

CUADERNOS CHILENOS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

nº 22 DOSSIER

AUTORES:

Artículos: Nicolás Arata, Natalia García, Paulo Eduardo Dias de Mello,
Mónica Fernández Pais, Pablo Pineau y Ana Diamant

Fuente: Vanessa Tessada Sepúlveda

CUADERNOS CHILENOS DE **HISTORIA DE LA EDUCACIÓN**



CUADERNOS CHILENOS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

EQUIPO EDITORIAL

Director y editor en jefe
Dr. Miguel Ramos, Instituto de Ciencias de la Educación,
Universidad de O'Higgins

Coordinador ejecutivo
Emiliano Fekete

Editora en jefe
Dra. Camila Pérez Navarro, Facultad de Educación,
Universidad Alberto Hurtado

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Alicia Civera, Departamento de Investigaciones Educativas - Centro de Investigación y de Estudios Avanzados

Dr. Andrés Donoso Romo, Universidad de Tarapacá - Universidad de Chile

Dra. Antonella Romano, Ecole de Hautes Études en Sciences Sociales - Centre Alexandre Koyré

Dr. Antonio Romano, Universidad de La República

Dr. (c) Benjamín Silva Torrealba, Centro Educación y Cultura Americana - Universidad Tecnológica Metropolitana

Dr. Carlos Escalante, El Colegio Mexiquense

Dra. Carola Sepúlveda, Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Dra. Cristina Alarcón, Universität Wien

Dr. Enrique González, Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Fabio Moraga, Universidad Nacional Autónoma de México

Dra. Flavia Fiorucci, Universidad Nacional de Quilmes

Prof. Iván Núñez Prieto, Premio Nacional de Ciencias de la Educación 2015, Sociedad Chilena de Historia de la Educación

Dr. Jorge Rojas Flores, Pontificia Universidad Católica de Chile

Dr. José Bustamante Vismara, Universidad Nacional de Mar del Plata

Dra. Laura Graciela Rodríguez, Universidad Nacional de La Plata

Dra. Leonora Reyes Jedlicki, Universidad de Chile

Dr. Luigiaurelio Pomante, Università di Macerata

Dr. (c) Marcos Garfías, Instituto de Estudios Peruanos

Dra. María Isabel Orellana, Museo de la Educación Gabriela Mistral

Dra. Nadia Bigarella, Universidade Católica Dom Bosco

Dr. Nicolás Arata, Universidad de Buