la inmunidad antivariólica, y publicó informes minuciosos de las áreas que realizaban la tarea en el DNH. Como a su vez la publicación llegaba a instituciones educativas de todo el país, la difusión acompañaba la vacunación y retroalimentaba la medida, brindando de esta manera información médica oficial a maestros, profesores y directivos. En 1917, el libro de Fernando Álvarez sobre el control de la viruela en Argentina, testimoniaba el avance de la vacunación, y a la vez, hacía hincapié en la seguridad del producto, que no estaba contaminado ni transmitía otras patologías (MEC, 1917, año 35, n° 530).

Pero la enfermedad no desapareció por completo. Incluso con la obligatoriedad y la producción de (ahora) millones de dosis anuales de vacunas entre 1930-1950, sucesivos brotes con casos puntuales aparecieron en las provincias argentinas, llevando la alarma a los funcionarios y también a la población, quien temía esta enfermedad, resabio del pasado (Di Liscia, 2021). El CNE era un brazo importante para apoyar la vacunación, porque a la vez, para ingresar al sistema educativo, se requería desde principios de siglo XX, el certificado de la antivariólica, y desde 1941, también, el de la antidiftérica. Las clases de higiene dirigidas a docentes apuntaban a fortalecer estas medidas preventivas, y en las escuelas, las maestras –puesto que se trata de una profesión feminizada– utilizaban seguramente esa formación para convencer a los niños y a sus familias de las ventajas de la vacunación, tornando esa práctica sospechosa, en bienhechora.

En las décadas siguientes, la viruela fue virtualmente eliminada del país, con un descenso notable de casos. Tanto es así que, frente a los nuevos desafíos sanitarios, el primer ministro de salud, Ramón Carrillo, indicó elocuentemente en 1949 que el camino emprendido para Argentina era continuar fortaleciendo la medicina preventiva, e ir más allá de la “guerra

sanitaria” contra la viruela para luchar contra otras patologías más preocupantes, como la tuberculosis o la difteria. Para Carrillo, participante de una lógica sanitarista verticalista y popular, la vacunación antivariólica “compulsiva” había provocado ese cambio y debería codificarse con 100 puntos al realizar una comparación entre países, mientras que la no obligatoria implicaría 0 puntos (Carrillo, 1949).

En 1954, una publicación auspiciada por la entonces Dirección de Salud Escolar, dependiente ahora del Ministerio de Educación de la Nación, incorporaba las conclusiones de la Sección de Profilaxis (que formaba parte del Ministerio de Salud) sobre la vacunación antivariólica. Este relato pormenorizado incluía la forma de elaboración del producto y colocación, para dejar en claro su inocuidad en la transmisión de otras enfermedades, con un lenguaje que detallaba los aspectos técnicos de la vacunación; por ejemplo, la forma en que las vacunas se fabricaban, con qué productos se mezclaban, cómo se realizaba la conservación y de qué manera aplicar las agujas y escarificar (Hansen, 1954). No se indicaba si los educadores y las educadoras podían vacunar, pero sí se los incluía como detectores de las enfermedades: el ojo docente debía avistar los signos del sarampión, la rubéola, la escarlatina, la difteria y la viruela, entre otros males, indicándolo al cuerpo médico (Control y Caracterización, 1954). De esa manera, el círculo que entrelazaba enfermedad-contagio-escuela-hogar podía cerrarse más rápido, y así proceder a detectar casos de manera temprana.

Finalmente, y ya frente a la erradicación de la viruela propuesta por la Organización Mundial de la Salud desde 1957, la vinculación entre vacunación-educación no cesó, ya que diversas publicaciones atinentes a este logro universal de la ciencia para vencer a una enfermedad, también se dirigieron a los docentes a través del CNE. En el relato de las diversas campañas que Argentina realizó en los años sesenta, se volvía a detallar la técnica de vacunación, enfatizando eficacia y seguridad. Esa información es prácticamente la misma que se daba años antes, pero ahora se afirmaba que, por fin, “hoy podemos considerar la enfermedad como histórica, al menos como epidémica, ya que se presenta en forma de brotes escasos relegados a regiones frías (sic), casi inaccesibles y poco habitadas” (Viruela, 1960: 27).

#### 4. CONCLUSIÓN

La enfermedad se considera erradicada formalmente en nuestro país en 1978, cuando se suspendió la vacunación antivariólica. Pero, ¿cuánto de ese éxito se debe a la inmunización obligatoria y cuánto a la insistencia del magisterio, frente a familias renuentes a introducir dentro de sí un producto extraño? La vacunación formaba parte de la demanda médica hacia una ciudadanía que se consideraba “inculta”, o directamente ignorante. La obligatoriedad impulsó al sistema sanitario a una mayor producción y distribución de vacunas, pero la medida, aunque compulsiva, no podía ser aplicada solo con la fuerza pública. Comenzábamos este escrito recuperando la voz de una maestra que, como tantas otras y otros educadores, contribuyó a difundir los preceptos higiénicos a fin de generar hábitos y comportamientos que permitieran preservar la salud de los y las escolares y, a través de ellos, de sus familias. Esa labor no cesó, fue constante y una premisa de la tarea cotidiana porque se entendía que, para lograr mayor eficacia, se requería de la argumentación y las estrategias generadas por la escuela para que ese poderoso mensaje llegara, a través del alumnado, hacia su parentela. Solo a partir de esas acciones, ese poderoso mensaje podría circular y, finalmente, ser aprehendido por la sociedad en su conjunto. La misión de la escuela traspasaba sus puertas para llegar a la comunidad. A la vez, era en las instituciones educativas donde se solicitaban las certificaciones de vacunación, y en casos de campañas específicas, también se vacunaba y expedía el correspondiente documento. Las maestras, sobre todo, además de su labor docente en pos de la higiene y luego la sanidad, debían también diagnosticar los primeros síntomas de enfermedades infantiles.

Tanto a nivel discursivo como burocrático, la conexión entre las agencias sanitarias y educativas se forjó a principios del siglo XX y se fortaleció posteriormente con, entre otras medidas, el sostén argumentativo de la obligatoriedad de la vacunación. Luego se volcó a otras enfermedades para extender el calendario de vacunación y abarcar, en la actualidad, muchas más vacunas que se colocan a lo largo de la vida del individuo en Argentina (Vacunas, 2012). Finalmente, la particularidad de dónde se inicia el contagio (en el hogar o en la escuela), que aparece en documentos de finales del siglo XIX es aún parte del debate sobre la expansión de una epidemia, tal y como se demuestra en los años 2020-2021 en relación a la asistencia a clase y el SARS-CoV-2. Una vez más, esa mirada hacia el pasado encuentra

–más allá de los cambios propios de la dinámica de lo social– sus continuidades. Nuestra labor como educadoras e investigadoras es poder dar cuenta de los acuerdos, las tensiones y las negociaciones que las familias y la institución escolar han mantenido a lo largo del tiempo.

## FUENTES

Álvarez, F. (1911). La vacunación en los Territorios Nacionales. *Anales del Departamento Nacional de Higiene*, XVIII, enero-febrero, 83-98.

Amoretti, A. (1886). *Vacuna e inoculación vaccínica* [Tesis inaugural, Facultad de Medicina, Universidad de Buenos Aires]. Imprenta de M. Viedma.

Carrillo, R. (1949). *Política sanitaria argentina*. Ministerio de Salud de la Nación.

Congreso de la Nación (1884, 26 de junio). Ley n° 1420. *De educación común*. [https://recursos-data.buenosaires.gob.ar/ckan2/distritos-escolares/Ley\\_1420.pdf](https://recursos-data.buenosaires.gob.ar/ckan2/distritos-escolares/Ley_1420.pdf)

Coni, E. (1887). *Progrès de l'hygiène dans la République Argentine*. Libraire J. B. Baillièrre et fils.

Control y caracterización de las enfermedades más comunes (1954). *Revista de Educación Sanitaria*, Año II, n° 5-6, 26-29.

*El Monitor de Educación Común*, serie completa. Repositorio Institucional, Biblioteca del Maestro.

Hansen, J. A. (1954). Vacunación antivariólica. *Revista de Educación Sanitaria*, Año II, n° 5-6, 8-10.

Consejo Nacional de Educación (1892). *Informe sobre Educación común de la Capital, Provincias y Territorios Nacionales*.

Consejo Nacional de Educación (1925). *Informe sobre Educación común de la Capital, Provincias y Territorios Nacionales*. Talleres Gráficos Caracciolo y Plantié.

La Escuela Moderna. Serie elemental de Instrucción primaria. Lecciones cortas sobre moral. (1915). Cabaut y Compañía Editores.

Ministerio de Educación de la Nación y Ministerio de Salud de la Nación. (2012). *Vacunas: el derecho a la prevención*. <https://www.msal.gov.ar/images/stories/ryc/graficos/0000000330cnt-vacunas-derecho-prevencion.pdf>

Penna, J. & Restagnio, A. (1916). *Atlas sanitario argentino*. Ministerio del Interior.

Penna, J. (1911). Reorganización del Departamento Nacional de Higiene. *Anales del Departamento Nacional de Higiene*, XVIII, 1, enero-febrero, 7-15.

Ramos, J. P. (1910). *Historia de la instrucción primaria en la República Argentina, 1810-1910*. Jacobo Peuser.

Viruela (1960). *Revista de Sanidad Escolar*, Año 4, n° 8, 27-28.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, A. C. & Reynoso, D. (2011). Entre el abandono y la debilidad. El cuidado de la salud en la primera infancia, 1920-1930. En I. Cosse, V. Llobet, C. Villalta & M. C. Zapiola (eds.), *Infancias: políticas y saberes en la Argentina y Brasil (siglos XIX y XX)* (pp. 123-149). Teseo.

Armus, D. (2007). *La ciudad impura. Salud, tuberculosis y cultura en Buenos Aires, 1870-1950*. Edhasa.



Belmartino, S. (2005). *La atención médica argentina en el Siglo XX*. Historia y procesos. Siglo XXI.

Biernat, C. (2015). El proceso de centralización del Departamento Nacional de Higiene (1880-1914). En C. Biernat, J. M. Cerdá & K. I. Ramacciotti (dirs.). *La salud pública y la enfermería en Argentina* (pp. 47-83). UNQUI.

Cammarota, A. (2016). Saberes médicos y medicalización en el ámbito escolar (1920-1940). *Revista Pilquen Sección Ciencias Sociales*, 3, (19), 33-51.

Colangelo, A. (2019). *La crianza en disputa. Medicalización del cuidado infantil en la Argentina entre 1890 y 1930*. UNGS.

Cueto, M. & Palmer, S. (2015). *Medicine and Public Health in Latin America: A History*. Cambridge University Press.

Di Liscia, M. S. (2004). Médicos y maestros. Higiene, eugenesia y educación en Argentina, 1880-1940. En M. S. Di Liscia, M. S & G. N. Salto (eds.), *Higienismo, educación y discurso en la Argentina, 1870-1940* (pp. 37-64). EDULPAM.

Di Liscia, M. S. (2005). Colonias y escuelas de niños débiles. Los instrumentos higiénicos para la eugenie. Argentina, 1910-1940. En M. S. Di Liscia & E. Bohoslavsky, E. (eds.), *Instituciones y formas de control social en América Latina, 1840-1940. Una revisión* (pp. 93-113). EDULPAM-UNGS-Prometeo Ediciones.

Di Liscia, M. S. (2010). Instituciones “portátiles”. La sanidad pública en los Territorios Nacionales (1880-1910). En Soprano, G. & E. Bohoslavsky, *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (de 1880 a la actualidad)* (pp. 359-385). Prometeo.

Di Liscia, M. S. (2011). Marcados en la piel: vacunación y viruela en Argentina (1870-1910). *Ciência & Saúde Colectiva*, 16, (2), 409-422.

Di Liscia, M. S. (2017). Del brazo civilizador a la defensa nacional: Políticas sanitarias, atención médica y población rural (Argentina, 1900-1930).

*Historia Caribe*, 31, (12). <http://dx.doi.org/10.15648/hc.31.2017.6>

Di Liscia, M. S. (2021). Las epidemias de viruela y la vacunación en Argentina, entre dos siglos. De arma biológica a extensión de la medicalización. En A. C. Álvarez (comp), *Del Cólera al Covid19. Un recorrido por viejas y nuevas pandemias en Argentina* (pp. 20-56). EUDEM.

González Leandri, R. (2006). La consolidación de una inteligencia médico profesional en Argentina: 1880-1900. *Diálogos. Revista Electrónica de Historia*, 1, (7), 36-78.

González Leandri, R. (2020). Higiene y educación social en Argentina (1890-1910) cohesión, fraternidad, centralismo técnico y pluralismo profesional. En R. González Leandri & P. González Bernaldo de Quirós (eds.). *Perspectivas Históricas de la desigualdad y la cohesión social en América Latina Siglos, XIX y XX* (pp. 207-246). Silex Universidad.

Lionetti, L. (2007). *La misión de la escuela pública: formar al ciudadano de la República*. Miño y Dávila.

Lionetti, L. (2009). La cuestión social en torno a los niños pobres: las estrategias conjuntas de la escuela pública y las instituciones particulares en la primera mitad del siglo XX [ponencia]. IV Jornadas de Historia Política Casa de la Cultura de la Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina. [http://www.historiapolitica.com/datos/biblioteca/lionetti\\_jiv.pdf](http://www.historiapolitica.com/datos/biblioteca/lionetti_jiv.pdf)

Lionetti, L. (2011). Infancia y educación en diálogo: un campo de posibilidades para la reflexión teórica y renovadas perspectivas de análisis. En Cosse I., Llobet, V. Villalta, C. & Zapiola M. C. (ed), *Infancias: políticas y saberes en la Argentina y Brasil (siglos XIX y XX)* (pp. 57-77). Teseo.

Lionetti, L. (2014). Discursos y prácticas de docilización sobre las corporalidades anormales en Argentina en los albores del siglo XX. En P. Scharagrodsky (dir), *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina (1880-1970)* (pp. 193-221). Prometeo Libros.

Rodríguez, L. G. (2017). Los ministros de educación en Argentina (1854-

2015): análisis de los perfiles profesionales de las elites políticas. *Revista História da Educação*, 51, (21), 397-417.

Rustoyburu, C. (2019). *La medicalización de la infancia. Florencio Escardó y la Nueva Pediatría en Buenos Aires. Biblos.*

- › **Néstor Nicolás Arrúa**  
Universidad Nacional de La Plata

## Tuberculosis en La Plata (1930-1940): higienismo, instituciones y agentes sanitarios

### RESUMEN

En los años 1930 se producen transformaciones en los aparatos de Estado en una coyuntura de auge de las luchas de clase producto de la crisis mundial. En sintonía con la forma de acumulación del capitalismo de bienestar, a partir del modelo de industrialización por sustitución de importaciones, el crecimiento de la fuerza de trabajo era un objetivo que recorría las instituciones sanitarias, movilizaba recursos y competencias profesionales. Los nuevos requerimientos de agentes institucionales para el abordaje de las llamadas “enfermedades sociales” determinan el surgimiento de la Escuela de Visitadoras de Higiene Social en La Plata en el año 1938. Participan de este proceso médicos higienistas, partidos políticos, organizaciones civiles e instituciones sanitarias, e incluso las visitadoras estuvieron presentes en la creación de su carrera. En el presente trabajo planteamos la necesidad de pensar la cultura de izquierdas y la profesionalización del Trabajo Social cuando el Estado reconfigura sus aparatos ideológicos y la intervención social en la coyuntura de la década de 1930.

**Palabras clave:** Higienismo, Trabajo social, Ideología, Tuberculosis, La Plata.

### INTRODUCCIÓN

La pandemia de COVID-19, en tanto enfermedad con altos niveles de transmisión en lugares cerrados que afecta la vida social y la salud de poblaciones definidas en riesgo, ha puesto en la escena pública el debate sobre

los comportamientos individuales y el papel del Estado. La pandemia ha demostrado que no se trata exclusivamente de una patología que afecta a los seres vivos, sino que se juega una dimensión ideológica que remite al vivir-juntos, a las representaciones en torno a la vida social. Así, un conjunto de prácticas higiénicas se reactivaron en estos tiempos (lavado de manos, uso de barbijos, aislamiento del contagiado, desinfección de espacios comunes, vacunación) con la novedad de su masificación e inmediatez. Estas prácticas tienen un efecto normativo, cuya historicidad se remonta a principios del siglo XX con la formación de los aparatos socio-sanitarios y sus agentes. Unos y otros están signados por la lucha contra la aparición en nuestro territorio de enfermedades endémicas y, asimismo, de enfermedades epidémicas, tales como la fiebre amarilla o la tuberculosis. Esta última es, a su vez, una enfermedad del presente, especialmente en instituciones carcelarias y talleres textiles clandestinos, lugares de encierro hacinados bajo condiciones sanitarias y alimentarias deficientes.

La tuberculosis concitó, predominantemente a principios del siglo XX, los esfuerzos y la preocupación de médicos higienistas que ocupaban diversos cargos y funciones en el Estado. Esta enfermedad ha sido identificada en las décadas de 1930 y 1940 por médicos, visitadoras de higiene y funcionarios como una “enfermedad social” que si bien traspasó las fronteras sociales y geográficas, afectó fundamentalmente a los sectores populares.

En nuestro país, tras la debacle bursátil del año 1929, las fracciones dominantes reconfiguraron el rol del Estado en un mundo de crisis financiera, aumento del desempleo y caída de las exportaciones. Este nuevo rol implicó mecanismos de regulación de la moneda y la comercialización de la producción hacia un modelo de industrialización sustitutivo. La intervención creciente del Departamento Nacional de Trabajo en los conflictos obrero-patronales mediante nuevos Convenios Colectivos de Trabajo con la participación de sindicatos por rama nacionales en paralelo a la represión, el encarcelamiento y la deportación de activistas.

El debate político e ideológico en este período estuvo signado por la consolidación económica de la Unión Soviética y la III° Internacional Comunista, la Guerra Civil española y el auge de los nacionalismos y fascismos en Europa. El carácter de la disputa ideológica en los años 1930 y 1940 se concentró en el aglutinamiento de militantes e intelectuales de diversas tendencias políticas en torno al antifascismo. Frentes políticos y sindicales, intelectuales y editoriales, pequeñas iniciativas militantes en ámbitos rurales y barrios

urbanos en lugares recónditos de nuestro país: el antifascismo hizo posible alianzas políticas inéditas y movilizó a sectores medios y populares.

Esta alianza fue el disparador de iniciativas higienistas con un sentido político democrático y científico desde la universidad hacia los sectores populares en su lucha contra la “barbarie”, identificada en el fascismo y la ignorancia. En la ciudad de La Plata, un grupo de estudiantes de medicina produjo una renovación científica y política en la Escuela Superior de Medicina en los albores del ciclo insurreccional reformista (Celentano, 2014). En los años 1930 muchos de ellos ocupaban posiciones magistrales y cargos destacados en diversas instituciones educativas y sanitarias del país. El signo político antifascista se identificaba con la unidad demostrada por socialistas, librepensadores, demócratas y comunistas en la formación de una cultura de izquierdas democrática y reformista. Estas alianzas determinaron la creación de la cátedra de Higiene Médica y Preventiva a cargo de Píldes O. Dezeo en la novel Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). El lazo entre estudiantes y docentes de un amplio espectro de la izquierda fue decisivo en la conformación del núcleo editor de la *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas y Centro de Estudiantes de Medicina* que promocionó la extensión universitaria y la creación de la Escuela de Visitadoras de Higiene Social en 1937.

Este grupo avanzó y consolidó espacios en instituciones educativas para la formación de nuevos agentes sanitarios –visitadoras de higiene social– con el objetivo de intervenir ante la tuberculosis, una enfermedad definida como “social”. En este caso, la feminización de la novel carrera preveía la posibilidad de establecer agentes capaces de intervenir en el ámbito privado del hogar, en donde la mujer estaba principalmente encargada de tareas domésticas y de crianza, e intervenía en lo moral (ideológico) de sus comportamientos. Las visitadoras de higiene social desplegaron un accionar higiénico y preventivo junto a los profesionales de la medicina en “tareas extramédicas” (Dezeo, 1938), un tema que remite a lo social (ideológico) de la reproducción de la vida.

## PRÁCTICAS, AGENTES E INSTITUCIONES HIGIENISTAS

El higienismo fue una corriente hegemónica en los discursos científicos y aparatos de Estado a fines del siglo XIX y principios del siglo XX –en dis-

puta a la teoría miasmática— que planteaba, a partir de la biología microbiana, la identificación de elementos externos (gérmenes) que provocaban un estado patológico que se debía enfrentar a fin de restituir el estado “normal” de salud a través del “ajuste” o “adaptación” del individuo al medio.

A mediados de la década del 1930 se intensifica la labor de difusión de los preceptos higiénicos en la sociedad, acompañados por ideas en boga de la raza y la biotipología del eugenismo latino, acompañado por un despliegue de instituciones socio-sanitarias públicas y privadas (hospitales, colonias, hospicios, asilos, institutos de menores). El objetivo era generar nuevos hábitos y controlar el cuidado del cuerpo en la fuerza de trabajo en riesgo ante las “enfermedades sociales”.

El ideario higienista buscaba regular lo urbano, transformar los hábitos de la vida cotidiana de las personas a través de la ciencia, desestimando las tradiciones y culturas populares, en detrimento del llamado “curanderismo”, y el “naturalismo”. Los definidos “males sociales” debían ser combatidos en una “cruzada” médico-asistencial que implicaba una terapéutica que excediese los marcos de la medicina curativa (Armus, 2007: 196). La lucha antituberculosa tuvo un papel destacado en la constitución del aparato socio-sanitario del Estado-Nación argentino con un carácter heterogéneo en cuanto a las diversas tendencias ideológicas (socialistas, reformistas y nacionalistas) de quienes componían y participaban en los hospitales y dispensarios o en la Liga Argentina contra la Tuberculosis (Arrúa, 2015).

Los médicos higienistas planteaban la inculcación de hábitos higiénicos en los niños (Dezeo, 1938a: 45): cuando el maestro o la visitadora de higiene interpellaban a un niño, éste inmediatamente debía desarrollar una serie de rituales (“ir a lavarse las manos”, “mirar para abajo y escuchar a la autoridad”, etc.); o cuando una visitadora realizaba una ficha antropométrica transformaba a un individuo en una serie de catalogaciones biotipológicas. Por lo tanto, el niño es acorralado por un conjunto de prácticas y rituales, incluso antes de su nacimiento (Althusser, 2015). Esto no excluía la existencia de resistencias y disputas ideológicas en el seno de las prácticas profesionales de las visitadoras.

Este sujeto atravesado por el concepto de “adaptación” o “ajuste” se relacionaba a una serie de causales: el énfasis en las relaciones de explotación económica y condiciones de vida pauperizadas provino de los profesionales e intelectuales de izquierda, mientras que causales que hacían un

foco exclusivo en los aspectos racialistas y biotipológicos se vinculaban al pensamiento conservador.

La inadaptación y sus causas sociales (¡ideológicas!), aunque aparecen ya identificadas en la miseria y la indigencia, se presentan unidas a las enfermedades sociales: alcoholismo, sífilis, tuberculosis, mortalidad infantil. Píldes Dezeo, afirmaba en ocasión de la creación de la Escuela de Visitadoras de Higiene Social (EVHS), que:

Nunca como hoy revélase, repetimos, la agudización de los inajustados al medio social, quienes vencidos en su caída cumplen las distintas fases del círculo vicioso de la miseria. Lo vemos ir de la indigencia a la debilidad orgánica, de ésta a la enfermedad, la invalidez o la muerte precoz, las cuales juntas o separadas agravan la angustia económica y forman un todo, como una cadena cuyos eslabones se oponen al reajuste social del caído (Dezeo, 1938: 5).

Las visitadoras sociales trabajaban sobre estas cuestiones –ideológicamente delimitadas como “enfermedades sociales”–, las cuales no son estrictamente de tratamiento curativo. Las visitadoras no realizaban tareas de enfermería, si bien eran consideradas auxiliares de la medicina, bregaban por el restablecimiento de la salud del individuo. Su labor no consistía en resolver las necesidades económicas de los sectores populares, más bien una acción paliativa sobre la miseria o la indigencia de la que se encargaban las organizaciones de beneficencia eclesiásticas o las obras filantrópicas. Sin embargo, eran elementos fundamentales a tener en cuenta para el tratamiento de las enfermedades sociales. Los sujetos de los cuales se ocupan las visitadoras eran catalogados como “enfermos”, “débiles” y/o “anormales”.

Si tomamos el ejemplo de niños con “problemas escolares”, el individuo es calificado como un “niño débil mental”, a partir de las calificaciones psiquiátricas elaboradas por el Test Binet, aplicado a los niños en relación conflictiva con el aparato escolar. En el Cuerpo Médico Escolar, la visitadora escolar era la encargada de pasar revista del carácter higiénico de los niños y la escuela, contralor de faltas, confección de fichas antropométricas y psicopatológicas de los niños *retardados* o *anormales*. También debía inculcar hábitos higiénicos, propaganda antituberculosa y antialcohólica, o la puericultura que emergía como una educación sexual para las niñas (punto conflictivo con la Iglesia), asumido incluso por Alberto Zwanck



(1921: 99-100), renombrado médico higienista, profesor titular de Higiene Médica y Preventiva en la Universidad de Buenos Aires (UBA).

La dominante ideológica, siguiendo a Saúl Karsz, en la conformación de la materia prima del trabajo social (Karsz, 2007: 50) permite comprender cómo las visitadoras modelan e interpretan los problemas escolares, sanitarios y económicos presentados, intervienen sobre enfermos tuberculosos porque es una enfermedad “social”, porque afecta las maneras del vivir-juntos, el lazo social, los gestos y rituales populares, las llamadas “buenas costumbres”.

## TUBERCULOSIS: MÉDICOS HIGIENISTAS Y VISITADORAS EN LA CIUDAD DE LA PLATA

Desde el golpe militar del 6 de septiembre de 1930, por el Gral. José F. Uriburu, y el subsiguiente gobierno fraudulento de Agustín P. Justo, la crisis del liberalismo se expresaba a través del creciente autoritarismo y corporativismo de las instituciones estatales insufladas por un nacionalismo católico que penetraba en los aparados de Estado, especialmente, el escolar. Manuel Fresco, proclamado gobernador en 1936, realizó ensayos de la experiencia fascista italiana en la provincia de Buenos Aires a partir de la *Carta del Lavoro* de Mussolini, junto al desprecio a la democracia como forma de gobierno. Asimismo, se añadía un nacionalismo católico que impuso la enseñanza religiosa en las escuelas públicas provinciales, al encarar la construcción de 110 escuelas y la creación de la Dirección General de Educación Física y Cultura en el año 1936. El gobernador conservador Dr. Manuel Fresco, médico recibido en la UBA, puso especial énfasis en la lucha contra la tuberculosis desde una perspectiva nacionalista y conservadora que abonaba el ideario del “hombre sano”, el racialismo eugenésico latino en aras de una grandeza nacional. El lema “Dios, Patria y Hogar” que se podía observar en las oficinas públicas presentaba sucintamente sus ideas en un clima político internacional signado por el avance del nazismo en Alemania y el fascismo italiano.

La gobernación decidió la asignación de partidas presupuestarias y la cesión de terrenos para la construcción de un Preventorio para niños tuberculosos en el kilómetro 5 del Camino Gral. Belgrano, en la localidad de Manuel B. Gonnet. El preventorio se inauguró en el año 1937 contando con

la presencia de Fresco, su Ministro de Obras Públicas, José María Bustillo (ex-gobernador), y el Director General de Higiene Atilio Viale junto a representantes de la Liga siendo el Dr. Cayetano J. Pepe su presidente. El edificio contaba con una capacidad de 40 niños, y las aulas estaban decoradas por murales del artista Francisco De Santo vinculado al socialismo local. En el preventorio desarrollaban tareas visitadoras egresadas de la EVHS-UNLP.

La importancia que el Estado provincial atribuía a la lucha contra la tuberculosis se representaba en el moderno equipamiento para hospitales en áreas de maternidad y tuberculosis, por ejemplo, en la construcción de un gran Centro Quirúrgico en el Policlínico Gral. San Martín, y en el Hospital de Agudos San Juan de Dios, de la ciudad de La Plata.

La actividad de las visitadoras en el Preventorio poseía una gran importancia cuando desarrollaban tareas de visita a domicilio en hogares familiares con una enferma o un enfermo en edad adulta de tuberculosis (T.B.C.) con el objetivo de poner en resguardo a los niños. La visita consistía en observar las condiciones higiénicas, económicas y morales a fin de determinar la colocación del niño en el Preventorio. El foco de la observación estaba puesto en la “mujer madre”, generalmente infectada con el bacilo, sobre la cual se desplegaba una serie de mandatos y rituales higiénicos a fin de transformar la moral sobre bases científicas, junto a una agenda maternalista que presentaba las correctas formas del cuidado y cría de los niños delineada por los preceptos de la puericultura. Esta tarea fue llevada a cabo por visitadoras, cuya misión era salvaguardar a la familia y al niño, aun a costa de la separación de este último de su madre. En la ciudad de Buenos Aires existía la “colocación familiar del recién nacido” (Armstrong, 2007: 86), donde las visitadoras de dispensarios lactantes “colocaban” al recién nacido de una familia con un integrante baciloso en una familia “sana” hasta los 2 años de edad, siendo transferido luego al Preventorio. En la provincia de Buenos Aires no existía dicha práctica, aunque a partir de la construcción del Preventorio se desplegaron formas de “colocación del niño” en dicha institución a partir de los 2 años, debiendo la familia recurrir a parientes o una familia sana que críe al recién nacido.

En el Dispensario de La Plata, situado en el centro de la ciudad (Avenida 7 n° 1523), recibían consultas de la población en general, se les realizaba un fichaje y un estudio de reacción tuberculínea para conocer el estado de infección de la persona, si se consignaba una “primo-infección” implicaba que se debía efectuar un seguimiento del caso a través de las “visitas de

inspección domiciliaria” por parte de las visitadoras del dispensario anti-tuberculoso de La Plata y Berisso. En el dispensario de La Plata, dirigido por el Dr. José Méndez a fines de la década del 1930, trabajaban de manera regular dos visitadoras y una gran cantidad de visitadoras-practicantes *ad honorem* de la EVHS. En el dispensario de Berisso, trabajaba una visitadora regular recibiendo gran cantidad de consultas de la población que formaba parte del Partido de La Plata. El dispensario de Berisso, dirigido por el Dr. Francisco R. D’Ovidio a fines de la década del 1930 recibía consultas de una población eminentemente fabril: frigoríficos Armour y Swift o la destilería de YPF, por lo que, en las memorias de la liga figuran grandes donaciones de carne y kerosene de estas fábricas que eran distribuidas a las familias de enfermos tuberculosos por las visitadoras del dispensario.

## UNIVERSIDAD E HIGIENISMO: LAS VISITADORAS DE HIGIENE SOCIAL

En las primeras décadas del siglo XX, la Escuela de Medicina platense contaba con un cuadro reducido de docentes debido a que se realizaban solo los dos primeros años de la carrera. Sus estudiantes debían continuar los estudios en la Facultad de Medicina de la UBA. El cambio institucional de Escuela a Facultad que se produjo en el año 1934, despertó un espíritu de renovación y disputa ideológica ante la gran cantidad de cargos a cubrir y la orientación a seguir.

En este marco, la alianza entre grupos docentes y estudiantes de un amplio espectro de la cultura de izquierdas tuvo una expresión en la edición de la *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas y Centro de Estudiantes de Medicina (RFCMyCEM)*, con un perfil científicista, extensionista y democrático (Celentano, 2019: 19-22). La revista se encargó de hacer un seguimiento de los cambios institucionales y los concursos docentes para cubrir las vacantes de las nuevas materias, y, a su vez, promovía importantes debates científicos y académicos en medicina.

En esta coyuntura se promovió la creación de la cátedra de *Higiene Médica y Preventiva* a cargo de Píldes Orestes Dezeo para el 6º año de la carrera de Medicina. Dezeo era profesor adjunto de la cátedra homónima en la UBA, cuyo titular fuera el anteriormente mencionado Alberto Zwanck. El nuevo profesor –de militancia socialista y simpatías con el anarquismo

librepensador–, se especializaba en la educación sanitaria de los sectores populares. La novel cátedra tenía en sus filas a Alberto I. Zambosco, médico platense vinculado a las tendencias reformistas insurreccionalistas en los años 1920, y activo miembro de la *Revista del Centro de Estudiantes de Medicina de La Plata*. Asimismo, el joven egresado y redactor de la *RFCMy-CEM*, Noel H. Sbarra, jugaba un rol articulador entre docentes y estudiantes –con posiciones socialistas y apristas– participó como docente en la cátedra y de sus iniciativas académicas (Arrúa, 2019).

La demanda de nuevos agentes para el abordaje de las “enfermedades sociales” por parte de los aparatos estatales, en un clima de efervescencia política, movilizó a este grupo de profesionales médicos –que ocupaban lugares en instituciones sanitarias y educativas–, a la conformación de la carrera de Visitadora de Higiene Social. La formación de esta carrera se produjo en relación directa con la cátedra de Higiene Medica y Preventiva, cuyos integrantes pasaron a ser la planta docente de la misma.

La carrera tenía un emplazamiento institucional en la Escuela de Visitadoras de Higiene Social (EVHS) como parte de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP. La misma funcionaba en el edificio del Colegio Secundario de Señoritas dependiente de la UNLP, donado a la universidad en los años 1930 por la Provincia de Buenos Aires. En los años 1970 esta institución se convirtió en colegio mixto y asumió el nombre de Liceo Víctor Mercante, ubicado en Diagonal 77 entre 4 y 5, a dos cuadras del edificio de Presidencia de la UNLP.

La razón principal que determinó la ubicación de la EVHS en el Colegio Secundario de Señoritas fue la formación normalista a cientos de mujeres consideradas las candidatas ideales para continuar su formación en los aparatos sanitarios y educativos. La formación que recibían las mujeres en dicho colegio estaba signada por los estudios de Víctor Mercante, pedagogo argentino, convocado por Joaquín V. González en 1906 para desarrollar sus estudios de pedagogía en la UNLP. Mercante tenía una concepción del niño como “salvaje”, en sintonía con las ideas hobbesianas del estado de naturaleza de los hombres que solo podía ser superado a través de la educación mediante los dispositivos institucionales capaces de disciplinar al escolar, regular sus cuerpos y los tiempos (Carli, 2005: 104). Allí es donde Mercante elabora la estrategia de la “sugestión” como una verdadera “tecnología pedagógica”. Imbuido de los debates en torno a la hipnosis, la sugestión y la histeria, Mercante regulaba las formas de la mirada, los gestos y la escucha (Carli, 2005: 108).

Estas ideas circulaban en el Colegio Secundario de Señoritas que fuera dirigido desde el año 1936 por la Dra. en Ciencias Naturales, Juana Cortelezzi, desarrollando un profundo interés por la educación física de las estudiantes, ampliando el gimnasio, desarrollando espacios verdes y jerarquizando el Consultorio Médico (Ortubé, 2001). En dicho consultorio se desempeñaba la Dra. Irma Colón de Giglio en 1937, y con ella, se designa una Visitadora de Higiene. La visitadora M. Manini tenía el objetivo expreso de realizar visitas a domicilio a “fin de justificar las inasistencias de alumnos, profesores y empleados y como medida preventiva para evitar el contagio de enfermedades infecto-contagiosas” (Memoria, 1938). Cortelezzi asume asimismo en el año 1941 la presidencia de la Comisión Protectora del Preventorio para niños tuberculosos, en la cual se realizan tareas de recolección de fondos, instrucción escolar de las y los 50 niñas y niños, y tutela de los egresados. Acompañaba a Cortelezzi un grupo de profesoras del Colegio Secundario de Señoritas, entre ellas, Cleonidas Avena, profesora de educación física. Los docentes y cargos administrativos del Colegio Secundario de Señoritas estaban vinculados a las instituciones sanitarias, a una idea específica de intervención socio-educativa en pos de un cuerpo sano, higiénico y modelado según parámetros morales de la época.

Entonces, la carrera de visitadora estaba orientada exclusivamente a mujeres, la gran mayoría de sectores medios, dado que operaba como requisito el título de Maestra Normal. La Educación Media para las mujeres de los sectores populares era limitado, la expansión de la matrícula femenina en las escuelas y colegios secundarios se produce recién en los años 1950-1960. La carrera de visitadoras proveía, a mujeres jóvenes de sectores medios, una especialización profesional y espacios laborales que otorgaban un estatus mayor en relación al poder médico (masculinizado). Asimismo, se subordinaba la profesión a la medicina,<sup>1</sup> con la reproducción de la mujer en la esfera doméstica y su atribución de tareas de cuidado a los niños, en tanto agente de intervención y destinataria de las políticas sociales en los albores del Estado de Bienestar (Grassi, 1989).

El trabajo femenino se jerarquiza *en la medida* que se encarga de los asuntos e instituciones que intervienen sobre la maternidad, la niñez y la

<sup>1</sup> La profesión de Trabajo Social ha seguido una trayectoria similar a otras profesiones de disciplinas sociales y humanísticas, por ejemplo, la psicología, con la cual ha compartido muchos espacios institucionales a lo largo de su historia.

familia en relación a la tuberculosis. La ligazón entre las representaciones del rol asignado a la mujer, cargado por una agenda maternalista, y la intervención sobre las condiciones higiénicas de los sectores populares, están configuradas, en los años 1930, en base a preceptos higiénicos y nociones eugenésicas, que buscan asegurar la cohesión social y la reproducción de la fuerza de trabajo en el proceso de industrialización sustitutivo.

En la conferencia inaugural del primer ciclo lectivo de la EVHS, ante un auditorio exclusivamente femenino, Dezeo sostenía que la profesional era “bálsamo y consuelo” para el dolor de las personas, con la insistencia en las figuras del amor y el sacrificio (Dezeo, 1938: 6-7). Estas representaciones se combinaban con las nuevas tareas que debía realizar, en la misma conferencia expresa:

es ella la que interpretando técnicamente la opinión del médico, *educa al sujeto*, la que pone en práctica los métodos del Servicio Social, para remover todas aquellas causas extra médicas que conspiran contra el mantenimiento o restablecimiento de la salud (Dezeo, 1938: 12).

La tarea educativa que debía realizar la visitadora se relaciona al intento de transformar y/o convertir las tendencias ideológicas de los usuarios, los destinatarios, los beneficiarios (o sea, las normas, los valores y los rituales de los sectores populares) en las normas, los valores y los rituales de la ideología dominante históricamente configurada, contando, en distintas coyunturas, de idearios, equipamientos, recursos (Karsz, 2007: 87).

El director de la EVHS, Píldes Dezeo efectuaba las conferencias de educación sanitaria popular en la Radio de la UNLP (radio estación universitaria pionera en Latinoamérica), sin apelar a la Radio Provincia, de reciente fundación bajo el gobierno de Fresco. Sin embargo, la Comisión de propaganda higiénica y educación sanitaria popular de la Liga Popular Contra la Tuberculosis, a cargo del Dr. Alberto I. Zambosco, desarrollaba conferencias higiénicas radiales en la emisora radial bonaerense en los inicios de la década de 1940. Allí las visitadoras-conferencistas hacían una labor de propaganda con el objetivo de difundir la obra del dispensario antituberculoso platense, educar a la población en torno a la prevención y curación de la tuberculosis, y consejos alimentarios. Estos temas estaban atravesados por una prédica moralizante respecto a la relación madre-hijo y las relaciones de pareja (Arrúa, 2015; 2016).

La formación académica de las visitadoras en la EVHS se conformaba en 2 años de duración con una impronta médica: en el primer año se dictaban cursos de Anatomía, Fisiología, Microbiología, Patología Médica y Quirúrgica, a través de clases teóricas y prácticas acompañadas por el curso de Higiene dictado por el Dr. Píldes Dezeo y Vicente Guastavino (director del Hospital Cestino de Ensenada).

En el segundo año, los cursos estaban enfocados a nociones específicas del campo laboral de la visitadora a través de los cursos de Higiene Escolar dictado por Dezeo, Higiene Social dictado por Dezeo y Alberto Zambosco, Nociones de Tisiología dictado por los Dres. Francisco D'Ovidio y José Mendez, directores de los dispensarios de Berisso y La Plata respectivamente, Puericultura dictado por Juan C. Martínez, director del Preventorio y médico del consultorio para niños del dispensario de La Plata, Servicio Social dictado por Dezeo, Noel Sbarra y como ayudante la visitadora Sofía Ricci subdirectora del Instituto "Marcelino Ugarte" que recluía niñas, y clases de distintas especialidades médicas relacionadas con el aparato socio-sanitario y escolar a cargo de la mencionada Irma Colón de Giglio.

Las prácticas de las estudiantes de la EVHS se realizaban en los dispensarios a través de la figura institucionalizada de la visitadora-practicante. Tras el deceso de Píldes Dezeo en 1941, la dirección de la Escuela recae provisoriamente en Alberto I. Zambosco -subdirector *ad honorem* de la EVHS- quién decide la adopción del nombre "Píldes O. Dezeo" para la EVHS hasta 1943. El fundador de la EVHS fue reconocido y homenajeado por el Centro de Estudiantes de la Facultad de Ciencias Médicas antes y después de su fallecimiento en 1941. El Consejo Académico de la FCM-UNLP decide reeditar su tesis en 1938 y publicar una conferencia con palabras de homenaje al cumplirse un año de su muerte en la *RFCMyCEM*.

En el año 1943 la intervención sobre la universidad por parte del nuevo gobierno de facto implicó el desplazamiento del grupo original. El joven médico socialista Noel H. Sbarra se repliega en una acción médico social en el interior bonaerense junto a las visitadoras Sofía Ricci y Nélide Tebaldi, en el año 1946 asumirá la dirección de la Casa Cuna e Instituto de Puericultura (actual Hospital Zonal Especializado Noel H. Sbarra) fundando el primer Servicio Social hospitalario (Arrúa, 2019: 18-54). La cátedra de Higiene Médica y Preventiva será asumida en 1943 por el profesor adjunto de la cátedra, el Dr. Carlos V. Carreño, para sellar un cambio en la correlación de fuerzas, al menos en forma provisoria.

## FUENTES

AA.VV. (1940). *Comisión de propaganda higiénica y educación sanitaria popular*. Liga Popular Contra la Tuberculosis de la Provincia de Buenos Aires.

Dezeo, P. O. (1938). Conferencia Inaugural de los cursos de la Escuela para Visitadoras de Higiene Social. *Anales de la Facultad de Ciencias Médicas de La Plata*, tomo IV, 79-91.

Dezeo, P. O. (1938a). *Educación sanitaria popular. Importancia de la extensión universitaria*. FCM-UNLP.

Dezeo, P. O. (1942). La medicina preventiva y sus proyecciones higiénicas y sociales. *Revista del Centro de Estudiantes de la Facultad de Ciencias Médicas*, año VI, n° 30, 21.

Dezeo, P. O. (1927). *Tesis sobre Educación Sanitaria Popular*. Círculo Médico Argentino y Centro de Estudiantes de Medicina.

*Memoria Presentada a la Asamblea Anual por la Comisión Directiva de la Liga Popular Contra la Tuberculosis de la Provincia de Buenos Aires*. Taller de Impresiones Oficiales (1937-1941).

*Plan de estudios*. (1939). Escuela de Visitadoras de Higiene Social. Facultad de Ciencias Médicas.

*Memoria del Colegio Secundario de Señoritas*. (1937). Universidad Nacional de La Plata.

Zwanck, A. (1916). Introducción al estudio de la Higiene Escolar. *El Monitor de la Educación Común*, n° 523, 206.

Zwanck, A. (1921). La visitadora de higiene en la escuela. *El Monitor de la Educación Común*, n° 587, 99-100.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Althusser, L. (2015). *Sobre la reproducción*. Akal.

Armus, D. (2004). Consenso, conflicto y liderazgo en la lucha contra la tuberculosis, Buenos Aires 1870-1950. En J. Suriano (comp.), *La cuestión social en Argentina 1870-1943*. La Colmena.

Armus, D. (2007). *Salud, tuberculosis y cultura en Buenos Aires, 1870–1950*. Edhasa.

Arrúa, N. (2015). Médicos higienistas y visitadoras frente a la tuberculosis en la ciudad de La Plata, 1935-1943. *Cátedra Paralela*, n° 11, 104-134.

Arrúa, N. (2016). *Modernización, comunidad y política. La historia de la carrera de trabajo social en instituciones de gestión pública de la ciudad de la plata entre 1957 a 1975* [Tesis de Maestría, FTS-UNLP] <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/52560>

Arrúa, N. (2019). El itinerario intelectual de Noel H. Sbarra. Posiciones, prácticas e ideas de un médico higienista entre los años 1930 y 1940. En A. Celentano (dir.), *1938: Reforma Universitaria, higiene social y antifascismo en la UNLP. Itinerarios, militancias y publicidades en torno a las conmemoraciones del '18* (pp. 39-56). Cedinci/Servicoop.

Carli, S. (2005). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Miño y Dávila.

Celentano, A. (2014). Por la Ciencia y la Reforma Universitaria: las revistas de los estudiantes de Medicina de La Plata (1921-1925). *Los Trabajos y los Días*, 4/5, 194-213.

Celentano, A. (dir.) (2019). *1938: Reforma Universitaria, higiene social y antifascismo en la UNLP. Itinerarios, militancias y publicidades en torno a las conmemoraciones del '18*. Cedinci/Servicoop.

Grassi, E. (1989). *La mujer y la profesión de asistente social: El control de la vida cotidiana*. Humanitas.

Karsz, S. (2007). *Problematizar el trabajo social. Definición, figuras, clínica*. Gedisa.

Miranda, M. Vallejo, G. (2004). Los saberes del poder: eugenesia y biotipología en la argentina del siglo XX. *Revista de Indias*, 231, 425-443.

Oliva, A. (2007). *Trabajo Social y lucha de clases*. Imago Mundi.

Ortubé, M. (2001). *Nuestro Liceo*. Liceo Víctor Mercante.

Reitano, E. (2005). *Manuel Fresco. Entre la renovación y el fraude*. ICP.

Terán, O. (2009). La cultura intelectual en la década de 1930". En *Historia de las ideas en Argentina. Diez lecciones iniciales, 1880-1980* (pp. 227-256). Siglo XXI.

Veronelli, J. C. & Corrach Veronelli, M. (2004). *Los orígenes institucionales de la Salud Pública en Argentina*. OPS.

› **Adrián Cammarota**

Universidad Nacional de La Matanza - CONICET

## Enfermedad y magisterio en la provincia de Buenos Aires

### RESUMEN

El magisterio fue motivo de preocupación por parte del Cuerpo Médico Escolar en la provincia de Buenos Aires entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX. La salud de las maestras y los maestros se veía afectada regularmente por diversas patologías que ponían en tensión el proceso de medicalización de la escuela. Nuestro objetivo es describir las intervenciones de la medicina escolar en Buenos Aires, las limitaciones materiales y la interpretación que realizaron los especialistas sobre este proceso. Nos centramos en una metodología cualitativa, tomando como eje de análisis el *Boletín de Higiene Escolar*, publicación editada por los galenos expertos en dicho campo de intervención.

**Palabras clave:** Medicina, Escuela, Médicos, Maestras, Enfermedades.

### INTRODUCCIÓN

A finales del siglo XIX, los brotes epidémicos y las enfermedades que recurrentemente golpeaban a la población en la provincia de Buenos Aires y en la capital de la República Argentina, iniciaron una etapa de incipiente extensión de las obras de infraestructura que permitiría ordenar y sanear el espacio público para mejorar la calidad de vida de la sociedad (González Leandri, 1999; Armus, 2007). La escuela pública bajo el manto de la Ley n° 1420 de educación libre, gratuita y laica, sancionada en 1884, junto con la radicación de hospitales y la medicina diplomada ejercida por los médicos higienistas, jugarían un rol fundamental en la medicalización social, aunque sus resultados estaban lejos de ser exitosos. Medicina y pedagogía serían los bastiones de una modernidad cuyos horizontes estuvieron tutelados por el paradigma positivista decimonónico, entroncado con la constitución de saberes para la prevención, detección y corrección de determinadas patologías o “anormalidades”, según criterios de época, en la infancia.

El magisterio surgido de las escuelas normales y tempranamente feminizado, fue motivo de preocupación por parte de los galenos que actuaron en el Cuerpo Médico Escolar de la Capital Federal (en adelante, CME), creado en 1886 y el Cuerpo Médico Escolar de la provincia de Buenos Aires impulsado a principios del siglo XX. Las maestras y los maestros en su mayoría provenían de los sectores populares y sus infancias habían transcurrido con ciertas carencias materiales, expuestos a los ciclos epidémicos y a las enfermedades infecto-contagiosas como la tuberculosis, la viruela, la difteria, entre otras. Nuestro objetivo es describir las intervenciones de la medicina escolar en la provincia de Buenos Aires a principios del siglo XX, las limitaciones materiales y la interpretación que realizaron los especialistas sobre este proceso.

## MEDICALIZACIÓN DE LA ESCUELA

Como hemos mencionado en 1886 se creó el CME de la Capital Federal bajo la gestión del eminente médico higienista Emilio Coni. El *Reglamento* provisorio establecía que los médicos escolares tenían la potestad de intervenir en todas las cuestiones relacionadas con la higiene en las escuelas, brindar informes médicos o examinar a los estudiantes procedentes, en su mayoría, de los sectores sociales más postergados. El organismo, conforme transcurrió el tiempo, fue diversificando sus funciones sin estar exento de disputas y conflictos entre sus funcionarios (Camarrota, 2016 y 2020). El modelo del CME de la Capital Federal se replicó en la Provincia de Buenos Aires en 1905 gracias al médico Ambrosio Quadri, uno de sus mentores. En 1904, comisionado a Europa en viaje de estudio por el gobierno provincial, participó del Primer Congreso Internacional de Higiene Escolar celebrado en París. Hacia 1911 el CME presentó ante la Dirección General de Educación (en adelante, DGE) un proyecto que apuntaba a dividir la provincia de Buenos Aires en zonas de inspección, instituyendo la instalación de estaciones sanitarias a cargo de la Dirección General de Salubridad, con servicios de desinfección, vacunas y profilaxis.

Afianzado a principios de la década de 1920, el CME de la provincia de Buenos Aires quedó estructurado de la siguiente manera: a) Cuerpo Médico Escolar Central con asiento en La Plata, b) 7 médicos inspectores de zonas, c) 163 médicos escolares de distritos más 45 dentistas. La dirección

estaba centralizada en la figura de un director quien controlaba desde La Plata los asuntos administrativos. La inspección médica central disponía de médicos clínicos generales, oculistas, dermatólogos, otorrinolaringólogos y 3 dentistas. Se dividió la provincia en ocho zonas: la zona de la capital (La Plata) integrada por 12 distritos atendidos por médicos del CME, siete zonas gestionadas cada una por un médico inspector asentadas en las ciudades de Bahía Blanca, Tandil, Lobos, Pergamino, San Pedro y Alberti, donde funcionaba una clínica médica escolar. El amplio territorio provincial de 300 mil kilómetros cuadrados se subdividió en 110 distritos, cada uno presidido por un médico escolar que trabajaba ad-honorem. El ingreso al organismo se realizaba por concurso de antecedentes y oposición.

El CME provincial impulsó su propia divulgación editorial: El *Boletín de Higiene Escolar*. A fines del siglo XIX, en el Río de la Plata, la prensa médica gozó de una incipiente expansión gracias al crecimiento material de la enseñanza y la observación que ofrecía la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Fundada por el ya mencionado director del CME, Ambrosio Quadri, la publicación no admitía avisos ni suscripciones pagas para su publicación. Distribuido en tres columnas y de una tirada bimestral, el primer número apareció en septiembre de 1920.

En 1922 el médico Carlos Cometto asumió como director del CME reemplazando a Quadri, cargo que ocuparía hasta fines de la década de 1930. Fue uno de los redactores clave de la publicación, dado que sus intervenciones marcaron la orientación del *Boletín* y el curso del CME. Publicó una serie de textos para el ciclo primario sobre la higiene infantil y promovió diversos informes describiendo las condiciones higiénicas del sistema escolar. También fue presidente de la Liga Popular contra la Tuberculosis, inaugurando en la ciudad de La Plata el primer dispensario en 1922, y fundador de la carrera de Visitadoras Escolares de la provincia de Buenos Aires. Sus intereses lo llevaron a cultivarse en las causas de la mortalidad infantil. Para Cometto, esta era tributaria de la ignorancia y la influencia del curanderismo practicado por las abuelas, las tías y las amigas (*curanderismo familiar*), el *curanderismo pseudocientífico* acuartelado en las farmacias y el ejercicio de las parteras cuyo conocimiento empírico aconsejaban tratamientos inocuos. Por último, señalaba el *curanderismo verdadero* ejercido por mujeres que contaban con tratamientos para las enfermedades como la dentición, las lombrices y el empacho. Otras de las causas de la mortalidad infantil era la extensión del territorio, la población

diseminada, el alcoholismo de las progenitoras y los progenitores, la sífilis, la tuberculosis, la ilegitimidad, el abandono de la niñez y la ignorancia de las familias. Viendo este cuadro de situación, para Cometto, como para los médicos escolares de la época, la escuela estaba predestinada a instruir en los pormenores de la higiene no solo a las pequeñas y los pequeños, sino también al núcleo familiar.

## MORBILIDAD DE LAS EDUCADORAS Y LOS EDUCADORES

La morbilidad de las educadoras y los educadores ocupaba un lugar destacado en la agenda de los médicos escolares. Según narraba una de las editoriales del *Boletín de Higiene*, los futuros representantes del magisterio (estudiantes) optaban por la profesión para evadir la pobreza. Siendo ya maestras, la jornada laboral se transformaba en un verdadero sacrificio que atentaba contra la salud:

niñas [maestras] débiles si bien no padecen enfermedades en el momento en que son nombradas, aceptan puestos que son verdaderos sacrificios; maestras en Avellaneda que viven en Morón, y que deben estar en un turno matutino en una escuela, obligadas a levantarse al alba; niños de las ciudades y pueblos que por no cambiar de domicilio viajan diariamente a escuelas suburbanas y rurales, sufriendo los rigores del invierno; maestros que trabajan en escuelas de climas marítimos que le son fatales (Cometto, 1920: 6).

Las limitaciones en orden a los recursos humanos y armados presupuestarios fraguaron un fenómeno que contrastaba con la acción del CME de la Capital Federal. Observado por el reconocido galeno Juan P. Garrahan, eventualmente el médico escolar no podía prestar atención a un número excesivo de escolares, ya que la salud de las maestras y los maestros absorbía la mayor parte de la actividad de médicos y empleados (Garrahan, 1921: 4-5).

Debido a su estilo de vida y al contacto diario con los grupos escolares y sus familias que portaban dolencias crónicas, el magisterio enfermaba asiduamente revelando las aristas negativas de la profesión. Por añadidura, los locales escolares con escasa ventilación e iluminación sugerían el distanciamiento existente con las propuestas vertidas en los tratados de

higiene sobre la edificación escolar. Si bien la mortalidad del gremio no era elevada, los estudios del CME revelaban que las enfermedades más ordinarias estaban en el siguiente orden de jerarquías: las nerviosas, las respiratorias y las digestivas.<sup>1</sup> La vida sedentaria los exponía a las alteraciones de origen alimenticios favorecidas por largas jornadas laborales que imponían el cumplimiento estricto de los horarios escolares. También se naturalizaban diversas neurosis como las epilepsias, la histeria, la neurastenia, la alteración del carácter y la tisis.

Como hemos mencionado, las y los postulantes para el magisterio en las escuelas normales carecían de un bienestar físico aceptable debido al origen social de procedencia (sectores populares), lo que explicaba la predisposición a la mala alimentación y el constante deterioro de la salud. Como colofón, era dificultoso modificar el capital de resistencia orgánica heredada que, al iniciarse en las labores del magisterio y conforme transcurrían los años, el desgaste tanto psíquico como físico se tornaba en un cuadro irreversible. A diferencia de los escolares, el magisterio prácticamente tenía vedada las posibilidades de renovar sus energías en las Colonias de Vacaciones de montaña, llanura o mar, a pesar de algunas incipientes experiencias en Mendoza y Mar del Plata. En 1915 la DGE de Mendoza proyectó una Colonia de Vacaciones para niños débiles y maestros desgastados en el Valle de Uspallata. Por su parte, en Buenos Aires la primera Colonia de Vacaciones para docentes tuvo su experiencia en el balneario de Mar del Plata en 1922, cuando 30 maestros veranearon durante quince días al amparo de las carpas cedidas por el Ministerio de Guerra.

## LICENCIAS, HISTERIA Y TUBERCULOSIS

Desde los inicios del sistema escolar el magisterio se feminizó, pero los puestos jerárquicos en general fueron ocupados por varones. En 1929 las cifras en la provincia de Buenos Aires eran las siguientes: sobre un total de 10.142 docentes, 607 eran hombres (5.9%) y 9535 (94.1%), eran mujeres.

<sup>1</sup> Hay que señalar que para matricularse en las escuelas normales se exigía a los postulantes un examen de salud, pero el nuevo examen para asumir un cargo docente pecaba de irregularidades debido a la gran aglomeración de candidatas y candidatos, y al exiguo tiempo disponible para su realización del catastro docente.

Desde la óptica de los galenos esto personificaba un problema económico, ya que determinadas enfermedades como la histeria se atribuían a la naturaleza femenina. Para Cometto, la histeria era una enfermedad netamente femenina que tendía a exagerar todas las impresiones, impregnando a los hechos más comunes un enfoque trágico, y las desviaciones del sentido afectivo podían conducir a la aparición de trastornos sentimentales. Se expresaba en un marcado egoísmo, la indiferencia y la insensibilidad psíquica, de modo tal, que la mentira se asumía en una necesidad y la simulación, en una regularidad, viéndose disminuidos los sentimientos altruistas. Por su parte, la neurastenia se personificaba en la depreciación del funcionamiento del sistema nervioso, el estado de depresión, la fatiga y el agotamiento (Cometto, 1920: 3). El *Boletín* registraba que la modificación del carácter en las maestras auscultadas era provocada por los malos ratos que transitaban en las escuelas, revelando un cuadro de inestabilidad emocional alarmante a los fines de la educación. Según otro especialista, las maestras afectadas por la histeria perdían,

su autoridad moral e intelectual hacia sus alumnos, es decir, se hallan incapacitadas para seguir desempeñando su cargo en el aula [...] algunas maestras que se encuentran en esta situación [...] son obligadas por la dirección de varias escuelas a suplir a las maestras ausentes: es un error y una incongruencia pues el Cuerpo Médico Escolar las ha declarado incapaces para la enseñanza, y esa exigencia, reagrava casi siempre su estado (Bondenari, 1920: 50).

Otra de las afecciones ordinarias fluctuaba entre el disturbio del carácter, la irritabilidad, el mal humor y el temor a los grupos escolares. Podía blandir entre la intolerancia, la indiferencia a las emociones, el exceso de bondad o la pasividad en demasía, los tics y los movimientos reproducidos de manera compulsiva.

Inclusive varios actores procuraron atención a la situación afectiva del magisterio. La *Revista de Educación* reproducía un artículo del reconocido abogado y político Francisco Barroetaveña (1856-1932). Su análisis cavilaba en predicar entre las educadoras y los educadores con el ejemplo de una vida sana e integral dignificada en lo posible por el matrimonio y la vida familiar. La soltería de las maestras intrigaba contra el equilibrio del sistema nervioso exacerbado por los ya aludidos cuadros de histeria, el agotamiento físico y las tristezas de una vida solitaria. Des-



de su óptica, el Estado era responsable de garantizar el bienestar pecuniario, la dignificación social y la dicha matrimonial en pos de intensificar el prestigio del apostolado educador (Barroetaveña, 1927: 53-54).

Sobre esta miríada de escenarios sentimentales y laborales, los médicos escolares contemplaron el binomio madre/maestra como uno de los focos para intervenir, venerando cierta lógica sociocultural que ligaba a las mujeres con los cuidados, el altruismo y la maternidad. Ciertamente, un sesgo de género dominaba la interpretación de las estadísticas ya que, según el *Boletín*, las mujeres gozaban de una mayor facilidad para enfermarse o sentirse indispuestas, y si eran casadas, faltaban tres veces más que las solteras según las estadísticas esbozadas en la publicación. En 1919 un 9,4% de los varones docentes requirieron licencia por enfermedad, mientras que las maestras siendo un total de 9535, se ausentaron 1890 días (11.4%). En 1930 las cifras no menguaron: de 868 maestras solteras un 13,5% pidieron licencias. Por su parte, 1021 maestras (33.4%) en la misma situación, eran casadas.

Las licencias por maternidad aumentaban, según Cometto, debido a que anualmente se acrecentaba el número de mujeres casadas (Cometto, 1930: 4). Los pliegues de estos relevamientos transformaban a la maternidad en un problema de raíz económica. Hasta ese entonces, la licencia por maternidad con goce de sueldo era de dos meses con posibilidades de extenderse a tres o cuatro meses. Para Cometto, esto traía aparejado dos contrariedades: por un lado, un alto gravamen presupuestario para la DGE y, por el otro, las largas horas en las que las niñas y los niños estaban alejados de su madre, alimentados con leche artificial o sirvientas inexpertas. A modo de ejemplo, las maestras que vivían en La Plata tenían sus escuelas en Avellaneda, Quilmes o Lomas de Zamora, un tedioso viaje que, junto a la alta carga del horario de trabajo, las excluía de sus hogares entre 8 y 10 horas.

Uno de los padecimientos más preocupantes para los galenos era la tuberculosis. Según las estimaciones del *Anuario Demográfico Nacional*, en 1916 habían fallecido en Argentina 13.164 personas por el bacilo de Kock, de las cuales 1452 eran niñas y niños y 8996 eran adultos en edad económicamente activa.

El *Boletín* reconocía que las cifras recogidas por los médicos escolares no gozaban de exactitud debido a la ramificación geográfica de la provincia golpeando las posibilidades de diagnóstico. También complotaban los escasos medios de investigación y de recursos presupuestarios que

limitaban la labor del CME y la ausencia de signos clínicos para descubrir lesiones pequeñas y atenuadas en el organismo. Solo a fines de la década de 1930, el CGE de la provincia puso en práctica un plan propuesto por el CME: crear un fichero especial en la Sección de Profilaxis de un catastro radiográfico del personal docente y la sanción de una ley para la obligatoriedad de las reacciones. También existía, desde mediados de la década de 1910, una Mutual Antituberculosa del Magisterio que atendía en Capital Federal, y a la que podían concurrir los docentes de todo el país.

Una de las estrategias para disminuir la propagación de la enfermedad fue otorgarle al magisterio largas licencias con sueldo íntegro, sin embargo, esto resultaba ser muy costoso para la DGE. Estaba claro que el número de maestras tuberculosas y maestros tuberculosos aumentaba con el creciente ingreso de éstos al sistema escolar, y con las limitaciones del CME para divisar la enfermedad antes de la toma de posesión del cargo. Entre 1922-1930 la mortalidad por tuberculosis en el magisterio en la provincia de Buenos Aires fue, en término medio, del 25,3 por cada cien fallecidos generales, una estadística que a juzgar del CME era elevada, como veremos en el siguiente cuadro:

La mortalidad general por tuberculosis en la provincia rondaba entre el

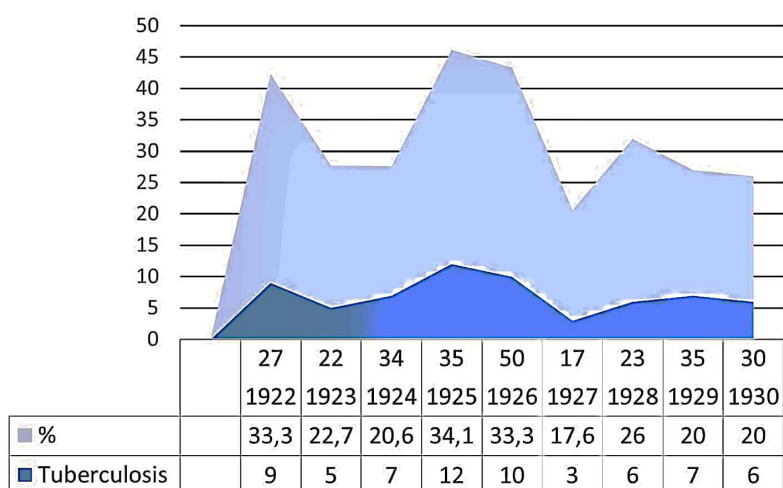


Gráfico: Docentes fallecidos en la provincia de Buenos Aires (1922-1930).

Fuente: elaboración propia en base a los datos del *Boletín de Higiene Escolar*, 1930, nº 39.

11 y el 13%. Los escollos para realizar un exhaustivo examen clínico llevaron a los galenos a auscultar al cuerpo docente con una campaña sanitaria limitada que consistía en medir masivamente la temperatura corporal. Parte de estos resultados fueron expuestos en la Primera Conferencia de Profilaxis Antituberculosa reunida en Córdoba en el año 1917. Según los datos bosquejados por el CME, fueron examinadas y examinados 1061 docentes, 988 eran mujeres y 73, varones. El cuadro febril arrojó los siguientes resultados: 35.01% eran hombres y 35.83% eran mujeres con temperaturas que oscilaban entre los 37 °C y 38 °C. Los datos auxiliares tomados en 1920 sobre un total de 3418 maestras/os examinadas/os en La Plata y en 49 distritos de la Provincia de Buenos Aires, tanto en verano como en invierno, arrojaron que 799 educadores tenían una temperatura que oscilaba entre los 37 °C a 38 °C (23, 4%) y 2718 una fiebre que oscilaba de 36 °C a 37 °C (76,6%) (Cometto, 1930: 5-6). Conforme a los exámenes practicados en las escuelas normales de la Provincia de Buenos Aires, la temperatura se acrecentaba en proporción a la edad, siendo mayor en los docentes que se encontraban en ejercicio.

Coexistían causales para el aumento de temperatura como la proximidad o durante el periodo menstrual, después del ejercicio físico exagerado, o la estadía en playas marítimas (Cometto, 1921a: 3). Los estados febriles también cambiaban acorde al estado civil: de las 92 maestras que tenían fiebre en los 549 casos examinados se obtuvo la siguiente proporción: casadas, 13,5%, solteras, 16,9% y viudas, 36,3% (Cometto, 1921b: 3).

Aunque no quedaban claras las causas de estas variaciones térmicas en función de la edad y condición conyugal, indiscutiblemente una certeza dominaba en el CME: la fiebre era sospecha irreductible de haber portado alguna enfermedad originada por infecciones de bacilos atenuados localizados en ganglios linfáticos, torácicos y abdominales; lesiones bacilares genitales y lesiones pulmonares incipientes. El paludismo, la sífilis, las autointoxicaciones intestinales crónicas o el reumatismo, podían ser el origen del decaimiento físico y los consecuentes cuadros febriles.

Para Cometto las maestras con fiebre tenían que ser favorecidas con puestos de menor labor diaria y estar controladas periódicamente. También bregó para que el magisterio poseyera a su disposición sanatorios agradables para el tratamiento de la tuberculosis en oposición a los “sombrios y tristes hospitales”, y para que se reforzaran los controles de admisión en las Escuelas Normales con un riguroso examen de salud. Por último, el ga-

leno propuso que el Estado provincial asegurara un sistema de pensiones anunciando el Proyecto de Seguro Escolar contra la invalidez profesional. Los facultativos también contemplaron el aumento de los sueldos de las maestras y los maestros para proveer una mejor alimentación. Observaba que la incapacidad para el trabajo estaría motivada por cualquier enfermedad o accidente involuntario y no comprendido en el concepto legal de los accidentes de trabajo, que impedían al paciente desempeñar su labor profesional. Empero habría que esperar a mediados de la década de 1950 para la sanción del primer Estatuto Docente que daría derechos y garantías a los docentes, en base a las reglamentaciones preexistentes y, en el caso de la enfermedad, a la experiencia acumulada por la medicina escolar.

## REFLEXIONES FINALES

La naciente medicina escolar surgida en el Río de la Plata a fines del siglo XIX encontró sus puntos de intersección entre los saberes pedagógicos y los problemas médicos, y fue funcional al proyecto de construcción de la Nación esbozado por la elite dirigente. La escuela se transformó en uno de los espacios para detectar enfermedades tanto en las niñas y los niños como en el cuerpo docente que tenía la misión de “civilizar”, alfabetizar y educar en los valores republicanos a los futuros ciudadanos. Tomando la experiencia de la Capital Federal, en la provincia de Buenos Aires los médicos escolares realizaron insignes esfuerzos para ensamblar una ingeniería biomédica con la misión de intervenir en la escuela. Dicha medicalización no estuvo exenta de limitaciones, como la falta de recursos humanos para examinar tanto a las niñas y los niños escolarizados como a las maestras y los maestros, debido a la extensión del territorio provincial y los exiguos presupuestos. El exceso de trabajo, los locales escolares poco convincentes a las reglamentaciones higiénicas, el contacto con las infecciones víricas que se propagaba en la vida cotidiana y una alimentación insuficiente, predisponían al magisterio a enfermedades nerviosas, al desgaste psicológico y corporal, transformándose en un campo fértil para la atracción de padecimientos como la tuberculosis, y cuya detección se dificultaba ante la imposibilidad de realizar un exhaustivo examen clínico.

Observada como un problema económico por parte de los galenos, según las estadísticas recogidas por el CME, las mujeres tenían una mayor dis-

posición a enfermarse y, si eran casadas, faltaban tres veces más que las solteras. Con un sesgo de género que permeaban la interpretación de las estadísticas, la histeria, definida como una patología nerviosa, era una enfermedad netamente femenina que se expresaba en trastornos sentimentales e inestabilidad psíquica. La maternidad no solo era una alta carga presupuestaria para la repartición provincial fruto de las licencias con goce de sueldo de solo un mes. Mundo laboral y mundo familiar (esfera pública y privada) eran dos espacios difíciles de compatibilizar para el caso de las maestras, y que traslucía la esencialidad de los cuidados en la división sexual del trabajo en una profesión marcadamente feminizada. Transcurrido el periodo de licencia, las mujeres debían regresar al aula originando una disrupción en el lazo maternal debido a las extensas jornadas laborales de sus progenitoras.

## ARCHIVOS

Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros. Buenos Aires, Argentina.  
Biblioteca de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

## FUENTES

Barroetaveña, F. (1927). La felicidad conyugal de maestros y maestras. *Revista de Educación*, año LXVIII, n° 1, 53-54.

Bondenari, E. (1920). Higiene del maestro. Conferencia pronunciada el 17 de mayo en la Escuela No. 1 del C. E. 19, por el médico inspector del distrito. *El Monitor de la Educación Común*, año 39, n° 574, 44-54.

Cometto, C. (1920). Las enfermedades profesionales del maestro de escuela. Su profilaxis. *Boletín de Higiene Escolar*, año 1, n° 1, 1-4.

Cometto, C. (1921a). La temperatura de los maestros en la escuela. *Boletín*

*de Higiene Escolar*, año 1, n° 3, 3-4.

Cometto, C. (1921b). Profilaxis del maestro tuberculoso en la provincia de Buenos Aires. *Boletín de Higiene Escolar*, año 1, n° 6, 2-5.

Cometto, C. (1930). Morbilidad y mortalidad del personal docente de la provincia de Buenos Aires. *Boletín de Higiene Escolar*, año 10, n° 39, 4-9.

Departamento Nacional de Higiene. Oficina Demográfica. (1916). *Anuario Demográfico Nacional*. Talleres de la Penitenciaría Nacional.

Garrahan, J. (1921). La inspección médica y la salud de los escolares. *Boletín de Higiene Escolar*: año 1, n° 6, 4-5.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Armus, D. (2007). *La ciudad impura. Salud, tuberculosis y cultura en Buenos Aires, 1870-1950*. Edhasa.

Cammarota, A. (2016). Saberes médicos y medicalización en el ámbito escolar (1920-1940). *Revista Pilquen*, 3, (19), 33-51.

Cammarota, A. (2020). Disputas e intervenciones. Benjamín Martínez, Adolfo Valdez y la sanción del Reglamento de la Inspección Médica Escolar en Capital Federal (1907-1909). *ESE. Estudios Sociales del Estado*, 12, (6), 261-295.

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

- > **Karina Inés Ramacciotti**  
CONICET - Universidad Nacional de Quilmes  
**Daniela Edelvis Testa**  
Universidad Nacional Arturo Jauretche

## Memoria y olvido de una epidemia. Poliomiéлитis y COVID-19 en Argentina

### RESUMEN

El artículo es parte de una investigación mayor en curso sobre cuidados sanitarios profesionales durante la pandemia y la post-pandemia de la COVID-19 en Argentina, y analiza algunas dimensiones relativas a la memoria y al olvido de epidemias del pasado. Para ello focaliza en dos epidemias de poliomiéлитis acontecidas en Argentina en 1953 y 1956, con el objetivo de mostrar aspectos que, de acuerdo a los avances parciales de la investigación mencionada, pueden vincularse con la actual pandemia de la COVID-19. Concluye en la necesidad de examinar los procesos sociales, culturales e históricos que modulan los recuerdos y los olvidos, y las maneras de comprender las epidemias, en tanto representan experiencias de vida y de muerte colectivas, que están entrelazadas con las relaciones políticas del momento.

**Palabras clave:** Pandemia, Memoria colectiva, Olvido, Política de la salud, Argentina.

### MEMORIA Y OLVIDO DE UNA EPIDEMIA. POLIOMIELITIS Y COVID-19 EN ARGENTINA

Ya lo ha dicho un poeta: el olvido está tan lleno de memoria que no caben en él las remembranzas. “En el fondo el olvido es un gran simulacro”, afirma el reconocido autor, Mario Benedetti, “nadie sabe ni puede/aunque

quiera/olvidar” (1993: 263). Si bien es sabido que su pluma contribuye a estilizar la memoria colectiva de las dictaduras latinoamericanas, la metáfora del olvido como un lugar que atesora recuerdos –“los atroces y los de maravilla”– es sugerente para los historiadores por varias razones. Por un lado, nos permite pensar el recuerdo y el olvido de las epidemias en la historia en tanto memorias ligadas a sucesos traumáticos y del dolor. Por el otro, establece con claridad que el olvido y el recuerdo se enlazan con los esquivos hilos de la complejidad.

El contexto actual de la pandemia de COVID-19 nos sitúa de cara a la desmemoria, y ha renovado el interés por las interpretaciones de la historia en la búsqueda de encontrar sentidos a las incertidumbres, los desbarajustes cotidianos y las tristezas del presente. El historiador Maximiliano Figuepron (2020b), intenta comprender el desconcierto manifestado frente a la irrupción del COVID-19 y se pregunta si padecemos de una suerte de “amnesia colectiva” sobre las experiencias epidémicas del pasado. También se pregunta qué será lo que recordaremos cuando esta haya terminado: ¿acaso serán las investigadoras y los investigadores del futuro las y los que rescatarán este tema de un conjunto de archivos arrumbados? O ¿cantarán nuestras nietas y nuestros nietos himnos conmemoratorios frente a algún monumento? Un conjunto de historiadores coincide en que si bien la experiencia de la pandemia dejará huellas, no podemos saber ahora sobre su profundidad y permanencia (Armus, 2021; Ramacciotti, 2020; Testa, 2020).

Que la pandemia de gripe española de 1918-19 sea tal vez la primera en el ranking de las olvidadas –a pesar de que sus víctimas superaron a las de la Primera Guerra Mundial– no evita que otros episodios disruptivos de la salud colectiva hayan quedado en el olvido (Carbonetti & Rivero, 2020). Por el contrario, la epidemia de fiebre amarilla de 1871 ocupa un lugar entre las más recordadas. Su presencia en la memoria condensa representaciones trágicas, y es considerada como un hito para recordar el inicio de la historia de la salud pública en la Argentina dadas las instituciones y las obras públicas que se crearon luego de este suceso. No obstante, se solapan otras, como el cólera, la viruela, el dengue y la peste bubónica (Figuepron, 2020a).

La poliomielitis en Argentina es uno de los ejemplos de “olvido” que ofrece la historia. Considerada como uno de los flagelos más temidos, sus olas epidémicas recorrieron el planeta al menos durante un período de cin-



cuenta años y fue una importante causa de “invalidez” y de muerte en la infancia hasta la llegada de la vacuna en abril de 1955.<sup>1</sup>

En nuestro país hubo brotes de polio desde 1936 hasta 1984, cuando se registró el último caso. No obstante, el brote de 1956 es el más recordado entre otros que acontecieron a lo largo del siglo. A pesar de haber sido prioridad sanitaria durante la primera mitad del siglo XX, las reminiscencias sobre ella se presentan leves y fragmentadas. Suele conmemorarse en determinadas fechas celebratorias de figuras heroicas vinculadas a la inmunización y al “progreso” de la ciencia, a los “milagros” de la rehabilitación o a testimonios de vida ejemplares. Son menos los recuerdos colectivos sobre sus legados y zozobras, sobre los conflictos entre responsabilidades individuales y colectivas, sobre las distancias entre las intenciones políticas y las acciones finalmente concretadas.

No obstante, el relativo éxito de la inmunización a escala global, el ciclo de la polio aún no se ha cerrado. Su presencia persiste en algunas zonas en forma endémica y la encontramos de manera tangible en las personas que la sobrevivieron y portan en sus cuerpos las secuelas propias de la enfermedad. Son quienes disputan un lugar en la memoria colectiva. Organizaciones de activistas, que se identifican como “sobrevivientes de la polio”, congregadas a partir de la aparición inesperada de efectos pospolio (un conjunto de síntomas musculares, neurológicos, afectivos, cognitivos que aparecen luego de décadas de haber padecido la enfermedad), reclaman al Estado atención socio-sanitaria oportuna y adecuada, y se niegan a quedar en el olvido. Por tanto, a partir de las hipótesis planteadas por el historiador y por el poeta –el primero sostiene que la memoria es una construcción histórica; el segundo que el olvido es un gran simulacro– analizaremos las epidemias de poliomielitis de 1953 y de 1956 con el fin de examinar algunos actores y representaciones que modelaron dichos procesos, que pueden ayudar a construir preguntas sobre la crisis sanitaria del presente.

<sup>1</sup> En la región de las Américas, la Comisión Internacional para la Certificación de la Erradicación de la Poliomielitis refrendó la interrupción de la circulación de poliovirus salvaje en el año 1994. Actualmente, las medidas preventivas se centran en la aplicación de la vacuna. Otras medidas incluyen la sensibilización y captación oportuna de casos, la educación a la población sobre el modo de transmisión y el cumplimiento del esquema de vacunación.

## EL BROTE DE POLIOMIELITIS DE 1953: LAS PERSONAS SE CONTAGIAN, LA POLÍTICA LAS NIEGA

La Argentina sufrió reiterados brotes de polio (también denominada como parálisis infantil o enfermedad de Heine Medin) desde 1906. Entre ese año y 1932 se produjeron 2.680 casos. Entre 1932 y 1942 hubo 2.425 enfermos, proporción que se incrementó durante 1942 y 1943 que llegó a ser de 2.280 casos.<sup>2</sup> En el brote de fines de 1942, la actividad sanitaria estuvo signada por la imprevisión, puesto que no existía alojamiento para los pacientes, aparatología para los tratamientos ni personal especializado, por ejemplo, en enfermería y kinesiología.

Estas preocupaciones fueron planteadas en el *Plan Analítico de Salud Pública* de 1947. En esta obra se delinearon las políticas de salud pública que se implementarían durante el primer gobierno peronista. En la sección de Epidemiología y Endemia se estipuló la urgente necesidad de estudiar y resolver los problemas vinculados a esta enfermedad.<sup>3</sup> En el mes de septiembre de 1947, el Congreso Nacional sancionó la Ley n° 13.022, que destinó fondos para combatir las enfermedades infecciosas en todo el país, dispuso la construcción de un hospital de niños en la Capital Federal y la instalación del instituto especializado en Heine Medin.<sup>4</sup> El debate parlamentario puso en evidencia la aparición de brotes esporádicos cada vez más agravados que afectaban a lo “máspreciado de la sociedad: los niños”. Ricardo Guardo, presidente de la Cámara de Diputados, describió la escasa asistencia existente en la Capital Federal: solo dos salas en el Hospital Muñiz, con 39 camas cada una.<sup>5</sup> En 1952, la mencionada ley no se había concretado, el hospital para niños con enfermedades infecciosas permanecía aún sin licitar y el instituto especializado funcionó únicamente como un anexo en el Hospital Muñiz.

Así es que ni las preocupaciones de índole científica ni el interés legislativo por esta enfermedad pudieron evitar las consecuencias del brote de

<sup>2</sup> Ver la nota de Antonio Marque titulada “Enfermedad de Heine Medin”, publicada en *La Semana Médica* en 1947.

<sup>3</sup> *Plan Analítico de Salud Pública*, de la Secretaría de Salud Pública, aparecido en 1947, p. 767.

<sup>4</sup> Véase la Ley n° 13.022 de 1947.

<sup>5</sup> Puede leerse en “Reunión 30, 4 de septiembre de 1947” en *Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados*, tomo IV.

1953, el más alto registrado en la Argentina hasta esa fecha, que afectó a 2.579 personas.<sup>6</sup> La preocupación médica y política respecto de las consecuencias de dicho padecimiento no radicaba tanto en los índices de mortalidad (179 fallecidos), sino en la incapacidad permanente (1316 “inválidos”) para las poblaciones de menor edad, ya que el 71% de los pacientes fueron menores de entre cero y cuatro años.

Las secuelas en los niños atacados por la parálisis infantil son defectos físicos en sus extremidades y en su cuerpo, debido a las lesiones irreparables que sufre el sistema neuromuscular. Dentro de un contexto de expansión del mercado interno y de demanda de mano de obra, la “invalidéz” no solo constituía un problema médico, sino también, económico, dado que sustraía fuerza de trabajo al mercado laboral o limitaba su rendimiento. Los enfermos agudos podían llegar a permanecer internados durante seis meses o un año, los graves, de dos a tres años.

En 1936 había sido promulgada la Ley n° 12.317, que legislaba sobre la denuncia obligatoria de las enfermedades contagiosas transmisibles. Esta disposición permitió contar con estadísticas sobre el desarrollo, la intensidad y la localización de las personas afectadas por la polio. Sin embargo, no existió la fiscalización de la evolución posterior de los casos. Algunas familias carentes de recursos económicos desatendían las prescripciones médicas una vez abandonado el nosocomio. El procedimiento de recuperación era prolongado y oneroso. Generalmente era necesario equipar con aparatos ortopédicos, zapatos especiales, sillas de ruedas y bastones. La perseverancia era de vital importancia para evitar deformaciones, dolores crónicos y para lograr condiciones psicofísicas de autonomía (en ese entonces, vinculada principalmente al acceso a la educación y al trabajo).

Si bien en el organismo sanitario había conciencia respecto del incremento del número de casos, se justificó su aparición como parte de una “ola epidémica mundial”. De acuerdo con este argumento, se sostuvo que los índices en la Argentina eran menores que los aparecidos en Estados Unidos. Esta estrategia discursiva liberaba al Estado de toda responsabilidad. En la misma línea, en una conferencia de prensa realizada por el 2 de abril de 1953, el ministro de Salud, Ramón Carrillo, subrayó que los casos de poliomielitis registrados no constituían una epidemia, ya que no se había

<sup>6</sup> Remítase a la Resolución n° 36.181 del 5 de julio de 1951.

registrado un caso cada diez mil habitantes. Según él, hasta el 31 de marzo de 1953 había 783 enfermos de polio en todo el país y, si bien reconocía que dicha cifra era mayor que la registrada el año anterior, afirmó que “la epidemia de poliomiélitis no existe”. En este comunicado responsabilizó por la “psicosis de la población” a los médicos que, con sus apreciaciones poco certeras, facilitaban la “difusión de rumores infundados”.

Asimismo, el ministro de salud trató de hacer frente a las acusaciones en relación con la falta de tecnología adecuada cuando sostuvo que el Instituto de Heine Medin contaba con 14 pulmotores y que existían camas disponibles para satisfacer todas las demandas de asistencia.<sup>7</sup>

Algunas investigaciones adjudicaron la diseminación del virus de la polio a la situación geográfica y a los factores climáticos. Otras, a la propagación realizada por las moscas y los mosquitos. Otros estudiosos consideraron que esta enfermedad afectaba con más frecuencia a los individuos pertenecientes a “las clases acomodadas” que a los pertenecientes a los sectores populares. Esta última hipótesis asombró a los profesionales de la salud, que aún le otorgaban un peso significativo a la relación entre las malas condiciones de higiene y la difusión de esta enfermedad. En 1953, estas ideas fueron puestas en duda por Humberto Ruggiero quien, influenciado por los trabajos de un investigador de Estados Unidos de América, comprobó que la polio atacaba por igual a cualquier clase social. Su estudio demostró que, en la Argentina para el brote de 1953, el factor interhumano había sido el principal causal de contagio, dado que fue en las zonas de mayor densidad poblacional donde la enfermedad tuvo mayor difusión.

Además de estos estudios científicos, existían creencias populares en relación con las formas de evitar el contagio. A instancias de ellas, muchos niños concurrían a los lugares públicos con bolsas de alcanfor en sus cuellos, o se pintaban los árboles y los cordones de las veredas con cal. Entre las dudas científicas y las creencias populares también es necesario destacar que, desde la esfera estatal, fueron escasas las menciones informativas respecto de esta enfermedad. El tratamiento en el momento agudo de la parálisis infantil era incierto. La aplicación de estreptomina

<sup>7</sup> Esta información se encuentra en “Informó el Ministerio de Salud Pública sobre la verdadera situación sanitaria con respecto al brote de poliomiélitis”, en *Boletín del Día* del año 1953, p. 513.

no había dado buenos resultados.<sup>8</sup> Para las formas asfixiantes se utilizaba el pulmón o pulmón de acero, pero muchos centros asistenciales no poseían esta tecnología.<sup>9</sup> Esto muestra las limitaciones materiales que tenían muchos de ellos a la hora de satisfacer las urgencias sanitarias.

Para evitar la expansión del mal se apeló a medidas de cuarentena, vigilancias, desinfección de ferrocarriles y automóviles, cordones sanitarios en plazas y escuelas, exterminio de insectos, limpieza de espacios públicos, aplicación de gotas nasales, realización de gárgaras; y a los niños se les aconsejaba la ingesta de una o dos pastillas de clorato de potasio por día.

Es decir, a pesar de que existían razones técnicas para lograr un acuerdo político que avanzara en la investigación de determinadas dolencias, los diferentes tiempos e intereses provocaron un alargamiento en la concreción de dichos objetivos. Es en este sentido que puede percibirse la fuerte relación existente entre las enfermedades y la política. Una epidemia tiene connotaciones biológicas, pero también está imbricada en las relaciones políticas y sociales de su tiempo. Su recuerdo o su olvido no es un hecho anecdótico, sino que también está inserto en una red de intereses políticos implícitos en el mismo acto de recordar.

## UNA EPIDEMIA MALDITA

Promediando el mes de enero de 1956, el aumento de casos de polio comenzó a preocupar en los hospitales de las ciudades de Buenos Aires y La Plata. Como es frecuente en las etapas iniciales de los ciclos epidémicos, el subsecretario de Asistencia Social y Salud de la Nación de en ese entonces, Francisco Elizalde, afirmaba públicamente que se trataba de un brote “común” y que no había razones para alarmarse.<sup>10</sup> Pero, a medida que avanzó el verano, se agravó la situación. A finales de febrero era muy difícil enmascarar la epidemia. El ministro de Salud y Asistencia Social, Francisco Martínez, aceptó la existencia del brote y su mayor gravedad con respecto a la epidemia de 1953; y creó una dirección de Lucha contra la Pa-

<sup>8</sup> Véase “Primer informe de la Comisión de estreptomycinina”, en *Archivos de la Secretaría de Salud Pública*, de 1949, p.79.

<sup>9</sup> Remítase a “La poliomiélitis en Tandil”, aparecido en *El Día Médico* en 1956, p. 1139.

rálisis Infantil que congregó a los expertos, se recibieron veinte pulmotores desde Uruguay, y se realizó una convocatoria de concursos para médicos y enfermeras (Testa, 2018).

Desde ese momento se dio inicio a un ciclo mediático epidémico claramente politizado que se prolongó hasta mediados del año. Las recorridas de hospitales, realizadas en persona por las máximas autoridades de gobierno, las declaraciones públicas en la prensa y en la radio, las visitas de especialistas extranjeros y la colaboración internacional, sumado a la convocatoria de solidaridad a todos los actores de la sociedad, mantuvieron el tema en el día a día de la prensa. Los dramas humanos de aquellos que sufrían la enfermedad, las actitudes ejemplares de los que colaboraban, así como también otras consideradas de menor nobleza, mantenían la información vigente y dinámica. Campañas malintencionadas que afirmaban la presencia de fiebre amarilla y de peste bubónica, encomiables esfuerzos de asociaciones étnicas o de empresas de todo tipo, donaciones de pulmotores y vuelos sanitarios, renuncias y nombramientos de funcionarios, fueron parte del vértigo noticioso que ocupó portadas y primeras páginas de los periódicos. La difusión de las acciones de gobierno y de la evolución día a día de fallecimientos y nuevos casos denunciados, fue continua.

En ese contexto, la autodenominada Revolución Libertadora (1955-1958) afianzó mecanismos de persecución y censura. El 9 de marzo de 1956, fue publicado en el Boletín Oficial el Decreto de ley n° 4161 que prohibía los símbolos peronistas. Ello incluía todo tipo de imágenes, retratos, fotografías, obras artísticas, expresiones o artículos que remitieran a la doctrina del “régimen depuesto”. La utilización y exhibición en cualquier forma de alguno de ellos sería considerado como “ofensivos al sentimiento democrático” y, por tanto, penalizado con multas, prisión y hasta clausura de establecimientos y disolución de sociedades. El empeño en desmoronar el sistema de símbolos y en dar una connotación negativa al peronismo vio en la presencia de esta dolencia una oportunidad de canalizar sentimientos y atribuir responsabilidades.

Otros actores contribuyeron a reforzar sentidos negativos y a exacer-

<sup>10</sup> Véase la nota “Consideráse sin gravedad el brote de poliomiélitis”, publicada en el diario *Clarín*, el 4 de febrero de 1956.

bar el clima dramático de riesgo: el recientemente nombrado monseñor de la ciudad de La Plata (capital de la provincia de Buenos Aires), Antonio Plaza afirmaba en sus homilías que la epidemia era consecuencia de pecados cometidos por el régimen justicialista. Durante los últimos meses del peronismo los vínculos entre el gobierno y la Iglesia Católica se habían tensionado. La Ley de divorcio vincular, la anulación de algunos feriados religiosos y las modificaciones en la instrucción religiosa en las escuelas, entre otras medidas, habían crispado la sensibilidad de los católicos que alimentaron el consenso sobre la necesidad imperiosa de intervenir.

En la misma línea enunciativa el ministro de salud Francisco Martínez declaró los principales núcleos de una narrativa que fue preponderante en la prensa de ahí en adelante: la epidemia como maldición y consecuencia de la desidia del gobierno anterior. En concordancia, el dictador Pedro Eugenio Aramburu emitió un discurso en cadena oficial radiofónica en ocasión del primer semestre de gobierno, en el cual reafirmó esas ideas y anunció, además, la aplicación “masiva” de gammaglobulina, un suero elaborado en base a anticuerpos de personas que habían sufrido la enfermedad que otorgaba protección parcial y temporaria. No obstante su relativa eficacia, esta estrategia se difundió con grandes pompas como un método de inmunización masiva que no fue tal.<sup>11</sup>

Así pues, el gobierno de facto reconoció la epidemia como una cuestión política y, en consecuencia, instrumentó rápidamente medidas para enfrentar la emergencia sanitaria. En el marco de una estrategia discursiva que buscaba diferenciarse de la anterior gestión de gobierno, dispuso erogaciones de dinero y destinó recursos para demostrar una pretendida efectividad que el gobierno predecesor no había logrado. Para cumplir con estos objetivos, no solo reacondicionó la infraestructura, sino que también capitalizó recursos humanos, técnicos y científicos ya existentes (Zabala y Buschini, 2008).

De acuerdo con esta línea interpretativa queda en evidencia que la intencionalidad de la metáfora politizada de la epidemia de 1956 era justificar y legitimar un acérrimo antiperonismo, a la vez que se intentaba diluir el recuerdo o el registro social del peronismo, ligado a la democratización del bienestar y de la salud, a partir de la contraposición de imágenes de alarma y de temor.

<sup>11</sup> Se proveyó en principio a niños entre 6 meses y 4 años de edad de ámbitos cercanos a algún enfermo; luego se inoculó en forma gratuita en fechas programadas bajo receta médica. El 21 de marzo la medida fue portada de varios diarios y luego, temática de *Sucesos Argentinos*.

Retomando a Sontag (2005), las metáforas militares aparecieron en 1880 con el descubrimiento de las bacterias. Efectivamente, la utilización de la epidemia de 1956 en el lenguaje político justificaba medidas autoritarias, designaba culpas, nominaba víctimas y aunaba voluntades necesarias para “librar una lucha” de la sociedad en su conjunto. La epidemia era considerada como una invasión, y se designaba como el “azote”, el “flagelo” el “terrible mal”. Las acciones para disminuir su incidencia, transmisión y mortalidad se denominaban “combate”, “lucha”, “cruzada o campaña contra”. Los niños afectados eran referidos como “legión de lisiados”, “víctimas inocentes”, “niños inválidos”. La naturaleza punitiva de la metáfora militar de la epidemia y la identificación del castigo en las “víctimas inocentes” contribuyeron, además, a la estigmatización de aquellos que sufrieron las secuelas de la enfermedad.

Recién en 1957 se produjo la primera experiencia de inmunización masiva con vacuna a virus muerto de Jonas Salk. El resultado fue variado, ya que, si bien algunas voces dan cuenta de un resultado satisfactorio, otras sostienen que provocaba trastornos neurológicos. La vacuna de Albert Sabin con virus atenuado (1963), fue mejor aceptada debido a su practicidad. Su administración era oral, en forma de unas cuantas gotas de un jarabe de sabor agradable y podía ser administrada por personal no especializado (Ramacciotti, 2009).<sup>12</sup> La eficacia comprobada de la vacuna Salk, anunciada públicamente el 12 de abril de 1955, y el reconocimiento de los progresos de la rehabilitación como especialidad médica en ámbitos científicos y sociales internacionales, aumentaron el grado de certidumbre con respecto a las posibilidades de controlar y erradicar la enfermedad en un mediano plazo. Sin duda, ambos factores fueron importantes al momento de inscribir el problema en la agenda de gobierno, instrumentar recursos en las esferas técnica y burocrática e imprimir su huella en algunas anotaciones marginales de la historia de la salud y la enfermedad.

## REFLEXIONES FINALES

En las epidemias analizadas encontramos negación, reconocimiento, politización, y olvido. Narrativas del riesgo, emociones exacerbadas, medidas

<sup>12</sup> Véase “Symposium Internacional sobre Poliomiélitis”, en *Día Médico* aparecido en 1956.



higiénicas colectivas, creencias populares y remedios caseros estuvieron al orden del día en una amalgama de racionalidades.

La politización de las epidemias para legitimar acciones por parte de los gobiernos de turno –a través del silencio o la exacerbación– no constituye un hecho que pueda considerarse novedoso en sí mismo. Sin embargo, las epidemias de 1953 y 1956 se destacan por contraste a partir de las estrategias de comunicación adoptadas. Contaban ambos gobiernos con el control de los medios de prensa, uno escogió obrar en silencio, y el otro hizo de la epidemia una de sus principales herramientas simbólicas para legitimar o solapar otras acciones mucho más críticas al momento de conservar algo de consenso ciudadano. Detrás de los discursos públicos se jugaba una contienda que nunca era únicamente sobre la polio, y evidenciaba otras batallas subterráneas que allí se libraban.

El olvido de las epidemias de polio en el relato de las memorias colectivas contribuye a las diversas formas de desvalorización social que aún sufren muchas minorías en las sociedades actuales, entre ellas, las personas con discapacidad. La supuesta invisibilización que los afecta, implica una forma de menosprecio en relación a las contribuciones realizadas por este grupo/colectivo a la sociedad. Aunque es cierto que existen cambios y que gracias a los esfuerzos de militantes y activistas existen miradas de mayor reconocimiento social hacia las personas con discapacidad, lograr su plena afirmación –en todos los planos– es aún una tarea por conquistar. En ese sentido, los sobrevivientes de la polio resignifican el hecho de portar la memoria en el cuerpo y mostrar cuerpos que portan memoria. Son actores que disputan sentidos en la construcción pública de la memoria colectiva de epidemias pasadas que aun duelen y no desean olvidar.

De acuerdo a los avances parciales de la investigación mayor mencionada, lo que sí sabemos es que en los tiempos que corren las palabras secuelas, *long covid*, *postcovid* y rehabilitación han cobrado protagonismo: “Quedan bastante deteriorados los pacientes que están en una terapia bastante tiempo”, dice Mariana, enfermera que trabaja en una clínica de rehabilitación privada de la ciudad de Buenos Aires, “quedan sin mover los miembros superiores e inferiores. Es como empezar de nuevo, como un bebé que recién sale, como un pichón cuando nace, que tenés que enseñarle de vuelta todo”.<sup>13</sup> Aunque hoy no es posible hablar de forma categórica de las consecuencias temporales o permanentes que pueda dejar la COVID-19 son profusos los estudios en curso sobre el tema y se han

identificado una diversidad de posibilidades: daños pulmonares, cardíacos, renales, hepáticos y de páncreas, trastornos cognitivos y neurológicos y otros de índole psicoafectivos (duelos no resueltos, ansiedad, ataques de pánico, fobias). El hecho de que existan posibles secuelas que puedan afectar capacidades funcionales para desempeñar determinadas actividades profesionales hizo que contraer la enfermedad sea considerado como accidente de trabajo en función de su origen. Ello constituye un factor de importancia de cara al acceso a las prestaciones por “incapacidad laboral” y a cómo será el proceso de clasificación y certificación de las mismas.

Al momento de escribir estas páginas, no podemos asegurar cuál será el diseño de los hilos de la memoria y el olvido. Tampoco qué tonos y qué coros de voces resonarán con sus disonancias y armonías. Cabe preguntarnos si –de manera similar a las epidemias examinadas– serán sobrevivientes *postcovid*, poetas e historiadores quienes la resguarden del olvido.

## FUENTES

Benedetti, M. (1993). *Despistes y franquezas*. Seix Barral.

Congreso de la Nación. (1947). Reunión 30, 4 de septiembre de 1947. *Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados*, tomo IV, 117.

Consideráse sin gravedad el brote de poliomielitis. (1956, 4 de febrero). *Clarín*, 6. La poliomielitis en Tandil. (1956). *El Día Médico*, tomo V, 1139.

Marque, A. (1947). Enfermedad de Heine Medin. *La Semana Médica*, nº 49, 1537.

Ministerio de Salud Pública. (1952). Ley 13.022 de 1947. En *Memoria correspondiente al período 1946-1952* (p. 241). Talleres Gráficos.

<sup>13</sup> Entrevista realizada por Karina Ramacciotti a Mariana, enfermera de clínica de rehabilitación del sector privado de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el 14 de mayo 2021.

Ministerio de Salud Pública. (1952). Resolución 36.181 del 5 de julio de 1951. En *Memoria correspondiente al período 1946-1952* (pp. 312-405). Talleres Gráficos.

Ministerio de Salud Pública. (1953). Informó el Ministerio de Salud Pública sobre la verdadera situación sanitaria con respecto al brote de poliomielitis. *Boletín del Día*, n° 779, 513.

Primer informe de la Comisión de estreptomicina. (1949). *Archivos de la Secretaría de Salud Pública*, n° 1, 79.

Ruggiero, H. (1955). *Estudio de la epidemia de Heine Medin del año 1953* [Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires].

Secretaría de Salud Pública. (1947). *Plan Analítico de Salud Pública*. Talleres Gráficos.

Symposium Internacional sobre Poliomielitis. VII Jornadas de la Sociedad Argentina de Pediatría en Embalse Río Tercero. (1956, 16 de abril). *Día Médico*, tomo XXXI, 763.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, A. (2020). La Historia del COVID 19 en tiempos del Coronavirus. Un ensayo inconcluso. *Pasado Abierto*, 11. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto/article/view/4215/4258>

Armus, D. (2021). Elogio de la mascarilla: epidemias, incertidumbres y civilidad sanitaria. En A. Grimson (dir.), *Libro abierto del futuro. 1ra. Parte* (pp. 4-12). Ministerio de la Nación Argentina.

Carbonetti, A. & Rivero D. (2020). *Argentina en tiempos de pandemia: la gripe española de 1918-1919. Leer el pasado para comprender el presente*. Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.

Fiquepron, M. (2020a). *Morir en las grandes pestes. Las epidemias de cólera y fiebre amarilla en la Buenos Aires del siglo XIX*. Siglo XXI.

Fiquepron, M. (2020b). ¿Recordaremos el COVID19?: reflexiones sobre memoria, historia y epidemias. En *Porvenir, La cultura en la pospandemia* (pp. 86-77). B. A. Cultura-Fundación Medifé.

Ramacciotti, K. (2009). *La política sanitaria del peronismo*. Biblos.

Ramacciotti, K. (2020). Cuidar en tiempos de pandemia. *Descentrada*, 2, (4), e126. <https://doi.org/10.24215/25457284e126>

Sontag, S. (2005). *La enfermedad y sus metáfora. El SIDA y sus metáforas*. Taurus.

Testa, D. (2018). *Del alcanfor a la vacuna Sabin. La polio en Argentina*. Biblos.

Testa, D. (2020). Quando o essencial se faz visível: reflexões sobre a pandemia de Covid19 na Argentina. *Tematicas*, 55, (28). <https://doi.org/10.20396/tematicas.v28i55.14173>.

Zabala, J. & Buschini J. (2008). *Representaciones políticas, conocimientos científicos e intervención estatal en la epidemia de poliomielitis de 1955/56 en Argentina* [ponencia]. III Taller de Historia Social de la Salud y la Enfermedad en Argentina y América Latina, Santa Rosa, Argentina.

> **Angela Aisenstein**

Universidad Nacional de Luján - Universidad de San Andrés

## ¿Cómo enseñar a ser moral y saludable a la vez? La educación alimentaria en el discurso pedagógico

### RESUMEN

Estudios epidemiológicos de la última década destacan a la malnutrición como una de las enfermedades del nuevo siglo. Para atender y prevenir estas problemáticas se diseñan distintos tipos de intervenciones orientadas a regular el régimen de ingesta de la población. En Argentina, desde las últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX, parte del discurso pedagógico se orientó a enseñar a las niñas y los niños que asistían a la escuela primaria qué, cuánto y cómo comer.

Este trabajo indaga las concepciones y prácticas sobre el tema que se articularon en el discurso pedagógico oficial y las acciones a través de las cuales se difundieron en Argentina. Para ello se tomaron como fuentes *El Monitor de la Educación Común* y *la Revista de Educación*.

**Palabras clave:** Escuela, Discurso, Salud, Moral, Alimentación.

### INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

Estudios epidemiológicos realizados en las últimas décadas en distintos contextos geográficos destacan a la malnutrición, concepto que contie-

<sup>1</sup> Este texto recupera aspectos centrales del artículo que la autora escribió con María

ne tanto a la obesidad como a la desnutrición, como una de las enfermedades del nuevo siglo. Estos estudios definen ciertos problemas alimentarios derivándolos de cuestiones socioeconómicas y culturales como causas predisponentes de una serie de enfermedades no transmisibles. Se las denomina enfermedades crónico-degenerativas, y en los últimos años han aumentado los gastos nacionales y globales en salud. Para atender y prevenir estas problemáticas los Estados junto con instituciones de la sociedad diseñan intervenciones, muchas de ellas educativas, con la finalidad de regular el régimen de ingesta de la población. El hilo conductor de dichas políticas es el derecho humano a la alimentación y a la seguridad alimentaria y nutricional (Aguirre, 2005; Richter & Fernández Vaz, 2008).

Entender estas estrategias y comprender sus alcances y limitaciones exige poner a la alimentación dentro de la perspectiva social y cultural. Como lo señala Mary Douglas (1973), todos los humanos de todas las culturas adoptan un conjunto de creencias, reglas, comportamientos y actitudes culturalmente construidas en relación a los objetos del mundo, entre los que se encuentra la alimentación. Y lo hacen como resultado de estímulos, presiones, experiencias tempranas y continuas, sensaciones y sentimientos que pueden explicar luego la persistencia o la reacción que generan.

La experiencia escolar también es considerada un lugar apropiado para la elaboración y difusión de reglas de comportamiento alimentario. Es posible encontrar rastros de estas estrategias en la historia de la educación argentina.

Este artículo presenta las concepciones, los valores y las prácticas sobre el tema que se articularon en el discurso pedagógico estatal y las acciones a través de las cuales se difundieron algunos juicios de producción y consumo alimentarios (Bourdieu, 2010), y prescripciones sobre roles sociales atribuidos a hombres y mujeres (Nari, 2004) en Argentina desde fines del

Eugenia Cairo, titulado "El gobierno de la moral y la salud. Educación alimentaria en el discurso pedagógico", publicado en 2012 en *Historia da Educação*, Porto Alegre, v. 16, número 38 (set./dez.), p. 227-248.

<sup>2</sup> En adelante *El Monitor*, fue creado por el Consejo Nacional de Educación (CNE) en septiembre de 1881, durante la primera presidencia de Julio Argentino Roca, y continuó editándose hasta 1949. A partir de entonces volvió a editarse durante los siguientes períodos: 1959-1961, 1965-1976, 2000-2001 y 2004. El CNE era la oficina dependiente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública responsable de la educación primaria, y en algunas épocas también de la educación secundaria normal. La revista *Anales de la Educación Común* de la provincia de Buenos Aires (publicación oficial del Consejo

siglo XIX y primeras décadas del XX.

La historia del discurso pedagógico en relación a la alimentación puede ser relevada a través de diversas fuentes. En este trabajo se eligen dos revistas educacionales, *El Monitor de la Educación Común* y *Revista de Educación*,<sup>2</sup> adquieren especial relevancia en este período histórico en particular, ya que fueron un medio de divulgación privilegiado debido a las limitaciones del mercado editorial, la existencia de pocas bibliotecas y las escasas posibilidades de los maestros para acceder a los libros (Giovine, 2007). En ambas publicaciones dos cuestiones resultan significativas. La primera se refiere a los actores que intervienen, los modos en que ponen en juego sus ideas y proyectos, y las actividades que realizan desde las instancias de gobierno en el proceso de diseñar, organizar y difundir las políticas estatales en educación.

La segunda se refiere a la multiplicidad de los conocimientos, valores y registros discursivos que se ponen en juego simultáneamente en torno a un tema, por ejemplo, lo que debía ser enseñado a las niñas y/o los niños o la duración y organización del día escolar (Aisenstein, 2010).

## LA EDUCACIÓN ALIMENTARIA EN CONTEXTO

Un profundo cambio pedagógico y social acompañó el pasaje del siglo XIX al XX: la expansión del dispositivo escolar como forma educativa hegemónica. La mayoría de las naciones del mundo legisló su educación básica y la volvió obligatoria. Argentina no fue la excepción. El ilustrado siglo XVIII comprendió a la educación como fenómeno humano, motor del cambio social y

extendiéndose aún en la actualidad. Si bien a lo largo de su existencia la revista ha cambiado su denominación en distintos períodos, nos referiremos a ella como *Revista de Educación* (en adelante *La Revista*), por ser el nombre que ha predominado en el lapso de tiempo considerado en este trabajo.

<sup>3</sup> La Ley de Educación Común n° 988, de la provincia de Buenos Aires sancionada en el año 1875, organizó el sistema educativo provincial. La Ley de Educación Común n° 1420, sancionada por el Congreso Nacional organizó el sistema educativo nacional argentino; se aprobó el 8 de julio de 1884 luego de amplios debates, consagrando a la educación primaria como obligatoria, gratuita y neutral desde el punto de vista religioso. La Ley n° 988 se considera como un antecedente de la Ley Nacional n° 1420.

de los procesos de superación o progreso individual y colectivo, y reafirmó a la infancia como período etario educativo por antonomasia (Pineau, 2001). Sobre este pensamiento avanzó la construcción de la escuela como forma educativa moderna por excelencia en el período que se analiza.<sup>3</sup>

Resulta fundamental señalar que para el caso argentino la conformación del Estado nacional iba de la mano de la conformación de la sociedad nacional. En tanto base material de la nación, la población del territorio argentino fue receptora de sucesivas oleadas de inmigrantes que arribaron a lo largo del siglo, pero más intensamente desde fines del siglo XIX hasta la Primera Guerra Mundial; ellos serían los destinatarios principales de las políticas de homogeneización cultural implementadas a través de la escuela (Cucuzza, 2007).

En este contexto la escuela asumió el saber pedagógico como medio de disciplina y gobierno de la población en general y de cada individuo en particular. La construcción del poder moderno requirió la construcción de instituciones y de saberes que permitieran coaccionar sobre el colectivo sin anular la actuación sobre cada uno de los individuos. La escuela se constituyó en una institución donde la totalidad de los hechos que se desarrollaban eran educativos (Pineau, 2001).

La producción discursiva que de este proceso deriva, y a su vez lo constituye, irá dando lugar a la construcción de aquello que Bernstein denomina discurso pedagógico oficial. El mismo se irá instituyendo como práctica discursiva a través de la cual el poder y el control del Estado tratarán de ejercerse (Bernstein & Díaz, 1985).

Acorde a la diversificación de espacios, sectores y aspectos de la vida humana que se asumen como posibles de ser pedagogizados, este discurso irá incluyendo prescripciones para casi la totalidad del abanico de comportamientos de la vida humana. En este sentido supondrá el intento de modificar a los sujetos en una dirección determinada, estructurar la obediencia, configurar las moralidades, educar las conciencias y los cuerpos.

Profundizando en estas ideas, la función básica de dicho discurso será el ejercicio del poder, esencialmente en la predeterminación discursiva de los patrones de conducta (reforzando las normas existentes, cambiando las viejas y produciendo nuevas), teniendo como objetivo colocar, fijar y orientar a los sujetos hacia posiciones deseadas. Y estará alineado también a la necesidad de mantener el control legal y político sobre agentes, agencias, prácticas y discursos requeridos para la reproducción de la



cultura y para la producción de la conciencia. En este sentido, se asociará con el carácter normativo del Estado.

Este discurso, materializado a través de diferentes registros textuales, incorporará un complejo conjunto de producciones que serán fundamentales para la organización y construcción del orden normalizado/normalizante del sistema educativo y del Estado en formación. Dichos registros pueden ser textos formales y estrictamente reguladores, codificados y normativos (decretos, resoluciones, leyes) o presentarse como conocimiento transformado por la práctica política, en la posición legítima u oficial (libros de textos, prensa educativa especializada, informes).

La construcción de este discurso implica un proceso de selección de discursos (valores, saberes, contenidos) a ser pedagogizados. También realiza una selección de discursos que regulan la transmisión, la adquisición y la evaluación. En resumen, el discurso pedagógico oficial debe seleccionar tanto los discursos que deben transmitirse como los discursos que regulan los principios de su transmisión-adquisición, o al menos, fijar límites.

Su construcción implica un proceso de recontextualización oficial que ocurre cuando un texto o textos que pertenecen a un discurso específico o discursos específicos son selectivamente desubicados o reubicados, e insertos en nuevos textos oficiales. Estos nuevos textos incorporan objetos, temas, enunciados y teorías previamente reconocidas e ideológicamente seleccionadas. De esta manera, este discurso es portador de concepciones y prescripciones de otros campos del saber y de la producción simbólica (Bernstein & Díaz, 1985).

El discurso pedagógico así construido producirá saber oficial sobre el amplio campo de los comportamientos corporales humanos tales como la sexualidad, las formas de vida como los ritmos de sueño y trabajo, la periodicidad de las comidas, el control de las necesidades, las prohibiciones frente a los peligros (Caruso & Dussel, 2000), e incluirá preceptos sobre lo cotidiano, los modos y las maneras, los tiempos y los espacios de lo habitual y de las funciones básicas orgánicas. Desde esta perspectiva, como se expresa en la *Revista de Educación* (1881), la regulación de la vida física se transforma en la condición *sine qua non* de la vida intelectual y moral (Rousselot, 1881), y se sintetiza en el concepto de educación integral.

Como parte de los modos de comportamiento transmitidos por la sociedad y, atravesada por todas las problemáticas de lo social, la educación alimentaria formará parte de la educación del cuerpo, conformando parte

de la educación integral, pregonada por la pedagogía moderna y la Ilustración. Con ella será posible prescribir, en tanto aspecto pulsional corporal y comportamiento a normalizar, a educar, a civilizar. Sobre ella el discurso pedagógico, articulando aspectos cognitivos y estéticos, saberes, percepciones y valores, propondrá un régimen de ingesta para el gobierno de la población infantil y sus familias.

### PRODUCIR, LEGITIMAR Y DIFUNDIR EL DISCURSO PEDAGÓGICO SOBRE LA ALIMENTACIÓN: UNA TAREA COMPARTIDA

El análisis de los textos contenidos en cada una de las publicaciones parece dar cuenta de una cierta complementariedad entre las revistas en la tarea de difusión de doctrinas, prácticas y otro tipo de novedades pedagógicas entre el magisterio. Tal complementariedad estaría referida a la posibilidad de dar un alcance territorial mayor a cuestiones tales como, por ejemplo, información sobre los planes y programas aprobados por las autoridades educativas nacionales a través del Consejo Nacional de Educación. *El Monitor* se ocuparía de informar y crear consensos sobre las políticas educativas o las ideas pedagógicas que las sustentaban entre los docentes de la Capital Federal y los Territorios Nacionales, mientras que *La Revista* difundiría las noticias y acercaría las discusiones vigentes al conjunto de maestros de la provincia de Buenos Aires; algunos de los cuales desempeñarían funciones en las escuelas nacionales creadas en territorio provincial por efecto de la Ley Lainez, y por lo tanto, necesitaban estar al tanto de las decisiones en materia educativa del gobierno nacional.<sup>4</sup>

Ambas publicaciones participan del proceso de conformación del discurso pedagógico oficial y, en lo que hace a las ideas pedagógicas referidas a la educación alimentaria, permiten vislumbrar dos tipos de tácticas. Una de ellas, centrada en transmitir conocimientos, valores y prácticas sobre alimentación. La otra, focalizada en difundir tipos, estilos y formas de organización social deseables a través de la difusión de tales saberes.

<sup>4</sup> La Ley de Educación Común n° 1420 inicialmente tuvo vigencia sobre Capital Federal y Territorios Nacionales en virtud de los alcances que el texto constitucional otorgaba al Estado nacional sobre el tema. El artículo 5° de la Constitución aprobada en 1853, y luego refrendada por Buenos Aires, delega a las provincias la organización

## LO QUE HAY QUE SABER SOBRE LA ALIMENTACIÓN: LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN ALIMENTARIA

Los temas *sobre* alimentación que el discurso pedagógico selecciona e incluye en ambas publicaciones parecen orientarse a cuatro cuestiones, que remitirán a diferentes campos simbólicos y del saber: 1. Vincular la alimentación con la higiene antes que con el placer; 2. Fundamentar la dietética en conocimientos científicos; 3. Asociar el orden alimentario al orden moral y 4. Difundir gustos, conocimientos, valores y prácticas sobre producción, elaboración y conservación de alimentos.

Una de las ideas centrales alrededor de las cuales se desarrolla el discurso sobre la alimentación es que la regulación de la ingesta es una de las estrategias de la higiene, entendida como la ciencia que se ocupa del cuidado de la salud.

Desde la perspectiva de las ciencias de la naturaleza, en la alimentación parecen confluir tres cuerpos de conocimientos: la higiene en tanto ciencia de conservación de la vida a través del cuidado de la salud; la concepción del cuerpo humano como una máquina animal que responde a distintos principios (físicos, químicos); y la ciencia moderna de la nutrición, fundada y propagada por médicos, fisiólogos, químicos e higienistas (Ferrières, 2002; Gleyse, 2010).

Las metáforas maquínicas, como explicación del funcionamiento del cuerpo, encuentran eco en las premisas sobre la alimentación. La digestión es una cuestión delicada si se concibe al cuerpo como un sistema de bombas, cañerías y tubos por el cual circulan la comida y los deshechos (además del aire y la sangre), y cuyo recorrido debe ser mantenido sin obstrucciones. Para su cuidado se aconsejan algunos alimentos y otras prácticas “sumamente ventajosa para la salud [como] la gimnástica –debidamente sistematizada”. Con su práctica “facilitase inmensamente la digestión; y por último [...] influye favorablemente sobre la conturbada circulación de la sangre, y sobre el cambio de materia de nuestro cuerpo” (*El*

de la educación primaria. La Ley n° 4874 aprobada en 1905 a partir de la iniciativa de Manuel Lainez ampliaría el alcance de la ley anterior, autorizando al Consejo Nacional de Educación a abrir escuelas rurales, infantiles, mixtas y elementales en territorios provinciales, siempre y cuando las provincias lo solicitaran.

*Monitor*, 1884/85: 593).

En esta línea los alimentos son concebidos como parte de la energía que permite mantener vivo, funcionando, el cuerpo entendido como máquina a vapor. Y esto es así porque

Casi todo el calor de nuestro cuerpo dimana de los cambios que se verifican en lo que comemos [...] Toda la energía necesaria para caminar, estar parado, correr, jugar y estudiar, viene de los alimentos que consumimos. Esta fuerza se produce en nuestro cuerpo, algo así como el fuego determina el vapor de una caldera (Groff, 1902: 429-30).

La relación entre la medicina y el arte de preparar las comidas estaba ya presente en las recomendaciones nutricionales premodernas, fundamentadas en principios de los cuales derivaban todas las prácticas relativas al cuidado del cuerpo. Todos los seres vivos poseían una naturaleza particular determinada por la combinación de cuatro factores agrupados de a pares: lo caliente y lo frío, y lo seco y lo húmedo, en tanto expresiones posibles de los cuatro elementos que constituyen el universo como lo son fuego, aire, tierra y agua. Una persona era considerada saludable cuando los elementos de su cuerpo se combinaban de modo equilibrado y estable. La ingesta de comida apropiada era una de las vías para restaurar el equilibrio, tanto ante una situación de enfermedad como luego del esfuerzo del trabajo (Montanari, 2006).

El lenguaje en que se escribe la dietética premoderna es el de la sensibilidad, de los sentidos; lo placentero y lo saludable están indisolublemente unidos y la elección de alimentos y la preparación de las comidas están estrechamente vinculadas al disfrute y la salud. Según Montanari, los conocimientos y prácticas ligadas a la cocina son entendidos como parte del arte de la manipulación y combinación inteligente de productos a los efectos de crear comidas balanceadas que no existen previamente en la naturaleza. La intervención de lo culinario será necesaria para atender la sensibilidad del gusto, satisfacer los placeres de la mesa, mientras simultáneamente se corrige y restaura el equilibrio corporal, modelando las cualidades naturales de los productos alimentarios.

Pero, a partir de los siglos XVII y XVIII, la ciencia de la dietética comienza a hablar un lenguaje diferente basado en el análisis químico y la física experimental. Así pues, las prácticas vinculadas a la preparación de los

alimentos y la ingesta combinan experiencias cotidianas con postulados científicos, por ello en las “Nociones de economía doméstica”, publicadas en *La Revista*, su autora afirma

yo creo no equivocarme mirando a la Química, como á la Higiene, íntimamente relacionadas con la Economía; para mí son aquellas ciencias, como dos rieles que aunque separados siguen un camino y llegan a un mismo término. Sin investigaciones químicas sería absoluta nuestra ignorancia respecto a los componentes de las materias alimenticias (Palma, 1884: 491-92).

La transmisión de modales y mecanismos de regulación del deseo de comer y de criterios de producción o elección de los alimentos apropiados, es también parte de lo que debe ser enseñado. Educar la elección y conformar el juicio del gusto requiere también civilizar el apetito, es decir, enseñar a privilegiar lo sano sobre lo sabroso, y la moderación sobre la gula o glotonería. Tal educación supone establecer un mecanismo de control de la ingesta que es, a la vez, fisiológico y psicológico (Daniel Cappon citado en Mennell, 2001).<sup>5</sup> Como sostiene Rousselot debido a que “el gusto es ávido sin ser ilustrado y la cantidad se sobrepone a la calidad (...) La educación que le conviene es más bien restrictiva” (1881: 663).

Para estos fines, *El Monitor* propone diversos artículos, de corte informativo para los maestros y lecturas para poner a disposición de los escolares que presentan, de diferente modo, consejos sobre alimentación: “La lección sobre el pan” (*El Monitor*, 1895: 670); “El trigo constituye el alimento más perfecto; ¿Cuántas veces se debe comer por día? La obesidad se combate; Frutas nutritivas” (*El Monitor*, 1899/1900: 988); “Las tendencias ideales del vegetarianismo” (*El Monitor*, 1905: 1172-73).

Es así que el análisis del discurso pedagógico permite reconocer que la ocupación y la prédica sobre la alimentación de la población exceden la tutela del discurso médico. Y aunque el discurso religioso no tiene presencia

<sup>5</sup> Según el autor citado, apetito no es lo mismo que hambre. Hambre es un impulso del cuerpo que ocurre en todos los seres humanos en un ciclo razonablemente regular. El apetito de comida es básicamente un estado de la mente, una alerta mental interior de deseo sobre la cual se despliega el hambre. El apetito de un individuo es su deseo e inclinación a comer, su interés en consumir comida. Comer es aquello que una persona hace, apetito es lo que siente mientras lo hace (en Mennell, 2001).

explícita en estas revistas educacionales y el fundamento de los diagnósticos toma la palabra de la ciencia, el discurso moral (no estrictamente laico) se solapa con el anterior en el momento de la prescripción. Los artículos que se orientan a proponer hábitos y pautas alimentarias, comienzan en general construyendo el origen de los males a atender o prevenir, en una combinación de conductas morales e higiénicas inadecuadas. Y las soluciones relacionan el discurso médico normativo con el del ascetismo religioso. Por ello, entre las declaraciones aprobadas en el Segundo Congreso Pedagógico Nacional, publicadas en *El Monitor*, se “expresa el voto de que se dicten en las escuelas frecuentes conferencias sobre dicho tema y se funden sociedades infantiles de templanza” (*El Monitor*, 1990: 809).

Pero es en los planes y programas escolares aprobados que publican ambas revistas, donde es posible reconocer disciplinas curriculares específicas que aportan conocimientos, prácticas y valores que formarían parte de la educación alimentaria. Unas, tienen énfasis teórico y se proponen informar –eventualmente reflexionar– sobre el tema (“Ciencias naturales. Tercer Grado [...] Órganos y funciones del cuerpo humano. - Nociones elementales [...] Digestión, dientes, saliva, deglución, tubo digestivo, jugos gástricos”); otras, son predominantemente prescriptivas, enfatizando la transmisión de prácticas y procedimientos. En ambos casos contienen una importante carga valorativa (“Moral y urbanidad. [...] Tercer grado [...] el cuerpo: Aseo, sobriedad, gimnasia- Perjuicios de la gula y la embriaguez”) (*El Monitor*, 1886/7: 398-399 y *La Revista*, 1887: 440-473).

## LO QUE SE PUEDE ENSEÑAR A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN ALIMENTARIA

Informar sobre técnicas de producción de alimentos y sobre la división social de tareas en las familias, predicar sobre la pureza de los productos que se adquieren y la calidad de los que se preparan en los hogares, y señalar los hábitos saludables son distintos modos a través de los cuales el discurso pedagógico oficial parece contribuir en la producción y legitimación de un orden social esperado.

En los programas, los conocimientos considerados necesarios para llevar una vida sana y ordenada, y hacer una elección racional de la ingesta, están presentados centralmente en las asignaturas ejercicios intuitivos,

ciencias naturales, moral y urbanidad, economía doméstica, con la particularidad de que no todos esos ramos están dirigidos a todos los escolares. En las indicaciones para cuarto grado de la asignatura elementos de ciencias naturales se contemplan contenidos “para los varones” (como, por ejemplo, nociones de agricultura), mientras que las asignaturas economía doméstica y labores están indicadas “para las niñas”.

Segundo grado [...] Segundo grupo [...]

VI Para varones: cuidado de aves de corral- Trabajos sencillos de horticultura y jardinería en huerta escolar. [...]

Para mujeres: Utensilios indispensables en la cocina - Comestibles - Preparación de las comidas más comunes y económicas - Cuidados que requiere el uso del agua en las casas - Limpieza de la casa [...] cuidado de animales domésticos y plantas (*El Monitor*, 1901: 968-969).

Al plantear ciertas características y tareas como propias de las mujeres, en sus diferentes roles de mujer, madre y esposa, el discurso pedagógico colabora en la construcción de un modelo femenino complementario o necesario del modelo familiar esperado. También reconoce al matrimonio como estrategia para la mejora de las condiciones de vida de las clases trabajadoras. Para ello, la mujer debe desarrollar sus habilidades domésticas, no solo como una ventaja económica para el ahorro, sino también, como garantía de matrimonio.

La principal vocación de la mujer, es todavía, el matrimonio. Pero cuántas veces no sucede, que un obrero, un empleado de inferior categoría retrocede ante la perspectiva de asociar a su vida una mujer inteligente, atractiva, instruida, pero que no está iniciada en las necesidades caseras, que no sabe arreglar el menú corriente y que no es capaz de freír un par de huevos y componer la ropa blanca cuando empieza a gastarse [...] [produce] como resultado, que se sale del hogar doméstico sin pensar y se vuelve a él sin gran prisa (*La Revista*, 1890: 567-568).

Respecto de la educación del varón en los roles de trabajador y ciudadano complementarios a los de la mujer en la división sexual del trabajo, los temas de educación alimentaria parecen señalarlo como el destinatario excluyente de las nociones de agricultura y cría de animales, tareas netamente productivas, necesarias para asumir el lugar de hombre proveedor. En este

punto, y tomando en consideración la variedad de ocupaciones laborales masculinas existentes, es posible hipotetizar que estos saberes relativos al trabajo productivo y manual tenían un destinatario de clase definido.

## CONCLUSIONES

El análisis del discurso pedagógico oficial construido sobre la educación alimentaria, y difundido a través de estas revistas educacionales, ha permitido reconocer la presencia de concepciones provenientes de distintos campos del saber y de producción simbólica. A partir de registros científicos higiénicos y morales, el discurso pedagógico seleccionó y construyó un texto oficial en el cual se articulaban prescripciones, descripciones y normas que, sin confrontar entre sí, se orientaron a crear y regular los hábitos de alumnos y alumnas en relación a los alimentos y las comidas, su producción y consumo. Más aún, es posible señalar que tales registros se reforzaban mutuamente prescribiendo lógicas y modelos sexuales y de organización familiar deseables, considerados social y políticamente necesarios en el contexto del cambio de siglo en Argentina. En ese marco, y respecto al tema del que este trabajo se ocupa, las publicaciones muestran consenso y comunidad de perspectivas.

## FUENTES

*El Monitor de la Educación Común*. (1884/5). La utilidad de la gimnástica. Tomo IV, 593. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/59.pdf>

*El Monitor de la Educación Común*. (1886/7). Tomo VI, 398-399.

*El Monitor de la Educación Común*. (1890). Tomo XVII, 1990, 809.

*El Monitor de la Educación Común*. (1895). Tomo XIV, 670.

*El Monitor de la Educación Común*. (1899/1900). Tomo XVI, 988.



*El Monitor de la Educación Común.* (1901). Tomo XVII, 968-969.

*El Monitor de la Educación Común.* (1905). Tomo XX, 1172-73.

Groff, G. G. (1902) La salud del niño. Los alimentos que consumimos. *El Monitor de la Educación Común.* Tomo XVIII, n° 348, 429-30. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/348.pdf>

*Revista de Educación.* (1887). Programas para las escuelas de aplicación en esta capital. Año VII, diciembre, 440-473. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/issue/view/199/194>

*Revista de Educación.* (1890). Las niñas y la cocina. Año IX, mayo, 567-568. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/issue/view/220/224>

Palma, A. (1884). Nociones de economía doméstica. *Revista de Educación,* Año III, mayo, 491-92. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/issue/view/172/167>

Rousselot, P. (1881). La pedagogía aplicada a la enseñanza primaria. *La Revista de Educación,* Año I, N.º VI, 646-668. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/issue/view/143/145>

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, P. (2005). *Estrategias de consumo. Qué comen los argentinos que comen.* CIEPP/ Miño y Dávila.

Aisenstein, A. (2010). Entre la nutrición y el gusto. Prescripciones alimentarias en la escuela primaria argentina. *Anuario SAHE,* 11, 71-92.

Bernstein, B. & Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico (C. Ossa, trad.). *Revista Colombiana de Educación,* 15. <https://doi.org/>

org/10.17227/01203916.5120

Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos de una sociología de la cultura*. Siglo XXI Editores.

Caruso, M. & Dussel, I. (2000). *La invención pedagógica del aula*. Santillana.

Cucuzza, R. (2007). *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*. Miño y Dávila Editores.

Douglas, M. (1973). *Pureza y peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Siglo XXI Editores.

Ferrières, M. (2002). *Histoire des peurs alimentaires. Du moyen Age à l'aube du XX siècle*. Éditions Du Seuil.

Giovine, R. (2007, 20 de abril). *Interpelaciones, representaciones y experiencias de los actores del sistema educativo. El caso de la provincia de Buenos aires [ponencia]*. Cuarto Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa, Universidad Nacional del Comahue-Facultad de Ciencias de la Educación, Cipolletti, Argentina.

Gleyse, J. (2010). *Le verbe et la chair. Un siècle de bréviaires de la République*. L'Harmatan.

Montanari, M. (2006). *Food is culture*. Columbia University Press.

Mennell, S. (2001). On the civilizing of appetite. En M. Featherstone, M. Hepworth, & B. Turner (eds.), *The Body. Social Process and Cultural Theory* (pp. 126-156). Sage Publications. <https://www.doi.org/10.4135/9781446280546.n4>

Nari, M. (2004). *Políticas de maternidad y maternalismo político*. Biblos.

Pineau, P., Dussel, I. & Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.

Richter, A. & Fernandez Vaz, A. (2008). Alimentación e higiene en la rutina de la Educación Infantil: calidad de vida como artificio en la instrucción de las conductas y potencialización de los hijos de la nación. *Revista Educación Física y Ciencia*, 10, 77-99.



**Recreo (acrílico sobre tela), Susana Di Pietro**

La obra pertenece a la serie *Cuerpos Dóciles* y forma parte del libro *Aseo y presentación. Un ensayo sobre la estética escolar*, con textos de Pablo Pineau e imágenes de la artista (Buenos Aires, 2008).

> **María Beatriz Greco**

Universidad de Buenos Aires

## Cartografías de encuentros entre salud y educación. Subjetividades contemporáneas en contextos de excepcionalidad

### RESUMEN

El trabajo recorre una cartografía de encuentros entre salud y educación, conocidos y posibles encuentros, incipientes, que la pandemia y su distanciamiento físico y social, dan a ver. Se retoman conclusiones del Proyecto UBACyT 2018-2021: “El trabajo de los Equipos de Orientación Escolar de Provincia de Buenos Aires en el marco de las políticas educativas a partir de la Ley Nacional de Educación”. La propuesta no es preguntarse por las nuevas patologías de las comunidades educativas en este contexto, sino por los modos de construcción de un territorio educativo capaz de sostener y contener, en este mundo social movedido y desigual, toda trayectoria. Se resaltan, a partir de testimonios de la investigación, los puentes entre educación y salud, que las y los profesionales construyen como condición de posibilidad del sostenimiento de trayectorias; la revisión de posiciones institucionales, tramas y objetos de trabajo; la reconfiguración de las demandas y construcción de problemas de intervención; el establecimiento de criterios para las intervenciones institucionales y el armado de dispositivos en contexto de excepcionalidad.

**Palabras clave:** Salud, Educación, Equipos de Orientación Escolar, Intervenciones institucionales, Pandemia.

La propuesta de este texto es la de recorrer una cartografía ya conocida de encuentros entre salud y educación, pero también los posibles encuentros, incipientes, que la pandemia y su distanciamiento físico y social, dan a ver.

El trabajo retoma algunas conclusiones del Proyecto UBACyT 2018-2021: “El trabajo de los Equipos de Orientación Escolar de Provincia de Buenos Aires en el marco de las políticas educativas a partir de la Ley Nacional de Educación”. Este investiga los modos de intervención de profesionales de la psicología, psicopedagogía y trabajo social en el ámbito educativo, modos que, con frecuencia, constituyen puentes entre educación y salud como condición de posibilidad del sostenimiento de trayectorias.

La tarea profesional de estos equipos se centra generalmente en la orientación y el asesoramiento a las escuelas, atendiendo tanto situaciones específicas que se presentan en tanto problemáticas singulares, como acompañando proyectos pedagógicos de los más diversos, a sus equipos docentes y directivos. El trabajo en este contexto de pandemia por COVID-19 ha ofrecido algunos ejes de análisis interesantes para la investigación, en relación a las modalidades en que las intervenciones institucionales acompañan y sostienen diferentes formas de trayectorias educativas, tanto estudiantiles como docentes.

No se trataría entonces de insistir en lo que hace a los desencuentros entre ambas dimensiones e instituciones a cargo de la salud y la educación, sobre todo en este contexto, sino de buscar los pliegues, las potencias, los posicionamientos que implican a la salud en la educación y a la educación en la salud. Ello demanda, a su vez, la ampliación de una perspectiva en torno a sujetos o subjetividades en educación desde un enfoque que busca desencionalizar las problemáticas en salud o educación (es decir, no reducirlas a los sujetos y sus características individuales), y pensar en un trabajo de configuración de redes, entramados y constelaciones de trayectorias y espacios de acompañamiento. Es así que nos propusimos indagar cartográficamente territorios educativos, intervenciones, redes de trabajo.

La propuesta de cartografiar, como dice Suely Rolnik, es la de dar movimiento a los contextos en los que habitamos, incluyendo un diseño que acompaña y se hace al mismo tiempo que las transformaciones del paisaje se producen:

Los paisajes psicosociales son también cartografiables. La cartografía, en este caso, acompaña y se hace mientras se desintegran ciertos mundos, pierden su sen-

tido, y se forman otros: mundos, que se crean para expresar afectos contemporáneos, en relación a los cuales los universos vigentes se tornan obsoletos (2008: 1).

La tarea de cartografiar se vuelve así parte de una mirada investigativa que, lejos de ir a buscar lo que pretende o supone que va a encontrar, se implica en la búsqueda en tanto experiencia abierta. Se involucra en las intensidades de su tiempo y le da voz a “los afectos que piden pasajes” (2008: 1), con una atención particular a los lenguajes que encuentra y compone con los elementos que, aún dispersos, despliegan escenas contemporáneas.

Nuestras investigaciones actuales, entre salud y educación, en contextos de excepcionalidad, más que preguntarse por las nuevas patologías de las comunidades educativas, se preguntan por los modos de construcción de un territorio educativo capaz de sostener y contener, en este mundo social movedido y desigual. La primera pregunta es por nuestra propia posición como investigadoras e investigadores en la reorganización de sentidos, con nuestros marcos referenciales en continua revisión, de modo de no naturalizar un sistema de valoraciones, y con él interpretar y pronosticar lo que acontece. En simultáneo, afirmarnos en el requerimiento de investigar partiendo de la contextualización de subjetividades y comunidades educativas, sus procesos, las formas de sostenimiento de las trayectorias de vida y escolares, los lazos y redes en las instituciones y con la comunidad. Desde allí, se hace posible concebir nuevas formas de subjetivación por parte de proyectos educativos y en salud que acompañan transformaciones en contextos excepcionales, virtuales, presenciales o bimodales.

En las cartografías de encuentros o desencuentros entre salud y educación en la actualidad, tomamos una clave de análisis fundamental: la pregunta por las subjetividades que construyen las investigaciones, intervenciones, acciones, dispositivos, saberes, ejes de trabajo entre salud y educación. No se trata de concebir subjetividades previas a dichas intervenciones, sino de mirar aquellas que construimos a partir de situaciones donde se les hacen lugar, se las incluye en escenas de enseñanza y diálogo, se abren espacios de hospitalidad, atención y escucha.

Nos interesa advertir que, con no poca frecuencia, los encuentros salud-educación corren el riesgo de construir subjetividades que, en el mismo momento que se piensan como destinatarias del derecho a la salud y la educación, se las posiciona inferiorizadas, patologizadas, imposibilitadas

de palabra y, por tanto, como “objetos” de investigación o enseñanza. El riesgo conlleva la suposición que afirma que, desde los ámbitos de salud y educación, habrá quienes porten la palabra correcta, sabia, normalizadora.

Así, algunos preconceptos afirman que la pandemia y el aislamiento o distanciamiento ha inhibido o anulado enseñanzas y aprendizajes, desvalorizando el trabajo pedagógico y el acompañamiento virtual realizado, mientras que otros preconceptos afirman que las patologías psicológicas resultan inexorables, en el contexto de la pandemia por COVID-19, para niñas, niños y adolescentes. Estas conclusiones, con frecuencia no se profundizan en forma situada y dejan fuera del análisis contextos, redes comunitarias, proyectos institucionales, de acompañamiento, formas de relación pedagógica y un “hacer presencia” –tanto en la virtualidad como en la presencialidad– entre docentes y estudiantes, en equipos docentes y directivos.

En sintonía con esta perspectiva, una cartografía de encuentros históricamente desplegados, permite reconocer algunos recorridos de los que progresivamente los equipos de orientación, con los que nos encontramos investigando, se van distanciando:

- La tendencia a la patologización o psico patologización de la mirada educativa y de la salud, desde enfoques centrados en el déficit, la falla, lo que no pueden los sujetos y lo que habría que compensar en ellos y ellas para que la educación o los procesos de salud ocurran. Por ejemplo: ciertas formas de intervenir e investigar en este contexto de pandemia enfatizan el carácter patológico de este momento, en términos de salud mental, sus efectos de trauma, angustia, ansiedad, imposibilidad, etc. Como se señaló anteriormente, esta perspectiva deja de lado lo inédito, lo posible, lo aprendido, lo vivido como novedad en este contexto, en términos de una salud física y mental que se articulan cuando los modos de acompañar contienen, ofrecen lugares para la palabra, los afectos, la expresión singular.

- El puente entre salud y educación en términos institucionales se vuelve solo un pasaje o derivación del problema individual de un ámbito a otro. El sostenimiento de una perspectiva rígida de articulación institucional supone una lógica de intercambio sin modificación de ambos espacios: es decir, el ámbito de salud, con sus



propias dinámicas asistenciales, sería “proveedor” de “sujetos sanos” al ámbito de educación, mientras que éste se limitaría a la “detección y prevención de riesgos” y a la derivación a salud cuando el problema se instala.

- El auge de discursos y prácticas mercantilizantes, economicistas y farmacológicos que inundan no solo los ámbitos de la salud y la educación, sino la vida misma.

No obstante, la pandemia y sus efectos producen un quiebre o cuestionamiento a las categorías habituales con las que contamos en nuestros marcos referenciales investigativos en educación y salud. Se vuelve prioritario reconocer los límites de lo ya pensado, la imposibilidad de indagar los actuales procesos subjetivos sin tener en cuenta nuevas condiciones sociales, políticas, institucionales, tomando distancia de lo sabido, de lo que corre el riesgo de clausurar las potencias del saber.

Se requiere entonces favorecer, crear condiciones, expandir, difundir, abrir pensamientos que rompan dicotomías, produciendo conocimiento en torno a las subjetividades en las instituciones y haciendo institucionalidad desde las subjetividades diferenciadas de identidades cerradas, habitualmente categorizadas e incluso etiquetadas. Se requieren nuevas categorías que no configuren moldes armados que provienen de experiencias ajenas a ser “aplicadas”, sino formas de hacer-pensar colectivas que deriven en saberes situados.

Decía Fernando Ulloa (2005) que las instituciones corren el riesgo de generar una cultura de mortificación cuando se inmovilizan, allí donde experimentamos que todo está hecho, que somos hechura de la cultura, pero no sus hacedoras y hacedores. Su propuesta invita a pensar las instituciones como escenarios de ternura o de crueldad, según los dispositivos que se creen para intervenir, para empatizar y mirar –o no– atentamente a la otra u: otro en tanto sujeto, en devenir y proyección.

Por ejemplo, dar por sentado que el distanciamiento físico como forma de cuidado ante el riesgo de contagio por COVID-19 es causa inexorable de trauma psicológico, deja por fuera múltiples miradas políticas, sociales, institucionales y subjetivas, componentes de la actual situación educativa y de salud, que nos obligan a situarnos en cada territorio.

## UNA POLÍTICA DEL CUIDADO *ENTRE* SUBJETIVIDADES

¿De qué modos romper, desde nuestras teorías y prácticas, esas concepciones cerradas del sujeto? ¿Cómo generar miradas, cartografías que amplíen y comprendan subjetividades en contexto, reconociendo desigualdades no necesariamente como sinónimo de déficit individual, derivado en patologías a ser diagnosticadas?

La pandemia por COVID-19 ha mostrado y profundizado desigualdades ya existentes. Las trayectorias interrumpidas por no contar con los medios tecnológicos o porque las posibilidades de su utilización no están desplegadas en estudiantes y familias, hacen visibles situaciones ya existentes y las profundizan. Estas desigualdades no pueden considerarse –sin más– como parte de una problemática de cada estudiante y su contexto familiar, sino que requieren inscribirse en el marco de instituciones que desarrollan –o no– espacios de acompañamiento y políticas de cuidado.

Así, conocer la disponibilidad de dispositivos y redes tecnológicas con que cuentan familias y estudiantes se vuelve prioritario en cada contexto para desplegar estas políticas de cuidado que atañen tanto a educación como a salud, por su posibilidad de armar encuentros.

La ausencia del espacio físico muestra que, aun con todas sus deficiencias y dificultades, las aulas organizaban un encuentro pedagógico en condiciones más igualitarias que las que permite una infraestructura tecnológica tremendamente desigual, que desborda el tiempo y espacio de trabajo en un continuo permanente y que descarga en las familias y los docentes los costos de conectarse y operar en esa topografía tan heterogénea (Dussel, 2021: 137).

Las políticas en salud y educación construyen subjetividades igualitarias cuando habilitan procesos que amplían posibilidades y despliegan formas del cuidado de espacios y tiempos donde cada cual recibe reconocimiento

<sup>1</sup> Véase particularmente el documento de la Comisión Nacional de Salud Mental que se refiere al uso inapropiado de diagnósticos, medicamentos u otros tratamientos a partir de problemáticas en el ámbito escolar.

en su diferencia. Políticas que disponen los recursos materiales y simbólicos para que la igualdad no sea una declaración de principios, sino su hechura, su actualización, su puesta en acto.

La diferencia reside en la perspectiva de derechos con la cual intervenimos a distancia de una mirada jerárquica, desigualitaria y compensatoria, en formas de intervención donde las subjetividades no son pensadas –en sus diferencias–, y en las que no se habilitan los acompañamientos requeridos para que la educación y la salud se efectivicen en actos de subjetivación.

Relata Dussel retomando el testimonio de una maestra de quinto grado de la Ciudad de México:

Un niño absolutamente jamás entró a Zoom, pero su mamá me explicaba: solamente tengo un dispositivo que llevo al trabajo, usted mándame el trabajo y se lo devuelvo a la semana [...]. El primer trimestre no me entregó absolutamente nada, en este segundo trimestre ya hubo más compromiso de parte de él, pero pues sí, algunos trabajos entrega, otros trabajos no, pero era por su realidad de su entorno, que la mamá pues solamente es la mamá y ya (2021: 138).

La perspectiva de derechos abre espacios en los que nos vinculamos con sujetos y no con objetos, sujetos con sus avatares, sus vidas complejas, no abstractos o ideales. Abre escuelas, aulas, consultorios, modos de enseñar, escucha atenta en el cuidado de los vínculos, donde estudiantes y quienes consultan, no son depositarios de información sino constructores de sentidos en común. Así, las intervenciones se conciben institucionales cuando somos personas hacedoras de cultura y de narrativas, desde lugares diferenciados. También cuando en ese hacer conjunto, atendemos a las trayectorias de vidas, sus padeceres, limitaciones y potencialidades.

En el proyecto de investigación mencionado avanzamos en una construcción de cartografías contextualizadas de intervenciones de Equipos de Orientación Escolar, cuyas intervenciones articulan de diferentes modos salud y educación, trayectorias educativas y trayectorias de vida, aperturas de espacios y acompañamientos, en el actual contexto.

Una perspectiva desde políticas del cuidado refiere, en los diversos testimonios compartidos en la investigación,<sup>2</sup> a lo que se anticipa en el trabajo

<sup>2</sup> Retomados en entrevistas individuales y grupales a equipos de orientación e inspectores de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Provincia de Buenos Aires realizadas en forma virtual y sincrónica.

conjunto con otras y otros pero suspende prejuicios acerca de lo que el estudiantado y sus familias no pueden o no quieren. Se resalta la multiplicación de espacios virtuales para comprender las actuales situaciones. Espacios compartidos con equipos docentes, directivos y supervisivos: grupos de WhatsApp, reuniones sincrónicas, conversatorios, relatos de experiencias compartidos por mail, ateneos en múltiples formatos, etc. Todas estas acciones profundizan el intercambio con una frecuencia superior a la ocurrida en la presencialidad.

Asimismo, los testimonios dan cuenta de una mayor comunicación intra equipos, con espacios para pensar las intervenciones y generar una formación conjunta, lectura de bibliografía y debates internos, charlas con especialistas; aspectos que en tiempos de presencialidad se veían disminuidos o eran inexistentes.

La perspectiva que sostienen en relación al cuidado hace pensar más en potenciar lo que las escuelas vienen ofreciendo en la virtualidad (o en el regreso a la presencialidad en otros agrupamientos), que en formas de poderes ejercidos “sobre” y saberes jerarquizados. Ello reclama una perspectiva institucional y colectiva de las intervenciones, tanto en educación como en salud. La singularidad de cada persona y cada equipo, como parte de un entramado mucho más complejo, de trayectorias, de apoyos, sostenes, acompañamientos. Una mirada de las subjetividades en tanto procesos colectivos y singulares, comunitarios y complejos, no lineales, fragmentados o aislados.

Los testimonios de integrantes de equipos de orientación escolar han dado a ver que, a medida que transcurría el tiempo del distanciamiento, se produjo en forma creciente la búsqueda incesante de una dimensión del encuentro y de una presencia, propiciada por la tecnología en la virtualidad, no limitada a una visión burocrática de la enseñanza ni de la convivencia. Proyectos transdisciplinarios que hacen del aprendizaje una trama cotidiana. Espacios de diálogo para las familias que demandan el sostenimiento pedagógico, psicológico o social. Equipos docentes que son acompañados para buscar estrategias de enseñanza narrando el propio espacio en vínculo con la enseñanza y los aprendizajes que se comparten en diferentes soportes. Relatos y diarios de pandemia leídos desde las escuelas y vinculados a la enseñanza y a las trayectorias. Recreos virtuales. Reuniones artísticas que involucran los aprendizajes más diversos. Acercamientos a los barrios para llevar tareas, objetos, libros, propuestas de juegos.

Estudiantes que esperan a sus docentes en tranqueras, muelles, cruces de caminos.

La dimensión del encuentro se halla en el corazón de estos movimientos articuladores, vinculantes, una dimensión que atañe a la escucha, a la palabra y a la atención en un sentido amplio, como un cuidado que atiende a cada quien, a su diferencia, y la hace acto en lo común.

Aun cuando todavía resta mucho camino por andar en relación a la escuela que estamos construyendo y a la que volveremos físicamente, los testimonios de profesionales entrevistados, dan a pensar que en educación y en salud, no llevamos adelante protocolos sin más, ni prácticas profesionales sin sujetos, sino actos educativos o actos en salud. El acto supone una escena en la que se ponen en juego mucho más que el traspaso de información, o tareas escolares que van y vienen, sin nombre, sin firma; en cada acto se involucran relaciones, saberes y haceres, posiciones diferenciadas, palabras que circulan, decisiones que cuidan y que autorizan a cada quien, a saber de sí.

Dicen Stolkiner y Ardila:

La dimensión de encuentro, diálogo y escucha singular no es privativa de las prácticas “psi”. Un acto médico es, o debiera ser, un proceso de escucha, y la prescripción del medicamento –en caso de ser necesaria– debiera acontecer en el marco de tal vínculo, y como parte de una estrategia integral de abordaje del problema (2012: 88).

La escucha es un acto de hospitalidad, y la hospitalidad hace al cuidado en educación y en salud. Es también una forma del acompañamiento.

## DE LOS SUJETOS A LAS CONDICIONES INSTITUCIONALES

El tiempo de las escuelas sin muros, sin aulas físicas nos llevó a ensayar otras formas de encuentro y crear prácticas que desconocíamos. Espacios y tiempos se dislocaron y se intentó generar maneras autónomas de trabajar, un “hacer escuela” por otros medios, a menudo con docentes que crearon su propia modalidad de enseñanza, en soledad, con los medios tecnológicos y simbólicos disponibles por cuenta de cada quien. Su salud también está y estuvo en juego y demanda una mirada atenta.

Ese “hacer escuela” no se produce si no es en marcos institucionales y colectivamente. Las formas virtuales, presenciales o mixtas de encuentro, profundizan nuestras preguntas de investigación y las enriquecen. La dimensión institucional se fortalece cuando la indagamos desde la enseñanza, la intervención psicoeducativa o la articulación con salud.

¿Cuáles intervenciones pedagógicas, psicológicas e institucionales promueven un pasaje de los sujetos a las instituciones, de la preocupación por transformar “esencias subjetivas” a la preocupación por generar condiciones institucionales habilitantes para cada sujeto?

Es así que nuestro tiempo subraya que la intervención institucional trabaja “entre” sujetos e instituciones, se compone de pluralidad de tiempos, espacios y formas escolares, relaciones, saberes, procedimientos, posicionamientos, discursos, actos, gestos, pensamientos y encuentros entre diferencias. No siempre visible, esta pluralidad se pone en juego y en acto cada vez que en la escuela se enseña y se aprende, se orienta y se lleva a cabo una intervención institucional “entre varias y varios”.

Uno de los aspectos centrales de los desplazamientos hacia la intervención institucional entre salud y educación, reside en este “entre varias y varios”, allí donde los campos de práctica se vuelven objeto de problematización y el trabajo abre el diálogo con otras y otros (equipos docentes, directivos, de psicología o profesionales de la salud) a través de:

- La revisión de posiciones institucionales, tramas y objetos de trabajo.
- La reconfiguración de las demandas y construcción de problemas de intervención.
- El establecimiento de criterios –con otras y otros– para las intervenciones institucionales y el armado de dispositivos.

A modo de conclusión, retomamos un concepto que enriquece nuestra mirada en torno a las intervenciones, el de heterotopía (Foucault, 1967; Greco, 2020). Estas intervenciones se solicitan, en ocasiones, como transformaciones concluyentes, exclusiones del conflicto, cierre de espacios para los sujetos que no encuadran en lo esperable, derivaciones a otros lugares y la ilusoria creación de una “nueva institución”, “nueva normalidad” o “nuevas subjetividades” según ideales predecibles. En cambio, las heterotopías rechazan la totalización y la idealización.

Reconocemos en ellas lo que está ya siendo y puede potenciarse, en

medio del conflicto, la ruptura del diálogo, la ausencia de tarea o la apatía. Nos invita a aceptar nuestras opacidades, pluralidades y contradicciones. Provoca a reconocer que nuestra identidad personal y profesional no es una totalidad acabada y diáfana. Desde allí, en vínculos de reconocimiento para sí y para la alteridad, en términos no esencialistas ni de completa coherencia, se abre una ética posible.

Las heterotopías junto con las “cartografías sensibles” (Rolnik, 2008) esos “espacios otros” (Foucault, 1967), están allí para ser habitados con esta ética de lo inconcluso, plural, paradójal. Es la relación con otras y otros que no piensan como yo y que habilitan desde allí el trabajo en proyectos diversos, es el aula y la enseñanza en ella cuando interrumpe lo que creemos no saber o hace lugar a la ignorancia, cuando abre a saberes de los que podemos apropiarnos con palabras no prestadas, cuando hace hablar a quienes hasta el momento creían no tener voz. Es el juego en el aprendizaje, es el arte en la visión de mundos que no conocíamos, es la escucha de una autoridad que hace de los espacios escolares “lugares de habla” (de Certeau, 2000) despliegue de autorización a quienes la reconocen. Es la salud en la educación y la educación en la salud.

## FUENTE

Comisión Nacional de Salud Mental. (2014). *Pautas para evitar el uso inapropiado de diagnósticos, medicamentos u otros tratamientos a partir de problemáticas en el ámbito escolar*. Ministerio de Salud. [https://www.msal.gob.ar/images/stories/ryc/graficos/0000001249cnt-2018\\_conisma\\_pautas-uso-inapropiado-de-diagnosticos-medicamento-ambito-escolar.pdf](https://www.msal.gob.ar/images/stories/ryc/graficos/0000001249cnt-2018_conisma_pautas-uso-inapropiado-de-diagnosticos-medicamento-ambito-escolar.pdf)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.

Dussel, I. (2021). Escuelas en tiempos alterados Tecnologías, pedagogías y desigualdades. *Revista Nueva Sociedad*, 293.  
<https://nuso.org/articulo/escuelas-en-tiempos-alterados/>

Foucault, M. (s. f.) [1967]. De los espacios otros (P. Blitstein y T. Lima, trads.). [http://yoochel.org/wp-content/uploads/2011/03/foucault\\_de-los-espacios-otros.pdf](http://yoochel.org/wp-content/uploads/2011/03/foucault_de-los-espacios-otros.pdf)

Greco, M. B. (2020). *Equipos de Orientación Escolar. La intervención como experiencia*. Homo Sapiens.

Greco, M. B. (2018). *Construcciones de Autoridad Democrática. El Trabajo de Los Equipos de Orientación Escolar de Provincia de Buenos Aires del Nivel Secundario en el Marco de las Políticas Educativas a Partir de la Ley Nacional de Educación [proyecto UBACyT]*. <http://www.psi.uba.ar/docentes.php?var=investigaciones/ubacyt/2018/resumenes.php&id=589>

Rolnik, S. (2008). *Cartografía sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Sulina.

Stolkiner, A. & Ardila Gómez, S. (2012). Conceptualizando la salud mental en las prácticas: consideraciones desde el pensamiento de la medicina social/ salud colectiva latinoamericana. *Revista Argentina de Psiquiatría*, (XXIII), 57-67.

Ulloa, F. (2005). *Sociedad y crueldad* [conferencia]. Seminario internacional La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Área de Desarrollo Profesional Docente, Huerta Grande, Argentina <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/95946>



> **Carina V. Kaplan**

Universidad Nacional de Buenos Aires - Universidad Nacional de La Plata -  
CONICET

## La implicación afectiva en tiempos de pandemia y postpandemia. Educar para una sociedad de reciprocidades

### RESUMEN

La experiencia escolar inédita que se origina a partir de la pandemia por el virus SARS-CoV-2 nos interpela a una pedagogía del trauma que posibilite la tramitación y reparación del sufrimiento social. En este ensayo esbozo una serie de reflexiones sobre la necesidad de que la escuela se constituya en soporte emocional y funcione como refugio para las infancias y juventudes, habilitando la posibilidad de constitución del lazo social. Los vínculos emocionales en las sociedades modernas refieren a las formas de compromiso que establecen los sujetos entre sí y con su realidad. Muestran el lado más humano de la existencia. Tal como nos recuerda Agnes Heller, sentir significa estar implicado en algo o con alguien. Si aspiramos a construir una sociedad de reciprocidades, ella se crea mediante la educación para el reconocimiento y el respeto mutuos que consiste en: cuidar de sí, hacer algo por sí mismo y ayudar a los demás.

**Palabras clave:** Afectividad, Sistema educativo, Lazo social, Subjetividad, Cuidado.

En este ensayo esbozo una serie de reflexiones sobre la necesidad de que la escuela se constituya en soporte emocional y funcione como refugio para las infancias y juventudes, habilitando la posibilidad de constitución del lazo social en tiempos atravesados por el sufrimiento social. La noción de soporte se define a partir de conjuntos heterogéneos de elementos, reales o imaginarios, que se despliegan a través de un entramado de vínculos en virtud de los cuales los individuos nos amarramos (Martuccelli, 2007). Esta trama contribuye a contrarrestar los sentimientos de soledad y crea un tejido existencial que da sentido a nuestro mundo. Las relaciones afectivas en las sociedades modernas refieren a las formas de compromiso que establecen los sujetos entre sí y con su realidad. Muestran el lado más humano de la existencia. Tal como nos recuerda Agnes Heller (1999), sentir significa estar implicado en algo o con alguien.

La experiencia escolar inédita que se origina a partir de la pandemia por el virus SARS-CoV-2 nos interpela a una pedagogía del trauma que posibilite la tramitación de narrativas del dolor social. El dolor es una experiencia humana altamente simbólica. El sentir del dolor, es decir el sufrimiento, es consecuencia de una relación afectiva y significativa con una situación. La relación con el dolor es siempre una cuestión de significación y de valor. Se entrama en la afectividad, que da la medida de su intensidad y su tonalidad. Se trata de un hecho situacional, aislable en un sujeto que lo padece, pero modelizado por la trama social, cultural, relacional que impregna ese sufrimiento (Le Breton, 1999).

El sufrimiento puede ser interpretado, entonces, como una experiencia comunitaria y que puede ser colectivizado a partir de los relatos biográficos personales. Estar disponible para la escucha y comprender la perspectiva de los demás es una condición de posibilidad para la socialización de los sentires hacia la construcción de soportes socio-psíquicos. El lenguaje y la narración adquieren una importancia fundamental en el proceso de elaboración del padecimiento de los actores de la comunidad educativa.

Educar para la sensibilidad hacia los demás es un imperativo ético pedagógico en sociedades desiguales atravesadas por el sufrimiento individual y colectivo que la pandemia agudizó. Si aspiramos a construir una sociedad de reciprocidades, ella se crea mediante la educación para el respeto mutuo que consiste en: cuidar de sí, hacer algo por sí mismo y ayudar a los demás (Sennet, 2003). La trama vincular estructura subjetividades en el marco de una pedagogía del cuidado.

La mirada del cuidado es el signo más amoroso de la relación pedagógica y funciona como de analizador de la desigual distribución de bienes materiales y simbólicos en cada sociedad y tiempo particular, y de la necesidad de reparación. La sensibilidad hacia sí mismo y hacia los demás ayuda a percibir el padecimiento e involucrarse en procesos de elaboración del dolor social.

Uno de los interrogantes que surge es acerca de cómo educar para tratar a los demás con respeto, y posibilitar que se fabrique el sentimiento de auto respeto cuando el contacto se produce en circunstancias tan desiguales. Es decir, el desafío que interpela a la institución escolar es acerca de cómo contrarrestar el sentimiento de inferioridad que incide en la construcción de lo que Goffman (2009) ha caracterizado como un proceso de fabricación de identidades deterioradas. La construcción de autoestima es un eje vertebrador de la experiencia escolar.

La escuela constituye un territorio simbólico de esperanza en la medida en que allí o desde allí pueden tejerse lazos de solidaridad y reconocimiento mutuo. La institución educativa participa contrarrestando los muros emotivos que nos dividen, nos separan, nos segregan y nos excluyen. Permite atenuar las marcas de la desigualdad durante el proceso de escolarización.

La reciprocidad en el cuidado del otro constituye un elemento central de los procesos educativos que se despliegan en una situación de emergencia sanitaria. La pedagogía del cuidado supone la estructuración emocional de vínculos de confianza y compromiso mutuos. Elias (2000) afirma que la imagen del “nosotros” forma parte de la imagen del “yo” que se pretende construir. La escuela es un escenario privilegiado para la construcción de lazos de pertenencia toda vez que se erige como lugar habitable, sin distinción. Es el espacio simbólico donde prima la promesa de un “nosotros” que rompe con la instantaneidad de la individualización (Kaplan, 2017).

## LA EMOCIÓN COMO CATEGORÍA PEDAGÓGICA

El giro afectivo, relativamente reciente y que adquiere fuerza en el campo de la educación, consiste en la confirmación de la inscripción de las emociones como categoría interpretativa para poder acceder al corazón de las prácticas pedagógicas. El lenguaje de las emociones es una gramática fértil para comprender la construcción de vínculos y las vivencias subjetivas de los actores de la comunidad durante la experiencia inédita de

escolarización en pandemia, donde se han transformado las ritualidades y las formas de interacción. En la excepcionalidad de la experiencia escolar que nos toca vivir, las coordenadas de espacio y tiempo se resquebraron. Las transformaciones de la vida educativa poseen efectos en la organización socio afectiva que suponen los oficios de docente y estudiante, en lo concerniente a las formas conocidas del cotidiano escolar.

Asumimos que los sentimientos funcionan como organizadores del lazo social. No se trata de sentimientos sueltos ni apriorísticos, sino que es dable pensar que lo que se conforma es una red o estructura emotiva que posibilita producir trama escolar; aún en una escuela sin paredes, aún en procesos de virtualización forzosa de la enseñanza y el aprendizaje, aún en una presencialidad distinta a la habitual. Una cultura afectiva forma un tejido apretado donde cada sentimiento está situado en perspectiva dentro de un conjunto.

No se pueden comprender las experiencias emocionales sin ponerlas en contacto directo con una situación específica y con un entramado, con la forma con la cual una cultura afectiva escolar se mezcla directamente con el tejido social. La experiencia emocional de cada quien de nosotros como seres concretos está imbricada con la realidad emocional de las sociedades en que nacemos y en las que nos toca habitar. Las transformaciones en los modos de vivir modelan nuestra estructura emotiva.

Bajo las consideraciones precedentes, resulta importante puntualizar qué se entiende por las emociones en la vida escolar desde un enfoque sociocultural e histórico. Una perspectiva de análisis sobre la construcción social del orden afectivo escolar debe partir de la premisa de que ninguna de las formas de comportamiento ni las disposiciones para sentir (*habitus* emotivo) pueden catalogarse como naturales, aunque así se perciban y se vivencien (característico de la dinámica de la naturalización). Las disposiciones para sentir son producto del aprendizaje y se interiorizan bajo la forma del inconsciente social que lleva impreso las marcas de la memoria biográfica y los signos de época.

La emotividad requiere ser interpretada a partir de la interrelación entre lo biológico y lo social en el marco de ciertos patrones culturales e históricos. Los comportamientos sociales y las experiencias emocionales son producto de continuos movimientos inconstantes. De ello se desprende que la estructura emotiva es cambiante y necesita ser anclada en procesos sociohistóricos y culturales más amplios. Las experiencias emociona-

les y los acontecimientos sociohistóricos se imbrican mutuamente. Para pensar la vida afectiva, es preciso considerar que los procesos de construcción y transformación psicológica y social sólo pueden ser entendidos en conexión; ligando las transformaciones de largo alcance de la estructura social y la estructura emotiva.

A los fines de alcanzar una comprensión profunda de las experiencias escolares nos posicionamos en un horizonte epistemológico bajo el supuesto de que ni las emociones pueden ser abordadas sin tener en cuenta la dimensión estructural material de lo social, ni de que esta última puede ser interpretada si no se pone en juego la producción de la subjetividad. Las emociones son construcciones culturales situadas que tienen una historia. En la medida en que están condicionadas por los contextos sociales, no es posible comprenderlas si no atendemos la perspectiva relacional de los sujetos. Así, el yo siento se complementa con el nosotros y nosotras sentimos, en configuraciones singulares y en los vínculos con los otros. La emoción no es una naturaleza descriptible sin contexto, ni independiente de las interacciones y significados atribuidos por los actores escolares.

Por otro lado, se parte del supuesto de que los individuos en sociedad construimos un conjunto de soportes afectivos, materiales y simbólicos, mediante una red vincular en el contexto social e institucional donde se despliega nuestra experiencia biográfica. Pueden presentarse movilizados conscientemente por el sujeto, o bien de un modo inconsciente como un efecto indirecto. Los soportes simbólicos operan como una protección donde la existencia individual y colectiva se superponen.

Es indudable el carácter constitutivo de los otros (sean personas, símbolos o instituciones) en la producción de toda emotividad. Para autoafirmarse el sujeto precisa de la mirada del otro, pues éste se organiza subjetivamente en la relación interpersonal con otros sujetos, en una relación intercultural y social (Wieviorka, 2009). De allí la importancia de ayudar desde la escuela a tramitar los sentimientos que producen las prácticas de humillación y exclusión para fortalecer la valía social.

En términos de Bericat Alastuey, "existe un vínculo necesario entre subjetividad afectiva y situación social objetiva" (2000:152). Es preciso entonces pensar de un modo integral los límites objetivos que marcan de entrada a las y los estudiantes en su experiencia y trayectoria. Partir de sus constricciones o determinaciones estructurales que configuran un sentido de los límites subjetivos, esto es, una suerte de cálculo simbólico anticipado de

lo que los actores pueden o no pueden proyectar para la propia trayectoria social y educativa. En virtud de sus condiciones de clase, género, etnia y discapacidad, se limitan y autoexcluyen de aquello que ya están excluidos, o bien se proyectan hacia el éxito que creen les espera. En este proceso de construcción de autoestima o de descrédito, la trama afectiva escolar de aceptación o rechazo juega un papel estructurante.

Por medio de los juicios, las clasificaciones y los veredictos que la institución educativa realiza, cada estudiante va incorporando de un modo inconsciente sus límites y sus posibilidades simbólicas, estableciéndose como efecto simbólico una conciencia de los límites o efecto de destino (Kaplan, 2017). No obstante, instituciones y docentes tienen márgenes de autonomía y creatividad para inclinar el péndulo a favor de la ampliación de las posibilidades simbólicas con miras a subvertir el orden injusto.

Se trata de romper ciertas creencias sociales muy naturalizadas sobre la inevitabilidad de ciertos destinos. Aún bajo la evidencia de la existencia de una multiplicidad de determinantes externos, actúa allí donde los límites objetivos parecen sentenciar al estudiantado y sus familias; contribuyendo en ocasiones a tensionar el sentido de los límites subjetivos, es decir, ayudándolos a no ajustar mecánicamente sus deseos y horizontes futuros a los límites que les son dados y esperables por sus constricciones sociales de origen o de otro tipo.

El orden escolar colabora en la producción de ciertas tramas y prácticas de afectividad (Kaplan, 2018). En un escenario de virtualización forzada y una redefinición de la relación yo-otros en las diversas formas que asume la presencialidad en las instituciones en el proceso de escolarización en pandemia, la escuela puede funcionar como un lugar de encuentro. Ello es así debido a que la escuela opera como una presencia material, pero también, como una presencia simbólica en la constitución del lazo social.

La institución escolar es un lugar, físico y simbólico, donde desde la infancia, y a través de la interacción con compañeras y compañeros y con la autoridad, cada quien va formándose ideas, imágenes y sentimientos acerca de sí mismo y de los demás. Cabe afirmar que “la fabricación cultural de emociones y sentimientos ligados a la valía social nos constituye en nuestro proceso de subjetivación” (Kaplan, 2013: 47). La mirada escolar posee una innegable fuerza simbólica en la constitución de la autoestima ya que las y los estudiantes se miran en ese espejo.

Es preciso posicionarse bajo el supuesto de que los seres humanos esta-

mos constituidos para la vida en compañía de otros (Elias, 1998). Somos seres interdependientes precisamente porque tenemos esa necesidad de entrar en contacto, de comunicarnos, de convivir, de simbolizar y de aprender. Por tanto, resulta relevante generar las condiciones para que la comunidad educativa pueda objetivar sentimientos de duelo, de ruptura de vínculos, de pérdida de soportes afectivos, que marcan los sentidos del proceso de escolarización en el transcurrir de una experiencia traumática. Se trata de transformar los miedos y los sentimientos de pérdida en esperanza, dado que la escuela representa algo del orden de lo vital y de proyección del porvenir.

Los sentimientos de pérdida, miedo y soledad se agudizaron en el contexto de pandemia. Se observa que en esta experiencia de trauma social se expresa una red emotiva que transita desde el miedo frente a la posibilidad de perder las oportunidades académicas que prometían las expectativas subjetivas respecto del ciclo escolar, hasta los miedos frente a la muerte y la enfermedad. La posibilidad de la pérdida de una persona que ocupa un lugar significativo en el entramado de relaciones socioafectivas se convierte en un acontecimiento que faculta la pregunta por la propia vida.

Tengamos en cuenta que el miedo constituye una emoción vertebradora de la condición humana. Aun cuando la posibilidad de sentir miedo sea un rasgo invariable de la naturaleza humana, “la intensidad, el tipo y la estructura de los miedos que laten o arden en el individuo [...] aparecen determinados siempre por la historia y la estructura real de sus relaciones con otros humanos, por la estructura de su sociedad y se transforman con ésta” (Elias, 1987: 528).

Al mismo tiempo, la soledad es un sentimiento vinculado a la falta de contacto. Si las profundas relaciones de dependencia emocional que establecemos en la vida se convierten en una necesidad vital, el sentimiento de soledad que se experimenta en el mundo social suele estar en la base del miedo a no existir para los demás. Al mismo tiempo, la soledad es un sentimiento vinculado a la falta de estima y reconocimiento.

Si las profundas relaciones de dependencia emocional que establecemos en la vida se convierten en una necesidad vital, el sentimiento de soledad suele estar en la base del miedo a no existir en los ojos de los otros. En *La soledad de los moribundos*, Elias sostiene que “es bastante fútil el intento de descubrir en la vida de una persona un sentido que sea independiente de lo que esa vida significa para otros” (Elias 2009:70). El aislamiento emocional entre los individuos estructura la sensación de que la existencia

carece de significación ante la pérdida de vinculaciones afectivas que fundan el apego mutuo en el tejido humano. De allí que experiencia de escolarización en pandemia y en las condiciones de la postpandemia se necesita crear y recrear puentes afectivos que operen como anclajes intersubjetivos.

## UNA REFLEXIÓN ABIERTA

Si bien es cierto que nada reemplaza a los vínculos que se generan en las modalidades de la presencialidad, la mirada protectora de la escuela, incluso en la continuidad pedagógica no presencial, simboliza un sostén emocional, un lugar simbólico donde amarrarse subjetivamente. En el particular cruce entre la presencialidad y la no presencialidad, así como de otras múltiples formas de la experiencia escolar que iremos construyendo en lo sucesivo, necesitamos abrazar la idea de reparación simbólica.

Uno de los mayores desafíos con miras hacia la postpandemia es la de avanzar en la producción de condiciones educativas, curriculares y socio-afectivas, que contribuyan a revertir las profecías de fracaso que se ciernen, en especial, sobre niñas, niños y jóvenes de sectores sociales desfavorecidos. Para ello, ampliando recursos simbólicos que permitan armar nuevas escenas frente a una realidad compleja de tramitar en soledad, y también, abandonando por fin viejas antinomias entre el contenido académico y el contenido socializador del proceso de escolarización. Si hay una lección que nos deja esta experiencia inédita es que no se puede escindir lo académico de lo vincular.

Sin afectividad, sin afectación subjetiva, sin movilización emocional, no hay posibilidad de estructurar una trama que promueva los procesos colaborativos y fraternales de enseñanza y aprendizaje. Para ello es preciso reponer una mirada del estudiante que le otorgue valía social. La mirada escolar posee una innegable fuerza simbólica en la constitución de la autoestima ya que las y los estudiantes se miran en esa imagen, y tienden a reconocerse o a negarse. La experiencia intersubjetiva de reconocimiento significa la reivindicación de la identidad, mediante la mirada del otro que produce autoestima.

La mirada social tiene la capacidad de formular juicios de valor (otorga y quita valor) porque se dirige a las raíces inconscientes, en un sentido sociológico, de un sentimiento de identidad que depende de la aprobación de



los otros. El reconocimiento, del orden de lo simbólico, implica así la confirmación de la aceptación y el cuidado del otro, tanto en el plano cognitivo académico, como en el socioafectivo.

Esta pandemia nos deja como lección aprendida la necesidad de trabajar colectivamente sobre la afectación subjetiva de los procesos de escolarización. Podemos afirmar que las interacciones escolares se estructuran a través de circuitos afectivos que trazan horizontes de posibilidad. Si aspiramos a construir una sociedad de reciprocidades, ella se crea y recrea mediante la educación para el cuidado socioafectivo en la trama escolar. Se trata de educar para que el sufrimiento del otro nos conmueva y que el otro se movilice por nuestro dolor.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bericat Alastuey, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers*, 62. <https://idus.us.es/handle/11441/48381>

Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.

Elias, N. (1998). Los seres humanos y sus emociones: un ensayo sociológico procesual. En *La civilización de los padres y otros ensayos* (pp. 290-329). Editorial Norma.

Elias, N. (2000). *La sociedad de los individuos*. Península.

Elias, N. (2008). *Sociología Fundamental*. Gedisa.

Elias, N. (2009). *La Soledad de los Moribundos*. Fondo de Cultura Económica.

Goffman, E. (2009). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu.

Heller, A. (1999). *Teoría de los sentimientos*. Coyoacán.

Kaplan, C. V. (2013). El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana. En C.V. Kaplan (dir.), *Culturas estudiantiles*.

*Sociología de los vínculos en la escuela* (pp. 45-65). Miño y Dávila.

Kaplan, C. V. (2017). *La vida en las escuelas. Esperanzas y desencantos de la vida escolar*. Homosapiens.

Kaplan, C. V. (2018). La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la Sociología de la Educación. Sudamérica. *Revista de Ciencias Sociales*, 9, (pp.117-128). <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/sudamerica/article/view/3145/3069>

Le Breton, D. (1999). *Antropología del dolor*. Seix Barral.

Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. LOM.

Sennett, R. (2003). *El Respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Anagrama.

Wieviorka, M. (2009). *El racismo: una introducción*. Gedisa.

> **Flavia Terigi**

Universidad Nacional de General Sarmiento – Universidad de Buenos Aires

## Reflexiones sobre la escolarización promediando el segundo año escolar en pandemia

### RESUMEN

La pandemia de COVID-19 tiene efectos sobre la vida humana que apenas dimensionamos y que siguen produciéndose. Este trabajo trata de las afectaciones en la educación escolar, promediando el segundo año escolar en pandemia. Propone cuatro reflexiones sobre la experiencia que está teniendo lugar: la experiencia de la desazón, en tanto no se vislumbra un cambio en las condiciones sociohistóricas que generaron esta tragedia; la alteración de la escolaridad, que no es solo de la presencialidad sino del conjunto de supuestos que estructuran la *forma escolar*; el problema didáctico que plantea la escolaridad *combinada*; finalmente, un interrogante sobre el futuro de la escuela, la duda sobre si las alteraciones constituyen una experiencia transitoria de este tiempo o si la *invención* del hacer que está teniendo lugar, trae una promesa de cambio escolar.

**Palabras clave:** Escolarización en pandemia, Presencialidad, Educación combinada, Problema didáctico.

Desde que se declaró la pandemia de COVID-19 y se alteró profundamente el funcionamiento escolar, he escrito distintos trabajos y he tenido diferentes participaciones públicas en eventos de análisis de la coyuntura. Los análisis –los míos y los de distintas y distintos colegas– han variado

con la dinámica de la pandemia, respecto de la cual, si tuviera que decirlo con una imagen, diría que la educación comenzó respondiendo como si se tratara de los 100 metros llanos y, hacia el final del 2020, comprendió que se parece más a una maratón; que hay que aprender a regular y distribuir esfuerzos porque la situación es larga y queda mucho por delante. Decisiones que en abril de 2020 nos parecían increíbles, luego se volvieron sensatas, y mucho de lo que nos proponíamos por entonces, sabemos ya que no pudo suceder. En esta oportunidad, promediando el año 2021 –es decir, el segundo año escolar en pandemia–, me propongo compartir cuatro planteamientos.<sup>1</sup> Uno más general sobre la experiencia de la Humanidad; dos sobre la experiencia en las escuelas; y uno final sobre el futuro de la escuela.

## LA EXPERIENCIA DE LA DESAZÓN

Un primer planteamiento se refiere al significado de la experiencia que estamos viviendo como Humanidad. Antes de introducirnos en la cuestión de la experiencia escolar, considero necesario reflexionar sobre la experiencia de la Humanidad a partir de la declaración de la pandemia y de sus efectos, que se siguen produciendo y que, por consiguiente, no conocemos en su totalidad. Fernández Enguita (2020), sociólogo de la educación española, definió en marzo de 2020 en su blog *Cuaderno de campo*: “Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible”. Propuso un análisis de tres brechas que identifica en su país en relación con las tecnologías: brecha de acceso, de uso, escolar. Retomando su análisis, propuse en un trabajo reciente (Terigi, 2020) que en nuestro país esas brechas se presentan de otras maneras respecto de cuestiones como la conectividad, el acceso a los dispositivos e inclusive los conocimientos más o menos especializados que se requerirían para poder pensar las propuestas edu-

<sup>1</sup> El contenido de este artículo tuvo una primera presentación pública en el panel “Educación y pandemia. La experiencia escolar en tiempos de presencialidad alterada” (7 de junio de 2021), del ciclo “Diálogos en la coyuntura” que organiza periódicamente el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (IICE- FFyL-UBA).

cativas mediadas por tecnologías. En este momento, me interesa añadir que la “brecha previsible” se extiende a la precariedad creciente en las condiciones materiales de existencia en que se encuentra buena parte de la Humanidad, como consecuencia de lo prolongado de esta situación y su impacto en el modo de producción.

Pondría de todos modos en cuestión que la pandemia haya sido imprevisible. Sin abonar a ninguna tesis conspirativa –tales tesis en general no me parecen muy esclarecedoras–, quiero señalar que la idea de “pandemia imprevisible” podría sugerir que de pronto un virus “saltó” de especie, de unos animales a los humanos, y nuestro sistema inmune tuvo que hacer frente a un virus nuevo para el que no estaba preparado. El “de pronto”, sin que pudiéramos esperarlo, es lo que cabe discutir. La pandemia de COVID-19 es debida al virus SARS-CoV2, pero no se explica sin las condiciones sociohistóricas del capitalismo globalizado. Estamos ante una manifestación muy clara del agotamiento de un modo de producción que está mostrando dificultades, si no incapacidad, para resolver la vida de todas nosotras y todos nosotros. “La pandemia del Covid-19 no marca un cambio epocal y el coronavirus no es un shock exógeno. Lo que vivenciamos actualmente como crisis son los efectos destructivos del capitalismo globalizado y su modo *normal* de reproducción” (Lessenich, 2020: 1, cursiva en el texto fuente). Es cierto, como señala el autor, que ninguna de las crisis recientes había afectado tan profundamente la vida y las prácticas cotidianas de la gente; pero también es cierto, que la crisis del coronavirus no es un fenómeno ajeno al modo de funcionamiento de nuestra especie en nuestro planeta.

Este agotamiento de un modo de producción viene de la mano de una cierta desazón. Ver con claridad el agotamiento de un modo de producción no significa que podamos vislumbrar la formación de uno nuevo, y por eso, la desazón es parte de la experiencia que estamos teniendo muchas y muchos. Quizás cuando se declaró la pandemia, la experiencia fue de miedo, incertidumbre y desconocimiento; muy pronto se sumó la experiencia de pérdida, ahora el registro puede ser de desazón. Vislumbramos una probable mejora de la situación sanitaria gracias al avance de la inmunización por las campañas de vacunación, pero no vislumbramos un cambio en las condiciones que generaron esta tragedia... y que podrían generar otras en el futuro.

## LA ESCOLARIDAD ALTERADA

El segundo planteamiento tiene que ver con las alteraciones que ha producido la pandemia en lo que en distintos trabajos denomino *supuestos pedagógicos de la escolarización*. En una primera mirada rápida, lo que aparece alterado es la presencialidad. Pero en realidad, la alteración de la presencialidad tiene consecuencias en otros aspectos de la *forma escolar*: en la gradualidad, en la simultaneidad, en la descontextualización, en el cronosistema (Terigi, 2020), y ello, porque la forma escolar no es un mero agregado de presencialidad, gradualidad, simultaneidad, etc., sino que es una combinación determinada, por lo cual, tocar cualquiera de los elementos de esta combinación determinada altera el conjunto de maneras que estamos tratando de comprender. Necesitamos comprenderlo mejor porque nunca antes, en la historia de la escolarización, había ocurrido tal desescalada en la concurrencia a las escuelas como la que tuvo lugar en todo el planeta como parte de los esfuerzos para contener la declarada pandemia de COVID-19. No tenemos experiencia previa y los aspectos inéditos de la situación desafían el análisis pedagógico.

Desconocer la imbricación de los componentes de la forma escolar ha llevado a planteos simplificadores en las discusiones públicas que tuvieron lugar en los primeros meses del ciclo lectivo 2021 en términos de *presencialidad sí/presencialidad no*. La discusión *presencialidad sí/presencialidad no* se ha planteado con argumentos crueles, descuidados respecto de la salud pública –en particular de la salud del personal docente y del estudiantado–; pero además es una simplificación del problema educativo, porque desconoce la complejidad de la forma escolar, y no tiene en cuenta cómo la alteración de cualquiera de sus elementos altera, insisto, el conjunto. Así, por ejemplo, se han propuesto “burbujas” como una solución al problema del distanciamiento indispensable, pero no se ha llevado la reflexión al problema de cómo la alteración en el régimen de concurrencia a la escuela que suponen las “burbujas” impacta en las formas de agrupamiento del estudiantado, en los criterios para organizar los contenidos entre la presencialidad y la no presencialidad, y en otros aspectos del problema didáctico. No es la primera vez, y seguramente no será la última, que se fomenta que la opinión pública se construya a partir de un planteamiento banal de los problemas educativos.

En un Taller en el que tuve la oportunidad de participar como profesor-

ra responsable del contenido,<sup>2</sup> frente a este trastocamiento, frente a esta alteración en las condiciones pedagógicas de la escolarización, algunas y algunos colegas reconocían –así se los proponía el ejercicio de quien coordinaba el taller– “puertas que se abrieron”. Puertas hacia el trabajo colaborativo entre docentes, apertura hacia el uso de nuevas tecnologías, una suerte de primer *tiempo de laboratorio* que permitió la quietud inicial del aislamiento, el de principios del ASPO, cuando el personal docente nos quedamos en casa y pareció, al menos a algunas y algunos, que había una oportunidad para inventar. Pero otras y otros hablaban también de “puertas que se cerraron”, de la pérdida de rumbo, del trabajo en aislamiento devenido en trabajo solitario para muchas y muchos docentes que tuvieron que enfrentar una situación tan novedosa, como ha sido esta del cierre masivo de las escuelas a escala mundial, de maneras muy solitarias.<sup>3</sup> De modo que diría que algunas personas, algunos colectivos, tienen una visión de escuelas en movimiento, y otras personas, otros colectivos, tienen una visión de escuelas dislocadas. Mientras estamos tratando de dar respuesta a la escolarización en unas condiciones que no son las propias de la escolarización, la experiencia es así de encontrada, así de diversa.

## ESCOLARIDAD COMBINADA Y PROBLEMA DIDÁCTICO

Históricamente, *escolarización* quiso decir, entre otras cosas, concurrir a las escuelas. Es una forma de prestar educación sobre la cual han acumulado y se seguirán acumulando numerosas críticas pero que resulta, desde el punto de vista socio-histórico, una tremenda revolución.<sup>4</sup> La idea de reunir a la población, primero infantil y después adolescente, en unos recintos

<sup>2</sup> Taller “La organización de la propuesta curricular en la perspectiva del acompañamiento a las trayectorias escolares”, en el Ciclo de Talleres “La continuidad pedagógica 2020 - 2021: perspectivas y análisis de experiencias”, del Programa de Formación Docente en Conducción y Gestión Educativa del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos de la Provincia de Córdoba.

<sup>3</sup> Agradezco al equipo docente del Ciclo de Talleres la sistematización de las reflexiones de las y los directores y supervisores participantes en los foros del Taller.

<sup>4</sup> En “La escuela como revolución” (Terigi, 2019), analicé el proceso socio-histórico por el que llegamos a contar con sistemas escolares en todos los países. También traté de poner de relieve el contenido revolucionario de la escuela: su potencial de escándalo, su “¿a quién se le ocurre?”.

cerrados para que trabajen con unos perfectos desconocidos para aprender una enorme cantidad de conocimientos que históricamente habían estado monopolizados por grupos muy específicos, cerrados a sectores restringidos de la sociedad, constituyó una revolución.

¿Qué sucede cuando se alteran de modo tan drástico las condiciones de concurrencia y permanencia en las escuelas? Hoy las normativas nos hablan de formas combinadas, por ejemplo, la Resolución CFE 366/2020 define en su artículo 1° tres “formas de escolarización durante la etapa de retorno progresivo: presencial, no presencial y combinado”. También los relatos, las descripciones e inclusive las investigaciones nos hablan de esta suerte de combinación: presencialidad, virtualidad y la mixtura entre las dos. La pregunta que pretendo plantear en este apartado es: ¿cuál es, en estas condiciones, el problema didáctico?

La pregunta por el problema didáctico es siempre un interrogante clave para comprender los problemas de la enseñanza cada vez que el modelo organizacional difiere del aula estándar. Es una pregunta que sirve para entender. Ha sido estudiada en los plurigrados de las escuelas primarias rurales, en los programas de aceleración, en programas de inclusión educativa de nivel secundario... Entender cuál es el problema didáctico, formular el problema didáctico, es una parte importante de poder comprenderlo, contribuir a discutirlo y, eventualmente, darle alguna clase de respuesta.

Definí antes *presencialidad sí/presencialidad no* como un contrapunto simplificador, por el desconocimiento de la interrelación entre condiciones pedagógicas de la escolarización. Mirando la llamada *no presencialidad*, aparecen las posibilidades de no presencialidad sincrónica, no presencialidad asincrónica; asincrónica en la virtualidad o asincrónica en una suerte de trabajo autónomo con materiales más clásicos (como, por ejemplo, los materiales impresos); asincrónico entre docente y estudiantes y asincrónico entre estudiantes. Cuando se piensa en todas estas combinaciones, se advierte que describir las posibilidades o las condiciones en que estamos trabajando en las escuelas en 2021 en términos de *presencialidad y no presencialidad* restringe la discusión. Y si a esto se le agregan las variaciones en la participación del estudiantado según la concurrencia, la conectividad, los recursos, inclusive según las posibilidades de acompañamiento de quienes viven con ellas y ellos, pueden (o no) colaborar en el proyecto escolar, queda claro que lo que afrontamos es una situación de enseñanza bien compleja.



¿Y cuál es, entonces, el problema didáctico? Lo que plantea esta situación, desde el punto de vista didáctico, es que nos exige a las y los docentes llevar adelante en simultáneo múltiples cronologías de aprendizaje. Quienes concurren esta semana y quienes concurren la semana que viene; quienes tenían que concurrir esta semana, pero no vinieron; quien tiene que venir, pero pidió un cambio de semana porque tiene una dispensa; quien no tenía que venir y se conectó; quienes encontraron suficiente el trabajo en copresencia para entender un tema nuevo y quienes necesitarían otras aproximaciones al tema: hay una variedad de situaciones que están interviniendo en la cronología de aprendizaje de cada quien. Ya teníamos diferencias de cronologías de aprendizaje en el aula presencial, pero a ello se le agrega –en las actuales condiciones– que estas cronologías se despliegan en diferentes contextos, incluyendo contextos que no controlamos mucho.<sup>5</sup> Y frente a este problema didáctico –que tenemos que llevar en simultáneo múltiples cronologías de aprendizaje que se despliegan en diferentes contextos, algunos de los cuales no controlamos o controlamos mucho menos que en presencialidad–, nosotras y nosotros estamos formadas y formados para la enseñanza graduada, simultánea y presencial. Entonces, tenemos unas herramientas que son poco adecuadas para la situación en la que nos encontramos.

Al mismo tiempo, podríamos decir: *si nosotros no, ¿quiénes?* Nosotras y nosotros, con estas herramientas inadecuadas, estamos convocados a dar alguna clase de respuesta a un problema didáctico que ya se registraba en las aulas presenciales –el problema de la asincronía–, pero que se ha intensificado por la multiplicación de la asincronía y la combinación de contextos, algunos de los cuales están fuera de nuestro control.

Las alteraciones en la forma escolar –como la situación en que nos encontramos– son oportunidades para la *invención del hacer* (Terigi, 2010), una categoría que me parece muy potente. En ese sentido, creo que estamos tratando de hacer acopio de las propuestas que funcionan, así como de las respuestas que no funcionaron. Esto abre una pregunta que es: ¿qué quiere decir para cada una de nosotras y cada uno de nosotros que algo funcionó? Probablemente los criterios, las premisas de nuestro razona-

<sup>5</sup> No sé qué tanto controlábamos del aula presencial, pero tengo claro que controlamos más que en otros contextos, como por ejemplo lo que sucede en el hogar o lo que sucede cuando las chicas y los chicos trabajan solas y solos.

miento práctico, las premisas que nos llevan a pensar "esto funcionó y lo quiero mantener" y "esto no funcionó y querría no seguir haciéndolo", son premisas sobre las cuales podría abrirse una discusión. Pongo un ejemplo que me parece muy potente: en ciertos contextos, en ciertos modos de llevar adelante las tareas de escritura en la virtualidad, estas acabaron asimiladas a la producción de textos cortos, para poder proponer algo que encajara en el tiempo disponible, para darle al estudiantado una suerte de experiencia de control de la situación. Pero las prácticas de lectura y escritura son muchas más que producir textos cortos; y producir un texto, aun corto, supone prácticas de planificación, prácticas de revisión, que necesitan otros tiempos. La pregunta es entonces qué quiere decir que algo funcionó, y qué discusión podemos dar acerca de lo que nos ha funcionado en este período, mientras hacemos acopio de las propuestas que consideramos que funcionaron.

## LA PREGUNTA POR EL DESPUÉS

Eso me lleva a la última proposición, retomando también palabras de los colegas del taller ya referenciado: "¿Proyectamos o hacemos el aguante?". Me pareció una gran pregunta. ¿Es cierto que está emergiendo en toda esta experiencia algo del orden de una nueva forma de escolaridad, o estamos esperando que "pase el temblor"? ¿Estamos esperando que "pase el temblor",<sup>6</sup> "hacemos el aguante", o proyectamos? ¿Se hicieron evidentemente imposibles las condiciones pedagógicas usuales de la escolarización, a un punto tal que estamos dispuestas y dispuestos a plantearnos la necesidad de pensar formas alternativas, o estamos esperando que esto pase, aguantando simplemente para volver a instaurarlas?

Quiero detenerme en esta pregunta porque una parte de lo que sucedió este año, al comienzo del ciclo lectivo, fue que, mientras que en 2020 nos

<sup>6</sup> "Cuando pase el temblor" es el título de una canción de Soda Stereo del álbum *Nada personal* de 1985. Fue sugerentemente retomado en el curso disponible en la Plataforma Juana Manso "Cuando pase el temblor: temas de Pedagogía en el futuro cercano", que se propuso ofrecer un conjunto de reflexiones pedagógicas sobre las conmociones y respuestas del sistema educativo frente a la pandemia, y presentar algunas consideraciones para el regreso a las aulas presenciales. <https://formacion.juanamanso.edu.ar/cursos/511>

dimos cuenta rápidamente de que la situación era de una profunda alteración respecto del modo en que solíamos llevar adelante la enseñanza, en 2021 la discusión de la vuelta a la presencialidad generó cierta expectativa de que íbamos a poder retomar parte de las prácticas que conocíamos. Muchas y muchos pueden encontrarse en medio de una profunda decepción, porque nuevamente, en buena parte del país, estamos en nuestras casas, sin poder sostener ni siquiera aquellas formas combinadas. Entonces me parece que es una gran pregunta: ¿proyectamos o hacemos el aguante? Y le sigue la pregunta: ¿exactamente a qué queremos volver? ¿A qué escuela queremos volver?

Quiero cerrar este último planteamiento proponiendo que no habrá un acto de creación de una nueva escuela. Esto no es para descorazonar a nadie, ya que tampoco la escuela surgió como una invención: la *forma escolar* (Vincent, Lahire & Thin, 2001) no fue el resultado de un acto de creación, mal que le pese a la clase de historiografía que por momentos nos cuenta la historia de la escuela como si fuera la creación de una forma enteramente nueva de un día para el otro.<sup>7</sup> Buscando textos de investigadores que han producido discursos sobre la forma escolar, elegí trabajos de tres colegas,<sup>8</sup> separados entre sí por aproximadamente una década.

Leo un texto de Pablo Pineau del año 1999. Dice Pineau:

La escuela fue, sin duda, uno de los actos de mayor imaginación que enfrentó la modernidad. En el siglo XVI, soñar con una institución donde concurrieran todos los infantes a aprender ciertos saberes complejos, con sujetos preparados para tal fin, desafió todo lo preestablecido y amplió enormemente las fronteras de la época. En el siglo XIX, este producto de la imaginación cobró cuerpo, y en el siglo XX devino aburrimiento y cotidianeidad (1999: 57).

<sup>7</sup> Vincent, Lahire y Thin (2001) proponen la categoría *forma escolar* para señalar la radical novedad que supone la escuela, en debate con la historiografía de la educación continuista que describe una especie de crecimiento natural de la escuela desde la antigüedad hasta nuestros días, y que subestima la novedad radical representada por las escuelas urbanas desarrolladas a fines del siglo XVIII y extendidas después por las políticas de los estados nacionales.

<sup>8</sup> El evento en el que se expusieron estas ideas por primera vez fue organizado, como se dijo, por el IICE-FFyL-UBA, por lo cual la autora seleccionó producciones de investigadoras e investigadores de ese Instituto –que también integra–, como una invitación a apreciar la clase de aportes que realiza la investigación educativa a la comprensión de los problemas de la escolarización.

Agregaría: y, en plena pandemia del siglo XXI, la añoramos. Daniel Feldman (2010), once años después, escribe:

Cuando se historizan las cosas, se puede apreciar que la educación moderna no es el resultado de una idea, una corriente o un plan deliberado. La escuela reúne rasgos de distintas formas de educar provenientes de las universidades medievales, la educación religiosa o dispositivos de caridad emergentes de la urbanización y la industrialización. Toma métodos y formas de control del aprendizaje que hilvana desde el siglo XVII con raíces en el siglo XVI. Recoge las nuevas tecnologías de control personal desarrolladas a partir de la Reforma (2010: 20-21).

El autor avanza enumerando elementos del proceso histórico por el cual se fue formando esto que conocemos hoy, y concluye: "Un posible corolario de lo anterior es que las transformaciones de los actuales dispositivos de educar también provendrán de conjugaciones más o menos inestables y de largo plazo" (Feldman, 2010: 21).

Vuelve la idea de que no hay una especie de invención de la escuela situada puntualmente en tiempo y espacio, y de que los procesos sociohistóricos de conformación de la escuela han sido complejos y extendidos en el tiempo, razón para pensar que su transformación también lo será.

Finalmente, sumo un texto de Mariana Maggio producido en medio del proceso de la pandemia, este año, del que retomo sus consideraciones a propósito de un componente de la *forma escolar* que se encuentra en crisis: aquellos saberes complejos de los que nos habla Pineau, el *stock* de conocimientos que se supone que tenemos que enseñar. Como dijimos, la crisis en este punto dio origen en las normativas de política educativa a la consigna de *priorización*. La priorización, sin embargo, no es fácil de sostener en un país cuya tradición curricular ha sido de cierto exceso, de cierta desmesura. Dice Maggio respecto de la priorización:

No tiene por qué significar enseñar menos, les digo a los adalides del "TODO lo que hay que enseñar", preocupados porque en 2020 se vieron menos contenidos. "Todo" significa "nada" cuando lo que se aprende no se recuerda más allá de los exámenes. "Todo" no puede ser lo que indican las evaluaciones internacionales, que no han demostrado las supuestas mejoras que trajeron a nuestros sistemas educativos, aunque sí el gasto. "Todo" es casi una ironía en una sociedad que produce conoci-

miento como nunca antes en la historia de la humanidad, fenómeno que, además, se acelera con la pandemia” (2021: 82. Mayúsculas en el texto fuente).

Entonces, concluyo: no habrá un acto de creación de una nueva escuela. Habrá en todo caso la acumulación, la sedimentación y la coordinación –de maneras que habrá que estudiar y, de ser posible, contribuir a producir– de una serie de novedades que están sucediendo. Si tuviese que decir cuáles de estas novedades me gustaría que se conservaran, elegiría:

- la idea de una priorización decidida de lo que las escuelas tienen que enseñar, que acabe con la vieja discusión acerca del enciclopedismo, del “Diez preguntas para un felicitado”,<sup>9</sup> de la identificación de “buena educación” con la disponibilidad de infinitos conocimientos acumulados en desmedro de la aproximación a la estructura sustantiva de las disciplinas, o de la posibilidad de abordar una situación nueva con criterios holísticos de análisis, o de la capacidad de resolver problemas;
- las experiencias de agrupamientos flexibles que ha sido necesario generar en muchas situaciones;
- la comprensión de que, en cada escuela, el estudiantado pertenece a todo el equipo docente;
- que pudiéramos profundizar en esta especie de desacople entre el tiempo de aprendizaje y el tiempo de enseñanza, intensificando en el aula lo que no podemos hacer con la misma

<sup>9</sup> Así se denominaba un entretenimiento tradicional de la sección Sociedad del diario argentino *La Nación*, que planteaba diariamente diez preguntas: quien contestara acertadamente siete se hacía acreedora o acreedor de un felicitado; las respuestas correctas se publicaban al día siguiente. Ver a modo de ejemplo <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/diez-preguntas-para-un-felicitado-nid1431792/>. Atender en especial al tipo de preguntas: ¿quién fue? ¿Cómo se llamaba? ¿Qué gases? ¿Qué flor? ¿Qué nombre tiene? ¿Al mando de quién estaba? El juego en línea *Preguntados*, presentado en 2013 por Etermax, sigue esta misma lógica, con la diferencia de que las preguntas caen al azar en diferentes rubros y, entonces, la experiencia de quien en Historia puede resolver todas o casi todas las preguntas, puede ser muy distinta en Entretenimiento o Deportes, donde puede fallar sin atenuantes.

En los dos casos se trata de la misma lógica: preguntas sobre hechos, información discreta, conocimientos específicos. Lo que cambia es la referencia del stock de conocimientos que necesitamos tener disponibles para jugar bien el juego; o, dicho de otro modo, la representación de la cultura en la que se basa cada juego.

comodidad cuando no estamos con las y los estudiantes, pero pensando que el aprendizaje va mucho más allá de lo que hacemos cuando estamos con ellas y ellos.

No es todo, claro, pero, si no cuidamos estas novedades, una vuelta restauradora puede dejarlas como experiencia transitoria de un tiempo que será recordado con pesar por el sufrimiento, por la incertidumbre, por la desazón; con algo de nostalgia por el *tiempo de laboratorio*; y, tal vez, con mayor reconocimiento que el que podemos imaginar ahora hacia la *invención del hacer* que supimos conseguir.

## FUENTE

Consejo Federal de Educación. (2020). Resolución 366. Ministerio de Educación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Aique.

Fernández Enguita, M. (2020, 31 de marzo). Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible. *Cuaderno de Campo*. <https://blog.enguita.info/2020/03/una-pandemia-imprevisible-ha-traido-la.html>

Lessenich, S. (2020). Coronavirus, crisis y crítica. *Astrolabio*, 25, 1-19.

Maggio, M. (2021). Educación en pandemia. *Guía de supervivencia para docentes y familias*. Paidós.

Pineau, P. (1999). Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad. *Revista de Estudios del Currículum*, 2, (1), 39-61.

Terigi, F. (2010). La invención del hacer. Estudio cualitativo sobre la organización de la enseñanza en plurigrados de las escuelas primarias rurales. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*,

2, 75-88.

Terigi, F. (2019). La escuela como revolución [clase]. En *Sublevaciones*, UniTV Canal de televisión de la Universidad Nacional de General Sarmiento. <https://unitv.ar/ondemand/sublevaciones/flavia-terigi-la-escuela-como-revolucion>

Terigi, F. (2020). Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades. *RevCom. Revista científica de la red de carreras de Comunicación Social*, 11, 1-10. <https://doi.org/10.24215/24517836e039>

Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (2001). "Sobre a história e a teoria da forma escolar". *Educação em Revista*, 33, 7-47.

> **Inés Dussel**  
DIE-CINVESTAV

## De la “clase en pantuflas” a la “clase con barbijo”. Notas sobre las escuelas en pandemia

### RESUMEN

En el contexto del aislamiento social obligatorio y de la vuelta a la presencialidad en condiciones de pandemia, muchas de las formas habituales del trabajo escolar se han visto alteradas. En este artículo, se analizan dos dimensiones de la experiencia escolar que están siendo redefinidas: su condición socio-técnica material, que ensambla cuerpos, espacios, artefactos y saberes, y el trabajo pedagógico que organiza la actividad escolar. A partir de la categoría de “logros locales”, adaptada de Bruno Latour, se propone abordar algunas configuraciones que pudieron observarse en las escuelas, que operaron como arreglos locales y provisorios sobre los contenidos, la asistencia y la evaluación. Este análisis ofrece un balance con claroscuros, en el que pueden distinguirse, en medio de crisis y naufragios, algunas luces de esperanza para lo que viene.

**Palabras clave:** Pandemia, Escuelas, Tecnologías, Pedagogías, Desigualdades, Experiencia escolar.

En abril de 2020, cuando la pandemia de COVID-19 comenzaba, propusimos la noción de “clase en pantuflas” para dar cuenta de las condiciones excepcionales de la escolarización en el contexto del confinamiento social obligatorio (Dussel, 2020). El traslado de la actividad escolar a los hogares, su “domesticación”, provocó cambios significativos en el tiempo y el espacio, en la selección y organización de los contenidos y en la configuración tecnológica. En aquel entonces, nos preguntábamos: ¿puede funcionar la escuela desde casa, en una pantalla o en un texto impreso? ¿Puede la escuela actuar a domicilio, como el delivery del supermercado o la farmacia? ¿Puede operar por control remoto, o necesita ineludiblemente de la co-pre-



sencia de los cuerpos?

Más de un año después, el balance, aunque provisorio, tiene claroscuros. En este texto, quiero ofrecer algunas reflexiones que vayan más allá de señalar la dolorosa desigualdad que la pandemia deja al descubierto.<sup>1</sup> En particular, me interesa poner la lupa sobre dos cuestiones que estos tiempos alterados permiten pensar sobre lo que es y hace la escuela, y también sobre lo que la escuela puede ser en un tiempo menos dramático que el que estamos viviendo. La primera cuestión tiene que ver con la posibilidad que abrió la pandemia de visibilizar la condición material del trabajo educativo, algo que muchas veces fue opacado por la idea de que la educación tiene que ver exclusivamente con procesos cognitivos que ocurren en mentes des-corporizadas y des-afectivizadas, y también por la más reciente moda de la noción de aprendizajes ubicuos como superadores de los aprendizajes escolares. La segunda cuestión, estrechamente vinculada con la anterior, se vincula con repensar las pedagogías en sus énfasis y sus modos de trabajo.<sup>2</sup>

Quisiera argumentar que la pandemia, al obligar a ensayar otras opciones a las habituales, visibilizó no solamente las marcas de la desigualdad y la precaria conexión a la escuela de algunos sectores de la población, sino que también puso en evidencia otras condiciones que permiten cuestionar la inercia con la que se venía y que invitan a experimentar con formas nuevas. Ricardo Baquero lo señaló de esta manera: “¿Qué ha desnudado la pandemia o qué desnudeces ha obligado a mirar? ¿Qué distracciones no nos permite ya?” (2020: 239). El “freno de emergencia” que supuso la

<sup>1</sup> Las reflexiones surgieron en el marco de una investigación en curso, “Recepción, experiencias y prácticas de la estrategia ‘Aprende en casa’ en la emergencia COVID-19. Un estudio desde la heterogeneidad”, realizada por la UPN-México, DIE-CINVESTAV, UAM-Xochimilco y FLACSO/México, y de cursos de formación docente realizados en el marco del Instituto Nacional de Formación Docente (“Conducir la escuela en la emergencia” y “Conducir la escuela en la vuelta a la presencialidad”) y del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos de Córdoba (Actualización sobre Enseñanza en Medios Digitales). Agradezco en particular a Paola Roldán, Patricia Ferrante, Nora Solari y Rosa María Torres las conversaciones en el marco de estos proyectos.

<sup>2</sup> Algunos de estos argumentos que siguen fueron presentados sintéticamente en un texto de próxima publicación: Dussel, I. Experiencias en la pandemia. Algunas lecturas desde la universidad latinoamericana. En: P. Rivera, R. Miño y E. Passeron (eds.), *Educación con sentido transformador desde la universidad. Cultivando el pensamiento crítico conectando con la realidad*. Editorial Octaedro (libro en etapa final de preparación).

pandemia dejó muchas cosas al descubierto, organizó nuevas configuraciones de lo visible, y nos confrontó a preguntas y a situaciones que no habría que soslayar.

## LA MATERIALIDAD DE LO EDUCATIVO EN LA PANDEMIA: OTRA MIRADA A LOS VÍNCULOS ENTRE ARTEFACTOS, CUERPOS Y SABERES

Sobre la condición material del trabajo pedagógico, la pandemia de COVID-19 puso de manifiesto la importancia de los espacios, los tiempos y las tecnologías en los que tiene lugar lo educativo. La holandesa José van Dijck, estudiosa de los medios digitales, propone la noción de *entornos socio-técnicos* (van Dijck, 2016) para referirse a las plataformas digitales, pero puede ser fructífero adaptarla para pensar lo que hace la escuela. Lo socio-técnico refiere a la conjunción de artefactos y tecnologías con las acciones humanas, como entidades mutuamente imbricadas; por técnico no se entiende solamente lo tecnológico-digital sino cualquier forma técnica o *tekhné*. La dimensión técnica de una escuela presencial se evidencia, entre otros, en los edificios, bancos, pizarrones, ventanas, libros y aparatos digitales, en los saberes disciplinares y en los dispositivos pedagógicos, en el personal de apoyo; todos esos factores “traídos silenciosamente a la escena” pedagógica son los que permiten que en el aula se alcancen ciertos logros locales (Latour, 2008: 279), por ejemplo, una cierta atención a un problema de estudio o una conversación especializada.

Quiero detenerme en esta idea de factores “traídos silenciosamente a la escena” de la clase, que enuncia el sociólogo francés Bruno Latour, para repensar las condiciones materiales del aula en el contexto de la pandemia. Comparto una cita:

Analice por un minuto todo lo que le permite interactuar con sus alumnos sin que interfiera demasiado el ruido de la calle o las multitudes que están en el corredor a la espera de entrar a otra clase [los arquitectos, los obreros de la construcción, los celadores, los que limpian, entre muchos otros]. Si duda del poder de transporte de todos esos mediadores humildes en cuanto a hacer de esto un lugar local, abra las puertas y ventanas y vea si puede enseñar algo así. Si vacila respecto a este punto,

trate de dar su clase en medio de alguna muestra artística con niños aullando y altoparlantes emitiendo música tecno. El resultado es ineludible: si usted no está totalmente “enmarcado” por otros factores traídos silenciosamente a la escena, ni usted ni sus estudiantes podrán concentrarse siquiera por un minuto en lo que están logrando “localmente” (Latour, 2008: 279).

En la pandemia, hubo que dar clases en entornos socio-técnicos que eran desconocidos para la gran mayoría de los actores educativos, y que en muchos casos –por ejemplo, la plataforma Zoom– fueron probándose y reinventándose en el medio de usos intensivos. Esta obligación de rearmar esos factores silenciosos que organizan la escena de la clase dejó en claro que la educación es algo que ocurre en un tiempo y un lugar, que requiere de ciertos soportes específicos, y que esos soportes condicionan lo que puede hacerse desde las pedagogías. Hubo que enseñar en el medio del comedor o de la cocina, con chicos que podían estar escuchando música o mirando YouTube, oliendo la preparación de la comida, jugando con el perro, mientras escuchaban a sus docentes o intentaban estudiar. Puede discutirse cuánto silencio se necesita en el aula y si molesta o no que los alumnos se pongan los auriculares para hacer tareas en clase, pero pocos dudan de que en la pandemia se dio clase en condiciones muy poco “enmarcadas”, poco encuadradas, y que eso sumó otros desafíos a una tarea que ya era muy desafiante sin estas otras complejidades. Las “clases en pantuflas” estuvieron siempre al borde de la disolución por varios motivos, entre ellos, la multiplicidad de hilos que se abren con el traslado de lo escolar a la sede doméstica y la profundización de las desigualdades con la heterogénea infraestructura tecnológica. Algo similar puede decirse de las “clases con barbijo”, con calendarios inciertos, frecuentemente conmovidos, y además con la amenaza persistente de una crisis sanitaria dramática que dificulta concentrarse en el trabajo escolar.

Pero además de llamar la atención sobre el encuadre que necesita cualquier clase y la acción escolar en su conjunto, hay otro enunciado relevante y es la expresión final: lo que “usted y sus estudiantes [...] *están logrando localmente*”. Latour no habla de aprendizajes sino de *logros locales* para referirse a que *algo pasa*, algo se pasa, como dice Jorge Larrosa (2018), que se arma en ese espacio-tiempo que es la clase y la escuela. La escuela organiza un lugar, configura un lugar, en la que pueden alcanzarse distintos logros locales. La noción de logros locales, por otra parte, ayuda a ver la pluralidad de lo que se consigue hacer, que puede ser armar un espacio

## LOS LOGROS LOCALES EN LA PANDEMIA

¿Qué se pudo hacer en este tiempo de ASPO y DISPO, y en las condiciones actuales de presencialidad intermitente? ¿Qué *logros locales* se alcanzaron en la acción de las escuelas en este tiempo? Fue clara la brecha en el acceso y la conectividad a plataformas digitales y a materiales impresos, pero también la desigualdad en los apoyos familiares y comunitarios y en las posibilidades de trabajo autónomo con materiales complejos. En términos generales, podría decirse que hubo, ante todo, “arreglos” más locales, provisorios e improvisados, que requirieron mucha más flexibilidad que lo habitual, y mayores lazos solidarios con las familias, que es uno de los aspectos en los que puede haber un fortalecimiento de los lazos pedagógicos.

Junto con ello, la infraestructura tecnológica sumó una enorme complejidad y heterogeneidad. La diversidad de plataformas llevó a que los docentes tengan que convertirse en el agente que realiza la interoperabilidad entre los distintos soportes y plataformas en los que van, casi literalmente, al encuentro de sus alumnos. Por ejemplo, maestros relatan recibir en su Whatsapp entre 50 y 80 fotos con tareas de sus 15 alumnos cada semana, que tienen que bajar a su computadora, organizar, corregir y devolver a la semana siguiente, y enviar a la dirección de la escuela como “evidencias” del trabajo realizado. Esta acción de interoperabilidad entre plataformas y soportes también se ve en los resultados de una encuesta a docentes realizada por el Ministerio de Educación de la Nación, que muestran que los docentes secundarios utilizan en promedio cinco plataformas distintas para encontrar a sus alumnos, que acceden a veces a alguna red social y otras a tres o a ninguna, en cuyo caso van en auto, bicicleta o transporte público a intercambiar impresos (Ministerio de Educación, 2020). En estos y otros casos, son los docentes quienes tienen que asumir la tarea de recuperar y reorganizar todos esos registros para poder darles sistematicidad y seguimiento, y esa tarea desborda el horario escolar para convertirse en un *tiempo 24/7*, de un funcionamiento continuo que no reconoce pausas ni límites (Crary, 2015).

En ese estudio ministerial, una mayoría de docentes manifiesta que la principal vía de comunicación con sus estudiantes es el Whatsapp (89% en primaria y 75% en secundaria, junto al correo electrónico). En tanto, el 27% de los docentes de escuelas primarias y el 38% de escuelas secundarias dice sostener encuentros sincrónicos con sus alumnos a través de Zoom

o GoogleMeet. ¿Cuáles son las posibilidades pedagógicas de estas plataformas? Mientras que el Whatsapp permite un contacto cotidiano, el envío de mensajes de audio y texto y las imágenes, las más de las veces, fotos de tareas impresas o de libros de ejercicios, no es propicio para desarrollar secuencias pedagógicas ni para organizar intercambios en los grupos; antes bien, promueve una conversación desordenada, multimodal, libre, sin claro inicio ni cierre. En cambio, plataformas de encuentro sincrónico como Zoom y GoogleMeet permiten ordenar las interacciones, organizar grupos pequeños y compartir contenidos en la misma pantalla, lo que dirige la atención hacia un mismo texto, pero requieren banda ancha y pantallas más grandes que el celular. Por otro lado, plataformas como Zoom son más invasivas del espacio personal, más demandantes en términos de performance individual, y mucho más datificadas que otras plataformas (Lotvink, 2020).

## TECNOLOGÍAS Y CUERPOS, ATRAVESADOS POR LAS DESIGUALDADES

Lo que la pandemia hizo más visible son los vínculos entre los soportes pedagógicos y las desigualdades, algo que ha estudiado la sociología de la educación francesa (Bonnéry, 2015), que subraya que soportes y condiciones socio-económicas no van por carriles separados, sino que se ensamblan en configuraciones socio-técnicas complejas. La inmediatez del Whatsapp es buena para sostener redes afectivas, pero no es necesariamente la mejor cualidad para procesos de aprendizaje que requieren de otra duración, de una cierta “diacronía [...] que se despliega en el tiempo e involucra reestructuraciones, avances, retrocesos relativos, dispersiones, retornos” (Baquero, 2020: 239). En esta dirección, las experiencias educativas en la pandemia impusieron cierta cautela sobre las promesas omnipotentes de las tecnologías digitales, tanto por las limitaciones técnicas actuales como porque dificultan algunas de las interacciones pedagógicas básicas.

Por otro lado, el trabajo pedagógico a distancia dejó ver que los procesos educativos se producen no solamente en el intercambio intelectual sino también en y por la presencia de los cuerpos, y que hay mucho de lenguaje no verbal, por ejemplo, en los cruces de miradas, en los gestos y en

las acciones, que no es fácilmente trasladable a entornos virtuales. Esta materialidad de los cuerpos, de los abrazos, de las miradas (más aún en las clases con barbijos, que exacerban la importancia de los ojos), cobró otra notoriedad después del confinamiento y el distanciamiento obligatorios. Ante la imposibilidad del encuentro físico continuo, hubo oportunidad de poner a prueba el valor de la co-presencia en el mismo tiempo y lugar. Hubo que buscar otros equilibrios entre lo sincrónico y lo asincrónico, e indagar en las formas y efectos de presencia en la virtualidad para sostener el vínculo con los estudiantes (Zelmanovich, 2019). Estas experiencias permitieron también interrogar la experiencia de la presencialidad, no siempre “llena de presencias”, como se suponía, sino también de ausencias causadas por la desconexión afectiva o por vinculaciones frágiles con el estudio y la formación. Seguramente la intermitencia de la presencialidad en este 2021, un año lleno de incertidumbre, obligue a profundizar algunas de estas búsquedas pedagógicas, ojalá que con sensibilidad respecto a los desafíos presentes, pero también, con audacia y creatividad.

Sobre los cuerpos y las presencias, también es interesante observar que, cuando fue posible, la experiencia de clases por plataformas digitales sincrónicas permitió un encuentro más íntimo y relajado que el aula física, y un acercamiento a las condiciones de vida de estudiantes y docentes. Entre esas condiciones que la pandemia obligó a mirar, fueron notorias no solamente la desigualdad de situaciones domésticas, sino también, la situación particular de estudiantes o docentes con hijos pequeños y de quienes tienen a su cargo el cuidado de adultos mayores (sobre todo, pero no exclusivamente, mujeres); para ellos, la pandemia fue un momento de grandes exigencias, aunque también, como ya se señaló, emergieron otras solidaridades. Es importante ver los claroscuros, los efectos paradójales, los límites, pero también las posibilidades que se abrieron en condiciones inéditas.

## LAS PEDAGOGÍAS DE LA PANDEMIA

En relación con la segunda cuestión que quiero plantear en este artículo, la de los énfasis de la formación pedagógica que se propone en la escuela, la pandemia visibilizó que en muchos casos la educación escolar se concibe como “poco más que un vector de distribución de contenidos”, donde “lo que importa [es] que los individuos armen su ‘portafolio de competencias’

o un capital formativo que los coloque en mejores condiciones de competir y triunfar” (Stiegler, 2021: 34). Esto produjo, en los distintos niveles del sistema educativo, una suerte de fiebre por el envío de tareas o actividades que debían completar los estudiantes, como modo de probar que estaban recibiendo esos contenidos, y también como evidencia burocrática-administrativa de que profesores y estudiantes estaban cumpliendo con sus horas de trabajo.

Esta relación burocrática con el trabajo no es nueva, pero esta extensión de las “evidencias” del trabajo escolar permite ver algunos elementos de manera más clara. Las “evidencias” suelen ser fotos de tareas que, multiplicadas por grandes números de estudiantes y actividades, constituyen un archivo burocrático hipertrofiado, lo que hace sospechar que esos registros no tienen en el fondo otro destinatario que el de que los docentes muestren que cumplieron con su tarea. Al mismo tiempo, la relación de la “evidencia” con los procesos de aprendizaje de los estudiantes es débil, y es escasamente cuestionada; pareciera que, tanto para los alumnos en relación a los docentes como para los docentes en relación a las autoridades, lo importante es mandar la tarea, cumplir, sin que esos registros se inscriban en procesos de trabajo pedagógico que impliquen una devolución o retroalimentación sobre qué se hizo y qué se puede hacer mejor. Peor aún, la “evidencia” se convierte en la moneda de cambio en la relación entre docentes y alumnos o familias; algunos docentes se quejan porque las familias no mandan fotos de las tareas y algunas familias cuestionan a los maestros por su escasa sensibilidad por el contexto en el que están. Es claro que ésta es una práctica que hay que revisar en su operación, ya que no necesariamente enriquece el trabajo pedagógico, sino que, al menos en algunas ocasiones, más bien lo rigidiza y lo burocratiza.

## LOS LOGROS LOCALES EN LAS PEDAGOGÍAS

En términos pedagógicos, también hubo fenómenos interesantes, que ameritan estudios detallados, pero de los que pueden ofrecerse algunas pinceladas. Por ejemplo, la suspensión, o al menos la atenuación, de los sistemas de evaluación, que se vieron impedidos de operar ante el descalabro de las condiciones habituales, abrió la posibilidad de otros vínculos pedagógicos que no estuvieran mediados por la amenaza de la califica-

ción. Quizás uno de los cambios más interesantes fue indagar qué pasaba si la escuela, por las condiciones especiales de la pandemia, no evaluaba sino que promovía de forma automática, apostando a diseñar estrategias compensatorias a futuro para lo que empiezan a llamarse “pérdidas de aprendizaje en la pandemia”, en una vuelta que quizás clausure la posibilidad de ver qué sí se aprendió, qué otros saberes y prácticas entraron en escena ante la retirada del paradigma evaluador de la escuela. Ante la demanda de no calificar por la situación extraordinaria, muchos docentes desarrollaron otras formas de anotación de los logros, una comunicación más fluida en correos electrónicos o en clases virtuales que hicieran balance de lo trabajado, más apelación a la auto-evaluación y a la evaluación compartida con las familias, sobre todo en los niveles inicial y primario donde la participación de madres y padres fue fundamental. Hubo mucha más reflexividad, más documentación, y en varios casos más trabajo colectivo en las instituciones.

En cuanto a las didácticas, con el correr de los meses hubo más apertura a usar materiales y soportes diversos, y a repensar las dinámicas y organización del trabajo en la clase. En algunas instituciones hubo acompañamiento pedagógico para los docentes, y en otras se autogestionaron procesos de aprendizaje colectivo alrededor de las estrategias y las prácticas de enseñanza. Muchas escuelas se instalaron en un “modo experimental”, buscando documentar lo que se estaba haciendo y aprender de lo realizado. En términos generales, hubo que apostar por mayores niveles de autonomía, aún con el riesgo de profundizar las desigualdades (Durler, 2015), pero hay que decir que esto es algo que apareció valorado también en el Coloquio estudiantil de abril de 2021. Esto es algo sobre lo que tendríamos que profundizar mucho más como problema pedagógico: ¿qué estructura, qué organiza la noción de autonomía como valor pedagógico? ¿Cuáles son sus precondiciones y requisitos del trabajo autónomo por parte de los estudiantes? ¿Cuáles son mejores propuestas para ir construyendo grados de autonomía crecientes a lo largo de las trayectorias escolares?

En algunas instituciones entraron más algunos saberes y prácticas locales, y eso tiene aspectos interesantes y otros que quizás ameritan pensarse más, como su posible aporte a una creciente fragmentación curricular y cultural. Si en ciertas escuelas hubo un esfuerzo denodado por sostener la continuidad pedagógica como si nada pasara, en una parte significativa de instituciones educativas parece haberse producido una inflexión



interesante para repensar los contextos, los contenidos y los vínculos de las pedagogías, y su relación con el mundo que habitamos. Un fenómeno interesante fue la promoción de la escritura de diarios de la pandemia, con recursos multimodales como dibujos, historietas y fotos. Una asesora pedagógica de una escuela secundaria pública en un barrio urbano marginal de la Ciudad de Buenos Aires relató la experiencia desarrollada por tres profesores de artes y literatura, que se juntaron para proponerles a los estudiantes de 4to año que escribiesen un diario de la pandemia. Los profesores postearon en Classroom sus respuestas, y los escritos de los alumnos fueron llegando; fue un desafío cómo hacer las devoluciones ante trabajos muy personales. Los profesores, que trabajaron en conjunto por primera vez, notaron que fue muy bueno trabajar lo vincular para que los jóvenes se conecten más con la escuela. También observaron que, aunque no demoraban más de un día en responder, los estudiantes se angustiaban cuando los profesores no confirmaban la recepción del trabajo. Los docentes tenían que trabajar en medio de equilibrios inestables, que exigían más cuidado y atención que en otras ocasiones.

Esto apunta a un desplazamiento interesante: por la situación de pandemia, se hizo habitual realizar consideraciones de tipo socio-afectivo y hablar de las afecciones del cuerpo y de las demandas domésticas, temas que no siempre se tocaban en las aulas. El ingreso de lo afectivo es una cuestión interesantísima, que amerita pensarse con mucho cuidado. Habría que alertar sobre la posible extensión de las psicologías "light" de la auto-ayuda, siempre listas para ofrecer salidas rápidas y voluntaristas a problemas complejos, pero en todo caso es una buena noticia que la propuesta escolar asuma una noción compleja de bienestar de los sujetos de aprendizaje y abrace la idea de que aprendemos no solamente desde las disposiciones intelectuales, sino que éstas están imbricadas en cuerpos y afectos (Wright & McLeod, 2014).

## A MODO DE CIERRE

Quiero terminar estas reflexiones convocando a la imaginación pedagógica sobre el futuro de la escuela. Si algo queda de este tiempo tan extraño y desafiante, ojalá que sea la conciencia de que algo valioso se teje en el encuentro de saberes y cuerpos en un espacio y tiempo enmarcado, definido

como propio de la escuela, que no es cualquier lugar ni cualquier momento. Google está lanzando un seminario y un programa que se llama “*The Anywhere School*”; creo más bien que habría que impulsar un movimiento contrario, que afirme que la escuela se trata siempre de hacer un lugar, no necesariamente físico, que organiza un encuentro intergeneracional con los conocimientos específicos, que no se hace en el transporte público o mirando todo el tiempo el celular. Ojalá que persista la conciencia del trabajo que cuesta sostener todo eso, de su relevancia social, y de la necesidad de estar a la altura de ese trabajo y de esa energía colectiva. Ojalá que la política educativa valore el encuentro y la presencia, así sea virtual, por sobre la velocidad, que privilegie el pensamiento y la reflexión por sobre los resultados inmediatos, y no mire al costado ni niegue los dolores y las deudas de las injusticias acumuladas. Sobre todo, habría que intentar que se afirme un consenso público sobre la escuela que no considere que éste es un tiempo perdido, sino que sea capaz de ver, en medio de las crisis y los naufragios, algunas luces de esperanza para lo que viene.

## FUENTE

Ministerio de Educación de la Nación. (2020). *Informe Preliminar. Encuesta a Docentes. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19. Agosto 2020*. Ministerio de Educación de la Nación-Secretaría de Evaluación e Investigación Educativa. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe\\_preliminar\\_encuesta\\_a\\_docentes\\_enpcp.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_docentes_enpcp.pdf)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baquero, R. (2020). La torsión del espacio escolar. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 231-241). UNIPE: Editorial Universitaria.

Bonnéry, S. (ed.) (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. La Dispute.

Crary, J. (2015). *24/7. El capitalismo tardío y el fin del sueño*. Paidós.

Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Presses Universitaires de Rennes.

Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En I. Dussel, P. Ferrante & D. Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 337-348). UNIPE: Editorial Universitaria.

Larrosa, J. (2018). Notas sobre la experiencia y el saber de la experiencia. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28.

Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la Teoría del Actor Red*. Manantial.

Lotvink, G. (2020, 2 de noviembre). The anatomy of Zoom fatigue. *Eurozine*. <https://www.eurozine.com/the-anatomy-of-zoom-fatigue/>

Stiegler, B. (2021). *De la Démocratie en Pandémie. Santé, Recherche, Éducation*. Tracts Gallimard.

Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo XXI Editores.

Wright, K. & McLeod, J. (eds.) (2014). *Rethinking Youth Wellbeing. Critical Perspectives*. Springer.

Zelmanovich, P. (2019). Efectos de presencia en la virtualidad. En G. El Jaber (comp.), *Actas de III Jornadas de Educación a distancia y Universidad* (pp. 47-51). FLACSO Argentina. <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/07/Actas-de-III-Jornadas-Educacion-a-Distancia-y-Universidad.pdf>

› **Ingrid Sverdlick**

Universidad Nacional Arturo Jauretche - Dirección General de Cultura y Educación

## La evaluación interpelada en tiempos de pandemia 2020-2021

### RESUMEN

Desde un enfoque que comprende lo educativo como asunto político, se asume que el campo es una arena de negociación con una multiplicidad de actores, discursos y prácticas en la que se expresan diferentes formas de entender lo educativo, tanto como la sociedad que queremos construir. En este artículo, se plantea cómo la evaluación, constituyendo un tema de debate persistente a partir de su instalación en la agenda durante el neoliberalismo, se ve interpelada en tiempos de COVID-19, dando lugar a diferentes políticas y cursos de acción. A la vez, se deja expuesto el desafío de aprovechar esta interpelación para recolocar a la evaluación como parte de la enseñanza, como una instancia que tensiona el proceso de producción de los saberes puestos a disposición en el aula (contenidos, interacciones, contexto, etc.). Se propone trabajar con las contradicciones que ponen en entredicho, una vez más, a la propia estructura del dispositivo escolar que encorseta a la evaluación a objetivos y contenidos formulados de manera estanca y estandarizada que busca individualizar los méritos que le tocan a cada quien.

**Palabras clave:** Evaluación educativa, Política educativa, Educación, COVID-19, Acreditación de saberes.

En los debates educativos podemos encontrar temáticas persistentes y recurrentes, aún en diferentes contextos y a lo largo del tiempo. La evaluación en todas sus dimensiones, tanto la referida a los aprendizajes en el nivel de aula, como también, al quehacer institucional, a los discursos y las prácticas instrumentales de las políticas educativas, y además, en tanto agenda de los organismos internacionales, sin duda se configuró como

una de ellas, fundamentalmente a partir de la colocación de esta temática como central en el marco de las políticas neoliberales. Me referí a esta particularidad en varias oportunidades, señalando que los debates a los que hago referencia son claramente discusiones político-pedagógicas, que dan cuenta de las diferentes perspectivas ideológico-políticas en la consideración de la educación y la sociedad. Por lo cual, la perseverancia del tema en la agenda tiene relación directa con el carácter político de la evaluación.

En un artículo que escribí en 2020 para la revista *Sociales y Virtuales* de la Universidad Nacional de Quilmes,<sup>1</sup> decía, justamente, que la persistencia de ciertos temas en la agenda educativa da cuenta de que, más allá de la identificación de problemas específicos que ameritan su abordaje, existen razones de índole política relativas a las posiciones diferenciales sobre la cuestión educativa. Desde el enfoque que comprende lo educativo como asunto político, se asume que el campo es una arena de negociación con una multiplicidad de actores, discursos y prácticas en la que se expresan diferentes formas de entender lo educativo, tanto como la sociedad que queremos construir.

A 100 años del nacimiento de Paulo Freire, podemos recuperar su pensamiento, cuyas ideas siguen absolutamente vigentes. En varios de sus escritos, Paulo Freire señaló que la educación es un acto o un quehacer político y, que, en efecto, no existe la educación neutra; sus acciones, sus métodos, sus objetivos siempre obedecen a una visión del ser humano y a un tipo de sociedad por la cual se trabaja. Es así que pensar en la educación nos ubica en un espacio ideológico en relación con el mundo que imaginamos y deseamos (Sverdlick, 2020: 4). Desde mi punto de vista, entiendo que estas afirmaciones valen tanto para las diseñadoras y los diseñadores y decisores, como también, para los colectivos que hacen que las cosas sucedan en las escuelas (directivos, docentes, no docentes), para las familias y para niñas, niños y jóvenes. Es decir, aun cuando parece más fácil visibilizar o adjudicar lo político a las instancias de decisión, y relacionadas con el gobierno, y también, a los discursos y argumentaciones conceptuales, aquí quiero afirmar que las trabajadoras y los trabajadores de la educación no pueden tener una posición neutral respecto del sentido de su quehacer en relación con la sociedad que piensan o imaginan.

<sup>1</sup> Véase el artículo titulado "La evaluación en cuarentena. Reflexiones en un presente desconocido sobre un futuro incierto".

Estas consideraciones van en línea con señalar que las decisiones que se toman en el marco de las instituciones escolares e, incluso, en el interior de las aulas, están cargadas de un sentido político que puede estar o no explicitado, y que puede ser o no coherente, tanto con el pensamiento mismo de quien lleva adelante las acciones y/o decisiones, como también, con el de las orientaciones de la política educativa. Es así que las tensiones y contradicciones en la implementación de las políticas y normativas emanadas de los gobiernos forma parte de la complejidad de nuestros sistemas educativos.

En las instituciones, las actoras y los actores protagonistas de la cotidianidad escolar, reinterpretan lo que circula normativamente y construyen y reconstruyen sus propias conceptualizaciones y prácticas. Está claro que en el interior del sistema educativo no se produce una transferencia lineal de lo que cada gestión política propone. De hecho, una de las mayores dificultades con las que se enfrentan las diferentes gestiones de política educativa reside en cómo lograr que las escuelas se apropien de las conceptualizaciones emanadas de los proyectos políticos-pedagógicos de los niveles centrales cada vez que se proponen modificaciones concretas y discursivas (Sverdlick, et al, 2017).

Con la situación sanitaria generada por la pandemia de COVID-19, la escuela se vio interpelada fuertemente y desafiada a construir, a gran velocidad, propuestas de enseñanza diferentes a las habituales y conocidas. Aun así, y a pesar de los recursos invertidos y la rápida reacción para atender la escolaridad, las desigualdades sociales y educativas, ya conocidas y profusamente estudiadas quedaron a la vista, principalmente, porque la educación no presencial puso en evidencia, y profundizó, la desigualdad en relación con el acceso a los recursos tecnológicos y la conectividad, así como respecto a los conocimientos necesarios para utilizar la tecnología. Asimismo, la falta de espacio y de condiciones para el estudio, tanto como las posibilidades de acompañamiento y disponibilidad que pudieran ofrecer las adultas y los adultos del hogar, particularmente en las poblaciones más vulnerabilizadas, mostraron la crudeza de contextos en los que tener tiempos y espacios para estudiar podría parecer impensable.

La escolarización no presencial reclamó un gran trabajo por parte de las administraciones educativas, de docentes, de familias y de estudiantes y dio cabal cuenta de que la complejidad para organizar la enseñanza en la escuela, tanto por los contenidos que se transmiten, como también, por

el compromiso y la afectividad que supone la tarea docente, requiere un saber especializado que las y los docentes portan. Esto que podría considerarse una verdad de perogrullo, no resulta un dato menor cuando ha habido políticas y un sentido común que han desjerarquizado la actividad docente con argumentos relativos a la actividad de enseñar como algo que puede hacer casi cualquier persona con un cierto nivel educativo. En línea con esto, la educación no presencial a la que obligó la pandemia, dejó al descubierto el carácter irremplazable de la escuela, ya sea porque, por un lado, para que los aprendizajes se produzcan resulta indispensable el establecimiento del vínculo pedagógico con docentes especializados, y por otro lado, porque la escuela configura un entorno particular en donde las niñas y los niños y las y los adolescentes pueden construir su propio mundo, por fuera de sus familias y mandatos sociales que podrían predestinarlos (Masschelein & Simons, 2014).

En este escenario, durante 2020 y 2021, los esfuerzos nacionales y de gran parte de las jurisdicciones estuvieron centrados en garantizar el derecho a la educación, buscando sostener el vínculo educativo de las y los estudiantes y sus familias con la escuela.

## LA EVALUACIÓN INTERPELADA

Como venía planteando al inicio del artículo, la cuestión de la evaluación es motivo de debate y disputa, y la situación educativa trastocada por la emergencia sanitaria de la pandemia producida por el COVID-19, no hizo la excepción. Solo durante los primeros meses del Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO), que fue decretado el 20 de marzo de 2020 y que ocasionó pasar a una educación no presencial, la evaluación quedó relegada apenas un breve tiempo, probablemente el que tomó acomodar las clases de las y los estudiantes al nuevo formato para el ciclo lectivo 2020. La evaluación cobró centralidad en un escenario educativo desconocido e incierto, promediando el primer trimestre de 2020, y frente a la preocupación sobre cómo acreditar un período, año o nivel.

Desde el nivel nacional, se tomaron decisiones que resultaron muy significativas en relación con la evaluación. Lo significativo fue la posibilidad de hacer extensiva una concepción habitualmente ubicada en experiencias contrahegemónicas, ya que se podría decir que conceptualmente se

puso en tensión la tradicional idea meritocrática que hegemoniza el campo educativo, con definiciones densas que afirman una distinción entre la evaluación, la calificación, la acreditación y la promoción.<sup>2</sup> Los ciclos lectivos 2020-2021 fueron considerados como una unidad pedagógica y curricular,<sup>3</sup> reorganizando y priorizando los contenidos y metas de aprendizaje previstos en la normativa curricular. Para el 2020 se promovió la evaluación formativa en las aulas y se suspendió la aplicación de pruebas estandarizadas,<sup>4</sup> tanto las nacionales (el APRENDER)<sup>5</sup> como internacionales (PISA)<sup>6</sup>. La decisión de promover una evaluación sin calificar tomó en cuenta que la calificación en un sentido tradicional no haría más que profundizar las desigualdades. En esta línea, dentro de la normativa aprobada por el Consejo Federal, la evaluación formativa cobró impulso como la estrategia valorativa para definir trayectorias educativas. Se definieron 3 tipos de trayectorias para considerar en las escuelas: 1) Trayectoria sostenida: las y los estudiantes que hubieran alcanzado una participación no menor al 70% en las actividades de clase propuestas por la escuela; 2) Trayectoria intermitente: las y los estudiantes que hubieran alcanzado una participación entre el 25% y el 70% en las actividades de clase propuestas por la escuela en cualquiera de las formas de escolarización establecidas; 3) Trayectoria de baja intensidad: las y los estudiantes que se hubieran inscripto en el ciclo lectivo 2021 y su participación en las actividades de clase propuestas por la escuela sea inferior al 25% establecido.

En la provincia de Buenos Aires, las propuestas evaluativas promovieron una mirada que contempló diferentes aspectos considerados centrales para la educación como el lazo con la escuela, el acceso a las propuestas de enseñanza, la resolución de actividades, la posibilidad de acceder o profundizar en el conocimiento, el compartir las tareas/actividades con sus compañeras y compañeros, etc. (Documento base Enseñanza y evaluación, 2020). Y, en consonancia con la normativa nacional, se asumió la definición de Trayectorias educativas avanzadas (TEA) en las que se des-

<sup>2</sup>Véase la Resolución n° 368 del año 2020 del Consejo Federal de Educación.

<sup>3</sup>Véase la Resolución n° 327 del año 2020 del Consejo Federal de Educación.

<sup>4</sup>Véase Resolución n° 363 del año 2020 del Consejo Federal de Educación.

<sup>5</sup> En 2021 se resolvió por Consejo Federal administrar las pruebas Aprender para fin de este año.

<sup>6</sup> En 2021 se administró la prueba piloto PISA digital para su aplicación en el operativo previsto para 2022.



tacan los logros alcanzados en relación a los contenidos de las y los estudiantes y la vinculación sostenida con la propuesta docente; de Trayectorias educativas en proceso (TEP) en las que si bien se destacan logros, aún se considera que hay aprendizajes pendientes; y de las Trayectorias educativas discontinuas (TED) que refieren a la situación de estudiantes con aprendizajes pendientes. En estos últimos dos casos, los aprendizajes pendientes podrían completarse hasta finalizar el período comprendido por la unidad curricular 2020-2021 (con excepción de los últimos años de cada nivel que tienen un tratamiento diferencial).

Como puede advertirse, desde los niveles centrales (nacional y provincia de Buenos Aires), se habilitaron otras opciones para trabajar en las escuelas, haciendo foco en la relación inescindible de la evaluación con el proceso de enseñar y aprender. Sin embargo, se puede decir que estos marcos normativos, densos en términos de definiciones político-pedagógicas, se han visto permanentemente tensionados, tanto por el juego de las negociaciones políticas con las diversas jurisdicciones y posiciones ideológico-políticas (por ejemplo, se decidió la aplicación del operativo Aprender censal en 2021, y en algunas jurisdicciones con gobiernos neoliberales, la vuelta a la evaluación tradicional no tuvo matices), como también, por las agendas internacionales (por ejemplo, se decidió la aplicación de la piloto PISA en 2021). Se puede sumar a esto, la fuerza que tienen las prácticas institucionales, permeables a formas de hacer y pensar tradicionales muy instaladas en la cultura escolar y resistentes a opciones contraculturales que suponen un trabajo y fundamento diferente.

Referirme a estas tres cuestiones excede el marco del presente artículo, por lo cual, solo quisiera hacer alguna mención respecto de la última tensión. Actualmente hay bastante consenso a la hora de diferenciar la evaluación de la calificación, e incluso, el concepto de evaluación formativa ha permeado en el profesorado de manera bastante generalizada. Sin embargo, se podría plantear que un desafío enorme debería estar abocado a desarticular el protagonismo de la calificación en la lógica evaluativa en el sistema, ya que si la evaluación formativa luego se traduce en una escala de calificación (cualquiera sea, incluida la idea de transformar la caracterización de trayectorias en una escala), se invisibiliza o deja sin efecto a los procesos valorativos más complejos y ricos sobre los aprendizajes en el aula o sobre las dinámicas institucionales que podrían emerger de construcciones colectivas y brindar información valiosa sobre las trayectorias e

instituciones educativas. Aún hoy, para docentes y familias, la tradición de la nota como mensaje de lo que “aprendió” la o el estudiante y como “valor objetivado de acreditación”, resulta muy presente. La preocupación por “ser lo más objetivos posible” a la hora de calificar repercute fuertemente en las y los docentes, aun cuando se asuma el carácter subjetivo de las prácticas pedagógicas. Se suele homologar “la objetividad” a “la neutralidad” para lograr reflejar criterios de justicia (supuestamente neutrales y objetivos) que los resguarden de sus propias dudas en decisiones difíciles y también de confrontaciones y/o cuestionamientos a su autoridad. Quizás en este punto lo que se asume como un enfoque referido a la evaluación formativa parece desdibujarse y subsumirse en algún tipo de escala para poder llegar a la nota o a la definición de las trayectorias; requerimiento para cerrar un bimestre, trimestre, cuatrimestre, o definir la promoción. Certificar las etapas para la promoción genera bastante ansiedad en estudiantes, familias, docentes y equipo directivo, y quizás por ello, la tensión entre las opciones formativas para evaluar el trabajo que se está realizando y la vigencia de formas de estandarizar o hacer escalas que permitan la traducción en una calificación, se resuelve con una simplificación hacia esta última opción. La tendencia a establecer criterios de evaluación sobre la base del cumplimiento de tal o cual objetivo inamovible e incuestionable, o de tal o cual requerimiento para la calificación, parece difícil de abandonar, lo que resulta preocupante y ameritaría insistir en un cambio profundo en la posición de la evaluación, enmarcada en una nueva institucionalidad que pueda construir genuinas estrategias colegiadas de trabajo.

Pienso que sería interesante dejarnos interpelar por el sacudón que la pandemia ocasionó en el terreno de la educación escolarizada (no solo, obviamente), e insistir en que lo formativo en un proceso de evaluación no deviene de la información que resulta de tomar una prueba con una nota o de aplicar una rúbrica como si se tratara de una toma de conciencia de lo que falta, o de clarificar hacia dónde reorientar la tarea. Más bien las escalas que definen los dispositivos de evaluación producen los efectos secundarios de reducir el mundo del conocimiento a aquello que es posible y fácil de medir. Lo formativo, en el marco de una concepción de la educación como derecho, debería anclarse en un proceso de construcción de conocimiento colectivo que permita comprender las maneras en que las y los estudiantes resuelven las situaciones que se plantean, las razones por las cuales se cometen errores o se logran construir nuevos saberes por

caminos insospechados, etc. Al parecer, las tensiones entre la evaluación formativa y la necesidad de calificar no están zanjadas en la escuela, así como tampoco, las que se producen entre la promoción del trabajo colectivo, colaborativo y solidario que luego se evalúa individualmente, volcando la balanza hacia concepciones competitivas y meritocráticas, cuando no a falsear la conducta al decir de Jackson (1968), y que desconsideran las condiciones de la enseñanza y aprendizaje, reproduciendo las desigualdades sobre las que se debería intervenir.

Podríamos asumir este tiempo para un replanteo sobre tópicos ya conocidos, aunque difícilmente abordables en las prácticas, como por ejemplo, la dificultad de resolver las contradicciones que emergen de procesos de evaluación complejos y democráticos que luego queden reducidos a los requerimientos formales de la acreditación.

Mi propuesta es recolocar a la evaluación como parte de la enseñanza, como una instancia que tensiona el proceso de producción de los saberes puestos a disposición en el aula (contenidos, interacciones, contexto, etc.). Cuánto más rico sea dicho proceso, mejor será la interpelación que se haga a los sujetos que están aprendiendo de forma colectiva y colaborativa. Habrá que trabajar con las contradicciones que ponen en entredicho, una vez más, a la propia estructura del dispositivo escolar que encorseta a la evaluación a objetivos y contenidos formulados de manera estanca y estandarizada y que, aunque apela a la tarea en grupos, luego busca individualizar los méritos que le tocan a cada quien.

Se pueden hacer múltiples propuestas para que la evaluación cobre el sentido de valoración de lo que se hace a partir de una construcción colectiva y con la intención de monitoreo de los aprendizajes y de lo que estamos enseñando; como una tarea pedagógica intrínseca a la enseñanza que permite que las y los docentes orientemos y reorientemos lo que estamos haciendo en función del contexto y de las necesidades de los grupos, pero para que eso tome envergadura en la práctica, hay muchos otros aspectos de la gramática escolar que deberían modificarse. De otro modo seguiremos conviviendo con las tensiones y contradicciones que se nos plantean a la hora de pensar desde un enfoque que no logramos llevar a la práctica.

Para terminar, creo que se podría aprovechar lo que se movilizó en los tiempos de la educación no presencial durante la pandemia de COVID-19, para trabajar en propuestas para una escuela que debe enfatizar los va-

lores democráticos, solidarios, dialógicos y de justicia social. Resulta imprescindible el desafío de poner en discusión la lógica del actual sistema de acreditación y promoción que obstaculiza una propuesta evaluativa colectiva e integrada en los procesos de enseñar y de aprender (procesos que ocurren en colectivos), en el marco de repensar, también, el sistema educativo en su conjunto.

## FUENTES

Consejo Federal de Educación. (2020, 25 de agosto). Resolución 368/2020. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res\\_368\\_if-2020-57963511-apn-sgcfeme.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_368_if-2020-57963511-apn-sgcfeme.pdf)

Consejo Federal de Educación. (2020, 25 de agosto). Resolución 367/2020. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res\\_367\\_if-2020-57962940-apn-sgcfeme.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_367_if-2020-57962940-apn-sgcfeme.pdf)

Consejo Federal de Educación. (2020, 19 de mayo). Resolución 363/2020. <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/2865/res-ndeg-363-2020-procesos-evaluacion-continuidad-pedagogica>

Subsecretaría de Educación. (2020). *Documento base: Enseñanza y Evaluación. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires*. <https://normas.gba.gob.ar/documentos/05p5mZij.pdf>

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Jackson, P. W. (1968). *La vida en las aulas*. Morata.

Masschelein, J. & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.

Sverdlick, I. (2012). *¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa?* Noveduc.

Sverdlick, I., Austral, R., Bloch, M. & Sánchez, M. (2017). *La complejidad de la gestión escolar*. Novedades Educativas.

Sverdlick I. (2020). La evaluación en cuarentena. Reflexiones en un presente desconocido sobre un futuro incierto. *Sociales y Virtuales*, 7 (7). <http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/la-evaluacion-en-cuarentena>

› **Adriana Puiggrós**

Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional Pedagógica

## Freire en el mundo de la pandemia

### RESUMEN

En este artículo se aborda el pensamiento de Paulo Freire a partir de las principales ideas, desplegadas en su primer libro, *Educación como práctica de la libertad*. Se considera como concepto central el “inédito viable” y se analizan sus sustentos epistemológicos, pedagógicos y efectos políticos. El enfoque freireano se vincula con la situación generada por el avance de las nuevas tecnologías sobre la educación, la pandemia de COVID-19 y las polémicas sobre el futuro de la escuela.

**Palabras clave:** Educación, Democracia, Cultura, Imaginación, Tecnología, Neoliberalismo

Quizás retornar a la lectura de la obra de Paulo Freire resulte adecuado en estos años cuyo clima trágico el educador brasileño no llegó a suponer. Empero, debe tenerse en cuenta que una de las características de los textos de Freire es que pueden recorrerse de muchas maneras, y que el ánimo del lector, sus preconcepciones, lecturas previas o carencia de ellas, pueden generar diversas interpretaciones. También es posible decidir un recorrido, postergando otros para diferentes motivos. Hemos elegido trabajar este texto especialmente desde el enfoque del primer capítulo de *Educación como práctica de la libertad* (1967), primer libro de Paulo Freire, porque contiene probablemente la mayor condensación de las ideas que luego fue desplegando en su amplia obra. Medio siglo después de aquella escritura, sus categorías y sus argumentos tienen una fuerza explicativa y motivante de mucho valor para una situación social, cultural y educativa inédita, como la que estamos atravesando.

Precisamente las preocupaciones que aquejan a los docentes ante una realidad inesperada y un futuro con demasiadas incertidumbres, producto de la globalización neoliberal y de la pandemia de coronavirus, nos impulsa a tomar al “inédito viable”, esa extraordinaria figura freireana, como motor para nuestro viaje.

Hay varias razones para ello. Cotidianamente estamos inmersos en discursos que prefieren mostrarnos la inviabilidad de propuestas, programas y/o soluciones. Quitarles validez es una manera de descalificar a las demás personas, grupos, sectores políticos e, incluso, equipos científicos. El fundamento es suponer que la propia existencia tiene como condición la desaparición de quien difiere en algún aspecto físico, genérico, lingüístico, religioso, político u otros. Freire, en cambio, valoriza las diferencias y encomienda a la educación superar las desigualdades. Todos somos personas diferentes, pero la desigualdad es una construcción social. Entonces debemos dar entidad a las ideas de los otros, lo cual no es lo mismo que dejarnos colonizar o ejercer la colonización. El interlocutor implícito de Freire es la humanidad, y él cree en la viabilidad de la obra humana. Es consciente de la opresión, de la colonización, de las causas de la pobreza de muchos y de la concentración de la riqueza en unos pocos. Pero tiene esperanza. La considera una necesidad ontológica. Reclama para la esperanza un arraigo, “necesita anclarse en la práctica” (Freire, 1992:19), dice.

La práctica de la esperanza cobra sentido si se la encara en todas sus dimensiones posibles; Freire otorga especial importancia a la educación en esa tarea. Propone educar la esperanza, evitar experimentarla de manera errada o aleatoria “dejando que resbale hacia la desesperanza y la desesperación” (Freire, 1992: 19), que son fuente del inmovilismo. Podemos agregar que la esperanza, consciente o no, aceptada o negada, es una condición de la existencia humana y del curso de su historia. Vincular la esperanza con la educación, como hace Freire, acierta en el elemento más fuerte de la identidad del educador. Quien educa, aunque la vida le provoque dificultades, angustias, o todo se le presente muy difícil, le pone una ficha al futuro. Si no lo hace, dejó de educar.

La palabra educar proviene de *educare* en latín, y *educere*, a su vez compuesto por *ex* (fuera de) y *ducere* (guiar, conducir). He aquí dos cuestiones a tener en cuenta en relación al pensamiento de Freire. “Fuera de” se vincula con el concepto de trascendencia, de especial importancia en las ideas del autor. El origen es el pensamiento católico que le fue transmitido por su

madre, que remite al carácter inacabado humano que encuentra su completud en Dios. Desde ese punto de vista, Freire sostiene en su primer libro anteriormente citado, que la religión no debe ser un instrumento de alienación, y, por lo tanto, que la trascendencia lo es hacia su liberación. Así es que la trascendencia es un salir “fuera de” la situación de alienación hacia la liberación. La educación debe conducir, guiar, dar orientación a la trascendencia.

En la década de 1960, Freire asimila, entre otras influencias, el existencialismo católico francés de autores como Emanuel Mounier, Jacques Maritain; por Carl Jaspers, y por las producciones del Instituto Superior de Estudios Brasileños (ISEB). Para el existencialismo el hombre trasciende fuera de sí con intencionalidad que se dirige hacia un horizonte (Ferrater Mora, 1986: 3308-3318). Freire valoriza la trascendencia hacia otras personas, la superación de la existencia individual, la comunicación con otros seres, y recalca en un sentido social de aquel término. Escribe: “Trascender, discernir, dialogar (comunicar y participar) son exclusividades del existir” (Freire, s.f. [1967]: 11).

Con el correr del tiempo y la incorporación de otras lecturas provenientes del personalismo, del desarrollismo, que se gestaba en el ISEB, y del marxismo, la relación entre el hombre y la sociedad fue tomando un carácter más laico. En *Pedagogía de la Esperanza*, publicada en 1992, Freire dice que “la propia direccionalidad de la práctica educativa, que implica trascenderse siempre, perseguir objetivos y metas, sueños, proyectos” (154), plantea al educador el derecho y el deber de enseñar.

Desde que comenzó la pandemia que aún nos azota, los docentes podrían haber reaccionado volcándose hacia su propio interior, amparándose en sus deberes familiares, en el peligro de contraer COVID-19, en el derecho a cuidar su salud e, incluso, en alguna interpretación de la legislación laboral, y suspender su asistencia. Podrían haberse negado a trascender. No obstante, no fue lo que ocurrió. De acuerdo a informes parciales de distintas fuentes gubernamentales y de organismos internacionales, así como del informe de la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL, 2021) sobre las tendencias en la educación en la región durante la pandemia, en la mayor parte de los países, los docentes tuvieron la inmediata actitud de sostener los vínculos con sus alumnos. Lo hicieron tanto de manera espontánea como participando de programas organizados por gobiernos nacionales o jurisdiccionales, como fue el Programa de Acompañamiento a las Trayectorias y Revinculación (ATR), y como ocurrió en todo nuestro país.



Anótese: en el momento en que fue inminente la necesidad de suspender la presencia en los locales escolares para preservar la vida y la salud de los alumnos y los docentes, estos últimos salieron a buscar a sus chicos, o bien a llevarles bolsones de comida (cosa que muchos ya venían haciendo desde tiempo atrás), o les alcanzaron cuadernillos, u orientaron a los familiares sobre la enseñanza del programa escolar, o hicieron todas esas actividades juntas. Todos se vieron ante la urgencia de actualizar sus conocimientos tecnológicos, advirtiendo que los educadores estuvimos equivocados en nuestra renuencia a hacernos de las nuevas tecnologías. El aprendizaje fue enorme. Esta noticia, cuyo despliegue y análisis excede los objetivos de este artículo, es una manifestación de la trascendencia social que otorgan los docentes a su trabajo, así como del carácter de componente nodal de su identidad, que posee la esperanza. Pero esta categoría, en la trayectoria de Freire se ve amalgamada con la política. Del mismo modo, ante la situación límite que produjo la pandemia, la reacción de los educadores que despliegan la esperanza, es política.

La investigadora Lidia Rodríguez plantea que el “inédito viable” freireano, “es quizás una de las categorías más interesantes, se refiere a la capacidad creadora, que se activa a partir del reconocimiento de la posibilidad de superar las ‘situaciones límite’” (Rodríguez, 2015: 159). Freire dice que en estas situaciones se encuentran razones para la esperanza y para la desesperanza y que es “una de las tareas del educador o educadora progresista, a través de un análisis político serio y correcto, descubrir las posibilidades –cualesquiera sean los obstáculos– para la esperanza” (Freire, s.f. [1992]: 19). Y enfatiza las bases ético-históricas de las acciones motivadas por la esperanza, esa acción política.

El otro aspecto a considerar en la categoría “inédito viable” es la necesaria convicción del educador de la posibilidad del futuro, de la continuidad de la historia. Solo dándole una oportunidad a la historia se justifica la identidad del educador. Se trata de un principio muy importante. Las grandes corporaciones, invasoras del escenario educativo, erigidas como educadoras desde hace unas décadas, han advertido que en el trabajo educativo está una de las llaves para el dominio del futuro e identificado a estudiantes como clientes y a docentes como sus empleados. No es solamente tras las ganancias inmediatas (enormes durante la pandemia) que las transnacionales tecnológicas ofrecen plataformas, contenidos enlatados, programas de evaluación productores de ranking, sino que se

proponen ocupar los lugares que han dejado vacíos o insuficientemente atendidos los sistemas de educación pública. Saben que la viabilidad de la dirección político educativa de las grandes mayorías reside allí. En términos freireanos, el programa pedagógico de las corporaciones consiste en la “domesticación” de las masas, en la “alienación” del pueblo. Se trata de convertir humanos en “hombre-objeto” (y aunque Freire no se haya referido al tema genérico, subrayamos el peso del término patriarcal), en lugar de “hombre-sujeto” (diremos humanos bajo sujeción).

Para concebir al humano bajo sujeción es necesario recorrer la ruta de la desalienación que conduce hacia la libertad. Pero, ¿qué es la libertad para Paulo Freire? Es desalienación, capacidad de lectura crítica, conciencia de la historia que nos constituye e inserción consciente, responsable, en la sociedad de nuestro tiempo. El individuo adaptado, sometido, ajustado a las reglas impuestas por los poderosos carece de libertad. El término llega a mayores profundidades: la riqueza y el rol de opresor no otorga libertad, sino que también establece alienación. El opresor reniega de su contexto, en el cual se impone de manera autoritaria, apropiándose de la libertad de los otros.

Aquella idea de libertad deshumanizada, es la que esgrimen actualmente los cultores del neoliberalismo. En nombre de la libertad rechazan las políticas democrático populares. En nombre de la libertad,

atraen hacia sí a los ‘teóricos’ de la ‘crisis’, como generalmente llaman al nuevo clima cultural cuando ven su propia ‘libertad’ de oprimir amenazada porque el pueblo emerge desde la ‘intransitividad de conciencia’, y opera sobre la sociedad cerrada abriendo la posibilidad del cambio, de la creación, del surgimiento de lo inédito y de la búsqueda de lo viable (Freire, s.f. [1967]: 22).

Podríamos decir que se trata del momento de constitución de la política. Es en la lógica del “inédito viable” que tenemos que encarar los retos que se nos presentan en la educación. El punto de partida es la propia “praxis” (usando un término caro al educador brasileño) siendo conscientes y valorando las experiencias pedagógicas democrático populares estatales, las de educadores y educandos en las aulas, en los hogares, en los libros y en los cuadernillos, en las reuniones virtuales, en las redes, en las comunicaciones radiofónicas, y en tantas otras, que son problematizadas por el interrogante de Alicia de Alba, sobre la “presencialidad” en la “virtualidad” (De Alba, 2021).

Las nuevas tecnologías ya forman parte de los procesos educativos, y los educadores estamos convocados a apropiarnos de maneras creativas, sin abandonar ese territorio donde se acercan estudiantes y docentes donde pronto volverán a mirarse a los ojos, a chocar los codos y los puños, y quizás también a abrazarse. Desde la escuela, ese lugar, cimiento de la educación formal y pública, sostén de soberanía, desplegaremos todos los soportes que permitan alcanzar a las infancias, juventudes y adulteces, con la mejor educación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

De Alba, A. (2021). Era (post) pandemia y educación: la construcción de la presencialidad en la virtualidad como exigencia político-pedagógica. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 1, 1, 13-29. <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/5>

Ferrater Mora, J. (1986). *Diccionario de Filosofía*. Alianza Editorial.

Freire, P. (s.f.) [1967]. *La Educación como práctica de la libertad*. [www.educacionsalta.com.ar/files/archivos/bibliotecas/3/eccbc87e4b5ce2fe28308fd9f2a7baf3.pdf](http://www.educacionsalta.com.ar/files/archivos/bibliotecas/3/eccbc87e4b5ce2fe28308fd9f2a7baf3.pdf)

Freire, P. (s.f.) [1992]. *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la 'pedagogía del oprimido'*. Siglo XXI Editores. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Esperanza.pdf>

Internacional de la Educación para América Latina. (2021). *Situación laboral y educativa de América Latina en el contexto de la pandemia COVID-19: principales tendencias*. <https://ei-ie-al.org/recurso/tendencias-situacion-laboral-y-educativa-de-america-latina-en-el-contexto-de-la-pandemia>

› **Rocío Gavrilá**

Dirección General de Cultura y Educación – Universidad Nacional de La Plata

## Destreza criolla: habilidad, equilibrio y estilo (docente) en la contingencia de la ruralidad bonaerense

### RESUMEN

Este artículo busca exponer las tensiones que se producen en torno a la paradoja educación rural o educación en la ruralidad. Responder a este dilema en diálogo con la Ley de Educación Nacional, permite diferenciar y fortalecer las particularidades inscriptas en el marco legal bonaerense. Como se reconoce a lo “rural” dentro del campo educativo de la provincia de Buenos Aires, el objeto de este artículo será mostrar la productividad pedagógica de este ámbito, a la que se alude en términos de “destreza criolla”, es decir, las habilidades, el equilibrio y el estilo que la comunidad educativa en este contexto desempeñó y desempeña en el marco de la contingencia epidemiológica del último tiempo. En este sentido se abordarán: la habilidad de sortear las dificultades y hacer que el contexto no se constituya en un pretexto, y el equilibrio entre la escuela y la comunidad por mantenerse presentes sin presencialidad. Por último, en las voces de dos docentes de la ruralidad continental y de islas bonaerense se observará el estilo donde la inventiva pedagógica hace que todo sea posible, y el acto educativo sea el objetivo.

**Palabras clave:** Educación en ruralidad, Ámbito rural continental y de islas, Contingencia epidemiológica, Acciones pedagógicas rurales, Escuelas rurales.

## EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES: ¿EDUCACIÓN RURAL O EDUCACIÓN EN LA RURALIDAD?

El devenir histórico nacional permite situar el origen de la educación rural a la luz de oficios de enseñanza donde unos pocos inspiraron a otros, con el acompañamiento y la promoción de sutiles estrategias arraigadas en la ciudad y extensivas al campo, como un motor de reproducción de modelo social productivo.

En las últimas décadas se pudo tensionar esta concepción y poner letra y marco a lo rural. La Ley de Educación Nacional n° 26.206, sancionada en el año 2006, establece la estructura del sistema educativo nacional organizado en niveles y modalidades, determina la extensión de la obligatoriedad escolar desde los 5 hasta los 18 años de edad, y plantea las responsabilidades y obligaciones del Estado Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en relación a la educación. La ley deja de manifiesto el derecho a enseñar y a aprender, consagrado constitucionalmente. Cabe señalar que se aplica en todo el territorio nacional en su conjunto, respetando los criterios federales, las diversidades regionales, y articula la educación formal y no formal, la formación general y la profesional, en el marco de la educación continua y permanente.

Uno de los cambios más significativos respecto de su antecesora, la Ley Federal de Educación (1993), reside en que en esta nueva ley se reconoce la obligatoriedad de la Educación Secundaria en todo el territorio nacional. Esto conlleva, en términos de política educativa, a expandir los ciclos básicos a ciclos orientados, y a considerar a la ruralidad como modalidad. En la provincia de Buenos Aires, esto se configura de manera diferente y se jerarquiza haciéndola parte de cada uno de los niveles.

La Ley Provincial n° 13.688, se refiere al ámbito rural continental y de islas (art. 48) para garantizar el acceso a la educación de igual calidad y en múltiples situaciones sociales, en todos sus niveles. Enuncia así, la necesidad de definir modelos de organización escolar adecuados, a través de propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas, con el objetivo de promover el desarrollo de la comunidad (arts. 48 y 49).

Se puede decir que, al plantearlo como ámbito, se busca territorializar el espacio, delimitar una manera de coexistir, de formar y de transformar en la limitación signada entre la escuela y la comunidad, y de no particularizar

en esos factores al momento de pensar y elaborar diseños y contenidos curriculares específicos, tal como lo es en la modalidad.

Este marco normativo trajo varios cambios al interior de las comunidades: se amplió la oferta educativa en la ruralidad, permitiendo la convivencia entre las escuelas de la modalidad técnica agraria y las escuelas secundarias para toda la juventud bonaerense. Que pudiera contar con oferta educativa de Nivel Secundario sin tener que alejarse de su familia y de su comunidad, fue muy importante. También así, la población adulta y las personas adultas mayores que no habían tenido anteriormente la posibilidad de terminar la escuela, pudieron acceder a estudios primarios y secundarios.

## EDUCACIÓN EN LA RURALIDAD Y EDUCACIÓN PARA LA RURALIDAD

Los sistemas productivos del campo, que representan una buena parte de la economía de la región bonaerense y del país, han generado transformaciones demográficas que interpelan y reconfiguran la perspectiva de la oferta educativa rural, abriendo un camino a cambios sin perder su sentido. Es por ello que la obligatoriedad de la educación desde el Nivel Inicial hasta el completamiento de Nivel Secundario, conlleva a revisar la concepción del espacio rural donde están los establecimientos educativos, y así, afirmar que coexisten dos propuestas que hacen a la educación rural continental y de islas bonaerenses.

Por un lado, se encuentra la educación en la ruralidad, en la que la oferta educativa responde a escuelas de todos los niveles de la educación obligatoria común; y, por otro lado, la perspectiva nombrada como educación para la ruralidad, en la que además de los contenidos básicos del nivel obligatorio, se conjugan el desarrollo de prácticas y tecnologías productivas específicas para la ruralidad. En ella se propicia el arraigo y el desarrollo del estudiantado y sus familias. De esta manera, se invita a problematizar desde la educación y no replicar los procesos que demanda el mercado agropecuario. Aparecen para esto las escuelas secundarias técnicas agrarias, los Centros para la Producción Total (CEPT), las Escuelas de la Familia Agrícola (EFAS), entre otras.

De este modo, se observa que la Provincia sostiene un trabajo que no

está impulsado como educación rural, sino que plantea la educación en la ruralidad continental y de islas como un ámbito.

## DESTREZA CRIOLLA

El conjunto de acciones que las comunidades educativas en la ruralidad continental y de islas llevaron adelante durante el último tiempo, puede identificarse con el término destreza criolla. Esta práctica habitual, que promueve tradiciones culturales arraigadas en el territorio rural bonaerense y sus comunidades, es resultado de un conjunto de juegos de agilidad que se transmite y se comparte de generación en generación. La destreza criolla irrumpe como evento social y cultural para demostrar habilidades, equilibrio y estilo, tanto al interior de la comunidad rural, como a quienes, desde otros ámbitos, la observan por curiosidad o interés.

Es por ello que se elige tomar este término propio de la ruralidad para situar históricamente un hacer escuela durante la contingencia epidemiológica. En la destreza criolla se inscribe la posibilidad de acercar el campo a la ciudad, la isla al continente, y de universalizar el derecho a la educación para todas y todos.

## HABILIDAD: EL CONTEXTO NO ES PRETEXTO

Desde la propia arqueología escolar, se observa que la escuela en la ruralidad no surge por la necesidad del medio rural, sino para mantener el equilibrio en la matriz política, económica y social del contexto urbano, donde ya estaba presente desde hace décadas el modelo de institución escolar. Tal es así que, con las diferencias propias del contexto, la escuela en la ruralidad persigue la misma intención que su par urbana: formar en pos de un modelo cultural determinado, porque encuentra al interior de las prácticas áulicas un gran desafío en torno a la comunicación, al intercambio y al diálogo social y cultural.

Las dificultades son parte de la actividad cotidiana al momento de organizar y planificar el año escolar en las zonas rurales continentales y de islas. La poca o nula posibilidad de acceso a la conectividad, la falta de luz eléctrica y los vaivenes del clima (crecidas y bajadas del río, lluvias, vien-

tos, el frío intenso o el calor agobiante), luego, el llegar a la escuela, es un desafío diario.

Las y los estudiantes recorren muchos kilómetros a pie, en bicicleta, a caballo, en bote, otras veces deben acercarse hasta la tranquera o llegar hasta el muelle, y después, subirse al transporte colectivo para llegar a la escuela. La presencialidad en las escuelas no solo depende de sortear favorablemente las dificultades de acceso o falta de transporte, a veces también depende de las posibilidades laborales de las familias en las comunidades donde está la escuela. En las escuelas saben que las y los estudiantes estarán allí, siempre y cuando las familias conserven sus posibilidades laborales en este ámbito. La prioridad es el trabajo: los ciclos de inicio y finalización de tareas rurales no siempre son compatibles a los tiempos del calendario escolar, y es ahí donde se altera la continuidad. La soledad y el aislamiento son dos de las categorías más representativas de la ruralidad, también en las y los docentes, ya que en algunos casos hay escuelas de personal único a cargo de la dirección y de la clase, o apenas cuentan con un director y un docente, sin tener un par con quien pensar actividades.

Otra característica propia de la educación en la ruralidad es el “aula agrupada”. En este agrupamiento de años o secciones hay una estrategia y un desafío didáctico pedagógico que implica pensar particulares modos de reunir (donde la matrícula es baja), y se ensayan formas de habitar los espacios de maneras singulares. En el Nivel Inicial el agrupamiento responde a sala multiedad, en el Nivel Primario, a plurigrado y en el Nivel Secundario, a pluriaño.

Ante estas particularidades, las y los docentes desarrollan múltiples estrategias con énfasis en crear y sostener el vínculo pedagógico. Una y mil veces hacen de la escuela en la ruralidad el territorio de lo posible, allí es el lugar donde lo escolar ayuda a pensar, a reflexionar y a dar cuenta de que el contexto no es pretexto para no poder ponerse en el lugar de la otra persona.

## **EQUILIBRIO: ESTAR PRESENTES SIN PRESENCIALIDAD**

La alteración en la continuidad de las trayectorias, la matrícula fluctuante, las chicas y los chicos que abandonan la escuela para ir a trabajar a otras comunidades, no son novedad en este ámbito. La emergencia epidemiológica fue aquí la novedad: por ella se declaró la suspensión general de



las actividades escolares tradicionales,<sup>1</sup> y la reorganización de las que ya estaban en práctica en las escuelas en ruralidad continental y de islas.

Para que haya educación, se debe propiciar el encuentro con un otro, una convivencia del nosotros en un tiempo y en un espacio determinado, pero, al no tener esa certeza de regreso a esa “normalidad”, se desplegaron infinitud de acciones, donde el énfasis estuvo puesto en sostener el vínculo pedagógico, el vínculo con y entre las y los estudiantes, y en reconfigurar las relaciones entre la escuela, la familia y la comunidad.

La escuela dejó de ser un espacio físico de encuentro para ampliar sus fronteras y mezclarse en la vida cotidiana de la comunidad, sin perder de vista que es ella la presencia máxima del Estado en muchos parajes rurales aislados y dispersos en la geografía bonaerense. Entonces, la educación “en contingencia” desdibuja las esferas de lo público y lo privado (dentro y fuera de la escuela), para hacerse presente y propiciar el encuentro.

El tiempo escolar tradicional se vio alterado en la no presencialidad, en la reconfiguración del encuentro a través de otros modos. La comunidad fue promotora y mediadora de esas nuevas reorganizaciones. Hay registro de docentes que organizaron sus tareas y las acercaron a las delegaciones comunales, y allí, se planeó el retiro o la entrega mediante una visita a los domicilios de las y los estudiantes. La falta o poca conectividad no significó que no hubiera comunicación, sino que habilitó otros espacios para la mediación y fueron los radios locales, la señalética artesanal en muelles (en el caso de las islas) y en los postes de alambrado que “hablaban en nombre de la escuela”, los que avisaron fechas de entregas de materiales, lugares de retiro, inscripción a mesas remotas y saluciones personales, que supieron colarse en esos mensajes.

En aquellos casos en que la conectividad lo permitió, las clases se reprodujeron a través de alguna plataforma que habilitara el contacto audiovisual. De forma remota, sincrónica o asincrónica, la escuela estaba presente. En otros casos, a través de las tecnologías, el equipo docente estableció contacto con las y los estudiantes y sus familias, y organizó de manera particular una secuencialización de tiempos para acompañar y acompañarse como escuela.

<sup>1</sup> Véase: Comunicación n°13/20 de la Subsecretaría de Educación, el documento “Acerca de la continuidad de las políticas educativas. Segunda etapa de cuarentena. Documento Base” y la Resolución n°363/20 del Consejo Federal de Educación.

Las familias, con miradas atentas, intentaron participar en los contenidos y en el aprendizaje de sus hijos. Al tener posibilidad de acercarse a la escuela o contactarse con algún docente, eran ellas quienes llevaban las consultas, y luego ayudaban en su resolución. Algo así como mediadores entre el saber escolar y el aprendizaje “en la mesa de la cocina”.

La escuela a través de sus docentes, no solo se propuso estar presente sin presencialidad, sino que en esa presencia también ponderó mantener el equilibrio en la relación escuela-comunidad, ya que la escuela organiza los tiempos de las y los estudiantes y los de la comunidad que los abraza. El tiempo escolar es tiempo de indagación, de pensamiento, de encuentros con otros y de reconocimiento. En esos destiempo del tiempo, la escuela, a través de las y los docentes, se hizo presente sin presencialidad.

## ESTILO: INVENTIVA PEDAGÓGICA

El estilo se ve en las propias prácticas cuando se cuentan las experiencias no para decir lo que se piensa o se siente, sino para pensar lo que se dice, y, en este caso, lo que se hizo y se hace en nombre de la escuela, con un estilo personal.

La voz hablada es vibrátil y permite interpelar con la sonoridad a un otro, a otros, para hacer registro a través de tonos y enunciaciones, sin embargo, la voz escrita mueve y conmueve al ser leída silenciosamente. El estilo se observa en las voces de Galilea Hereñu Alba, maestra y directora de la EP 10 del paraje rural Arditti de Magdalena, y de Martín Romero Vargas, director de la EES 22, en islas de San Fernando, que dan cuenta de sus habilidades y el equilibrio para ser reconocidos como protagonistas de esta destreza criolla. Se inscriben como docentes bonaerenses, con años de oficio y experiencia, en el desafío de la inventiva pedagógica. Sus experiencias dan indicios de cómo estar presentes en la alteración de las temporalidades, ni mejores ni peores, sino que, distintas a las que eran conocidas, definen y transitan otros espacios escolares (improvisados) para ser habitados, e invitan a estar juntas y juntos. Ensayan maneras de acompañar que se salen del modo tradicional, promueven la obligación de la educación, y de este modo, hacen escuela en cada acción.

## ANEXO. VOCES EN EL TERRITORIO

### **“La paseandera”, biblioteca móvil en la ruralidad del Paraje Arditti, Magdalena Galilea Hereñu Alba**

“La paseandera”, biblioteca rural móvil, surge de las necesidades propias de nuestro alumnado. Si bien nuestra escuela, en un 70% de su matrícula, cuenta con acceso a internet, tenemos un 30% de los alumnos que queda por fuera y no posee conectividad alguna; no tienen contacto –más que el que le brinda la escuela– con otras realidades distintas a las que vivencian cotidianamente. Sobre estas necesidades es que decidimos trabajar con estos niños, hijos de tamberos que ayudan en las tareas rurales a sus padres desde muy temprano, que no tienen luz, que miran la televisión entre las 18 y las 20 horas, cuando se prende el grupo electrógeno, y que ven en los libros una oportunidad de escape, un tiempo de disfrute que los lleva a otras realidades distintas a las vivenciadas, que los ayuda a soñar. La biblioteca nace con ese objetivo: tratar de transformar esa necesidad en un derecho.

En un principio la biblioteca comenzó a funcionar con el proyecto “Cuentos que viajan”, a través del cual se enviaban los audios a las familias, con el plus de que los días viernes el equipo docente mandaba los cuentos actuados, narrados o realizados con títeres, por sus integrantes.

También se trabajó durante el primer trimestre con el proyecto “Recetas en cuarentena”, en el que las familias compartían videos y audios de recetas realizadas por ellas, mediante grupos de WhatsApp. Aun así, seguíamos sin poder llegar a todos. Y ante esta preocupación, en una noche de desvelo, apareció la alocada, pero no imposible, idea de transformar mi camioneta en una biblioteca móvil. Y así fue que, con la ayuda del personal, familiares y amigos, nos pusimos en marcha con las acciones de acondicionar el vehículo, cumplir con los protocolos para la entrega y el préstamo, elaborar el proyecto para su aprobación, recolección de libros, todo a contra reloj, porque las ganas eran muchas, y no podíamos retrasarnos más. Así, el proyecto comenzó con mucho esfuerzo, en el mes de junio, entre fríos y heladas, y salimos a las pistas, recorriendo los caminos rurales.

¿Cómo es un día de recorrido de “La paseandera”? Una palabra que lo describe es: mágico. Salir desde muy temprano, siempre con provisiones para comer en el camino, ya que se arranca alrededor de las 8 y se regresa

a eso de las 19 horas. En un solo día se visitan las veinte familias de la escuela, llegando a los alumnos de los tres niveles de enseñanza.

Sin embargo, los que más expectantes están, son los alumnos de Inicial y Primaria que, el día antes de la visita, reciben un mensaje de aviso de que “La paseandera” los visitará, y así ya saben que al otro día no solo llegan libros sino también títeres, golosinas, regalos, barbijos, juguetes, ropa para pasar el invierno, y también, alimentos.

Muchas veces uno emprende el recorrido cansado, por las responsabilidades y el trabajo virtual que no es poco, pero los días miércoles todo eso queda a un lado, nos olvidamos de las obligaciones, y es un día de disfrute para grandes y chicos. Es el día de la biblio.

Entre tranqueras que abren y cierran, niños que corren a recibir a esta señorita que los visita, libros que van y vienen, historias que se comparten, sueños que se siembran y lazos que se fortalecen, llegamos a diciembre, acompañando, sintiendo la satisfacción de haberlo logrado, ricos en amor, cargados de imágenes que nunca olvidaré.



## **"Muelle a muelle". Las visitas pedagógicas isleñas**

**Martín Romero Vargas**

**Director de la EES 22, en islas, de San Fernando.**

El comienzo de la pandemia de COVID-19 irremediablemente transformó nuestras cotidianidades de golpe y, como no podía ser de otra forma, la escuela quedó como protagonista de ese cambio de condiciones sociales. En los ambientes rurales isleños, donde las distancias son enormes y la conectividad escasa, la escuela en un formato virtual, hacía que la escuela conocida por todos se desdibujara, casi se desvaneciera.

Nuestra institución está situada en una zona rural del Delta de San Fernando. Hay familias que viven en arroyos alejados, sin mucho acceso al sistema de lanchas colectivas. Una porción grande del estudiantado no solo no tiene celular, sino que tampoco tiene luz eléctrica en sus hogares o, si tiene celular, lo deben compartir hasta entre 13 miembros familiares, en un contexto en el que la señal llega "de a ratos" o hay que navegar para "engancharla".

Frente a estas condiciones, es que surgieron las visitas pedagógicas a los domicilios de los y las estudiantes. Primeramente, comenzamos haciéndolas en nuestros botes y canoas. Esto fue posible porque algunos docentes vivimos en las islas.

La experiencia de acercarnos a los muelles de las familias de la escuela fue muy significativa en el marco de incertidumbre y distanciamiento que caracterizó al 2020. Que la escuela se acercara hasta sus muelles fue una acción muy potente. Hay que tener en cuenta que, muchas veces, a las familias, a las madres y padres, les es difícil arribar a la escuela por sus propios medios. Que ella llegara a sus casas, desdibujó un poco la línea imaginaria que separa la formalidad de las instituciones de la realidad concreta de las familias en su vida cotidiana. Esta línea a veces está muy marcada. Entendemos que esta acción acercó (y aún lo hace) la escuela a las casas, al territorio concreto, y la situó de un modo más real en la geografía.

Los encuentros que se dieron en ese marco de visitas fueron momentos alegres. Familias, estudiantes y docentes nos pusimos contentos de vernos, de estar cerca, de ponerle cuerpo a tanto mensaje de wasap, de conversar sobre la escuela y las tareas, y también, de hablar de las dificultades de la situación, de estrategias para aprovisionarse y de acceder al agua potable,<sup>2</sup> de la salud de parientes y amigos, de los miedos y de los

horizontes personales y comunitarios en un año difícil.

Una de las primeras impresiones fuertes que nos marcó cuando recorriamos la 3era sección del Delta, fue la de las y los estudiantes que habían recibido las propuestas pedagógicas impresas en las lanchas que repartían bolsones de alimentos, pero que no tenían cómo entregarlas, o a quién consultar sus dudas. Frente a esa realidad, articulamos, con todos nuestros medios, la institucionalización de las visitas para que los lazos pedagógicos no se perdieran.

Luego de establecer estos nuevos contactos, a través de los que siempre nos recibieron con alegría, se empezaron a vislumbrar los resultados, comenzaron a llegar los trabajos, las dudas y, a su vez, nuevas problemáticas, debido a la confianza, al buen vínculo y a que la escuela estaba viva.

Las visitas abrieron otro paradigma en nuestra institución. Se empezó a articular con otras instituciones y a realizar otras intervenciones, en casos de derechos vulnerados: la Biblioteca Popular Genoveva brindó libros para el estudiantado, y el “Servicio Local de Protección y Promoción de los Derechos de niñas, niños y adolescentes” pudo intervenir en casos de violencia de género y abusos.

Las visitas fueron instancias de aprendizaje mutuo: estudiantes y familias aprendieron que la escuela hace un esfuerzo por estar presente, que materialmente le importa la situación de cada una y uno. Como escuela y como docentes, conocimos arroyos que no habíamos visitado, las casas y las realidades concretas de las familias, sus dificultades y sus alegrías. Las visitas nos permitieron acercar nuestros mundos, nuestros universos simbólicos, permitiendo que habláramos un lenguaje más compartido.

<sup>2</sup> La pandemia coincidió en parte con una gran floración de cianobacterias que implicó un riesgo para la salud de quienes utilizamos el agua del río. Entonces, la escuela articuló con la empresa de provisión de agua AySa, y se logró la llegada de agua potable a algunos arroyos.



## FUENTES

Congreso de la Nación. (2006, 14 de diciembre). Ley 26.206. *Ley de Educación Nacional*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Congreso de la provincia de Buenos Aires. (2007, 5 de julio). Ley 13.688. *Ley de Educación Provincial*. <https://normas.gba.gob.ar/documentos/BI5nYIQV.html>

Consejo Federal de Educación. (2020). Resolución N° 363/20. *Orientaciones para los procesos de evaluación en el marco de la continuidad pedagógica*. Ministerio de Educación de la Nación. [https://siteal.iesp.unesco.org/sites/default/files/it\\_accion\\_files/argentina\\_-\\_anexo\\_i\\_res.\\_cfe\\_363-20\\_-\\_orientaciones\\_para\\_los\\_procesos\\_de\\_evauacion.pdf](https://siteal.iesp.unesco.org/sites/default/files/it_accion_files/argentina_-_anexo_i_res._cfe_363-20_-_orientaciones_para_los_procesos_de_evauacion.pdf)

Subsecretaría de Educación. (2020). Comunicación 13/20. *Acerca de la Continuidad de las Políticas Educativas. Segunda Etapa de Cuarentena*.

› **Lucas Guiastrennec**

Universidad Nacional de Lujan - ISFDyT n° 83

## Blanes en la escuela: usos didácticos de una imagen

### RESUMEN

Considerando la renovación de la didáctica en la enseñanza de la historia, estas líneas invitan a reflexionar sobre las necesidades de abordar experiencias pretéritas sobre la salud y la enfermedad que ha vivenciado la sociedad. Para ello, proponemos analizar las potencialidades que el cuadro de Juan Manuel Blanes *Episodio de la fiebre amarilla en Buenos Aires* puede brindar como recurso escolar para aproximarse a contextos epidémicos pasados y, para comprender, en parte, nuestro complejo presente. El artículo recorre los estudios que dicha imagen ha tenido en nuestra historiografía, para luego, situarla en el ámbito escolar y conjeturar sus posibles usos didácticos.

**Palabras clave:** Imagen, Juan Manuel Blanes, Recurso didáctico, Historiografía, Epidemia.

A más de un año de que la actual pandemia trastocara nuestra existencia, se evidencian las readaptaciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en el ámbito educativo que requiere el presente contexto.

Quizás, esta experiencia brinde para la historia como disciplina escolar una buena oportunidad para profundizar ese proceso de ruptura con la herencia de los modelos tradicionales (González, 2014; de Amézola, 2008), suscitando la renovación didáctica de la enseñanza fomentada en las últimas décadas. Quizás también, si contemplamos que entre las razones que justifica la presencia de la historia en el aula, se busca despertar interés por el pasado para facilitar la comprensión del presente (Prats y Santacana, 2001), esta situación reclama espacios que promuevan la aproximación y el análisis de procesos de salud y enfermedad que atravesaron sociedades pretéritas.



Entre otras, la epidemia de fiebre amarilla de 1871 fue la más feroz que se recuerde en la memoria de Buenos Aires. Ella diezmó a la ciudad, engrosando las muertes diarias de 20 decesos a más de 500 en abril de ese año, con un saldo mayor de 13.000 víctimas sobre una población de 180.000 habitantes. Además, provocó el éxodo masivo de la ciudad, la saturación del precario sistema sanitario, la improvisación de lazaretos, la organización de una comisión popular impulsada por familias distinguidas, la búsqueda de chivos expiatorios en los inmigrantes y la creación de un nuevo cementerio en el barrio de la Chacarita. Declarada extinta el 21 de junio de 1871, la epidemia se instituyó como un punto de inflexión (Armus, 2000; González Leandri, 2004) entre la Gran Aldea y esa nación moderna anhelada.

Entre sus tantos efectos, se destaca también que, por primera vez en la historia del país, se ilustró una epidemia en un cuadro al óleo sobre tela. La exitosa obra del pintor oriental Juan Manuel Blanes, *Un episodio de la fiebre amarilla en Buenos Aires*,<sup>1</sup> devino en un artefacto cultural de significativa implicancia social, suscitando numerosas reflexiones entre sus contemporáneos, y una fuente casi ineludible para los investigadores que intentan aproximarse al análisis de la epidemia. Empero, su presencia como recurso didáctico no ha sido tan visible.

Las siguientes páginas invitan a un somero recorrido por el empleo que la historiografía ha destinado a la obra, para luego ensayar algunos posibles usos didácticos de la imagen en la enseñanza de la historia.<sup>2</sup>

## ABORDAJES HISTORIOGRÁFICOS DEL DOLOROSO CUADRO

Sugerir un recorrido por los abordajes sobre el cuadro de Blanes que la historiografía argentina ha llevado a cabo, implica destacar la diversidad en, al menos, dos sentidos: por un lado, respecto al campo profesional de

<sup>1</sup>El cuadro se encuentra actualmente en el Museo de Artes Visuales de Montevideo, Uruguay. El mismo está disponible en <http://mnav.gub.uy/cms.php?o=77>

<sup>2</sup> El presente artículo se desprende de mi investigación enmarcada en la carrera de posgrado Especialización en Ciencias Sociales con mención en Historia Social (UNLu) Agradezco a su directora, Mg. Marcela Gené, y a su evaluadora externa Dra. Laura Malosetti Costa, por las agudas observaciones.

quienes lo abordaron (médicos, sociólogos, historiadores), y por el otro, en cuanto a los objetivos que persigue su análisis.

Por ello, estimamos adecuado organizar los estudios en dos grupos. En el primero, se incluyen las investigaciones pioneras de médicos que historiaron la epidemia, y utilizaron –aunque marginalmente– la obra de Blanes entre sus fuentes. Se tiene en cuenta que tradicionalmente el tema de la enfermedad ha sido una suerte de coto controlado por los historiadores de la medicina, y que esas historias intentaban reconstruir en clave triunfalista el progreso de la medicina diplomada y la ética distintiva de su práctica, distinguiendo a quienes combatieron denodadamente al despiadado enemigo y murieron como “héroes del más alto tipo” (Bucich Escobar, 1932: 120). En sintonía con ello, la finalidad de tratar el cuadro de Blanes consistía en destacar el papel de hombres que sin ser médicos (pero sí familiares), habían prestado servicios durante la epidemia.

Para los autores mencionados arriba, la pintura no era más que una evidencia que acompañaba subordinadamente al texto. Antes que un análisis, se procedió a la descripción de la imagen, mientras que el interrogante sobre el cuadro se reducía a si este reproducía un hecho real o si había sido idealizado.

Bucich Escobar afirmaba que el pintor había representado un acontecimiento verídico sucedido el día 20 de marzo en la calle Balcarce al 348. Su lectura del cuadro lo llevó a cometer un gravísimo error a la hora de narrar la secuencia de los acontecimientos: “Corrió el sereno hasta la sede de la Comisión Popular y volvió con dos de sus miembros, los doctores Roque Pérez y Argerich, quienes levantaron a la criatura y la condujeron a la Casa de Expósitos” (1932: 63).

La premisa de la representación en la obra de un hecho real fue desacreditada por Leandro Ruiz Moreno (1949). Mediante un parte policial que el comisario Lisandro Suárez eleva el 17 de marzo a su jefe Enrique O’Gorman, Ruiz Moreno demostraba que ni el sereno fue hasta la Comisión Popular, ni los retratados por Blanes se dirigieron hasta la casa del dramático hecho:

Al señor Jefe de Policía: A la 1 de la madrugada de hoy el sereno de la manzana 72, Manuel Domínguez, notó que la puerta de la calle Balcarce 384 estaba abierta.

En cumplimiento de su deber, llamó y visto que no se le contestaba, entró y encontró a una mujer, con una criatura de pecho mamándole. Entonces éste recogió al niño y paso palabra al ayudante, don José María Sáenz Peña, quien remitió al niño a ese departamento.

En la mañana de hoy, el que firma fue a la indicada casa, y encontró el cadáver tirado en el suelo, encima de un colchón. [...] esta mujer fue traída ayer en un carro a la citada casa. Dicen que se llama Ana Bristiani, italiana y que tiene un marido enfermo en la boca del Riachuelo.<sup>3</sup>

De esta forma, Ruiz Moreno refuta no solo un error secundario, como es la fecha en que sucedió el hecho, sino también, la intervención de los doctores Pérez y Argerich.

Empero, este autor también incurre en desatino al sugerir que la fuente que inspiró a Blanes procedía del parte policial. Ni el artista, que vivía en ese entonces en Montevideo, ni el ciudadano común tenían acceso a él. Sobre esta cuestión que, en suma, encierra la respuesta acerca de si la imagen del cuadro era una inventiva del pintor, o si este había reproducido la realidad pretérita, Miguel Scenna (2009) destaca cómo trascendió públicamente la noticia a través de los periódicos:

Cuadro doloroso - En la casa de la calle Balcarce número 384 ha encontrado antea-noche el sereno que vigila esa manzana, una criatura de 4 o 5 meses, que lloraba al lado de un cadáver. El sereno entro a esa casa como a las 12 de la noche, al ver la puerta abierta. De la inspección y averiguaciones hechas resulta que haría ya horas a que ese cuerpo era cadáver y que era la madre de la criatura, la que fue llevada esa misma noche a la casa de espositos (*La Verdad*, 18 de marzo de 1871).

Es importante resaltar que la noticia, en una sociedad con porcentajes elevados de analfabetismo, se habría difundido además de forma oral. Según Scenna, Blanes no inventó el tema de la tela ni cargó de sensiblería efectista la composición: "Pintó un hecho verídico, tomado de la vida misma. Sólo que la vida es a veces más sensiblera y efectista de lo que muchos suponen" (Scenna, 2009: 428).

Los autores coincidían sobre que la imagen representaba un hecho verídico, aunque con la diferencia de que Bucich Escobar reducía a la mínima expresión la inventiva del artista al considerar la obra como una "fotografía" que reproducía la realidad, mientras que Ruiz Moreno y Scenna desta-

<sup>3</sup> La nota se encuentra en Archivo General de la Nación. Defunciones de fiebre amarilla. Policía 1870-1872. Sala X 32-6-7.

caban cierta inventiva. Finalmente, estos autores explicaban que el éxito de la obra residía en la decisión del pintor de agregar a los dos mártires, y en exponer una obra que representaba el drama en tiempo en que el recuerdo permanecía inalterable.

El otro conjunto de estudios sobre el cuadro de Blanes enfatizó, no tanto en el carácter verídico del hecho representado en la imagen, sino en cómo representó aquel episodio de la epidemia, y qué interpretación realizó el público (el general y el erudito), al observarla. En definitiva, buscaban profundizar la repercusión social de la obra en los momentos inmediatos al latente escenario lúgubre.

Desde una mirada más instruida proliferan desde el campo de la historia del arte una serie de producciones que han analizado el cuadro desde marcos teórico-metodológico más enriquecedores. Bajo esa lente, la imagen se coloca en el centro del análisis, y deja una posición marginal a los textos. Roberto Amigo Cerisola, atento a cómo el naciente estado nación moderno debió desplegar la creación de valores simbólicos, percibe en dos obras de Blanes (el cuadro aquí analizado y en *Ocupación militar del Río Negro por el ejército nacional, el 25 de mayo de 1879*) la condensación de dos momentos de ese proyecto. Respecto al interrogante sobre cómo fue posible su éxito, en principio, destaca la formación de Blanes en el taller del pintor Antonio Ciseri en Florencia, y la experiencia previa que había adquirido al realizar producciones que atañían a temas históricos cuyo antecedente se establecería en el cuadro *Entierro de las víctimas de fiebre amarilla en Montevideo*, realizado bajo el impacto de la epidemia en 1857, de la que Blanes buscó refugio en Buenos Aires (Amigo Cerisola, 1994: 315-317).

También subraya cómo el pintor eligió un tema de actualidad, pero la desarrolló a partir de la retórica de gestos derivados de la tradición renacentista. Por ejemplo, la mujer muerta con el niño es un tema de iconografía tradicional, y pudo haberse remitido para su elaboración a esquemas precedentes. A su vez, reconoce que el óleo conquistó ciertos valores de una pintura de historia,<sup>4</sup> como la representación del héroe. Sostiene la hipóte-

<sup>4</sup> La pintura histórica como género es aquella que narra una historia, sin representar necesariamente acontecimientos históricos. La particularidad de estas representaciones, ampliamente practicadas en el Renacimiento, perseguían como finalidad la de destacar valores o cualidades de la situación o personajes representados para su aprendizaje.

sis de que la exitosa recepción del cuadro se debió a la decisión de sustituir al sereno por las figuras de Pérez y Argerich. Destaca además que, el importante papel de la masonería durante la epidemia, su activa presencia en la convocatoria del *meeting* para el 13 de marzo en la plaza Victoria y la creación de la Comisión popular, determinarían la categorización de héroes masones.

Asimismo, los debates pronunciados en la prensa nacional que la obra generó, son para Amigo Cerisola una clara muestra de la operación efectiva que permitió la recepción entusiasta del cuadro como artefacto cultural, por parte de las elites en la conformación de la nación. Los comentarios en la prensa giraron en torno a la actitud del muchacho que miraba a la burguesía con “respeto instintivo”. El cuadro era el vehículo de un mensaje claro: la necesidad de la modernización y el progreso para dejar de ser la “Gran Aldea”. Para el autor, la exposición del cuadro se constituyó en una ocasión de participación en la escena pública para opinar sobre otra peste: las luchas partidarias (Amigo Cerisola, 1994: 319-323). Sobre esto último resulta desmesurado asignar al cuadro un efecto en la opinión pública respecto de las luchas partidarias como el otro mal. Sin dudas, en un momento en que Buenos Aires era la capital “prestada” del país, las medidas o decisiones que realizaban el presidente, el gobernador de la provincia Buenos Aires o el intendente de la ciudad (como la huida de Sarmiento a Mercedes), se utilizaron para encender la crítica desde la prensa partidista, no así, la recepción del cuadro.

A su vez, siguiendo la procedencia de las fuentes utilizadas por el especialista, se comprueba que estos debates fueron esgrimidos por la pluma de personas de la elite, o que respondían a tales intereses, y por ello el trabajo se limitó a la recepción entusiasta, y a las representaciones que ese sector construyó.

Laura Malosetti Costa profundizó el análisis de la pintura, tanto en lo que respecta a la recepción y circulación, como en sus elementos estéticos. Partiendo de las dimensiones transitiva y reflexivas formuladas por Louis Marin, la especialista ensayó una reflexión acerca del lugar que ocupan las imágenes en la historia cultural. Para ello, dio cuenta del poder de la imagen a partir de los efectos en sus espectadores, estableciendo diálogo entre la imagen no solo con los discursos que se construyeron alrededor de ella, sino además con una serie de prácticas y operaciones materiales que le agregaron significaciones.

En ese marco hipotetiza que el cuadro no solo significó un gran éxito para el propio artista, sino que, a partir de su exhibición y las reflexiones que suscitó, contribuyó a la emergencia de una nueva sensibilidad respecto de la enfermedad y la muerte (Malosetti Costa, 2005: 42-43). La aparición de una nueva sensibilidad, conduce a pensar una serie de planteos a resolver: ¿cómo medir los alcances de esa repercusión popular? ¿Qué vio el público en esa imagen cuando todavía estaba viva la impresión de la peste? ¿Es posible discernir en la imagen misma aquello que la volvió tan poderosa?

La cuestión no solo evidenciaba la limitación del elogiado trabajo de Amigo Cerisola, como la intención más ambiciosa de Malosetti Costa de acercarse a lo popular, sino además que su posible resolución estaría en la pintura misma. Para la investigadora, Blanes no fue indiferente al público que también fue representado, decisión premeditada que formaría parte de las estrategias que determinaron el éxito del cuadro. A partir de allí, la autora propone un análisis comparativo entre el boceto y el cuadro final, en donde destaca minuciosamente las estratégicas modificaciones que subyacen del paso de uno al otro. Entre ellas, no solo introdujo los retratos de los mártires, “sino que parece haber cuidado todos los detalles con el objeto a transformar la crudeza y el morbo de la noticia en un objeto codiciable, apetecible, en un recuerdo ‘civilizado’ de la peste” (2005:72). La manera que ha otorgado al grupo de la madre y el hijo es elemental en este aspecto:

En el cuerpo de la mujer del boceto pueden leerse fácilmente las huellas de la miseria. Se trata de un cuerpo ajado por el sufrimiento. El pie visible tiene la planta sucia. [...] el seno flácido que el niño de rodillas succiona, remite en forma elocuente al hambre, está lejos del pecho femenino como objeto de contemplación erótica. Finalmente, el rostro no ofrece lugar a dudas [...] a su carácter de muerta de peste. [...] En el cuadro Blanes embelleció a la mujer y a su hijo, los idealizó, aclaró su piel y convirtió al niño en un querubín. Los vistió con ropas sencillas pero limpias y blancas (Malosetti Costa, 2005:55).

El estatismo, junto con la iluminación pincelada reforzaba el protagonismo del niño y su madre en la obra, cuyo cuerpo “no solo ocultaba los signos más evidentes tanto de la enfermedad como de la miseria, sino que además la nota más chocante de aquel suceso ‘horroroso’ había sido eliminada: el bebé ya no succionaba el pecho del cadáver” (Malosetti Costa, 2001: 77). Entonces, los aspectos más descarnados y violentos de la

muerte reflejados en el boceto, dieron paso a sentimientos más civilizados como la compasión o la ternura, es decir, la transición del *pathos* al *ethos*.

Pero su análisis no se reduce al grupo madre-niño. Destaca que la jerarquización en la obra final, los gestos y las miradas de los representados, formaban parte de las estrategias de Blanes: tanto los sectores elevados se identificaron en Argerich y Pérez, como los subalternos, en el grupo madre-niño y en el muchachito que observa desde la puerta. También que el artefacto sea una pintura al óleo, lo convierte en un objeto único que puede ser poseído y, por ende, deseable. En este caso ya tenía dueño (el gobierno de la ciudad de Montevideo, y ello llevó aún más a que se tratase de un objeto curioso y codiciable).

Recientemente, se ha propuesto un análisis de la obra de Blanes desde una perspectiva warburguiana. A partir de la noción de *pathosformeln* se ha centrado en los usos pictográficos del grupo madre-hijo (Fiquepron, 2020), o tanto en ese grupo como en los “intercesores” (Guiastrennec, 2021) para representar hechos trágicos.

Las *Pathosformeln* se las pueden definir como fórmulas expresivas que organizan configuraciones sensibles y significantes destinadas a producir en quien las percibe una emoción y un significado, una idea y un sentimiento que son de inmediato entendidos y compartidos por quienes forman parte de una misma tradición civilizatoria (Kwiatkowski, 2012: 149). Esta noción, practicada pero no explicitada por el intelectual hamburgués Aby Warburg, consistía en identificar y conectar determinadas formas expresivas a lo largo del tiempo.

Ahora bien, ¿qué posibilidades nos podría proporcionar la obra como recurso didáctico para la enseñanza de la historia en el aula de la escuela secundaria? En el próximo apartado expondremos algunas tentativas de posibles usos de *Un episodio de la fiebre amarilla en Buenos Aires* en el aula.

## LA IMAGEN DE LA FIEBRE COMO RECURSO ÁULICO

El incremento constante de la iconicidad en los manuales y en las clases de historia durante las últimas décadas, es indiscutible. Junto a la disminución de los contenidos temáticos vinculado con los grandes personajes y los símbolos nacionales, se aprecia el aumento de imágenes relacionadas con la vida cotidiana y la presencia de colectivos sociales más amplios.

Pese a ello, “el aspecto didáctico que menor transformación ha experimentado es el de la consideración y uso de las imágenes como ilustraciones [...] con una función más estética y motivadora que informativa” (Valls Montés, 2007: 12).

Pues bien, ¿qué deberíamos tener en cuenta para que la obra de Blanes se transformase en un recurso didáctico? Una prioridad obligada para transformar la imagen en una fuente de información, es su contextualización. A veces no basta con la catalogación. La imagen no viene a sustituir al texto como recurso, sino a enriquecerlo, a complementarlo, e incluso, a indagarlo, en un proceso de retroalimentación. Ofrecer el marco temporal y espacial de la imagen brindará pistas para guiar y posibilitar la lectura y análisis de los alumnos.

Sin embargo, junto a ella, existe la imperiosa necesidad de entrenar la mirada de nuestros alumnos para una examinación más fructífera de imagen. A razón de ello, una pormenorizada descripción de las personas, los gestos, las posturas, las vestimentas y los objetos que se pueden identificar en una figura, junto con los planos, el uso de luces y sombras, permitiría adentrarse en una serie de ideas y significaciones que el artista quiso representar en su obra. Una vez alcanzado ello, los alumnos podrán proponer hipótesis sobre las ideas principales que trasmite la obra, a su vez, podrán manifestar lo que les genera a ellos la obra.

Específicamente en obra de Blanes: ¿por qué se encuentran en un primer plano la mujer con su bebé y los hombres de levita? ¿Qué gestos poseen esos hombres? ¿Por qué miran a la mujer y no al hombre que yace de fondo? En contrapartida: ¿por qué el hombre fallece en la cama, y la mujer en el suelo? ¿Qué transmiten los gestos del bebé? ¿Qué nos dicen la taza y la cuchara en el suelo? ¿Qué gestos expresa el niño parado en la puerta? ¿Y los asistentes fuera de la habitación? La puerta nos conecta con el mundo exterior, considerando el contexto caótico de la ciudad: ¿qué refleja?

La obra permite adentrarse en el tema de la vida cotidiana de las clases populares, en especial, de su vida en los conventillos y su situación material. También, las reacciones frente a lo trágico, desde el temor (los asistentes), la compasión y ayuda (en Argerich y Pérez), el amor en la madre que alimenta hasta el último suspiro a su pequeño vástago y la esperanza (en el niño sobreviviente y en la mirada que dirige el joven hacia los hombres).

Otra cuestión que creemos imprescindible meditar cuando se propone trabajar con fuentes visuales en el aula, es la posibilidad de ofrecer a los alumnos un banco de imágenes a examinar en torno a un tema o problema



a abordar. La conformación de dicho banco puede responder a criterios temporales. Proponer un conjunto de imágenes producidas sincrónicamente en un momento histórico, con el fin de establecer semejanzas y diferencias entre las mismas, puede ser una experiencia enriquecedora. También, a partir de la selección de un problema histórico, se puede ofrecer un conjunto de imágenes que se produjeron en distintos momentos históricos. Esta perspectiva diacrónica, permitiría identificar cambios y permanencias en las representaciones visuales a lo largo del tiempo.

Las voces en los textos escritos suelen ser más plurales que en las fuentes iconográficas, más aún cuando se ofrece una sola imagen. La confrontación o el diálogo con otras figuras puede enriquecer la experiencia reflexiva en el aula. El topos del grupo madre-niño que recurre Blanes es muy interesante en ese aspecto. El bebé que sobrevive a la peste e intenta amamantarse no solo conmueve y genera empatía en los espectadores (dentro del cuadro y fuera de él), sino que además representa la esperanza ante la catástrofe. Esa fórmula expresiva ha sido muy empleada en obras artísticas para representar la tragedia en tiempos epidémicos. Confrontar la obra de Blanes con el óleo de Giovanni Tiepolo u otras tantas producciones artísticas,<sup>5</sup> previa contextualización de cada una de ellas, resulta provechoso para desplegar acciones cognitivas de semejanzas y diferencias entre las obras y reflexionar sobre por qué se acude a determinadas fórmulas de expresión.

A su vez, resulta interesante confrontar la imagen original con los diversos usos y reapropiaciones que de la misma se efectuaron posteriormente. En el caso del cuadro, la portada de la revista *Fierro*, a cargo de los artistas Damián Scalerandi y Gastón Souto, evoca esa imagen, empero el mensaje que expresa era en parte opuesto al del artista oriental.<sup>6</sup> El escenario donde ocurre la tragedia ya no es el conventillo, es un cuarto de hospital, aunque su estado es deplorable al igual que los conventillos representados en el siglo XIX. Los hombres que ingresan son enfermeros que van a socorrer a la mujer, aquí asociada con la República. Si bien, como en la obra de Blanes, se vuelve sobre los héroes, en este caso son anónimos, no identifica-

<sup>5</sup> Véase el cuadro: , que se encuentra en el Museo Metropolitano Arte en la ciudad de Nueva York. [https://it.wikipedia.org/wiki/File:Tiepolo\\_-\\_Santa\\_Tecla\\_prega\\_pesto\\_Este\\_-\\_New\\_York.jpg](https://it.wikipedia.org/wiki/File:Tiepolo_-_Santa_Tecla_prega_pesto_Este_-_New_York.jpg)

<sup>6</sup> Fue publicada en el año 2019. Durante el año anterior, la revista *Fierro* publicó creativas portadas que homenajearon obras emblemáticas del arte rioplatense.

dos con nombre y apellido. Asimismo, la imagen intenta expresar no solo la denodada asistencia al prójimo de estos hombres (vínculo estrecho con la representación de Blanes), sino, sobre todo, denunciar la precarización que el sistema sanitario atravesaba y reclamar el reconocimiento del personal de salud.<sup>7</sup>

Establecer analogías y diferencias entre el cuadro original y su readaptación al presente, permiten ver las continuidades y cambios en el largo plazo, respecto a las representaciones y vivencias de contextos epidémicos en nuestro país.



Portada de revista *Fierro* de Damían Scalerandi y Gastón Souto.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

La importancia que las imágenes han adquirido en nuestra sociedad junto a la pandemia que envuelve al mundo actual, reclaman al ámbito escolar fomentar en los estudiantes la capacidad analítica y crítica respecto a ellas.

<sup>7</sup> En el 2018 el personal de salud sufrió todo tipo de embates. Para ilustrar el difícil año, basta recordar que el año comenzaba el 23 de enero con una movilización del personal del Hospital Posadas para exigir la reincorporación de 120 despididos, que terminaría intimidada por la gendarmería. El año finalizaría con una ley aprobada por la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que definió a los enfermeros como “personal técnico-administrativo”. Por ello, los trabajadores del sector exigieron el reconocimiento de su labor como profesionales de la salud.

La obra *Un episodio de la fiebre amarilla en Buenos Aires*, complementada con otras fuentes iconográficas o textuales, como fragmentos de testimonios o artículos periodísticos producidos durante la epidemia del 1871, es un interesante recurso para explorar esos fines educativos. Nos abre, además, una puerta para reflexionar la situación pandémica actual desde una perspectiva histórica, a partir de variados itinerarios: la condición de los sectores vulnerables en tiempos de peste, las acciones humanitarias que se despliegan bajo estas coyunturas y la diversidad de emociones que nos estimulan cuando nos encontramos inmersos en estos contextos. Promover el análisis y reflexiones en torno a los que nos toca vivir es una de las funciones elementales de la escuela hoy.

## FUENTES

Blanes, J. M. (1871). *Un episodio de la fiebre amarilla en Buenos Aires* [pintura]. Museo de Artes Visuales de Montevideo, Uruguay.

Cuadro doloroso. (1871, 18 de marzo). *La Verdad*.

Cuadro triste. (1871, 17 de marzo). *La Prensa*.

*Defunciones de fiebre amarilla*. Policía 1870-1872. Sala X 32-6-7 del Archivo General de la Nación, Argentina.

Horror! (1871, 18 de marzo). *La Nación*.

Scalerandi, D. & Soto, G. (2019). [Portada]. Fierro. *La aventura continúa*, vol. 8, marzo-mayo.

Tiepolo, G. (1759). *Santa Tecla libera Este dalla pestilenza* [pintura]. Museo Metropolitano de Arte, Estados Unidos de América.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amigo Cerisola, R. (1994). *Imágenes para una Nación. Juan Manuel Blanes y la pintura de tema histórico en Argentina* [ponencia]. XVII Coloquio internacional de Historia del Arte. Arte, Historia e identidad en América: visiones comparativas. Instituto de Investigaciones Estéticas-UNAM,, México D.F., México.

Armus, D. (2000). El descubrimiento de la enfermedad como problema social. En M. Lobato (dir.), *Nueva Historia Argentina* (pp. 507-552). Sudamericana.

Bucich Escobar, I. (1932). *Bajo el horror de la epidemia: escenas de la fiebre amarilla de 1871 en Buenos Aires*. Taller gráfico Ferrari Hnos.

de Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Libros del Zorzal.

Fiquepron, M. (2020). *Morir en las grandes pestes. Las epidemias de cólera y fiebre amarilla en la Buenos Aires del siglo XIX*. Siglo XXI Ediciones.

Gonzalez, M. (2014). Enseñanza de la historia en el nivel secundario en Argentina: herencias, rupturas, invenciones e inercias. *Espacio Pedagógico*, 2, (21), 251-273. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/35774>

González Leandri, R. (2004). El Consejo Nacional de Higiene y la consolidación de una elite profesional al servicio del Estado. Argentina 1880-1900. *Escuela de estudios Hispano-Americanos/CSIC*, tomo LXI, (2), 571-593. <https://doi.org/10.3989/aeamer.2004.v61.i2.133>

Guiastrenec, L. (2021). *La escena lúgubre. Un ejercicio de pathosformel a propósito de Un episodio de fiebre amarilla en Buenos Aires (1871)* [Tesina de Especialización, Universidad Nacional de Luján].

Kwiatkowski, N. (2012). *Imagen, representación y vías de acceso al pasado*. CS, 9, 145-166. <https://doi.org/10.18046/recs.i9.1218>.

Malosetti Costa, L. (2005). Buenos Aires 1871: imagen de la fiebre civilizada. En D. Armus (comp.), *Avatares de la medicalización en América Latina 1870-1970* (pp.41-64). Lugar Editorial.

Malosetti Costa, L. (2007). *Los primeros modernos. Arte y sociedad en Buenos Aires a fines del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica.

Prats, J. & Santacana, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Junta de Extremadura.

Ruiz Moreno, L. (1949). *La peste histórica de 1871. Fiebre amarilla en Corrientes y en Buenos Aires (1870-1871)*. Editorial Nueva Impresora.

Scenna, Miguel Ángel (2009 [1974]). *Cuando Murió Buenos Aires*. Cántaro.

Valls Montés, R. (2007). Las imágenes en los manuales escolares de Historia y las dificultades de su uso didáctico. *Clío & asociados*. La Historia enseñada, 11, 11-23.

- › **Sonia E. Saavedra**  
**María Inés Molteni**  
**Vanesa N. Martín**  
ISFDyT n° 49

## Los desafíos que la pandemia de COVID-19 nos dejó. Una mirada institucional sobre lo vincular y la continuidad pedagógica

### RESUMEN

El objetivo del texto es compartir el plan de trabajo que se desarrolló colectivamente para el inicio de la gestión directiva del ISFDyT n° 49 de Brandsen, pocos meses antes que se declarara la pandemia de COVID-19. Se aborda la puesta en marcha y evaluación del plan de trabajo en el que se fortalecieron los vínculos para revalorizar, sostener y acompañar las trayectorias del estudiantado. También se sostuvieron acciones de extensión y articulación con la comunidad, con la duda siempre presente sobre si todas las acciones que se realizaban eran suficientes para reemplazar la presencialidad. El presente artículo da cuenta del compendio de experiencias y eventualidades surgidas en un año que nos exhortó no solo a repensar los modos de enseñar y aprender, sino también, algunas cuestiones tan primordiales como el valor de la vida.

**Palabras clave:** Nivel Superior, Trayectorias estudiantiles, Continuidad Pedagógica, Pandemia, Virtualidad.

### REFLEXIONES DE INICIO DEL PROCESO

A finales del 2019 se renovó el equipo de conducción del Instituto de Formación Docente y Técnica n° 49 (ISFDyT n° 49) de Brandsen. Las propues-

tas de gestión que se pensaban llevar adelante pronto fueron reformuladas tras el establecimiento del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), pero en ese gesto se elaboraron estrategias para revalorizar, sostener y acompañar las trayectorias del alumnado. También se sostuvieron acciones de extensión y articulación con la comunidad en un año que nos exhortó no solo a repensar los modos de enseñar y aprender, sino algunas cuestiones tan primordiales como el valor de la vida.

El Instituto, con más de cincuenta años, se encuentra a 40 km de la capital provincial y tiene actualmente 14 carreras de grado y 1 postítulo, con la característica de que la mayoría se dictan a ciclo cerrado, como es usual en los institutos del interior bonaerense. Los estudiantes que cursan en la institución provienen de Brandsen y de localidades vecinas como San Vicente, Guernica, Alejandro Korn, Loma Verde, General Belgrano y Ranchos. Por ello se genera una diversidad de recorridos y contextos, que se traducen en trayectorias estudiantiles heterogéneas. En la presencialidad se cursa en tres sedes y se comparte el edificio con otras instituciones. En este marco, el inicio del ciclo lectivo 2020 nos encontró con la implementación de la agenda de trabajo en la cual teníamos como prioridad:

- construir propuestas pedagógicas que dieran continuidad al proyecto institucional en el que entre sus propósitos principales apostaba a fortalecer la formación inicial;
- fortalecer el vínculo y apoyo a las escuelas asociadas e instituciones oferentes en prácticas profesionalizantes;
- desarrollar la investigación dentro del ámbito académico y la extensión a la comunidad educativa;
- sostener la formación continua, como así también, sumar alternativas innovadoras destinadas a consolidar nuestra propuesta.

La irrupción de la pandemia nos interpeló, puso en tela de juicio muchas certezas relacionadas a la gestión y a los modos de concebir la enseñanza y el aprendizaje propias del nivel. Muchos fueron los interrogantes. Necesitamos tomarnos el tiempo para sostener variadas conversaciones necesarias dentro de este marco: ¿Qué iba a suceder con la dinámica institucional? ¿Cómo pensar las clases en este contexto? ¿Cómo sobrellevar y mejorar la calidad de los procesos de trabajo?

La tarea por delante requería tanto de pericia como de creatividad y actualización para cambiar un enfoque con resabios tradicionales, en cuanto a la implementación de la enseñanza y el aprendizaje, para evitar reproducir las lógicas de la presencialidad en un entorno virtual. Sin presencialidad, las preguntas sobre cómo ejercer nuestra práctica docente se superponían: ¿Qué implicaba perder la materialidad del aula? ¿Qué había en esa aula virtual del aula presencial? ¿Cuáles serían los efectos de la presencia en la virtualidad?

## LOS DILEMAS DE LA CONTINUIDAD PEDAGÓGICA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Era una oportunidad, una invitación, obligada y necesaria, para impulsar cambios en los modos de conocer, enseñar y aprender. Para crear y sostener el andamiaje que permitiera la concreción del plan de continuidad pedagógica, pero también para reflexionar sobre cómo en este punto de partida, debíamos garantizar el derecho a la educación, sin repetir como si fuera un mero acto de transferencia, un simple pasaje de lo presencial a lo virtual. En concordancia con Perla Zelmanovich, para que se active el deseo, siempre es necesario perder algo, o que algo falte (2020).

El modo de habitar y concebir la práctica docente funcionaría como un habitus, estructura estructurada y estructurante, al decir de Bourdieu (1997). Ante la necesidad de tomar acciones para sobrellevar el nuevo panorama que se presentó a principios del año pasado fue necesario repensar las acciones como una forma de innovación. Por lo tanto, varios problemas se fueron haciendo evidentes en el desarrollo de las primeras etapas:

- Condiciones de trabajo en el uso y manejo de dispositivos, conocimiento de plataformas que nunca antes habíamos utilizado y el funcionamiento de las mismas.
- Replanteo de estrategias metodológicas que fueran accesibles a todos.
- Precariedad del vínculo: el dispositivo escolar en su carácter organizador constituye un espacio-tiempo definido. Existía un lugar para encontrarse en el cumplimiento de un contrato pedagógico,



calendario, carga horaria, días establecidos. Salíamos del hogar para ir a la escuela.

- Repensar la presencia y los modos de conocer: la mudanza hacia lo virtual desde la presencialidad, de lo que hasta ahora teníamos una gran experiencia e historicidad, implicó y posibilitó repensar y visitar nuestras prácticas. Poder ver de todo ello, qué conservamos y qué cuestiones debíamos gestar. Cuáles eran las posibilidades de innovar, teniendo presente la formación de calidad que deseábamos en nuestros egresados.

- Presencialidad en la época digital: una vez que el dispositivo de acompañamiento se fue construyendo y se daba pie a los encuentros e intercambios, el planteo giró alrededor de qué significaba estar presente en la virtualidad, las estrategias sincrónicas y asincrónicas de trabajo, los problemas de conectividad, el acceso a los materiales y digitalización de los mismos. Todo en su conjunto generó nuevos replanteos y nuevos desafíos.

## **PLAN DE CONTINUIDAD PEDAGÓGICA EN ASPO Y EN DISPO: CONSTRUYENDO REDES**

En primera instancia nos reunimos los integrantes del equipo de conducción para establecer los ejes de abordaje para generar la agenda de trabajo, teniendo en cuenta las particularidades de la situación frente a la amenaza del COVID-19, su impacto en el futuro desarrollo de las clases, y la implementación de la continuidad de los espacios pedagógicos en la modalidad virtual. Cabe aclarar que, para todo ello, atendimos la especificidad de cada una de las carreras. Programamos reuniones periódicas para la evaluación del desarrollo del plan a través de plataformas virtuales en las que pautamos las siguientes acciones:

- Generamos un canal de comunicación entre regente y jefe de área, para llevar adelante el seguimiento de las carreras a través de la construcción de una serie de dispositivos de acompañamiento y orientación de la labor docente. Los dispositivos apuntaron a fortalecer la comunicación por distintas vías: coordinación de canales de comunicación estables entre preceptores y alumnos, profesores

coordinadores de cada curso como nexo entre pares docentes y entre docentes, alumnos y regente; alumnos referentes que transmitían las inquietudes del grupo al destinatario que corresponda, rúbricas en Google Drive de construcción colectiva de datos, grupos de WhatsApp entre regentes, jefe de área y coordinadores, entre otros.

- Para poder llevarlo a cabo la red de acompañamiento y sostén de las trayectorias de los estudiantes: dimos continuidad a lo elaborado hasta el momento del Curso Inicial, al reorganizar y readaptar el cronograma de trabajo que se había fijado en un principio, cambiando las actividades propuestas para llevarlas adelante de modo presencial y que, a partir de las medidas de aislamiento, debían realizarse de manera virtual.

- Se generó como insumo la organización de los datos necesarios para la vinculación con la comunidad educativa: grupos de WhatsApp, contacto vía email, grupo cerrado de Facebook, y la utilización de las redes sociales del instituto (páginas de Facebook e Instagram y canal de YouTube).

- Los profesores coordinadores: cumplieron un papel importante en el vínculo generado con los estudiantes a la hora de acompañar el acceso y permanencia al Nivel Superior, ya que trabajaron en contacto con sus pares y generaron proyectos conjuntos y colaborativos intercátedras, con el propósito de propiciar un abordaje integrador en la apropiación de saberes en el desarrollo de los diferentes ejes de trabajo. Los mismos refieren semanalmente a los regentes y jefe de área, el registro de las vías de contacto y modos que se implementan, teniendo en cuenta el acceso a la conectividad de cada año y alumno en particular, así como las problemáticas relativas a la operatividad de las acciones de contacto: canales de comunicación seleccionados por los profesores, conectividad detectada del grupo, dispositivos y medios para realizar actividades de los alumnos, circunstancias específicas que surgieran. Con el propósito de favorecer la supervisión del equipo de conducción.

- Los preceptores se sumaron al trabajo realizado por los profesores coordinadores y a la vinculación con los estudiantes en el suministro de información requerida, organización de los insumos necesarios para el trabajo de los profesores de cada cátedra, registro de situaciones específicas de las que se necesitase especial

seguimiento, y periódica comunicación con los referentes, para el sostenimiento de las trayectorias de los alumnos de los primeros años en particular y demás años en general. Se estableció de igual modo el nexo entre el equipo de secretaría, alumnos y profesores para dar respuesta a requerimientos de tipo administrativo indispensables para la dinámica institucional. Siempre en permanente diálogo con los integrantes del Equipo de Conducción.

- Los estudiantes referentes, en representación de su curso: cumplieron el papel de generar un vínculo constante con los preceptores, jefe de área y regente, sumando con su permanente diálogo y comunicación una vía más a las posibilidades de seguimiento de las trayectorias.

- Los profesores: desde cada espacio a su cargo, y en contacto con el equipo de conducción, preceptores, profesores coordinadores, alumnos referentes y demás, establecieron diferentes canales de comunicación, encuentros con los alumnos que permitieron establecer vínculos y así favorecer el acompañamiento de las trayectorias. Iniciar el trabajo del ciclo lectivo, presentar cada cátedra y realizar de esta manera un primer acercamiento a los contenidos curriculares de cada espacio al considerar la ubicuidad del aprendizaje y la particularidad del desarrollo de las clases a través de los entornos virtuales elegidos en pos de continuar con la alfabetización académica.

## PARA CONTINUAR

Las estrategias empleadas tenían como criterio, sobre todo en los primeros años, construir un vínculo entre alumnos, docentes y equipo directivo. Al inicio, la mayoría de los docentes optaron por las modalidades más habituales para los alumnos para lo que propusieron correo electrónico, Facebook y celular. Posteriormente, se diversificó la oferta de vías y canales de comunicación, plataformas, que permitieron la alternancia entre estrategias sincrónicas y asincrónicas. Estas modalidades tienen los siguientes objetivos:

1. Garantizar que las propuestas de los profesores llegaran a todos los estudiantes, y compartir estrategias para resolver problemas vinculados a la conectividad.

2. Fomentar la solidaridad y compartir las estrategias que los distintos estudiantes emplearon para intentar superar dificultades de alfabetización digital y conectividad, a los fines que todos puedan enviar sus trabajos a sus docentes.
3. Generar espacios de participación próximos a ser consejos de aula para que los estudiantes puedan en conjunto, con docentes y directivos, ir evaluando el proceso de aprendizaje para diagnosticar, optimizar, y avanzar en participación y resultados.

Acompañar las trayectorias de los estudiantes en el contexto de pandemia implicó un gran desafío: “Pensar a los jóvenes desde una perspectiva crítica, que vaya más allá de nombrarlos como alumnos implica asumir sus heterogeneidades y desigualdades, es decir, requiere abordarlos desde las transiciones y condiciones que hacen viable el desarrollo de las subjetividades juveniles” (Gabbai, 2013: 5).

Hemos compartido en este texto los modos en los que mantuvimos vínculos y la dinámica institucional en general. Pero también nos propusimos pensar modos de enseñanza en este contexto de virtualidad, sin edificios ni paredes. Como mencionamos anteriormente, sostenemos la convicción de creer que los aprendizajes que se suscitan de manera aislada no son significativos, ni aportan la posibilidad de que ocurran como producto de una construcción colectiva. Por ese motivo, propusimos a los docentes pensar modos de revisar y compartir propuestas de cátedra de manera conjunta e integrada, donde los profesores de un mismo año de una carrera, o de otros años que aborden contenidos afines compartan clases cruzando miradas, experiencias y saberes en general. También trasladamos esta experiencia proponiendo este cruce entre carreras, donde cada una desde la especificidad de la formación amplía y comparte saberes, propiciando de este modo una perspectiva más integral y compleja en la formación.

Sumamos a continuación algunos ejemplos de estas experiencias donde los participantes se encuentran en una aplicación acordada previamente y así trabajar de manera conjunta cátedras compartidas por y entre carreras. También se invitaron especialistas, reuniones que fueron transmitidas por el canal de YouTube del Instituto y por Google Meet. Dentro de estos aspectos que logramos fortalecer y enriquecer, pensados para la Formación Inicial desde el entorno virtual detallamos los siguientes:

- Jornadas sobre el uso de la voz organizado por la Tecnicatura en Fonoaudiología dirigido a los profesorados y tecnicaturas.
- Jornadas sobre Alfabetización en el Nivel Primario e Inicial y problemas de aprendizaje. Organizado por la Tecnicatura en Psicopedagogía para los Profesorados de Educación Inicial y Primaria.
- Jornada sobre Selección de personal, perfil y competencias. Organizado por la Tecnicatura en Administración en Recursos Humanos por las cátedras de Dinámica grupal y Prácticas profesionalizantes.
- Jornada sobre Seguridad e Higiene organizado por la Tecnicatura en Administración en Recursos Humanos por las cátedras de Seguridad e Higiene en el trabajo y Prácticas profesionalizantes.
- Taller de masculinidades. Destinado a los estudiantes de los primeros años.
- Jornadas con especialistas transmitidos por el canal de YouTube de nuestra institución: Cierre de Prácticas docentes de residencia de los profesorados de Inicial y Primaria con la participación de la Lic. Rebecca Anijovich (disponible en el canal de YouTube).
- Conversatorio sobre “La escuela es mucho más que paredes” a cargo de la Dra. Carina Kaplan (disponible en el canal de YouTube).
- Conversatorio “De la construcción de una herramienta a la legitimación de una política” a cargo de la directora de Psicología comunitaria y Pedagogía Social de la provincia de Buenos Aires, la Lic. Eliana Vásquez (disponible en el canal de YouTube).
- Conversatorio “Adolescentes y jóvenes en tiempos distópicos” a cargo de la Dra. Mariana Chaves (disponible en el canal de YouTube).
- Conversatorio “La Mocha Celis. La primera escuela trans del mundo” con su director, Francisco Quiñones Cuartas (disponible en el canal de YouTube). La Mocha es una escuela secundaria gratuita, fundada en el 2011, con la misión de promover la inclusión, fomentar la inserción laboral al generar talleres de formación de oficios. También se dictan talleres para aumentar la autoexpresión y autoestima en su matrícula. Inspiró la creación de programas similares en Argentina, como Tucumán, y en el resto de América como en Brasil, Costa Rica y Chile.
- Jornada sobre *Coaching*, organizado por la Tecnicatura en Administración en Recursos Humanos
- Jornada sobre “Nuevos escenarios educativos mediados por tecnologías”, organizado por la Tecnicatura en Psicopedagogía.

Entendemos que la continuidad pedagógica en entornos virtuales ya no es una respuesta acotada a una determinada circunstancia, sino que vino a instalarse de ahora en más en nuestras aulas. Por lo tanto, el gran desafío es crear las condiciones de posibilidad para la diversidad de escenarios y situaciones socio educativas. Según Tiramonti (2008), solo la institución escolar es la única capaz de acortar la brecha entre los estudiantes que tienen acceso a las nuevas tecnologías y los que no. La institución escolar es una producción de otro momento histórico y social, y nuestro objetivo es mensurar las asimetrías entre aquel pasado y las circunstancias actuales.

Tal como afirma la psicoanalista argentina, Silvia Bleichmar, en el análisis de los principios educativos hay que ayudar a recomponer la noción de futuro desde un protagonismo. Esto implica romper la idea, de que la solución va a venir de otros y no de nosotros, que somos los que tenemos que construir. Hay que enamorarse de la esperanza y de los proyectos compartidos. Por ello es necesario educar para el futuro, porque en épocas críticas no puede plantearse la educación en términos de las condiciones presentes. Esto enfrenta la necesidad de recomponer la confianza en el futuro a partir del conocimiento (2006).

Podemos decir, que no se trata de transitar estos tiempos de manera incierta, se trata de habitar la situación poniendo una impronta activa, crítica, constructiva que nos permita, a partir de un trabajo colaborativo, apropiarnos de nuevos saberes.

La escuela no asume solo el desafío de ser un espacio de construcción de conocimiento, sino también, de ruptura de la enorme desigualdad y de garantía de derechos. Es por eso que cualquier dispositivo de acompañamiento debe contemplar, a nuestro parecer, el propiciar la construcción del espacio (virtual- real) de intercambio entre todos los actores, como un medio para crear horizontes de posibilidad. Fue un tiempo de reflexión, pero también un momento para establecer prioridades. Revisar el accionar cotidiano de manera que la construcción colectiva de cuenta de los objetivos primordiales que deseábamos alcanzar. En tiempos de incertidumbre, revisar nuestra propia práctica, desnaturalizar certezas, nos dará la posibilidad de repensar alternativas superadoras a las verdades ya transitadas.

## CONCLUSIONES

Compartimos esta experiencia que nos permitió afrontar los desafíos del 2020, y que hoy continúa, a través de diversos proyectos en el 2021. En principio, comenzamos por demarcar varios ejes que, en cuestión de importancia, resultaban vitales para el acompañamiento y sostén de las trayectorias educativas de nuestros estudiantes, a la vez que nos exigió revisar nuestra práctica en pos de estrategias innovadoras que perduraran en el tiempo.

Entre la amplitud de cuestiones a remarcar creemos que uno de los aspectos cruciales fue fortalecer la comunicación permanente. Hoy los lazos que nos sostienen en la virtualidad encuentran canales que optimizan la construcción colectiva de proyectos; que permiten construir y reconstruir sobre las experiencias, generando relatos y narrativas compartidas en pos de poder “encontrarnos” permanentemente. Pensar la escuela como aquella que posibilita recuperar sentidos e interrogantes, que tensionan y replantean cuestiones, en búsqueda de diversos horizontes. Nos queda aún mucho por delante, muchos interrogantes, muchos desafíos en pos de lo que vendrá. Habrá que recuperar sentidos para reconstruir otras lecturas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bleichmar, S. (2006). *No me hubiera gustado morir en los noventa*. Taurus.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.

Gabbai, M. I. (2013). La construcción social de la experiencia estudiantil: vinculaciones entre las trayectorias sociales y escolares desde una perspectiva socioeducativa. En C. Kaplan & C. Bracchi (comps.), *Imágenes y discursos sobre los jóvenes*. Edulp.

Tiramonti, G. (2018). ¿Qué sujetos se proponen fabricar las propuestas de innovación educativa? *Revista Voces de la Educación*, 3, (5), 196-214. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/103>

Zelmanovich, P. (s.f.). *Los educadores frente al desafío de trasladar la rutina del aula a las clases virtuales*. FLACSO-Argentina. <https://www.flacso.org.ar/noticias/los-educadores-frente-al-desafio-de-trasladar-la-rutina-del-aula-a-las-clases-virtuales/>



- › **Marcelo Alejandro Mosqueira**  
Dirección General de Cultura y Educación

## La escuela no se fue a la casa. Entrevista a Claudia Bracchi, subsecretaria de Educación

Se abre la videollamada. La sonrisa de bienvenida de Claudia Bracchi contrasta con el fondo de la pantalla que dejan ver las paredes tapizadas de madera de su oficina. El marco de formalidad de la entrevista a la subsecretaria de Educación se vuelve ameno por la calidez y cordialidad en el trato de quién recorrió todas las regiones educativas de la provincia de Buenos Aires. En las múltiples funciones que cumplió al interior de la Dirección General de Cultura y Educación, su formación como profesora en Ciencias de la Educación y su maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación fueron de la mano con su escucha atenta en la gestión educativa y el amplio conocimiento del territorio provincial. Su tarea docente se conjugó con la investigativa en universidades nacionales radicadas en la provincia de Buenos Aires y con su trabajo continuo en la cartera de educación provincial tanto desde la subdirección del CENDIE, en la Subsecretaría de Educación en tiempos de la dirección general de la Dra. Silvina Gvirtz, y luego en la Dirección Provincial de Educación Secundaria hasta el 2015 bajo la dirección de la abogada Nora de Lucía. Su trabajo comprometido en favor del acceso a la educación y a la información la llevó nuevamente al CENDIE, desde donde fue convocada como subsecretaria de Educación en el equipo de gestión de la Lic. Agustina Vila como Directora General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

**Para iniciar la entrevista, Claudia, cuando ustedes asumieron la gestión en diciembre del 2019 en la provincia de Buenos Aires, ¿con qué sistema educativo se encontraron? ¿Cuál fue el diagnóstico que se hizo al llegar a la gestión con la Lic. Agustina Vila?**

Lo primero que hicimos con la Licenciada Agustina Vila fue un inventario de todas las acciones que se habían realizado en el pasado reciente, de manera tal que nos permitiera ver cuáles eran las que debían continuar,

porque la historia en el sistema educativo no comienza cuando uno asume una responsabilidad político-pedagógica, sino que las instituciones tienen una tradición. La implementación de una política implica que se toman decisiones sobre el sistema educativo que impactan sobre millones de estudiantes, docentes y familias. Por ejemplo, en nuestro sistema educativo de la provincia de Buenos Aires tenemos más de 5 millones de estudiantes de todos los niveles y modalidades, así como más de 300.000 trabajadores. Entonces en este marco, hubo acciones que había que continuar porque tenían un proceso. Con respecto a otras acciones que continuaron, se evaluó qué enfoque tenían y, por otro lado, se definieron cuáles eran los lineamientos de nuestro plan educativo para los próximos años.

Desde la Subsecretaría, y desde todas las Direcciones que la conforman, lo primero que hicimos fue esa política de inventario de manera tal de poder establecer los lineamientos de la gestión a partir de un diagnóstico. Debíamos volver a entamar el sistema educativo para que haya políticas integradas e integrales. La escuela es un lugar clave, es el espacio del Estado donde suceden cotidianamente muchas cosas, y que además, tiene que articular con las otras áreas, como el Ministerio de Salud, el Ministerio de Trabajo, de Desarrollo, de la comunidad, con el Organismo de Niñez, ahora con el Ministerio de las Mujeres. Se trama no solamente hacia dentro de la Dirección General sino en articulación con el Estado provincial.

También trabajamos en la articulación entre distintas instancias al interior del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, que, siendo público, tiene dos gestiones: estatal y privada. Una de las primeras definiciones fue el nombramiento de Inspectores Jefes y Jefas de gestión privada en regiones que no había. Estos inspectores comenzaron a trabajar junto a los inspectores de gestión estatal, por lo que el trabajo de duplas permitió que desarrollemos las políticas de manera integral en el sistema educativo.

### **¿Cuáles fueron los objetivos propuestos para la gestión antes de la declaración de la pandemia del COVID-19?**

Cuando nosotras iniciamos la gestión empezamos el trabajo de la política de inventario, de definir las acciones que íbamos a llevar adelante, pero a los poquitos meses vino la pandemia.

Uno de los primeros programas que se llevó adelante en el mes de enero del 2020, con el Gobernador Axel Kicillof y la Directora Agustina Vila, fue el

programa de infraestructura “Escuelas a la Obra”. En todos los distritos de la provincia se continúan los trabajos para mejorar la infraestructura escolar.

En el mes de febrero empezamos con la “Escuela de Verano” y con la preparación de la vuelta a clases con todo lo que implica. Pero nosotras en febrero, con la Directora General, veíamos lo que iba sucediendo en otros países y empezamos a pensar si esto venía al nuestro, a la provincia, cuáles serían los ejes de trabajo. Las primeras definiciones fueron dos: cómo garantizar y cómo poner a disposición de las y los docentes propuestas. Por eso se comenzó a trabajar en la plataforma que hoy conocemos como “Continuemos Estudiando”, y en cómo íbamos a garantizar lo que llamamos después los “Módulos de Alimento” para las chicas y los chicos que iban a los comedores escolares.

Cuando se suspendieron las clases presenciales hubo un gran trabajo de toda la Dirección General: desde la elaboración de la plataforma, como de los equipos de las distintas Direcciones, para elaborar propuestas de trabajo para las y los docentes, para las y los estudiantes, sabiendo que el conjunto del estudiantado no cuenta o no todas y todos tenían, o iban a tener conectividad. Por eso, rápidamente fuimos preparando los cuadernillos que, a muy poquitos días de la suspensión, como lo habíamos planificado previamente, pudimos llegar con materiales para entregar a las escuelas.

Habíamos empezado a planificar las distintas acciones. Por ejemplo, un eje transversal en el sistema educativo bonaerense es la lectura y la escritura, por lo que analizamos cómo trabajarlo en función de los derechos a la educación y a la escuela en tanto acceso, permanencia, aprendizaje y egreso. De hecho, el egreso es otro de los puntos en los que hacemos hincapié en cada uno de los niveles educativos. Cuando se enuncia que se trabaja en “una articulación entre niveles” no es algo novedoso para el sistema. Queremos que los enunciados expresen acciones de política educativa para que la articulación entre el Nivel Primario y el Nivel Secundario no sea solo la visita a las escuelas secundarias en los últimos tramos del año, sino el trabajo en el acompañamiento de la construcción del oficio de estudiante secundario.

Obviamente que, después de la situación de mayor emergencia retomamos nuestros objetivos. Nosotros planteábamos las instancias de participación en los distintos niveles con la lectura y la escritura, tratando de generar lectores y escritores autónomos para leer un mundo complejo como el que vivimos. Este tema de la lectura y la escritura no es relevante

solamente en las áreas de práctica del lenguaje, sino que es transversal en toda la escolarización. Nos propusimos también trabajar muy fuertemente en la formación docente del Nivel Inicial y en la formación permanente centralizada en lo pedagógico.

Desde la política educativa pensamos la escuela en términos de sus diversidades, para atenderlas sin perder la base de lo común. Es decir, no dar respuestas homogéneas para realidades heterogéneas. En una provincia donde está el conurbano y el interior, escuelas con muchísimas secciones, y otras con poquita matrícula, hay que atender a esa diversidad para que desde la política educativa se puedan generar las mejores condiciones para el conjunto.

### **¿Cómo se modificaron los planes de gestión desde marzo del 2020?**

Hubo una respuesta muy rápida de la gestión y del sistema educativo, en una situación que era excepcional e inédita, para conformar los equipos de trabajo. La pandemia nos puso en una situación inesperada para la planificación que uno tenía cuando empezaba la gestión, entonces, ahí hubo mucho esfuerzo, mucho trabajo de todas y todos. Las escuelas empezaron rápidamente a desplegar distintas propuestas que tenían que ver con establecer ese vínculo pedagógico entre la escuela y las y los estudiantes.

En ese marco, quiero compartir también que la continuidad pedagógica para la provincia de Buenos Aires no es algo novedoso porque está de hecho contemplada en el Reglamento General de Instituciones Educativas del año 2011. Ahora, la diferencia es que esa continuidad pedagógica allí definida estaba destinada principalmente para escuelas que, por problemas climáticos o por el estado de los caminos, para las escuelas rurales, que no podían tener en algunos casos presencialidad. Lo novedoso para el sistema educativo es que la continuidad pedagógica no presencial se dio en el conjunto. El desafío fue enorme porque todo el sistema educativo estuvo con continuidad pedagógica no presencial, y ahí hubo una definición en ese sentido: la escuela no se fue a la casa, sino que fuimos capaces entre todas y todos de construir otras formas de escolarización.

En el mes de marzo del 2020 iniciamos múltiples acciones, por ejemplo, la organización de los “Módulos de Alimentos”, y en el mes de abril con la Dirección de Provincial de Educación Superior y con la Dirección de Formación Permanente empezamos a trabajar rápidamente en capacitaciones

para las y los docentes y los equipos directivos para afrontar esta situación excepcional. La primera de ellas fue “La continuidad pedagógica no presencial”. Cuando abrimos esa capacitación, que al principio teníamos 10.000 lugares para docentes y 5000 para directivas y directivos, en una hora y media ya estaban todos cubiertos, y empezó la primera cohorte. Lo que nos muestra esto es cómo también las y los docentes se desafiaban, ¿no? Y en esa construcción que iban haciendo necesitaban la capacitación, trabajar con el otro en una situación distinta a su formación y a su práctica profesional.

### **¿Cómo se articularon las distintas Direcciones educativas para trabajar de modo colaborativo en este nuevo escenario de pandemia?**

Fue un objetivo muy importante para nosotros. No es primaria, no es inicial, no es secundaria, no es superior, no es psicología, o artística, o educación física, o gestión privada, sino cómo entramos las diferentes propuestas de las distintas Direcciones, planteándonos que la educación en la provincia de Buenos Aires produce conocimiento pedagógico.

Y la verdad es que es trabajo escolar de todos los actores institucionales: equipos directivos y supervisores, maestras y maestros, profesoras y profesores, preceptoras y preceptores, bibliotecarias y bibliotecarios, los equipos de orientación. Trabajo escolar desarrollado para poder llegar a las y los estudiantes con distintas estrategias, rompiendo con una lógica muy, muy arraigada en el sistema, con el objetivo de llegar al conjunto. Ello fue un esfuerzo colectivo.

**Bueno, pero esta lógica de pensar un trabajo colectivo y con el territorio, dio la posibilidad y dio una plataforma importante para ir tramitando las situaciones por las cuales empezaron a atravesar los estudiantes que generalmente se presentan en el cotidiano escolar, pero con la complejidad de la no presencialidad y el vínculo mediado por la virtualidad para dar cuenta de las situaciones de vulnerabilidad, las situaciones de violencia, las situaciones de abuso, las situaciones de índole psicológica como la depresión, todas estas cuestiones que aparecieron pero de una manera distinta, ¿no?**

Por un lado, estamos tratando de sistematizar todas las experiencias que se hicieron el año pasado para dar cuenta del conocimiento pedagógico

que se fue construyendo. Por otro lado, en situaciones delicadas o extremas como lo es el suicidio de un adolescente, ahí necesitas la intervención del equipo de orientación, pero las primeras que se enteran por la mamá en la escuela, es la directora o la preceptora y ahí mismo la necesidad del equipo, pero estábamos en una situación de ASPO. Se empezó a trabajar con la Directora de Psicología pensando que esta situación tan excepcional requería ser abordada de forma diferente a la presencialidad, y junto a la Directora General y la de Psicología se presentó la propuesta de creación de los “Equipos educativos focales territoriales de la emergencia educativa”, que construyeron también experiencia en cómo abordar ese trabajo en red en una situación excepcional de ASPO.

Por eso digo que hay mucho saber construido, así como empezamos con la capacitación para las y los docentes y equipos directivos; también empezamos a trabajar en los equipos distritales, y a construir formas de intervención distintas a las que teníamos en la presencialidad.

### **¿Qué balance hace acerca de la Continuidad Pedagógica?**

Nosotros como balance consideramos que se desplegaron muchas estrategias para poder garantizar la enseñanza a través de distintas vías, por eso cuando uno mira este 2021, es distinto a cómo se abordó la segunda ola del 2020, principalmente porque hubo mucho aprendizaje de todas y todos. La escuela no es la misma, las y los docentes no son las mismas y los mismos, y hay mucho saber construido. Lo remarco porque se generaron otras propuestas en este 2021, con el conocimiento del año anterior, para cuando hubo que suspender la presencialidad.

También se hicieron revisiones, hubo definiciones de política educativa muy importantes, que no solamente son definiciones de la Provincia, sino que se enmarcan en acuerdos a nivel país en el marco de la discusión de los ministros y ministras en el Consejo Federal de Educación. En un año habitual, para el mes de mayo se cerraban los trimestres y se calificaba a las y los estudiantes, pero nosotras sabíamos que en ese mes durante la pandemia había situaciones de desigualdad. Elaboramos el documento “Evaluación en pandemia” y se trabajó la valoración pedagógica también en el Consejo Federal al establecer que no podíamos reponer los dispositivos de la presencialidad en una situación excepcional. Por ejemplo, no podías pasar lista cuando las situaciones eran tan diversas, y tampoco se

podía evaluar con un número. La valoración pedagógica nos sirvió para dar cuenta de qué se enseñó, qué se aprendió y qué teníamos que seguir profundizando. A medida que se desarrollaron esas acciones empezamos a trabajar con los equipos de las Direcciones y el equipo curricular de la Subsecretaría en lo que se denomina “El currículum prioritario”, es decir, cuáles eran los saberes irrenunciables en el Nivel Inicial, en el Nivel Primario, en el Nivel Secundario, en las distintas modalidades, que debían enseñarse durante ese 2020. En la resolución 1872/20 se estableció el currículum prioritario, la evaluación, la valoración pedagógica y el registro de trayectorias educativas.

De hecho, seguimos trabajando sobre ese currículum prioritario y sobre los registros de trayectorias. Por ejemplo, en la escuela primaria se organizó la enseñanza en el marco del currículum prioritario por unidad pedagógica, primero y segundo, tercero, cuarto, quinto, sexto. En la escuela secundaria organizamos por áreas de matemáticas, prácticas del lenguaje, literatura e inglés, ciencias sociales, ciencias naturales, ciudadanía, el ciclo básico y el superior. Fue un desafío tan enorme para nuestras compañeras y nuestros compañeros docentes porque era otra forma de enseñar y, además, había que garantizar el vínculo pedagógico. Llevamos adelante un registro de trayectorias para poder nominalizar los recorridos educativos del conjunto de las y los estudiantes.

En este panorama me gustaría compartir el trabajo conjunto que realizaron las direcciones de Psicología, Primaria, Secundaria y Educación Técnica Profesional cuando se volvió del receso invernal del 2020. Se hizo un relevamiento de estudiantes que se habían desvinculado, que no sostenían la trayectoria educativa. Ese diagnóstico nos permitió, en el mes de septiembre, llevar adelante el programa de “Acompañamiento a las Trayectorias y Revinculación” (ATR). Las y los estudiantes de los Institutos de Formación Docente, en el espacio de la práctica docente, se incorporaron al programa para buscar a las chicas y los chicos en sus hogares y ponerlos en vinculación con la escuela, con las maestras y los maestros, las profesoras y los profesores.

El programa ATR tiene una buena valoración en el territorio, es un programa que planteó “la escuela te va a buscar”. Simbólicamente es muy potente, fue una respuesta concreta a una situación que tensionaba el derecho a la educación de un sector de la población. Las críticas que se han hecho al ATR estaban vinculadas al corto tiempo de trabajo en la revinculación y las

dificultades relacionadas a los nombramientos y el tiempo que transcurrió entre el anuncio del programa y el momento que se pone en funcionamiento en el territorio.

### **¿Cuál fue la evaluación que realizaron del programa “Acompañamiento a las Trayectorias y Revinculación”?**

Más allá de que la implementación de todo programa siempre se puede mejorar, fue importante saber que pudimos revincular a chicas y chicos con maestras y maestros, con profesoras y profesores.

Tanto en nuestro país como en la provincia de Buenos Aires se puso en valor la vida. Para eso hubo que desplegar distintas propuestas para generar las condiciones de enseñanza que eviten el contagio y propagación del COVID-19.

Cuando en diciembre pasado hicimos el “Registro de trayectorias” sentí un gran orgullo del trabajo conjunto que desarrollamos las distintas subsecretarías, porque si hay algo destacable en la gestión de la Directora General es que fue generando trabajos en conjunto. La articulación entre las distintas Subsecretarías de Educación, de Planeamiento, de Administración, de Recursos Humanos y de Infraestructura, fue un gran logro para el sistema educativo. En conjunto hicimos casi 4.000.000 de registros de trayectoria educativa del estudiantado. En diciembre teníamos un panorama de qué se había enseñado, qué se había aprendido, y qué teníamos que retomar o profundizar. Eso nos permitió planificar la intensificación de la enseñanza en febrero-marzo. En agosto ya tenemos el nuevo registro de trayectoria que nos permite ver quiénes son los que alcanzaron el currículum prioritario, quiénes todavía necesitan promoción acompañada, y si su trayectoria educativa está en proceso. Así como también saber quiénes están desvinculados y tenemos que volver ir a buscar.

Hay una definición que se tomó desde el Consejo Federal de Educación que fue tomar el bienio 2020-2021 para pensar la evaluación. Ahí hay un tema bastante complejo en cómo dismantelar, cómo desarticular esta cultura meritocrática en las familias y en muchos docentes que no analizan que, en la situación compleja de la pandemia, hay que intentar ser justos ante situaciones que impidieron a muchas y muchos estudiantes conectarse a las clases virtuales por su realidad socioeconómica, por los problemas de conectividad por la zona que viven, por las dificultades de acceso a la tecnología, entre tantas otras variables.



### **¿Qué de lo que se aprendió desde la gestión educativa durante la pandemia llegó para quedarse?**

Por ejemplo, el registro de trayectorias educativas es una herramienta de acompañamiento de las trayectorias de las y los estudiantes que te permite planificar, prever y profundizar desde dónde miramos a cada uno de ellas y ellos. A mí me da orgullo que en un sistema educativo tan complejo y enorme como el de la provincia de Buenos Aires hayamos logrado un trabajo articulado entre todos, porque hay que considerar también el trabajo realizado por los supervisores, los equipos directivos, las y los docentes, entre otros actores del sistema, para poder dar cuenta de qué aprendió una y un estudiante, y lo que necesita aprender de lo que está establecido por los diseños curriculares. Esto significa mirar esas trayectorias de otra manera, es acompañar generando otras propuestas.

La intensificación de la enseñanza de febrero-marzo fue para aquellas y aquellos que tenían que recuperar para reponer saberes que no lo habían podido aprender por distintas situaciones. El Estado se hizo presente para dar cuenta que a esta y este estudiante todavía le falta aprender determinadas cosas. Para lograr dar una respuesta excepcional a una situación excepcional fue necesario que desarrollemos jornadas institucionales, trabajos de capacitación, y encuentros con las y los directores y con las y los inspectores, porque es necesario trabajar esas definiciones para que después sucedan en la escuela y en el aula o en la forma de vinculación con las y los estudiantes.

**Si recuperamos la idea gramsciana, que las crisis también son oportunidades, ¿creés que esta situación de la pandemia del 2020 es una oportunidad para empezar a pensar otra forma de hacer escuela, que tensionen los elementos del dispositivo escolar moderno (gradualidad, tiempos, grupalidad, etc.)?**

En esa perspectiva gramsciana que me invitás a pensar, te voy a decir dos cuestiones. Una es que uno a veces cuando problematiza las situaciones y las analiza, la verdad que nadie quiere una pandemia porque se muere mucha gente. Nos interpeló a todos, a la gestión política, a las instituciones, a las y los docentes en términos de enseñanza, a las y los estudiantes que también pusieron mucho esfuerzo en el aprendizaje, a las familias que

acompañaron. Este proceso creo que lo interpeló también en su gramática al sistema educativo, eran otros tiempos y espacios escolares, por eso la primera definición nuestra fue: “la escuela no se fue a la casa”. Estamos construyendo otras formas de escolarización. La verdad es que es necesario analizar, profundizar, redefinir. La Directora General participó activamente con todos nosotros en la construcción del “Protocolo federal para el regreso, a las clases presenciales”, y ahí nosotros luego de ese protocolo federal, elaboramos lo que hoy se denomina el “Plan jurisdiccional para el regreso seguro a las clases presenciales” que lo trabajamos muchísimo. La elaboración implicó articular con todo el sistema educativo, junto con los gremios docentes y de auxiliares y el Consejo General de Cultura y Educación, que luego se plasmó en una resolución que nos permitió el año pasado regresar a las aulas en los distritos en los que el riesgo epidemiológico lo permitía.

La primera idea que tiene este Plan Jurisdiccional es priorizar a aquellas y aquellos estudiantes que no habían podido estar vinculadas y vinculados con la escuela, con sus maestras, maestros o profesoras y profesores. La verdad que todo el aprendizaje que tuvimos el año pasado nos sirvió para el trabajo en el regreso a la presencialidad del 2021.

El sistema educativo tiene algo para mí maravilloso en términos de cómo ante una situación inesperada o excepcional se da respuesta y tiene un gran aprendizaje. La verdad que hemos elaborado además del Plan Jurisdiccional, protocolos para cada una de las acciones, para el uso de la biblioteca, para la modalidad Inicial, la de Especial, la de Superior, la de Artística, la de Educación Física, para los comedores. Trabajamos para facilitar la organización institucional cuando regresamos a la presencialidad, que sean por grupos, la bimodalidad, por eso fuimos construyendo las formas de escolarización, cuando había presencialidad completa como, por ejemplo, en las escuelas rurales que por el distanciamiento podían ir todos las chicas y los chicos. También en la bimodalidad, como una forma de escolarización con presencialidad y con no presencialidad. Además, se siguió con la continuidad pedagógica no presencial, quizás por la cuestión epidemiológica, pero también, porque a lo mejor la escuela había vuelto a la presencialidad, pero el estudiante tenía alguna situación particular o enfermedad que no podía tener presencialidad. Entonces desarrollamos también propuestas para seguir en la continuidad pedagógica no presencial.

Este año volvimos el 1° de marzo, como estaba planificado, las escue-

las se organizaron de una manera distinta gracias al esfuerzo, el trabajo, la creatividad, y la organización institucional y de la enseñanza. Cuando vino la segunda ola, no solamente que estábamos distintos al año pasado: había un saber pedagógico ya construido para poder desplegar para la enseñanza y la organización institucional, fuimos transitando también un proceso que lo estamos haciendo hoy por hoy que permitió dar respuesta ante cualquier situación de riesgo epidemiológico.

Las llamadas no cesan, la entrevista ha superado el tiempo acordado. La charla se interrumpe, pero con la promesa de continuarla pronto, la gestión demanda urgente atención. Tal vez volvamos a encontrarnos sin la mediación de una pantalla y con la distancia pertinente en su oficina pero con la riqueza y la paciencia docente para describir todo el trabajo en favor del derecho a la educación de todas las pibas y todos los pibes de la provincia de Buenos Aires.

- › **Subsecretaría de Educación**  
Dirección General de Cultura y Educación

# Para seguir enseñando. Algunas propuestas pedagógicas desarrolladas por la Subsecretaría de Educación en tiempos de pandemia

## INTRODUCCIÓN

Apenas iniciado el año 2020 y habiendo transcurrido tres meses de la gestión, comenzamos a transitar una época signada por una situación inédita que llevó a que reorganizáramos las prioridades establecidas por la gestión para dar las respuestas necesarias que garantizaran el derecho a la educación. Es función de la Subsecretaría de Educación diseñar las estrategias de aplicación de la política educativa en las regiones educativas y sus respectivos distritos, definir los aspectos pedagógicos y didácticos con las direcciones de nivel y modalidad, y generar las condiciones para su implementación en las instituciones y los establecimientos escolares a través de los diferentes niveles de supervisión.

En este contexto excepcional, producto de la pandemia, nuestro principal desafío fue diseñar políticas para que el sistema educativo pudiera seguir enseñando, y que cada estudiante de la provincia siguiera aprendiendo. El aislamiento nos ponía límites concretos y nos pedía soluciones rápidas y simultáneas para todas las instituciones educativas de una provincia que, más que nunca, mostraba su vastedad y su heterogeneidad.

Nos propusimos como meta el cuidado del conjunto del sistema educativo, entendiendo que cada medida debía dialogar con realidades disímiles, con contextos y situaciones familiares complejas, y con una cotidianeidad que se estaba inaugurando, atravesada por el dolor y la pérdida. Y como confiamos en que la educación es un camino para seguir adelante, tuvimos que construir, entre lo posible y lo deseable, el modo de seguir enseñando.

## DOCUMENTOS DE TRABAJO, PROPUESTAS PEDAGÓGICAS, MATERIALES PARA ESTUDIANTES, RECURSOS DIGITALES

Desde la Subsecretaría de Educación con sus direcciones de nivel, modalidad y de apoyo se realizaron una serie de documentos de trabajo emitidos durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). A partir de ellos, se fue guiando la tarea que debían realizar las escuelas. En este marco se elaboraron distintas normativas en una tarea articulada con el Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires, las autoridades sanitarias locales, otras áreas de la Dirección General de Cultura y Educación, y los acuerdos alcanzados en el marco del Consejo Federal de Educación.

En el contexto de aislamiento, se implementó la continuidad pedagógica no presencial para estudiantes de todos los niveles y modalidades, a fin de que pudieran seguir con el proceso educativo desde sus hogares, con el acompañamiento de sus docentes. Dicha continuidad pedagógica se inscribió en la planificación anual elaborada por las y los docentes con actividades pedagógicas para la contingencia. En esta línea, se elaboraron cuadernillos con propuestas de enseñanza como insumo de trabajo para las y los docentes, destinados, también, para las y los estudiantes que no podían acceder a los mismos desde la virtualidad.

Los materiales pedagógicos se encuentran disponibles en el portal ABC de la Dirección General de Cultura y Educación, donde se creó el portal educativo Continuemos Estudiando, que actualmente cuenta con más de mil propuestas educativas de las diferentes materias. En paralelo, se comenzó a trabajar un espacio de aulas virtuales, llamadas Aulas del Bicentenario. Además, se redistribuyeron celulares y se desbloquearon netbooks para contribuir a la mejora de las condiciones de conectividad de estudiantes y docentes.

## ORIENTACIÓN, CUIDADO Y ACOMPAÑAMIENTO

En una segunda etapa del aislamiento se trabajó intensamente en políticas de cuidado y la preservación de los vínculos que sostienen nuestra comunidad educativa. Desde la perspectiva de derechos, varios dispositivos se orientaron a la atención de múltiples situaciones en la implementación de las políticas con un componente de cuidado integral de las comunidades.

En tal sentido, vale destacar el Programa “Nos cuidamos y cuidamos a quienes cuidan”, en cuyo marco se produjeron materiales orientativos para el trabajo institucional de los Equipos de Orientación Escolar, se habilitaron Mesas de Ayuda para el acompañamiento a docentes en situaciones vinculadas a padecimientos provocados por la situación de aislamiento y se conformaron en toda la provincia Equipos Focales Territoriales Educativos de Emergencia (EFTEE). Dichos equipos fueron una respuesta inmediata de acompañamiento en lo local territorial, como una de las acciones necesarias ante la coyuntura de la emergencia sanitaria y el correspondiente impacto que la misma tuvo en la reconfiguración de nuestras tareas y nuestra cotidianeidad laboral, las grupalidades y los modos en que nos encontramos con los equipos de trabajo y las comunidades educativas.

El objetivo de los EFTEE fue traducir en una práctica concreta la definición político-pedagógica de estar cerca, presentes abonando al trabajo colaborativo y a la corresponsabilidad como política de Estado en comunidades de aprendizaje en tiempos de complejidad.

## CURRICULUM Y EVALUACIÓN

Se trabajó en la definición y construcción del Currículum Prioritario que jerarquizó la enseñanza y su evaluación. Este documento tiene como propósito presentar las prioridades curriculares que se han establecido para cada nivel y modalidad, junto con la reorganización y extensión de los tiempos institucionales que se destinen al desarrollo de las propuestas de enseñanza específicas. Cada dirección de nivel y modalidad pudo definir –de acuerdo a los diseños curriculares vigentes– una propuesta para la reconfiguración de las enseñanzas y de los aprendizajes, para dar paso a una etapa en el proceso de continuidad pedagógica del ciclo escolar extendido llamado bienio 2020-2021, lo que significa la articulación entre ambos ciclos escolares. El contenido de este Currículum Prioritario explica las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en este contexto, sus variaciones y posibilidades, a los fines de acercar una visión del camino a recorrer y los requerimientos que se deben cumplir para garantizar la continuidad de todas las trayectorias educativas.

Incluye saberes disciplinares y sociales, especialmente aquellos que se consideran significativos y que quizás no se incluyen en áreas de conocimiento, pero sí en rutinas y rituales. Implica diseñar, proponer y sostener una arquitectura que permita ver cómo se piensa aquello que no puede faltar en la enseñanza, en las clases; lo recomendable para la presencialidad y lo que se puede pensar en la no presencialidad (Dirección General de Cultura y Educación, 2020a: 4).

Junto a este material se precisó la política de evaluación en el documento Evaluar en Pandemia donde se expresó el desafío inédito que suponen los entornos no presenciales de trabajo escolar y un universo de prácticas y recursos, siendo los mismos heterogéneos y novedosos. También se precisó que la valoración pedagógica debe reflejar los logros alcanzados por las y los estudiantes, partiendo del registro del recorrido realizado en interacción con las y los docentes, las formas y los instrumentos de intercambio. Esta valoración pedagógica “se expresa en un análisis cualitativo del desempeño de cada estudiante en este tiempo, atendiendo los contextos y las situaciones particulares en que el mismo ha tenido lugar” (Dirección General de Cultura y Educación, 2020b: 5).

En articulación con la Subsecretaría de Planeamiento, se diseñó un nuevo dispositivo –en lugar del tradicional boletín– el Registro Institucional de Trayectorias Educativas (RITE) que da cuenta de qué saberes han podido alcanzarse durante el período 2020 y cuáles quedaban pendientes de tratamiento para la enseñanza en 2021. Cada establecimiento educativo llevará un registro institucional con la información de cada estudiante y sus respectivas evaluaciones y calificaciones – si las hubiere–. Las calificaciones alcanzadas durante el ciclo lectivo 2020 integraron este Registro Institucional de Trayectorias Educativas del bienio 2020-2021. Este registro de trayectorias educativas contempló tres categorías:

- Trayectoria Educativa Avanzada: correspondió a las situaciones en las que la continuidad pedagógica se sostuvo de manera fluida. Las y los estudiantes comprendidos en esta situación finalizan su actividad en diciembre de 2020 y la retomaron al inicio del año lectivo 2021.

- Trayectoria Educativa en Proceso: la continuidad pedagógica tuvo interrupciones o una baja devolución de las actividades enviadas por las y los docentes. Se requirió intensificar la enseñanza a través de espacios de acompañamiento durante febrero y marzo de 2021.
- Trayectoria Educativa Discontinua: esta situación atañe a estudiantes cuyas trayectorias educativas se han visto interrumpidas durante la pandemia. Se requirió intensificar la enseñanza durante febrero y marzo de 2021, previéndose además la posibilidad de realizar una promoción acompañada durante el año 2021.

## PLAN JURISDICCIONAL PARA EL REGRESO SEGURO A LAS AULAS

Con el deseo de volver a la presencialidad cuidada se inició a mediados del año 2020 el trabajo sobre el Plan Jurisdiccional para el regreso a las aulas, que comenzó a trabajarse a nivel regional y distrital en reuniones donde participaron las autoridades municipales, los sindicatos docentes y auxiliares, los consejos escolares, y el conjunto de actores del sistema educativo. Se construyeron modelos y protocolos para el regreso en cada nivel y modalidad, teniendo en cuenta las recomendaciones de la autoridad sanitaria. Volver de manera a cuidada a la presencialidad reafirmó el compromiso de cuidar al estudiantado y sus familias y a las trabajadoras y los trabajadores de la educación. Esos modelos prepararon la vuelta a clases, prestando especial atención la situación pedagógica de quienes, debido a la brecha digital y a otros factores vinculados con la desigualdad social, se han visto especialmente afectados por la suspensión de clases presenciales. Se priorizaron también acciones para quienes estaban transitando el inicio o la finalización de los distintos niveles de enseñanza.

El documento contiene especificaciones dirigidas a estudiantes, familias, docentes, directivos y auxiliares sobre medidas y criterios sanitarios; de organización escolar y pedagógica; de limpieza, higiene y seguridad de los establecimientos educativos; para el uso de transporte público; condiciones de infraestructura escolar y uso de los espacios de la escuela y protocolo de actuación ante la aparición de casos COVID-19.

En los distritos donde las condiciones epidemiológicas permitían reanudar



la actividad presencial, cada escuela debió elaborar su Plan Institucional para el regreso progresivo a las clases presenciales, trasladando todas las especificaciones del plan a las características del establecimiento educativo.

### **PROGRAMAS PARA FORTALECER LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE CADA ESTUDIANTE EN SU REVINCULACIÓN CON LA ESCUELA E INTENSIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA**

Durante el tercer trimestre del año 2020 se crearon dos programas para garantizar el derecho a la educación, que tienen como objetivo central fortalecer el vínculo con la escuela y la enseñanza: el Programa ATR, Acompañamiento Trayectorias y la Revinculación, que estuvo a cargo de docentes y estudiantes de los últimos años de los Institutos Superiores de Formación Docente, Técnica y Artística.

Se trató de un dispositivo de acompañamiento a las trayectorias educativas que implicó visitas domiciliarias a estudiantes de primaria y secundaria de todas las escuelas de gestión estatal y privada de la provincia de Buenos Aires. A través de este programa, se procuró alcanzar a un total de 279.000 estudiantes. Las y los acompañantes de las trayectorias educativas tuvieron un grupo reducido de estudiantes a su cargo; realizaron y elaboraron junto con los equipos directivos y docentes una propuesta educativa para las y los estudiantes. Las visitas a los domicilios implicaron la construcción de espacios de encuentro, el intercambio de materiales educativos y otras actividades pedagógicas para colaborar con la implementación de la planificación de las y los docentes a cargo de los cursos de cada estudiante que recibía acompañamiento.

Otro de los programas implementados ante el inicio del período de intensificación de la enseñanza y del ciclo lectivo 2021, con el objetivo de contribuir al regreso seguro y cuidado a las clases presenciales para sostener las trayectorias educativas, ha sido el Programa FORTE, que consistió en la incorporación de módulos de trabajo docente para el desarrollo de los espacios de intensificación de la enseñanza para las y los estudiantes cuyas trayectorias educativas durante 2020 se vieron comprometidas a causa de la pandemia. Fue destinado a escuelas de gestión estatal y de gestión privada subvencionadas, orientando más módulos a aquellas instituciones que tienen mayor cantidad de estudiantes. Se realizó una inversión adicional

de \$1.450 millones de pesos. Las y los docentes que realizaron estas tareas percibieron estos módulos en forma complementaria al salario habitual.

## ACCIONES ESTATUTARIAS

Para transitar el funcionamiento administrativo del sistema y poder cumplir con las acciones estatutarias se trabajó, en mesas de cogestión, la normativa necesaria para adecuarlas al formato virtual. En esas mesas se lograron los acuerdos necesarios para el funcionamiento del sistema, respecto al acceso a cargos docentes, se diseñó un sistema de acto público digital, de igual forma, se substanciaron las pruebas de selección para cargos jerárquicos y se finalizaron los concursos docentes ya iniciados.

## UNA ESCUELA SIEMPRE ABIERTA

A medida que las autoridades sanitarias fueron estableciendo criterios de apertura y cierre de acuerdo a la situación epidemiológica, durante el 2021 se tomó la decisión que, con los cuidados necesarios, las escuelas permanecieran abiertas para garantizar que la vinculación de los y las estudiantes con las instituciones no se interrumpiera en el tiempo que durara la restricción a la presencialidad. Los equipos directivos planificaron dotaciones mínimas de docentes que, de manera rotativa y en forma ordenada y cuidada, se organizaron en horarios de encuentro de manera presencial con el estudiantado considerado matrícula priorizada.

Los encuentros permitieron mantener o establecer/restablecer el vínculo pedagógico con aquellas y aquellos estudiantes:

- a) que no contaban con dispositivos o conectividad en sus hogares.
- b) cuya trayectoria educativa estaba en proceso (TEP) de alcanzar los saberes del Curriculum Prioritario.
- c) que se encontraban trabajando en su revinculación o en la continuidad de sus Trayectorias Educativas Discontinuas (TED).
- d) Con discapacidad incluidos en los niveles obligatorios.

Como sabemos muchas y muchos de estas y estos estudiantes se en-

cuentran hoy en procesos de intensificación o en actividades de promoción acompañada (clases de apoyo o propuestas de trabajo para el aprendizaje de algunos saberes pendientes del Curriculum Prioritario), y requieren del acompañamiento sistemático de la escuela y sus docentes. La escuela abierta forma parte de las políticas de cuidado que complementan las restricciones a la presencialidad. Su sentido es garantizar el vínculo y la enseñanza para el conjunto de las y los estudiantes, considerando las singularidades de las trayectorias educativas más vulnerables y vulneradas por este contexto y las posibilidades de dispositivos y conectividad.

Los encuentros presenciales entre docentes y estudiantes fueron planificados e informados con antelación a las familias. En esos encuentros, organizados de manera individual o en grupos reducidos, se explicaron las consignas, se entregó el material para hacer la tarea en el hogar, libros y distintos materiales de lectura y/o juegos didácticos de las bibliotecas de las escuelas. Asimismo, se ofrecieron a las y los estudiantes en comodato las notebooks del gabinete informático de la escuela y se posibilitó la conectividad del establecimiento para la descarga de materiales o aquello que contribuya y facilite la continuidad pedagógica no presencial. Dichos encuentros también fueron espacios de entrega de tareas y de devolución de las mismas con las correcciones realizadas por las y los docentes.

## TRABAJO ARTICULADO

La campaña de vacunación desarrollada durante todo este período, permitió que actualmente se haya iniciado el proceso de regreso a la presencialidad cuidada, ampliando progresivamente las diferentes ofertas educativas, con los cuidados previstos en el Plan Jurisdiccional. Luego del receso invernal 4.240.000 estudiantes de 16.400 establecimientos públicos y privados regresaron a las aulas con un adicional alimentario que consiste en una colación en la escuela, además de la recepción del módulo de alimentos que se entrega habitualmente. Como parte de las medidas de cuidado se instalaron medidores de concentración de CO<sub>2</sub> para regular la apertura de puertas y ventanas.

## SIEMPRE VAMOS A IR POR MÁS EDUCACIÓN

Desde el inicio de la gestión, la Subsecretaría de Educación puso en el cen-

tro de las decisiones político-pedagógico a la enseñanza, a las trayectorias educativas y desplegó políticas de cuidado para docentes, estudiantes y familias. Quedan muchos desafíos, pero sin lugar a dudas, este ha sido el más inesperado de todos. No tememos a las dificultades, sabemos que son parte de la cotidianeidad de todas y todos y, fundamentalmente, de la responsabilidad que hemos asumido. Es por eso que, a pesar de este escenario tan difícil en el que debimos gestionar, seguimos cuidando a nuestras y nuestros estudiantes y lo hacemos del mejor modo que podemos hacerlo: con compromiso, con esfuerzo, con recursos, con reflexión, con profesionalismos y con acción. Seguramente las decisiones que tomamos no sean infalibles, pero sí son el producto de un trabajo a conciencia en el que quienes estamos a cargo de la educación pusimos lo mejor de nosotras y de nosotros. Esperamos que cada docente, cada estudiante, cada directivo, cada familia, haya encontrado y siga encontrando en la escuela un lugar de cuidado en el que no solo se enseña, sino que, fundamentalmente, se respeta la vida.

## FUENTES

Dirección General de Cultura y Educación. (2020a, 5 de octubre). Resolución 1872. *Por la cual se establece el proceso de Unidad Temporal 2020-2021, se aprueba el currículum prioritario y las pautas de evaluación, promoción y acreditación. Anexo I. Currículum prioritario.* <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2020/1872/217075>

Dirección General de Cultura y Educación. (2020b, 5 de octubre). Resolución 1872. *Por la cual se establece el proceso de Unidad Temporal 2020-2021, se aprueba el currículum prioritario y las pautas de evaluación, promoción y acreditación. Anexo II. Evaluar en pandemia.* <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2020/1872/217075>

- › **Subsecretaría de Planeamiento**  
Dirección General de Cultura y Educación

## La función del planeamiento estratégico en el sistema educativo provincial: relevar, gestionar y analizar información para la toma de decisiones eficientes y con criterios de justicia distributiva

La actual Subsecretaría de Planeamiento (en adelante, SSP) de la Dirección General de Cultura y Educación, que integra el gabinete junto a las Subsecretarías de Educación, Infraestructura Escolar y Administración y Recursos Humanos, tiene entre sus objetivos principales, definir y gestionar la planificación estratégica de políticas, programas y proyectos para el sistema educativo provincial. Su función es planificar, gestionar, relevar y analizar la información necesaria para el planeamiento estratégico y prospectivo, y para la toma de decisiones. Para ello, coordina el desarrollo y la administración del sistema de información para la mejor articulación de enfoques y delimitación de problemas en el proceso de planificación de las políticas educativas provinciales.

Entre sus lineamientos estructurales se encuentra la realización e implementación de estadísticas educativas y la producción de estudios, evaluaciones e investigaciones que permiten identificar y atender problemas demográficos, socioeconómicos, culturales y pedagógicos, necesarias para el planeamiento educativo; así como también, la planificación de la asignación de recursos de acuerdo con las definiciones de política educativa, provincial y nacional.

La SSP tiene a su cargo una serie de responsabilidades otorgadas por normativas provinciales y las derivadas de los acuerdos con el Ministerio

de Educación de la Nación y el Consejo Federal de Educación. Entre ellas se destacan (a) la asignación del Código Único de Establecimiento (CUE) a los establecimientos educativos que se crean o se conforman, (b) el análisis de asignación de “desfavorabilidad”, (c) el desarrollo metodológico, la carga, consistencia, procesamiento y análisis de los relevamientos estadísticos educativos provinciales y nacionales, (d) la coordinación de la implementación de los Censos de Infraestructura Escolar en el ámbito de la provincia de Buenos Aires, así como la actualización de los códigos de predios escolares (CUI), (e) la coordinación de la aplicación de las evaluaciones nacionales e internacionales, y (f) la gestión del Centro de Documentación e Información Educativa (CENDIE) desde donde se coordinan y diseñan políticas para las bibliotecas escolares y la promoción de las lecturas.

Según lo descripto hasta aquí, la SSP tiene por funciones la producción, la circulación y el uso de información, investigaciones, evaluaciones, estudios y documentación educativa, y la asistencia en los procesos de diagnóstico, diseño, planificación, seguimiento y evaluación de las políticas educativas en el ámbito de la DGCyE. Dichas funciones hacen de la SSP una subsecretaría que necesariamente debe articular con las otras dependencias de la DGCyE, y con otras áreas del Estado provincial y nacional, a los fines de poner en funcionamiento políticas educativas específicas y de planificar acciones diferentes para distintos escenarios posibles, en los diversos contextos que caracterizan a la provincia de Buenos Aires.

Para cumplir con dichas funciones la SSP se organiza en seis direcciones: la Dirección Provincial de Evaluación e Investigación, de la que a su vez depende funcionalmente la Dirección de Evaluación y la Dirección de Investigación, la Dirección de Información y Estadística, la Dirección de Programación Educativa y la Dirección de Recursos Didácticos y Tecnológicos para la Enseñanza.

Para los primeros dos años de gestión, la SSP ha definido las siguientes metas de trabajo:

- (a) Mejorar los sistemas de información estadística.
- (b) Coordinar el desarrollo del Sistema de Gestión Nominal de Información Estadística de Establecimientos y Matrícula.
- (c) Facilitar y dinamizar los mecanismos de consulta y articulación de información estadística y georreferenciada por parte de los distintos actores del sistema, como así también con otras dependencias del Estado

provincial y nacional.

(d) Mejorar el uso de la información que surge de las evaluaciones nacionales e internacionales de las que la provincia de Buenos Aires participa y/o participó.

(e) Sistematizar y producir indagaciones en el sistema educativo provincial, con el objeto de aportar conocimiento relevante para la gestión, en torno a la construcción, implementación y monitoreo de diferentes acciones vinculadas a políticas educativas específicas, como así también, producir información que retroalimente las decisiones de gestión.

(f) Institucionalizar la labor de las y los referentes de información estadística, que desempeñan sus tareas en articulación con la Dirección de Información y Estadística de esta SSP desde hace años, en las 135 jefaturas distritales de la provincia y resultan parte indispensable del sostenimiento de la estadística educativa provincial.

(g) Fortalecer la labor de las bibliotecarias y los bibliotecarios, y las bibliotecas escolares.

(h) Fortalecer y difundir los procesos de documentación (incluido el soporte digital) de la producción de la DGCyE y las experiencias educativas del sistema educativo provincial.

(i) Continuar con el relanzamiento y fortalecimiento de la histórica revista *Anales de la Educación Común*.

(j) Producir estudios sobre las opciones de política educativa para la atención de las problemáticas prioritarias en distintos escenarios.

(k) Producir y sistematizar información sobre las distintas políticas, planes y programas en el ámbito del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires.

(l) Planificar y articular políticas de distribución de recursos (equipamiento para establecimientos, docentes y estudiantes, ampliación de la infraestructura escolar para la expansión de la oferta educativa, etc.), en diálogo con análisis y objetivos que ponderen diferentes variables prioritarias.

A modo de primer balance de gestión, sabemos que el año 2020 y lo transcurrido de este año ha sido un periodo más que particular. En el contexto de una pandemia inédita, y en el marco de una nueva gestión provincial, se ha asumido el compromiso de definir y delinear una Subsecretaría de Planeamiento. Hasta el momento, el planeamiento educativo no había tenido en la DGCyE la jerarquía de subsecretaría, aunque sí se reconoce, en

esta nueva estructura, la larga y consolidada trayectoria que existía sobre la cuestión. Desde hace más de 50 años la DGCyE cuenta con información estratégica para planificar y definir política educativa en el ámbito provincial. Las direcciones y áreas de Estadística, Evaluación, Investigación y CENDIE han trabajado históricamente para aportar dicha información para las políticas públicas educativas y para los actores del sistema que deben implementar y trabajar con ellas.

Durante este primer año y medio de gestión no solo se tuvo la posibilidad de poner al alcance de la Directora General de Cultura y Educación y de las demás áreas de la DGCyE, gran parte de ese trabajo histórico y de profundizar el planeamiento educativo con la creación de las Direcciones de Programación Educativa y la de Recursos Didácticos y Tecnológicos para la Enseñanza, sino que además, la elevación de Planeamiento al rango de subsecretaría ha permitido que la información, los diagnósticos y las propuestas que se han producido en sus diferentes direcciones formen parte central en la definición y aplicación de las políticas educativas de la jurisdicción.

Las dependencias y áreas que integran la SSP han tomado el desafío de la actual gestión de la DGCyE y se han puesto en marcha tareas ineludibles, necesarias y estratégicas que se tradujeron en acciones concretas relacionadas a cada uno de los relevamientos, indagaciones y consultas que se han formulado hacia el territorio, las escuelas, las y los docentes, estudiantes y familias.

Con el compromiso de sus directoras y directores, y gracias al esfuerzo cotidiano de las trabajadoras y los trabajadores de las diferentes áreas que componen esta SSP, se avanzó de manera muy satisfactoria en las diversas acciones estructurales que se han venido desarrollando en este año y medio. Entre ellas podemos destacar el rediseño estratégico del sistema de información nominal, que enmarca los relevamientos periódicos sobre las trayectorias educativas de las y los estudiantes, que constituyen una herramienta central para planificar y monitorear las acciones para garantizar la continuidad pedagógica; la construcción de información sólida sobre las condiciones de la infraestructura escolar, lo que hasta el momento incluye la consolidación y actualización de la relación entre establecimientos educativos y predios escolares y la puesta en marcha de la primera etapa del censo de infraestructura escolar; la definición de criterios para la ampliación de la oferta educativa en los niveles obligatorios; la elaboración de proyectos de investigación para conocer, caracterizar y analizar los diferentes



aspectos de la continuidad pedagógica, en diálogo con otros indicadores sociales y educativos; la sistematización de la información disponible sobre las características de los procesos de vuelta a clase; la puesta en valor de una revista de educación emblemática para la provincia, por medio del relanzamiento de la revista *Anales de la Educación Común*; y el lanzamiento de un nuevo visualizador del Mapa Escolar. Estas líneas estratégicas se fueron construyendo en diálogo permanente con las líneas de trabajo previamente definidas, con la coyuntura que nos fue marcando el rumbo de las necesidades y prioridades, y con las tareas habituales administrativas y técnicas que lleva adelante la Subsecretaría.

Todo este trabajo cotidiano estuvo a disposición de las acciones que se necesitaron implementar en este escenario tan particular y adverso de pandemia, donde la escuela y el sistema educativo provincial, a pesar de todo, una vez más estuvieron presentes.

› **Liliana Weinberg**

Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe – Universidad Nacional Autónoma de México

## La dimensión educativa de Gregorio Weinberg

En el comienzo del “Estudio preliminar” a la edición por él mismo preparada a un libro fundamental, la *Educación común* de Sarmiento, escribe Gregorio Weinberg que

Los clásicos deben releerse con clara referencia a la época, sí, pero sobre todo re-pensarse en función de las interrogantes que plantearon como de las respuestas que propusieron. Su vigencia, insistimos, reposa en gran parte sobre la originalidad de sus intuiciones, la sagacidad o novedad de las preguntas que sugirieron, de los datos, fenómenos o procesos que asociaron o disociaron, de las relaciones que establecieron, de los conocimientos que organizaron, de los prejuicios que ayudaron a superar. Con Sarmiento ocurre otro tanto (1987: 7).

Con Gregorio Weinberg ocurre otro tanto.

Mi padre manifestó a lo largo de su trayectoria intelectual una constante preocupación y un profundo compromiso por hacer del avance, de la difusión, de la participación y de la responsabilidad social por el conocimiento algunas de las grandes herramientas para responder creativa e imaginativamente a los grandes desafíos de nuestro tiempo. Así lo evidencia la dimensión educativa de su obra y su militancia como intelectual, pensador, ensayista, editor, educador, profesor universitario, que nos ofrecen algunas claves para, retomando sus propias palabras, ir en busca de la originalidad de sus intuiciones, la sagacidad o novedad de sus preguntas, los datos, fenómenos y procesos que logró asociar o disociar, las relaciones que estableció, los conocimientos que organizó y los prejuicios que ayudó a superar...

Al cumplirse cien años de su nacimiento, no podía haber mayor homenaje a su memoria ni mayor prueba de la vigencia de sus ideas que la publicación de varios títulos que recuperarán precisamente sus aportes en algunas de las muchas áreas a las que contribuyó: en este caso, la educación y el mundo del libro. Es por ello que hoy tenemos afortunadamente la

posibilidad de leerlo y releerlo, gracias a un esfuerzo compartido por volver a dar vida editorial a sus escritos, a través de tres títulos fechados en el año 2020 y a los que se puede consultar en línea.

Gregorio Weinberg fue un intelectual que reflexionó sobre la historia de la educación argentina y latinoamericana. Así lo muestra su gran obra de síntesis, *Modelos educativos en la historia de América Latina*, que acaba de aparecer en una nueva edición de 2020. Así lo muestra también el volumen integrado por una selección de sus ensayos en la materia, *El tiempo de la educación*, editado por quien esto escribe. Por otra parte, su actividad como ensayista-editor, que pensó en estrecho vínculo el libro y la educación e hizo de la edición una forma de contribuir a la formación de los lectores, se evidencia en otro título de reciente aparición: *Escritos sobre el libro y la edición en América Latina*, editado por Pedro Daniel Weinberg. Todas estas obras se encuentran ya en acceso abierto, para con ello continuar su voluntad de sumar nuevos lectores de todo el continente y multiplicar las formas de diálogo.

El momento es propicio entonces para celebrar la aparición de estos tres nuevos libros, que permitirán dar una mayor difusión a su obra y a su pensamiento, así como contribuir a la evocación de su figura a través de algunas notas y reflexiones personales que esperamos nos permitan a su vez comenzar a perfilar su retrato humano e intelectual.

...

Admira descubrir que la militancia cultural de Gregorio Weinberg en torno a la educación se prodigó en prácticamente todos los ámbitos, alcanzó los distintos niveles y se abrió a su vez a nuevas dimensiones. En efecto: no solo participó en innumerables reuniones y mesas redondas destinadas a reflexionar sobre las cuestiones educativas; no solo centró su investigación en épocas concretas como la educación superior durante la Ilustración o en temas específicos como la Reforma Universitaria; no solo se propuso analizar las ideas y propuestas de destacados autores latinoamericanos, desde Simón Rodríguez hasta José Carlos Mariátegui, para cuyos proyectos emancipatorios la educación fue un componente fundamental: también se dedicó a pensar la educación en sus más generosas dimensiones y en una perspectiva de larga duración, como parte de un amplio proceso histórico, vinculado a su vez, con el tiempo largo de los fenómenos que atraviesa toda sociedad, con los modelos de crecimiento económico,

con la vida de la cultura y los proyectos políticos de largo alcance.

A Gregorio Weinberg se lo puede pensar como educador en muchas dimensiones. Por una parte, fue un maestro en el sentido más amplio del término y fue también despertador de vocaciones a través de la cátedra universitaria y la invitación a la lectura y reflexión sobre las grandes obras dedicadas al tema educativo. Por otra parte, continuó su obra como pensador, historiador y filósofo de la educación, y dejó a este respecto innumerables ensayos y estudios críticos que permitieron a su vez abrir nuevas perspectivas y establecer relaciones novedosas entre esferas hasta su momento poco estudiadas. Contribuyó además a la multiplicación del conocimiento y a la formación de nuevas generaciones de lectores a través de la publicación de grandes colecciones y bibliotecas en que los argentinos y latinoamericanos pudieran leerse a sí mismos y reconocerse como parte de una comunidad mayor.

Y también fue mi padre educador en todos y cada uno de sus gestos, sus tomas de posición, sus comentarios, cuando en la mesa familiar hacía la “exégesis” de las noticias y comentarios que traían los diarios o cuando se impacientaba por que los hijos aprendiéramos a distinguir lo importante de lo accesorio, lográramos entender una lectura o alcanzar la comprensión sintética de algún tema. Educador también cuando compartía con sus nietas, sus nietos y su primer bisnieto que alcanzó a conocer la capacidad de asombrarse y maravillarse ante algún descubrimiento, alguna nueva hazaña científica o tecnológica, alguna figura moralmente ejemplar o algún gesto de alcances éticos, alguna obra de creación que honrara nuestra capacidad imaginativa y expandiera nuestro sentido estético. Educador en su permanente postura generosa, curiosa, incluyente, atenta a los alumnos, colegas, amigos, siempre deslumbrado ante las muestras de inteligencia y la sed de conocimientos de los jóvenes, así como, inversamente, siempre indignado ante los gestos de falta de interés, de pasión, de compromiso con el prójimo, con el conocimiento, con la sociedad, con su tiempo.

¿A cuál de estas muchas y distintas facetas de su dimensión educativa referirme? Él dedicaba la misma pasión, el mismo compromiso, el mismo rigor de trabajo tanto a la preparación de cada una de sus clases, al diálogo con las y los colegas, ayudantes, estudiantes, como a las conferencias que debía impartir en las reuniones especializadas, a sus participaciones en la Academia Nacional de Educación o en algún congreso donde se reflexionara sobre el sentido de la educación y el conocimiento. Tomo entonces,

casi al azar, algunas posibles “instantáneas” que espero permitan contribuir a delinear su retrato.

## EL LECTOR

Una historia familiar, hoy casi legendaria, recuerda que mi abuelo, quien abrió una tienda de ramos generales en Tomás Young, cerca de Guardia Escolta, Santiago del Estero, recibía periódicamente latas de kerosene embaladas en cajas de madera. En cierta ocasión le regaló a mi padre una de esas cajas, invitándolo a usarla como estante para sus primeras lecturas. Y en un intuitivo gesto pedagógico, le dijo que cuando ese estante estuviera lleno, le regalaría una segunda caja para que siguiera aumentando su biblioteca. Este sistema “modular”, tan adelantado para su tiempo, y esta tan temprana invitación a la lectura, se combinaron con la pasión lectora del hijo, que no acabó nunca, sino que, como sabemos, desembocó en una vocación absoluta de sembrador de libros y constructor de bibliotecas.

Muy recientemente, las nietas dieron forma a la leyenda del abuelo: mi hija Lucía logró localizar en una página de internet una de esas viejas cajas de kerosene que se venden hoy como antigüedades y esa caja llegó como regalo de cumpleaños de mis hijas para mí. Hoy guarda también libros queridos.

## EL MAESTRO

El joven, curioso, agudo, lector se hizo a su vez muy pronto, y para toda la vida, maestro, ya que otra de sus grandes vocaciones fue la multiplicación y socialización del conocimiento. Le gustaba compartir su pasión por las ideas y el placer por entender una lectura; acompañar al prójimo en la posibilidad de analizar, contextualizar, sintetizar los textos y, por sobre todas las cosas, participar en la gran aventura de entender el camino del ser humano hacia el conocimiento, la imaginación, la celebración de la maravilla de estar vivos en un mundo que puede construirse, ampliarse, volverse más generoso, precisamente a través de la celebración de la inteligencia y el diálogo. Entender es abrir una ventana al mundo, hacer más vivible la vida,

sentirse un ser humano más pleno cuando el alumno y el maestro se pueden pensar en sociedad. Ser maestro es predicar con el ejemplo de la entrega al trabajo, tener como horizonte la formación de las nuevas generaciones sin dejar de preocuparse por su país y por su gente. Se trata del maestro que, antes que transmisor de una serie de contenidos, es formador de seres humanos. Ese maestro que enseña no solo o no tanto asignaturas sino sobre todo una conducta, que marca una serie de actitudes de respeto y escucha para con el prójimo, que contagia su pasión por los temas y los problemas, que asume sus compromisos políticos y vitales. Considero que de esa estirpe de maestros era mi padre. Mucho le gustaba en particular ese poema que Antonio Machado dedicó al maestro Giner de los Ríos, trabajador intelectual de conducta ineludible. El conocimiento y el ejercicio de un guía inteligente, sensible y generoso nos enseñan a ser buenos.

El maestro es también labrador de maravillas y claridades, aun en las más duras condiciones de soledad, como lo dice uno de sus poemas preferidos, el soneto a Spinoza de Borges. En el silencio, el encierro, la reflexión; en las viejas y nuevas formas del aislamiento; en las distintas formas de desafío y amenaza al trabajo intelectual; en las estrategias que le permitieron resguardar su postura crítica de todo posible acallamiento; en el refugio y consuelo de su biblioteca y de sus libros; en la entrega a las tareas intelectual, ensayística, editorial y educativa que le permitieron abrir ventanas al mundo, el pensador pudo persistir en labrar un infinito cristalino del conocimiento, a la vez laboriosamente traslúcido y generosamente lúcido.

Y esta pasión por sembrar libros y compartir lecturas, que admiró en las campañas de educadores como Sarmiento o Vasconcelos, se prolongó en su propio sistema pedagógico, consistente en invitar a sus hijos, nietos y bisnietos a la lectura. Recientemente mi hija Laura me mostró como uno de sus tesoros una lista de lecturas imprescindibles que el abuelo elaboró para ella. Mi padre y mi madre se ocupaban permanentemente de hacer llegar a las nietas mexicanas libros para niños y colecciones de revistas, consejos sobre lecturas y novedades, que desde luego mis hijas siguen atesorando, como la mítica *AZ diez* que asociarán para siempre a su recuerdo de sus abuelos y de su infancia. Y puedo garantizar que el sistema pedagógico de Agustina y Gregorio funcionó a la perfección, ya que son las tres atentas lectoras, sentidoras y entendedoras del mundo.

## EL PROFESOR UNIVERSITARIO

Se puede ver también la contribución de Gregorio Weinberg a la labor docente en las cátedras de Historia de la Educación Argentina e Historia de la Educación Universal, que se organizaron en un momento de singular importancia, el período 1955-1966, ligado a un momento clave para la refundación de la Universidad de Buenos Aires. El suyo no fue solo un aporte renovador individual, ya que se inscribió en el proyecto reformista de un valioso grupo de intelectuales que condujeron el mayor proceso de transformación de la Universidad de Buenos Aires en el siglo XX, solo parangonable con el que encabezó Juan María Gutiérrez en el siglo XIX. Siempre se preocupó, apelando a una imagen tomada de la ciencia, por pensar en el mejor modo de propiciar la existencia de la “masa crítica” necesaria para que se produzca el despegue del conocimiento en una sociedad.

Quiero rescatar varias facetas de esa actividad. En primerísimo lugar, mi padre renovó los esquemas conceptuales en que se apoyaban esas disciplinas y propuso nuevos modelos para entender la evolución de la educación y del pensamiento educativo. Estableció nuevas relaciones entre fenómenos, asoció y disoció de manera original esferas, temas y problemas que seguían siendo considerados acríticamente inamovibles, formuló nuevas preguntas, encontró nuevas respuestas. También, entiendo, fue un docente innovador en otros aspectos, y aún se recuerdan muchas de sus clases deslumbrantes.

Fue mi padre un notable expositor. Ordenado, riguroso, sistemático, elocuente. Capaz de desplegar un abanico de temas y problemas que mostrara la complejidad de los asuntos y al mismo tiempo encontrar nuevas síntesis abarcadoras. Fue un profesor a la vez apasionado y apasionante. Capaz de despertar curiosidad, placer intelectual, y definir vocaciones. Fue ejemplar el modo en que organizó la dinámica de trabajo en el interior de las cátedras, ya que promovió el diálogo generoso con todo el equipo de jóvenes docentes e investigadores que lo acompañaba, y con ello logró despertar un sentido de trabajo conjunto y participativo.

Impartió otras cátedras, algunas de las cuales marcaron también nuevos derroteros en sus respectivos ámbitos: Historia de la cultura y el pensamiento argentino e Historia de la cultura y el pensamiento latinoamericano, ambas dictadas para la carrera de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA entre 1961 y 1966. E inauguró también cátedras legen-

darias, como la de Historia Universal, que formó parte de los inolvidables cursos de ingreso a la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UBA, impartido en los veranos, de 1957 en adelante, así como la asignatura del mismo nombre que formaba parte del curso de ingreso a la Facultad de Filosofía y Letras de 1961 en adelante. Los hijos recordamos vívidamente la importancia que tuvo esta actividad, ya que seguía encontrando a ex alumnos –muchos de ellos ya profesionales con carreras consumadas– que le agradecían emocionados sus enseñanzas y le daban testimonio de lo que significó para ellos ese curso de ingreso, que les cambió la vida y fue decisivo en la orientación de sus estudios. Las preguntas finales del examen incluían algunas tan fuertes y aleccionadoras como estas: “Formúlese usted mismo una pregunta y respóndala” o “¿Por qué quiere ser arquitecto?”. Recuerdo también que le gustaba presentar a los alumnos diapositivas con fotografías de obras de arte alternadas con fotografías de experimentos científicos examinados bajo el microscopio, para despertar en los alumnos la fascinación de tender puentes, hacer comparaciones y abrir ventanas, asomarse a mundos nuevos, tratar de establecer relaciones entre ellos y sobre todo participar la pasión de entender y sentirse partícipes en la construcción compartida del conocimiento.

## EL HISTORIADOR DE LA EDUCACIÓN

Gregorio Weinberg comprendió que muchos de los grandes pensadores de nuestra América vieron en la educación un motor fundamental para el cambio social y la emancipación de los seres humanos, así como la posibilidad de que se alcanzara y reconociera nuestra “mayoría de edad” intelectual en el concierto de las naciones. Desde luego Sarmiento, el gran estratega, así como también Simón Rodríguez, Manuel Belgrano, Andrés Bello, Cecilio Acosta, José Martí, José Carlos Mariátegui, José Vasconcelos, Pedro Henríquez Ureña y otros varios autores despertaron un enorme interés en mi padre. En muchos de ellos no solo descubrió a grandes adelantados de las ideas sino también, como es el caso de su lectura de Belgrano y Sarmiento, a personalidades que pensaron la educación como un elemento clave para la formulación original y estratégica de un nuevo modelo de desarrollo económico, político, social y cultural del país. A ellos dedicó numerosos ensayos y estudios críticos. Los hijos tuvimos incluso el privilegio de asistir a las



largas conversaciones que mi padre mantenía con mi tío Félix en torno a las ideas sociales de Sarmiento o en torno a Esteban Echeverría y Juan María Gutiérrez: memorables intercambios de ideas, de lecturas, que están en la base de distintos libros y estudios que ellos nos dejaron como legado intelectual.

Otro tanto sucedió con etapas y procesos clave para el desarrollo de la educación en América Latina, a los que también dedicó apasionados y apasionantes trabajos. En efecto, pronto comprendió mi padre que la dimensión educativa no podía pensarse de manera divorciada de cuestiones económicas, sociales, culturales, epistemológicas. Es así como escribió sus *Modelos educativos*, donde aplicó con gran novedad esa mirada abarcadora a la relación entre las distintas esferas, ya que no olvidemos que por varios años trabajó para la Comisión Económica para América Latina, y dedicó también muchas reflexiones a temas y problemas concretos, entre ellos, la relación entre economía y sociedad; con ello confirmó que lo mejor del pensamiento político americano y sus más ambiciosas estrategias de independencia y cambio estuvieron ligados al pensamiento educativo. De allí la importancia de la publicación, hace algunos meses, de una nueva edición de su gran estudio en la materia: *Modelos educativos en la historia de América Latina de Gregorio Weinberg*, que cuenta con la presentación de Nicolás Arata, Inés Dussel y Pablo Pineau, publicada en Buenos Aires por CLACSO-UNIFE: Editorial Universitaria, y que, como se dijo, puede descargarse hoy en forma gratuita.

## EL PENSADOR

A lo largo de su vida reflexionó mi padre sobre el sentido de la educación, su valor como plan estratégico para formar seres humanos íntegros y ciudadanos del territorio libre del saber. Se dio cuenta de los cambios acelerados que confirmaban que nos encontrábamos ya en la era del conocimiento, y alcanzó a ver los primeros momentos de esta revolución tecnológica que tanto ha incidido en el desafío a las formas tradicionales de transmisión de las ideas. Puso nombre a esos largos períodos en los cuales Argentina ha debido atravesar el “apagón cultural”: largo eclipse en que la Argentina perdió su rumbo. Con Wittgenstein insistió en que el horizonte mental del ser humano coincide en buena medida con el horizonte lingüístico y vio en el empobrecimiento y envilecimiento del lenguaje en los medios de comu-

nicación un fenómeno que le causó honda preocupación y al que dedicó valiosas reflexiones en una de sus últimas conferencias, dictada en el año 2005 y que sigue teniendo enorme actualidad: “La educación que queremos. Razones y esperanzas”.

Hoy tenemos afortunadamente la posibilidad de leer y releer sus escritos, gracias a un esfuerzo compartido por recuperarlos. De allí que celebremos la reciente publicación en México de una antología de sus trabajos en la materia: *El tiempo de la educación de Gregorio Weinberg*, editado por Lilita Weinberg y publicado en 2020 por CIALC-UNAM en la Colección América Latina. Lecturas Fundamentales, que cuenta con una presentación de quien esto escribe y con un estudio preliminar de Gabriela Ossenbach. La obra integra la serie Lecturas Fundamentales, dedicada a difundir las ideas de grandes representantes del pensamiento latinoamericano; adopta el formato de los libros de bolsillo y presenta una imagen de portada diseñada por su nieta Carolina, inspirada a su vez en el grabado del ombú que caracterizaba Ediciones Solar: una decisión que seguramente mucho le hubiera complacido y emocionado.

## EL EDUCADOR EN EL MUNDO DE LOS LIBROS

Mi padre pensó desde el principio de su carrera la educación en relación plena con el mundo del libro, los proyectos editoriales, las colecciones y las bibliotecas. Inolvidables son en este sentido las páginas que con gran admiración dedica Sarmiento a las bibliotecas norteamericanas que alcanzó a conocer en sus viajes. Sirva aquí el ejemplo de la edición de *Educación común* preparada por mi padre y por él mismo publicada en la gran casa editorial Solar que él fundara. Sirva también como ejemplo su propia casa-biblioteca, titánicamente sostenida por mi madre y por mi padre, donde los hijos aprendimos a vivir en un *continuum* con fondo de máquina de escribir y música clásica, que conducía también a las actividades de corrección de pruebas de imprenta con las que también colaborábamos. Considero así un prometedor acto de justicia hacia su papel como lector y formador de lectores la decisión de dar su nombre a una de las salas más luminosas y concurridas de la Biblioteca Nacional Mariano Moreno de la República Argentina que años atrás lo tuvo también como director.

En los últimos años se está dando en toda América Latina un admirable

proceso de rescate de la figura del editor, de la historia del libro y del estudio de revistas y redes intelectuales, que ha permitido desplazar el enfoque del libro como la hazaña individual de un autor, hacia una concepción más amplia, generosa y compartida del mundo editorial, que la propia práctica y las propias reflexiones de mi padre representaron como pocos.

De allí que le hubiera causado mucha satisfacción saber que en 2020 habría de aparecer también otra obra que se dedica sobre todo a cuestiones editoriales pero que desde luego no puede dejar de leerse en estrecha relación con sus reflexiones educativas, ya que siempre consideró el libro, las bibliotecas y la formación de lectores como parte de un gran proceso educativo. Se trata de *Escritos sobre el libro y la edición en América Latina*, editado por Pedro Daniel Weinberg y también publicado dentro de la misma iniciativa de rescate de su obra por parte de distintas instituciones educativas, en Buenos Aires por CLACSO-UNIPE, al que también se puede tener acceso gratuito por internet.

## EL SENTIDOR Y EL ENTENDEDOR

Quiero cerrar estas páginas con una nueva mención de esos dos rasgos que mi padre siempre resaltó en las figuras intelectuales que admiraba, y que por mi parte considero se pueden aplicar a él mismo: sentidor y entendedor. Así, por ejemplo, cabían en esta categorización un Simón Rodríguez, capaz de decir fundadamente “o inventamos o erramos”. Y quiero recordar que desde muy pequeña y desde que tuve uso de razón aprendí a convivir con un primoroso retrato de Sarmiento que colgaba en un lugar privilegiado de la casa-biblioteca: la figura de Sarmiento estuvo a tal punto presente en el imaginario familiar, que llegué a confundirlo con algún pariente o ancestro a quien no conocía personalmente, pero a quien nunca pude considerar lejano.

En este sentido, mi padre contribuyó a la refundación y “normalización” del campo de la educación, considerada ésta con un sentido contemporáneo, sin dejar de atender a su especificidad y sin dejar de contemplarla en toda su complejidad, enfatizando su carácter dialógico y relacional, todos sus vínculos con las diferentes ciencias humanas y sociales, y dotándola particularmente de toda su hondura histórica, filosófica y social.

Solo quiero añadir un elemento adicional: la capacidad de Gregorio Wein-

berg, en cuanto sentidor de su época y entendedor de los procesos económicos, históricos, políticos, filosóficos y culturales, para descubrir y nombrar las nuevas necesidades sociales y las nuevas demandas del conocimiento. No debemos olvidar que la actual carrera de Educación que hoy está ya sólidamente organizada tuvo también sus “fundadores”, que con un gesto inaugural no solo sentaron sus bases, sino que defendieron además su razón de ser, su derecho, su legitimidad, y a ello añadieron la permanente exigencia de crítica y transformación a la luz de los tiempos.

Hoy que hablar de la “era del conocimiento” se ha vuelto casi un lugar común y que muchos son los países y regiones que comprendieron los alcances revolucionarios y multiplicadores de la educación, es necesario recordar a aquellos sentidores y entendedores que advirtieron de manera pionera los alcances y significados de todo ello. Sin duda Gregorio Weinberg comprendió muy tempranamente que era necesario repensar la relación entre educación y conocimiento. Mi padre fue uno de esos fundadores que con gesto prometeico procuraron quitar a las élites el poder que les daba el saber, para ver el modo de expandir el conocimiento y el poder de decisión y cambio que otorga ese conocimiento entre capas cada vez más amplias de la población, y ello no solo a través de una renovación de las ideas y prácticas educativas, sino también de una refundación del concepto mismo de educación.

Hoy que se retorna en el mundo entero a la reflexión sobre el humanismo y las humanidades, es preciso también recordar que su ineludible optimismo en torno a los avances del conocimiento y su no menos ferviente defensa de la condición y la dignidad humanas le hicieron plantear la posibilidad de un “nuevo humanismo” incluyente, abierto, compartido, generoso, respetuoso de la vida y abierto a la diversidad de las experiencias, atento a las enseñanzas de la historia y capaz de incluir los tiempos y *tempos* de las distintas manifestaciones sociales y culturales. Nos dejó como herencia ese humanismo que él mismo practicó, consciente, crítico, asuntivo y superador de obstáculos a la vez que siempre abierto a la posibilidad de construcción de una sociedad mejor a partir de la recuperación de un horizonte de esperanza, y una de cuyas notas fue la celebración de la memoria y la imaginación, así como la defensa optimista de la existencia humana y de la vida.

Invito entonces que pensemos en Gregorio Weinberg como un nuevo Prometeo, deudor a su vez de ese otro gran Prometeo llamado Domingo

Faustino Sarmiento, entendedor del nuevo sentido de la educación y sentido de las nuevas demandas y derechos del ser humano a la ciudadanía del conocimiento.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Weinberg, G. (1987). "Estudio preliminar". En D. F. Sarmiento, *Educación común* (pp. 7-30). Ediciones Solar.

Weinberg, G. (2020a). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. CLACSO-UNIFE: Editorial Universitaria.

Weinberg, G. (2020b). *El tiempo de la educación* (L. Weinberg, ed.). CIALC-UNAM.

Weinberg, G. (2020c). *Escritos sobre el libro y la edición en América Latina* (P. D. Weinberg, ed.). CLACSO-UNIFE: Editorial Universitaria.

› **Fernando Ariel López**

**Mariana Alcobre**

**Alexandra Murillo Madrigal**

Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros

## Cecilia Braslavsky en el Palacio Sarmiento: su biblioteca personal en la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros

La Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros (BNM) del Ministerio de Educación de la Nación, desde su fundación se impuso la tarea de preservar, conservar, registrar y poner en valor la memoria de la educación argentina. Sus prioridades ponen especial atención en la producción bibliográfica y documental del Ministerio, y en posibilitar su difusión a través de un servicio de excelencia, orientado hacia la ciudadanía en general y a la comunidad educativa en particular.

A fin de que el logro de estas metas tenga una llegada adecuada a todas las jurisdicciones, la BNM fomenta instancias de formación y capacitación del personal de las unidades federales de información.

Consciente de su función, la BNM concentra esfuerzos en fortalecer el acceso a la información y al conocimiento de sus colecciones, alentando intercambios fluidos entre todas las regiones del país, acortando distancias, acentuando el valor de la biblioteca pública y el rol fundamental que desempeñan las bibliotecas escolares en el marco del sistema educativo argentino.

La BNM es una biblioteca pública que cuenta con 220.000 recursos, entre los que se encuentran libros, revistas, videos, documentos e imágenes, entre otros, actualmente disponibles para la consulta de los usuarios. Entre los recursos más valiosos de la BNM, destacamos una amplia colección vinculada a la educación, una biblioteca infantil con 5.000 libros y una biblioteca digital con 40.000 recursos en línea.

## ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA BNM

La creación de la BNM coincide con el proyecto modernizador motorizado por la generación del 80. En dicho proyecto, el sistema educativo ocupó un lugar central, como lo demuestran las campañas de alfabetización, la construcción de escuelas, la formación del personal docente, la adquisición de libros y material didáctico de avanzada, el fomento de la lectura y la creación de bibliotecas. La educación se constituyó como el basamento de las transformaciones sociales que determinaron el carácter de aquella Argentina que empezaba a mostrar sus primeros visos de modernidad. En ese contexto, la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros ocupó un espacio relevante que tuvo una notoria continuidad histórica: hace más de un siglo cumple un rol específico dentro de las políticas del Consejo Nacional de Educación y, posteriormente, del Ministerio de Educación.

La creación de la BNM se remonta al año 1870, cuando Domingo Faustino Sarmiento ocupaba el sillón presidencial y Nicolás Avellaneda tenía a su cargo el ministerio de Justicia e Instrucción Pública. El decreto de su fundación designa como director a Clodomiro Quiroga, y dispone que se procede "a la formación de una nueva oficina que la Ley de Presupuesto ha establecido en el Departamento de Instrucción Pública, con la designación de Biblioteca y Reparto de Libros". En esos primeros momentos, la BNM se instaló en una dependencia del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, en la Casa de Gobierno. En los siguientes veinte años, la biblioteca cambió de sede en varias oportunidades, hasta que en el año 1889 se instaló definitivamente en el domicilio de Rodríguez Peña 935, edificio en el que permanece hasta el día de hoy.

Como bien señala Nicolás Rivero (1984), la carencia de verdaderos catálogos bibliográficos en las primeras décadas de vida de la institución representaba una dificultad, ya que los libros se acumulaban desordenadamente; tanto los registros de adquisiciones como las estadísticas de usuarios tenían imprecisiones y, en algunos casos, se registraban contradicciones. En 1906, a partir de la gestión del doctor Amador Lucero, podemos hablar de una adecuada organización de los fondos, por la aplicación de un auténtico criterio bibliotecológico. Lucero, no solo se ocupó de reformas edilicias y de la formación del personal, sino que, además, realizó el primer inventario, donde advierte la existencia de 175 ejemplares raros y especiales, sin especificar el criterio aplicado a esta categoría. Juan Túm-

burus, uno de los pioneros de la bibliotecología en Argentina, fue un estrecho colaborador de Lucero, desempeñándose simultáneamente como jefe de turno, secretario y contador de la biblioteca, que en esa época contaba solamente con siete empleados. Luego del fallecimiento de Lucero, ocurrido en octubre de 1914, y después de unos meses en los que la biblioteca fue gestionada en forma provisional por el señor José Censi, en marzo de 1915 asume la dirección el poeta Leopoldo Lugones, quien permanecerá al frente de la biblioteca por el lapso de veintitrés años.

En el transcurso de su dirección, Leopoldo Lugones implementó una serie de políticas que marcaron para siempre el perfil de la institución. Quizás, en ningún área su presencia fue tan determinante como en la de la conformación del Fondo Antiguo. El autor de *Lunario sentimental* aplicó una ágil política de adquisición bibliográfica, a través de la que se hace notable su entrenado ojo de bibliófilo exquisito. Durante esos años, se incorporaron al catálogo de la biblioteca obras raras y valiosas que Lugones gestionaba en forma personal, desde la elección de los títulos hasta la discusión del precio, y que servirían para la conformación del núcleo del actual tesoro de la institución. Si se observa la lista de compras, se percibe con claridad la intención de incorporar material relacionado con la historia del país y del continente, lo que permitió conformar una de las colecciones más completas de primeras impresiones de la crónica americana. Se cuentan en este rubro, la *Relación y comentarios* de Alvar Núñez Cabeza de Vaca, en su rarísima edición de Valladolid de 1555, y el *Derrotero y viaje a España y las Indias* de Ulrico Schmidel, en la edición latina de Núremberg de 1599, obras que contienen los primeros relatos referidos a los territorios del futuro país. La colección de ejemplares de la *Gazeta de Buenos Ayres* o una primera edición de la *Encyclopédie* de Diderot y D'Alembert, que con sus índices y suplementos es una de las pocas colecciones completas que se conserva en las bibliotecas argentinas, son otros ejemplos de las incorporaciones realizadas por Lugones durante aquellos años.

En 1948, asume la dirección Nicolás A. Rivero, quien permaneció por más de treinta años en su cargo, tratando siempre de apostar a una modernización de la institución, adaptándola a los nuevos tiempos, pautados por el progreso de las comunicaciones.

En 1993, asume el cargo de directora Graciela Perrone. Es en ese momento que la Biblioteca adquiere un rol protagónico en la reforma educativa, a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación.



La remodelación de toda su infraestructura y la incorporación de las últimas tecnologías, posibilitaron a los usuarios disfrutar de un servicio renovado en su totalidad: Biblioteca Digital, consultas remotas, actualización de los fondos bibliográficos y de los servicios, para enfrentar el desafío de la era informática y las nuevas necesidades educativas. Durante este período, los fondos históricos educativos de la BNM se acrecientan de forma considerable, con las donaciones de diversos educadores argentinos como Cecilia Braslavsky.

## FONDOS SOBRE EL PATRIMONIO HISTÓRICO EDUCATIVO ARGENTINO

Como señalamos anteriormente, el fondo antiguo de la BNM, se consolida durante las direcciones de Leopoldo Lugones y de Graciela Perrone. En la actualidad, el fondo histórico educativo de la biblioteca está constituido por colecciones de textos editados en otros países, primeras producciones realizadas en nuestro país, entre fines del siglo XVIII y las primeras décadas del siglo XIX, las obras de Domingo Faustino Sarmiento, colecciones de literatura universal, libros de gran formato, muchos de ellos utilizados a principios de siglo XX, como así también, materiales de enseñanza, atlas y planos de diferentes épocas, informes de viajeros, un nutrido corpus de libros de lectura y textos escolares, y publicaciones periódicas educativas históricas, entre las que podemos nombrar: *El Monitor de la Educación Común*, *La Obra*, *Archivos de Pedagogía*, entre otros. Estas producciones se constituyen como el corazón de dicho fondo.

A este fondo bibliográfico y hemerográfico, debemos sumar las bibliotecas personales de importantes personalidades del quehacer educativo y cultural nacional como Pablo Pizzurno, Juan de Vedia, Alejandra Pizarnik, Berta y Cecilia Braslavsky, María Hortensia Lacau y Mabel Manacorda de Rosetti.

No debemos olvidarnos de la importancia del fondo antiguo, ubicado en la Sala del Tesoro de la BNM, valiosa colección que se fue conformando a lo largo de más de un siglo, y que alberga obras de alto valor simbólico, editadas con anterioridad a 1810, además de la colección personal de libros de Leopoldo Lugones. La variedad temática de las obras reunidas va desde textos sagrados y de teología, a exquisitas ediciones renacentistas de

libros científicos y filosóficos. Con respecto a las ediciones rioplatenses, son especialmente estimadas las publicadas por la Imprenta de Niños Expósitos, y también debemos destacar la presencia de las colecciones más completas de la *Gazeta de Buenos Ayres*. Primeras ediciones de textos escolares, como la *Cartilla o Silabario* para uso de las escuelas de 1816, editado por la primera imprenta independiente de nuestro país, la Imprenta Gandarillas, o *El Método de Lectura Gradual* de Sarmiento, de ediciones nacionales, son obras que enaltecen el catálogo de la BNM.

La BNM también posee un fondo documental vinculado a la gestión del Consejo Nacional de Educación (CNE), del cual contamos con sus actas y boletines de comunicación, y las memorias del Ministerio de Instrucción Pública y/o Educación, producidas a lo largo de los siglos XIX y XX.

En la primera década del siglo XXI, además se incorporaron al fondo algunos archivos personales de educadores argentinos como Berta Braslavsky o Mabel Manacorda de Rosetti, como así también, el archivo de trabajo de Adriana Puiggrós (sus fuentes documentales en relación a su estudio sobre el quehacer educativo del Inspector Rattier) y el archivo de Silvina Gvirtz que contiene los cuadernos escolares utilizados en su investigación.

## EL FONDO CECILIA BRASLAVSKY EN LA BNM

La figura de Cecilia Braslavsky, educadora argentina, ha sido de relevancia en el área de la historia de la educación, pero también de la política educativa de nuestro país (Dussel, 2005). Cuando falleció, en el año 2005, su familia decidió donar su biblioteca personal a la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros. En ese año, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, estaba a cargo del Ministro Daniel Filmus, quien había trabajado años anteriores, codo a codo, con Cecilia Braslavsky. La directora de la BNM, Graciela Perro-ne junto a Ana Diamant, Coordinadora de Sala de Investigadores, comenzaron a gestionar la donación de la biblioteca personal de Cecilia Braslavsky.

Inmediatamente, la familia de Braslavsky consideró que nuestra institución sería el mejor espacio para guardar y proteger dicho patrimonio, y que su legado permaneciera disponible para futuros lectores.

En ese mismo año 2005, se recibió la donación de manos de sus familiares más cercanos: Gustavo y Camila Cosse, junto a Silvia y Berta Braslavs-

ky, quienes entregaron simbólicamente más de 1200 obras pertenecientes a la prestigiosa pedagoga. De esta manera, sus libros, ejemplares de revistas educativas, documentos internacionales, producciones personales e inéditas para congresos y seminarios, materiales de cátedra y su tesis de doctorado, presentada en la Universidad de Leipzig en 1979: *Die schulpflicht in Lateinamerika: ein Beitrag zur vergleichenden untersuchung ihrer gesellschaftlichen voraussetzungen und der tendenzen ihrer verwirklichung unter besonderer berücksichtigung ausgewählter länder / La educación [escolaridad] obligatoria en América Latina: una contribución al estudio comparado de sus condiciones sociales y las tendencias de su realización, con especial referencia a países seleccionados*, están para consulta de alumnos, educadores e investigadores que visitan cotidianamente la Biblioteca.

Apenas ingresado el material, el área de Procesos Técnicos Bibliotecológicos comenzó a trabajar en la puesta en valor del fondo, efectuando el correspondiente registro bibliográfico y organización física. Luego se procedió al ordenamiento de hojas, fichas, artículos publicados, anotaciones, entre otros papeles de trabajo, que acompañaban la donación. Cada uno de estos recursos de información, se guardaron de acuerdo con el tipo de soporte, a fin de su óptima conservación.

En términos catalográficos, los recursos de información de esta donación dieron como resultado: 1583 registros de libros, 235 registros de artículos de publicaciones periódicas, 83 registros que informan sobre el tipo de fondo que agrupan, como fichas, apuntes, notas manuscritas y 10 registros de recursos electrónicos.

Los registros catalográficos se realizaron de acuerdo con el formato Marc 21, mientras que para su clasificación se usó la Clasificación Decimal Universal adaptada por la BNM, y para el análisis de contenido el Vocabulario General de Educación de la BNM, se asignó para su guarda la Sala Americana, y se marcó en cada uno de los registros e ítems la procedencia: "Donación Biblioteca Personal Cecilia Braslavsky".

El análisis de contenido fue realizado conjuntamente por un equipo interdisciplinario de las áreas de bibliotecología, educación e historia.

La BNM fue un espacio de trabajo para Cecilia Braslavsky a lo largo de su carrera, y en los tiempos de su gestión en el Ministerio de Educación, durante la década del 1990, le otorgó un lugar de importancia a la misma. Además de la donación de su Biblioteca Personal, la BNM posee una amplia bibliografía de la producción y participación de Cecilia Braslavsky, así

como obras en donde se la cita. Todas ellas se encuentran disponibles en nuestro catálogo bibliográfico.

## LAS LECTURAS DE CECILIA

Los libros de la biblioteca de Cecilia Braslavsky son piezas de un rompecabezas que nos invita a encontrar una imagen completa, donde se verán reflejados sus aportes al mundo de la educación: la docencia, la investigación y la gestión; pero también podemos sumar otros aspectos, como, por ejemplo, lecturas de escritores que retratan a Buenos Aires, con una mirada especial, o autores vinculados al mundo de las bibliotecas.

Tomar un libro de este fondo puede transformarse en un buen ejercicio de empatía, ya que nos puede llevar a vivenciar lo experimentado por ese otro, en este caso, recuperar la mirada de una educadora de nuestro país que dedicó su vida a encontrar la manera de contar con una educación de calidad en nuestra sociedad.

El fondo bibliográfico se complementa con algunas piezas de un fondo documental que nos permite reconstruir escenas de esa vida dedicada a la educación.

Del mismo modo que con el catálogo de la biblioteca, podemos ingresar a realizar la búsqueda de las lecturas de Braslavsky con diversas palabras clave: historia de la educación, universidades, psicología del niño, relación familia-escuela, investigación educativa, capacitación docente, Argentina, etc.

En este rápido paneo que hacemos de la biblioteca de Braslavsky, nos detendremos en algunas líneas de trabajo de la educadora, con el objetivo de despertar el ánimo de seguir indagando más en este fondo personal. Por ejemplo, en la biblioteca hay un poemario, de temática porteña, de Roberto Valenti, un escritor italiano que se radicó en nuestro país a comienzos del siglo XX y que fue considerado por la crítica del momento como el sucesor de Evaristo Carriego, o un acercamiento a la lectura de Stefan Zweig desde *Triunfo y tragedia de Erasmo de Rotterdam*, fragmentos de sus lecturas literarias.

Es notoria la cantidad y diversidad de publicaciones periódicas educativas con las que cuenta su fondo: *History of Education Quarterly*, *Cadernos de Pesquisa*, *Revista Iirice*, *Propuesta Educativa (FLACSO)*, *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas: una realización de la comunidad ame-*

ricana, entre otras. Las revistas fueron un factor fundamental para mantenerse actualizada en su campo de acción, teniendo en cuenta la manera en que circulaban las ideas de su tiempo.

Hay también producciones relacionadas con el vínculo entre religión y juventud, a través de documentos oficiales de la Iglesia Católica, la voz del Papa o de los obispos de nuestro país. Si se tiene en cuenta que Braslavsky siempre fue una defensora de la educación laica, llama la atención esta particularidad.

La pasión de Braslavsky por la historia de la educación puede constatarse en la abundancia de fuentes primarias que nos ofrecen un formidable marco para reconstruir la historia de la educación argentina como: *Espiritualizar nuestra escuela: la instrucción pública primaria argentina en 1931* de Juan B. Terán, *Política educacional en el cuadro de las ciencias de la educación* de Américo Ghioldi, Juan Baltazar Maciel de Juan Probst, entre otros.

Trabajos sobre la educación y su relación con el Estado, la implementación de políticas educativas en diversos períodos, la presencia de Braslavsky en el Congreso Pedagógico celebrado en 1984, con sus respectivas fuentes, revelan su interés y compromiso con ese tiempo que representó una auténtica bisagra en la educación argentina.

Además, se encuentra la presencia de fuentes que analizan los textos escolares, en especial los textos escolares de historia, donde ella focalizó su interés de análisis, trabajando en forma conjunta con el equipo del Instituto Georg Eckert de Alemania.

Por último, cabe destacar la presencia en este fondo de una pluralidad de voces del mundo de la educación, algunas contemporáneas, que nos ofrecen diferentes miradas en torno a la educación: hay ejemplares nuevos y otros de segunda mano, mayormente escritos en español y portugués, pero también en otras lenguas como la francesa y la alemana.

De esta manera, hicimos un recorrido general por las líneas más relevantes de la biblioteca de Braslavsky. Su riqueza no podría ser abarcada completamente en este espacio que cumple simplemente la función de ser una invitación a explorar para descubrir todos sus matices.

Una vez más, queremos expresar un especial agradecimiento a la familia de Cecilia que confió en esta institución para albergar esta personal e incomparable memoria de la educación de nuestro país.

Se pueden consultar las obras de y sobre Cecilia Braslavsky, y sobre su biblioteca personal en el catálogo de la BNM <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogo/Search/Results?lookfor=Cecilia+Braslavsky>

Para más información los invitamos a escribirnos [bnminfo@educacion.gob.ar](mailto:bnminfo@educacion.gob.ar)

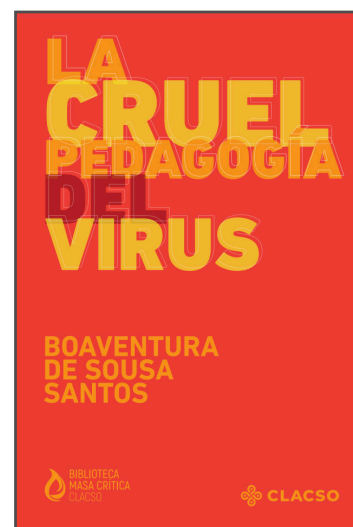
## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros. Catálogo. <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogos/>

Dussel, I. (2005). Homenaje Cecilia Braslavsky (1952-2005). *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 15, 9-12.

Rivero, N. A. (1984). *Historia de la Biblioteca Nacional de Maestros*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

**Boaventura de Sousa Santos**  
**Editorial:** CLACSO  
**Colección:** Biblioteca Masa Crítica  
**Año:** 2020  
**Páginas:** 88  
**ISBN:** 978-987-722-599-0  
**Enlace**



## La cruel pedagogía del virus

**María Natalia García**

La pandemia por el coronavirus irrumpió en la vida cotidiana, pausó todas las rutinas y obligó al mundo entero a cambiar las estructuras bajo las cuales funcionaba. Frente a esta crisis de la “normalidad” en la que vivíamos, que puso en evidencia el peligro de la continuidad de la vida de la especie humana en la tierra, el sociólogo Boaventura de Sousa Santos señala una cuestión que viene pensando sobre esta pandemia, como una forma en la que nuestro planeta nos está diciendo basta.

Con *La cruel pedagogía del virus*, libre para descargar de internet o para adquirir en versión impresa, la Biblioteca Masa Crítica pone a disposición del lectorado cinco capítulos donde el autor interpela la complejidad de los desafíos a los que se enfrenta la humanidad. Reflexiona sobre lo que podríamos aprender de esta situación para responder a futuras pandemias que se sucederán si no entendemos la lección. Nos muestra cómo el capitalismo neoliberal ha incapacitado a los estados mundiales para responder a una emergencia, y ha destruido la idea conservadora de la no existencia de otra alternativa al hiperca-

pitalismo, que impacta de sobremanera en los sectores más vulnerables. Sobre ello, entonces, se pregunta en sus páginas: ¿qué será lo que aprenderemos después de esta pandemia?

En el primer capítulo, “El virus: todo lo que es sólido se desvanece en el aire”, analiza el carácter normal del tiempo de excepción en el que vivimos. Sostiene que, desde la década de 1980, con el neoliberalismo financiero, la crisis social fue volviéndose un estado permanente, y se acompaña de la imposibilidad de preguntarse por las causas y los argumentos que legitiman la concentración de la riqueza en manos de unos pocos. También hace foco en los cambios que la pandemia exige en las formas de vida de las clases dominantes, a las que un brote viral evapora su seguridad de un día para el otro.

En el capítulo dos, titulado “La trágica transparencia del virus”, el autor nos invita con su análisis epistemológico a reflexionar sobre la no posibilidad de liberación epistémica sin liberación política. Plantea la necesidad de una emancipación en los tres modos principales de dominación: el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. Reconoce en ellos su capacidad de parecer débiles – como si fueran entidades separadas –, cuando en realidad, son fuertes porque muestran el ejercicio de teorización en crisis.

En el capítulo tres, nominado “Al sur de la cuarentena”, el autor identifica aquellos grupos sociales para los que hacer efectiva la cuarentena es particularmente difícil, ya que tienen en común una vulnerabilidad especial que precede esta crisis pandémica. Analiza desde su perspectiva cómo la cuarentena no solo visibiliza las desigualdades económicas, de género, de edad, de capacidades, sino que también, refuerza las injusticias, la discriminación, la exclusión social y el sufrimiento inmerecido que provocan. Asimismo, imagina los cambios sociales que serán necesarios llevar adelante cuando esto finalice.

Para el autor, los grupos que conforman ese “sur”, como un espacio-tiempo político, social y cultural, serían las mujeres, los trabajadores precarizados e informales, las personas que viven en la calle, los refugiados e inmigrantes indocumentados. También incluye en ese listado a los discapacitados y a los ancianos.

En el cuarto capítulo identifica seis lecciones dadas por “La intensa pedagogía del virus”, que luego retoma en el capítulo final titulado “El futuro puede comenzar hoy”. En él reafirma su confianza en la capacidad humana para superar dificultades y crear horizontes posibles.



Con este final De Sousa Santos ejercita su actitud esperanzadora al colocar a la pandemia y a la cuarentena como una invitación a imaginar que es posible vivir, producir, consumir y convivir de otro modo cuando esto llegue a su fin. Para él, solo será posible esta superación “cuando seamos capaces de imaginar el planeta como nuestro hogar común y a la naturaleza como nuestra madre original a quien le debemos amor y respeto” (85).



desde una lectura de cada artículo de forma individual, a una lectura, o lecturas, de conjunto, cuya riqueza reside precisamente en la diversidad de perspectivas políticas y experiencias, que recogen, además, el guante de importantes debates actuales, desde las cuestiones de género al ambientalismo, encarados aquí en los textos de Maristella Svampa, Mónica Cragolini, Silvia Ribeiro, Giorgio Agamben, Alejandro Kaufman, Marina Aizen, María Pía López, Esteban Rodríguez Alzueta, y Rafael Spregelburd, entre otras y otros.

*La fiebre* –cito otra vez del prólogo– está “escrita al ritmo del contagio. Estas lecturas ya no se ocupan sólo del mito del origen [como ocurrió con *Sopa de Wuhan*] sino también de las formas del síntoma. La fiebre es un paradigma indicial, una señalética en clave regional no circunscripta a las geografías más próximas, proyectada en extensión y profundidad” (14), y en esa clave también puede leerse.

Entre los síntomas, la pandemia no solo dio enorme visibilidad a las desigualdades e injusticias que son constitutivas del sistema capitalista global, sino también, vino a trastocar los dispositivos que han ordenado nuestra vida en las últimas décadas, o más aún, en los últimos siglos: los espacios que habitamos, el trabajo, la escuela, los vínculos. La crisis ambiental y climática –abordada aquí principalmente en el texto de Svampa– ha dejado de ser tema de debate de especialistas, para exponerse como crisis socio ambiental, y como una de las causas de la pandemia.

También se despliegan debates en torno a la educación y la salud como derechos, y, principalmente, al rol del Estado para desplegar estrategias que permitan no solo sobrevivir a sus poblaciones, sino además, como motor en la oportunidad de transformar las profundas desigualdades del mundo actual, en particular, en nuestra América Latina, atravesada en este siglo por procesos hegemónicos y contrahegemónicos, antagónicos, entre las derechas y las izquierdas. Sostiene el actor y dramaturgo Rafael Spregelburd en “El año del cochino”: “Sólo sobrevivirán los países que ensayen alguna forma menor o mayor de socialismo. Se salvarán aquellos donde la salud sea pública. Estados Unidos dará ejemplo de barbarie y en cambio Cuba habrá sido el único plan posible de humanismo. El mapa latinoamericano ofrece nuevas grietas como heridas: nos duele Ecuador, nos indigna Brasil, tememos por Bolivia con su golpe de estado neofascista” (111).

No es posible pensar la pandemia, sus causas, sus posibles salidas, sin debatir qué rol tendrán los Estados y los grandes políticos geopolíticos entre las potencias, en particular, Estados Unidos de América, China y Rusia. Inclu-

so aquellos que, tanto en la teoría como en la praxis política, se han dedicado a denostarlo, hoy demandan respuestas y soluciones al Estado, mientras continúan haciendo negocios: no solo laboratorios y farmacéuticas, sino también, las corporaciones de tecnologías de la comunicación, educación, construcción de subjetividades, que están poniendo en crisis a las democracias en todo el planeta.

En “Pandemia: paranoia e hipocresía global en tiempos de capitalismo tardío”, escrito por Ariel Petruccelli y Federico Mare, se ponen en cuestión algunas retóricas que circulan en memes y otros dispositivos de construcción de sentidos, vinculados a las relaciones de trabajo en tiempos de precarización, crisis y empobrecimiento, infodemia, cuestiones de clase, de género y de los llamados “privilegios”, no sin cierta banalización, a criterio de los autores, que no ayuda a pensar en qué medida las distintas formas de la cuarentena han puesto en el centro de debates que hasta ahora permanecían en los límites de ciertos campos políticos, académicos, sindicales. Como la pandemia, esta reseña deja un final abierto, como invitación a adentrarse en el libro.

- › **Servicio de Información y Referencia. Departamento de Información CENDIE**

## Compilación de normas en relación al COVID-19

### INTRODUCCIÓN

El presente Documento de la Serie Herramientas compila las normas dictadas por el Sector Público Nacional y de la Provincia de Buenos Aires, en ocasión del virus denominado COVID-19 generador de la enfermedad pandémica así declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) el 11 de marzo de 2020.

Las normas aquí reunidas fueron seleccionadas del *Boletín Oficial de la Nación*, del *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires*, normas correspondientes a la DGCE y ámbitos educativos de la provincia de Buenos Aires.

El objetivo de esta compilación consiste en proporcionar una herramienta de búsqueda útil que facilite el acceso al conjunto de normas de manera sistematizada para usuarias y usuarios del CENDIE, actores del sistema educativo, docentes, bibliotecarias y bibliotecarios, investigadores, estudiantes de nivel superior y público general.

El área de legislación educativa del Departamento de Información del CENDIE se encargará de la actualización progresiva de este documento.

### MARCO GENERAL

#### **Organizaciones Internacionales y COVID-19**

Información emitida por los distintos organismos internacionales en materia de COVID-19 en permanente actualización.

#### **ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS (OEA)**

-Guía de respuestas inclusivas y con enfoque de derechos ante el Covid-19 en las Américas.

Una publicación de la Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos (SG/OEA) para orientar a los Estados de las Américas a pensar y ejecutar respuestas inclusivas y accesibles, con enfoque de derechos humanos, ante una pandemia inédita en el mundo y la región.

Enlace: [http://www.oas.org/es/sadye/publicaciones/GUIA\\_SPA.pdf](http://www.oas.org/es/sadye/publicaciones/GUIA_SPA.pdf)

-Portal de Consultas, Foros y Repositorio sobre el mundo durante y después de la pandemia del COVID-19.

En el portal y repositorio del organismo regional OEA (Organización de los Estados Americanos) se puede localizar la siguiente publicación: *Respuesta de emergencia de las oficinas de registro civil e identificación durante la pandemia del COVID-19. Impacto, buenas prácticas e iniciativas innovadoras implementadas en América Latina y el Caribe*. El presente documento contiene una revisión y análisis exhaustivo sobre el impacto del COVID-19 en la prestación de servicios de los registros civiles y oficinas de identificación, las buenas prácticas puestas en marcha por las oficinas de registro civil e identificación, y las iniciativas innovadoras impulsadas para garantizar el registro continuo de hechos vitales y otorgamiento de documentos de identidad que prueben la nacionalidad, en contextos de emergencia.

Enlace: <http://www.oas.org/es/sap/dgpe/puica/docs/Respuesta-emergencia-RC-pandemia-COVID-19.pdf>

#### CORTE INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS

“Covid-19 y derechos humanos: los problemas y desafíos deben ser abordados con perspectiva de derechos humanos y respetando las obligaciones internacionales”.

La presente declaración para abordar y contener la situación que concierne a la vida y salud pública fue emitida el 9 de abril del 2020 a fin de instar a que la adopción y la implementación de medidas, dentro de la estrategia y de los esfuerzos que los Estados Parte de la Convención Americana sobre Derechos Humanos se efectúen en el marco del Estado de Derecho, con el pleno respeto a los instrumentos interamericanos de protección de los derechos humanos y los estándares desarrollados en la jurisprudencia de este Tribunal.

Enlace: [https://www.corteidh.or.cr/tablas/alerta/comunicado/declaracion\\_1\\_20\\_ESP.pdf](https://www.corteidh.or.cr/tablas/alerta/comunicado/declaracion_1_20_ESP.pdf)

## UNESCO

-Listado de recursos pedagógicos digitales para ayudar a las familias, docentes y escuelas a facilitar el aprendizaje.

Un documento con diferentes temas para ayudar a dar respuesta a la diversidad en el contexto de educación a distancia, para brindar apoyo emocional a las y los estudiantes y sus familias, especialmente, a quienes experimentan mayores dificultades para poder participar de las actividades propuestas, entre otros recursos, para el aprendizaje, y herramientas tecnológicas para apoyar en el proceso de aprendizaje a distancia.

Enlace: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions>

-Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella.

A fin de mitigar las consecuencias potencialmente devastadoras de la pandemia de COVID-19, el siguiente informe alienta a los Gobiernos y las partes interesadas a llevar a la práctica diversas respuestas en materia de políticas, a fin de prevenir que la crisis en materia de aprendizaje no se convierta en una catástrofe generacional.

Enlace: [https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy\\_brief\\_-\\_education\\_during\\_covid-19\\_and\\_beyond\\_spanish.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf)

## UNICEF

-Guía provisional para la para la prevención y el control de la COVID-19 en las escuelas

El propósito de este documento es proporcionar directrices claras y prácticas para garantizar la seguridad de las operaciones a través de la prevención, la detección temprana y el control del COVID-19 en las escuelas y otros centros educativos. La guía, si bien se centra en los países donde ya se ha confirmado la transmisión del COVID-19, también es relevante para otros contextos.

Enlace: <https://www.unicef.org/es/informes/mensajes-y-acciones-clave-para-prevencion-y-control-covid-19-en-escuelas>

## REPÚBLICA ARGENTINA

### Consejo Federal de Educación

Regreso a la presencialidad.

-“DOCUMENTO MARCO DE MODIFICACIÓN AL PROTOCOLO PARA LA PRESENCIALIDAD ESCOLAR”. 109° Asamblea del Consejo Federal de Educación realizada el día 26 de agosto de 2021.

Establece la regulación y abordaje integral del COVID-19, pudiendo las jurisdicciones adecuarla a su contexto local específico, reconociendo su carácter dinámico y la posibilidad de modificaciones como consecuencia del desarrollo de las condiciones epidemiológicas a nivel país, región o jurisdicción.

Enlace: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2021/08/res\\_cfe\\_400-21.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2021/08/res_cfe_400-21.pdf)

### Boletín Oficial de la Nación

Compilación de Normas Nacionales publicadas en el *Boletín Oficial de la Nación*.

En el siguiente portal INFOLEG se encuentra el Digesto Emergencia Sanitaria Coronavirus COVID-19, una compilación de normas nacionales originadas a partir de la pandemia por el coronavirus. Contiene la normativa que ha sido publicada en el *Boletín Oficial de la Nación*, en su versión actualizada. Así mismo cuenta con normativa de carácter oficial no publicada, enviada por los organismos emisores al Sistema Argentino de Información Jurídica (SAIJ).

Enlace: [http://www.infoleg.gob.ar/?page\\_id=3759](http://www.infoleg.gob.ar/?page_id=3759)

-Ministerio de Salud. Plan Estratégico para la vacunación contra Covid-19 en la República Argentina. Resolución 2883/20.

Este Plan Estratégico para la vacunación contra el COVID-19, sancionado el 29 de diciembre de 2020, fue publicado en el *Boletín Oficial Nacional* el 30 de diciembre de 2020.

Enlace: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-2883-2020-345799/texto>



-Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Licencia excepcional Resolución 178/20.

Resolución, según las recomendaciones del Ministerio de Salud de la Nación, que otorga licencia excepcional a trabajadoras y trabajadores del Sector Público o Privado en relación de dependencia que, habiendo ingresado al país desde el exterior, permanezcan en forma voluntaria en sus hogares.

Enlace: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-178-2020-335166/texto>

-Ministerio de Educación. Medidas preventivas en los establecimientos educativos de todos los niveles y modalidades del país. Resolución 82/20.

Recomendaciones y medidas preventivas para los establecimientos educativos de todos los niveles y modalidades del país, de gestión estatal o privada, de educación obligatoria o de educación superior.

Enlace: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226498/20200310>

### **Digestos**

-Biblioteca Digital. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Digesto Emergencia Sanitaria Coronavirus COVID-19-

El siguiente documento es la recopilación normativa referida a la emergencia sanitaria relacionada con el coronavirus COVID-19, organizada en dos volúmenes, actualizada al 2021.

Enlace: <http://www.bibliotecadigital.gob.ar/items/show/2722>

-Portal del Estado Argentino. Digesto normativo.

El presente digesto es una compilación de normas nacionales originadas y relacionadas con la pandemia por el nuevo coronavirus COVID-19.

Enlace: [http://www.sigen.gob.ar/digesto\\_poncho.asp](http://www.sigen.gob.ar/digesto_poncho.asp)

-Biblioteca del Congreso. Dossier Legislación Nacional Edición Especial Covid-19.

Conjunto de dossiers de legislación nacional y extranjera realizados por la Dirección Servicios Legislativos sobre el COVID-19.

Enlace: <https://bcn.gob.ar/dossieres-especiales-covid-19>

## GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

### Recopilación del Sistema de Información Normativa y Documental "Malvinas Argentinas"

#### -Marco Normativo y Protocolo Covid-19

Marco normativo sobre Coronavirus (COVID-19) compilado por el Sistema de Información Normativa y Documental "Malvinas Argentinas".

Enlace: <https://normas.gba.gob.ar/covid-19>

#### -Protocolo de preparación para la respuesta ante la contingencia de enfermedad por Coronavirus 2019 (COVID-19)

En el siguiente protocolo se han tomado como referencia documentos como el Reglamento Sanitario Internacional 2005, las Normas, Guías y Protocolos establecidas en el país del Ministerio de Salud de la Nación, así como documentos técnicos de OPS/OMS.

Enlace: <https://portal-coronavirus.gba.gob.ar/docs/protocolo/Protocolo%20COVID-19.pdf>

#### -Plan Jurisdiccional. Regreso seguro a clases y actualizaciones

"Plan jurisdiccional de la provincia de Buenos Aires para un regreso seguro a las clases presenciales - Actualización para el inicio de clases 2021".

Aprueba la actualización del Plan Jurisdiccional y dispone el regreso a la presencialidad en todos los establecimientos educativos de la provincia de Buenos Aires.

Enlace: <https://normas.gba.gob.ar/documentos/BK39Evuo.html>

#### -Tercera Etapa Cuarentena-Enseñanza y Evaluación

Adhiere a la Resolución n° 363/20 del Consejo Federal de Educación y aprueba el documento emitido por la Subsecretaría de Educación "Enseñanza y Evaluación".

Enlace: <https://normas.gba.gob.ar/documentos/05p5mZij.pdf>

#### -Unidad temporal 2020-2021. Instrumentar la intensificación, evaluación, acreditación y/o promoción de los aprendizajes. Resolución 1872/20

Establece incorporación del proceso de "unidad temporal 2020-2021" al proceso jurisdiccional "ciclo lectivo", a los fines de instrumentar la intensificación, evaluación, acreditación y/o promoción de los aprendizajes, orga-

nizado conforme las definiciones de la Resolución del Consejo Federal de Educación n° 366/20. Aprueba el documento “Currículum Prioritario”.

Enlace: <https://normas.gba.gov.ar/documentos/xbRamDFp.pdf>

### **Licencias médicas**

#### **-Licencia (Factor de Riesgo)**

Instrumentar, en el ámbito de la Dirección General de Cultura y Educación, lo establecido por el Artículo 1° de la Resolución n° 90/20 del Ministerio de Jefatura de Gabinete de Ministros, respecto de la autorización excepcional a las embarazadas y personas consideradas población de riesgo quedando habilitadas a llevar a cabo las tareas asignadas desde sus hogares.

Enlace: <https://normas.gba.gov.ar/documentos/087Knztm.pdf>

#### **-Licencia (Factor de Riesgo) Actualización**

Autorizar a las personas trabajadoras del Sector Público Provincial que estén cursando un embarazo en cualquier trimestre o que fueran consideradas población de riesgo con relación al Coronavirus (COVID-19), de acuerdo a lo estipulado por el Ministerio de Salud, a no asistir a sus lugares de trabajo, quedando habilitadas a llevar a cabo las tareas asignadas desde sus hogares, cuando ello fuere posible, sin afectar la percepción de las remuneraciones normales, habituales, ni de los adicionales que por Ley o Convenio le correspondiere percibir.

Enlace: <https://normas.gba.gov.ar/documentos/VRGMDRH5.html>

#### **-Asistencias de trabajadores**

Facultar al Ministro Secretario en el Departamento de Jefatura de Gabinete de Ministros y a la Directora General de Cultura y Educación, de manera conjunta, a suspender en forma temporaria y focalizada las actividades presenciales, conforme a la evaluación del riesgo epidemiológico, de conformidad con la normativa vigente y en los términos del artículo 13 del Decreto Nacional n° 287/21, así como a reiniciarlas según la evaluación de riesgo.

Enlace: <https://normas.gba.gov.ar/documentos/Bjb3b4Ty.html>

### **Vacunación**

#### **-Inasistencia al lugar de trabajo**

A partir de la aprobación del Plan estratégico para la vacunación con-

tra el COVID-19 en la República Argentina, la siguiente norma resuelve justificar la inasistencia al lugar de trabajo a las personas trabajadoras del Sector Público Provincial correspondiente al día en que ellas, o las personas a su cargo, se aplican la vacuna destinada a generar inmunidad adquirida contra la COVID-19.

Enlace: <https://normas.gba.gob.ar/documentos/Bjbw7Efw.pdf>

### **Fortalecimiento**

-Programa Forte. Sistema de Información Normativa y Documental “Malvinas argentinas”.

Crea el Programa especial para el Fortalecimiento de las trayectorias educativas de las y los estudiantes bonaerenses con el objetivo de crear un espacio de actividad tendiente a la intensificación presencial de la enseñanza para los y las estudiantes con valoración pedagógica en proceso o discontinua en las áreas establecidas del currículum prioritario, según el Registro de Trayectorias Educativas, coordinándose para ello las acciones con el Programa Nacional Acompañar-Puentes de Igualdad.

Enlace: <https://normas.gba.gob.ar/documentos/0YWeIKId.html>

### **Portal ABC de la DGCyE**

-Normativas y recomendaciones generales.

En virtud de la pandemia declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) respecto del Coronavirus (COVID-19), el ámbito de la provincia de Buenos Aires adoptó diversas medidas a los fines de la contención del nuevo coronavirus (COVID-19) y de evitar el contagio y la propagación de la infección en la población.

En este sentido, encomendó a la Dirección General de Cultura y Educación a adoptar las medidas necesarias para prevenir la propagación del virus en los establecimientos a su cargo. En el siguiente sitio se encuentran las medidas y actuaciones para intervenir, actuar y acompañar la continuidad pedagógica.

En este marco, se indican los pasos a seguir para el correcto abordaje de las diversas situaciones que podrían tener lugar en los establecimientos educativos.

Las siguientes normas y recomendaciones son las indicaciones oficiales generales del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires y particularmente las medidas y protocolos de la DGCyE. Se citan a continuación las comu-

nicaciones y medidas más urgentes en el marco del aislamiento social, preventivo y obligatorio por la pandemia de Coronavirus.

Enlace: <http://abc.gob.ar/prevencionycuidado>

-Pautas obligatorias y orientativas para la organización institucional y pedagógica de los establecimientos educativos. Protocolos

En el siguiente enlace se encuentran listados las siguientes publicaciones: Plan Jurisdiccional de la provincia de Buenos Aires para un regreso seguro a las clases presenciales, Protocolos para los niveles y modalidades, Protocolos para la apertura de cocinas y comedores, residencias estudiantiles, kioscos, librerías y centros de copiado, CEF, contextos de encierro, coros y orquestas, entre otros entornos educativos.

Enlace: <https://regresoseguroalaescuela.abc.gob.ar/plan-jurisdiccional-0>

-Materiales pedagógicos. Uso de medidores y ventilación.

Con el objetivo de contribuir a la prevención de transmisión de COVID-19 y de otras enfermedades respiratorias en las escuelas de la provincia de Buenos Aires, el sitio ofrece recomendaciones y propuestas didácticas para cada nivel educativo sobre la importancia de la ventilación y la renovación del aire en ambientes interiores.

Enlace: <https://continuemos estudiando.abc.gob.ar/ventilacion>

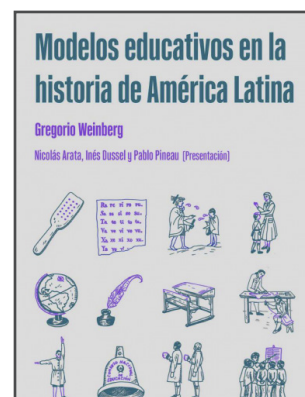
### **Programa ATR**

-Presentación del Programa de Acompañamiento a las Trayectorias y la Revinculación (ATR).

Presentación de la organización escolar, pedagógica, los criterios sanitarios, de higiene, salud y seguridad elaborados por el conjunto de autoridades sanitarias provinciales, especialistas y representantes sindicales de docentes y auxiliares.

Enlace: [http://abc.gov.ar/sites/default/files/presentacion\\_atr.pdf](http://abc.gov.ar/sites/default/files/presentacion_atr.pdf)

# Modelos educativos en la historia de América Latina



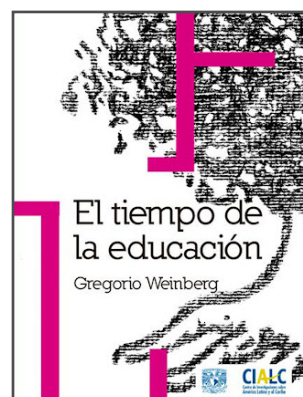
Enlace

Autor: Gregorio Weinberg

Presentación: Nicolás Arata. Inés Dussel. Pablo Pineau

“Modelos educativos ensambla, a través de su escritura procesos, actores y acontecimientos de nuestras culturas presentándolos al modo de los grandes frescos, en los que la historia permanece abierta y dispuesta a ser permanentemente indagada. Liliana Weinberg lo expresa de un modo claro y elocuente: si algo palpita en la obra de Gregorio, eso es «la capacidad de formular síntesis explicativas, pero nunca concluyentes». De allí que podamos desplegar una mirada histórica, apelar a los Modelos como tradiciones y, por qué no, como plataformas para pensar y discutir cuáles son las políticas públicas que mejor se ajustan a las multifacéticas y complejas situaciones educativas de nuestros países en pleno siglo XXI”.

# El tiempo de la educación



Enlace

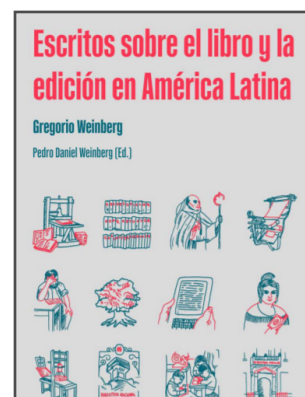
Autor: Gregorio Weinberg

Presentación: Liliana Weinberg

Prólogo: Gabriela Ossenbach

“Este volumen reúne una selección de escritos del pensador argentino Gregorio Weinberg en torno a un tema de reflexión de primera magnitud y enorme actualidad: la educación tanto en su historia, sentido, dimensiones y alcances como en su relación con el tiempo largo de la cultura y las exigencias de la sociedad contemporánea. Además de abordar el tema desde una perspectiva histórica y de analizar los modelos educativos en América Latina, esta obra propone una reflexión generosa y con sentido humanista sobre el papel de la educación en el mundo contemporáneo. En este tiempo de la educación confluyen de manera original y creativa el pasado, el presente y el futuro”.

# Escritos sobre el libro y la edición en América Latina



Enlace

Autor: Gregorio Weinberg.

Editor: Pedro Daniel Weinberg

Escriben: Adrián Cannellotto. Karina Batthyány. Consuelo Sáizar. Fernando Aínsa. Matías Maggio Ramírez. Darío Pulfer. Gustavo Sorá. Liliana Weinberg. Fernando Esteves Fros. Alicia Segal. José Emilio Burucúa. Alberto María Casares. Julio Galer. Ricardo Nudelman. Eduardo L. Ortiz. Luis Alberto Romero. Manuel Sadosky.

*“Escritos sobre el libro y la edición en América Latina* reúne un conjunto de ensayos de y sobre la labor editorial de Gregorio Weinberg, un trabajo que ejerció con pasión, convicción y un profundo sentido humanista construyendo –como él mismo señalaba– vínculos entre las y los hacedores de cultura, las y los autores y el público”.



## Gregorio Weinberg

Escritos en su honor



Enlace

Escriben: Gabriela Ossenbach. Paula Bruno. Eduardo Galak. Rodrigo Antonio Vega y Ortega Báez. Natalia García. José Bustamante Vismara. Verónica Oelsner. Nicolás Arata. Juliana Enrico. Mariana Alvarado. Paula Caldo.

“La estela que trazó la fecunda labor de Gregorio Weinberg en torno al acervo cultural latinoamericano dibujó una constelación de temas entre los que se hallan los asuntos que aborda este libro: la aproximación a figuras, acontecimientos y procesos de la historia de la educación, de la ciencia y las ideas latinoamericanas; la reflexión sobre los modos de hacer archivo, forjar productos editoriales y promover ejercicios de memoria. Además, estas páginas ofrecen una ocasión para volver sobre algunos tópicos weinbergianos: los modos de concebir las diferentes temporalidades que hacen del tiempo latinoamericano un objeto de intelección que solo parcialmente puede reconocerse bajo las formas occidentales; las posibilidades que ofrece el ensayo para alojar y concebir un pensamiento original nuestroamericano; la escritura de la historia de la educación como un registro desde donde pueden relevarse formas culturales singulares, tanto como plataforma desde donde atisbar el potencial legado que la región brindó a la cultura universal.

Este libro fue el resultado de una iniciativa impulsada por la Red Weinberg de Estudios Sobre Historia de la Educación y la familia de Gregorio Weinberg. Su principal propósito fue rendir homenaje y poner de relieve la actualidad del pensamiento de Gregorio Weinberg en torno a un conjunto de cuestiones ligadas a la comprensión histórica y el desarrollo cultural y educativo de Latinoamérica. Los trabajos seleccionados fueron evaluados

por un jurado internacional compuesto por Adriana Arpini, Héctor Schmucler, Gabriela Ossenbach y Liliana Weinberg. Los ensayos sobre los tópicos weinbergianos fueron realizados por las y los miembros de la Red Weinberg”.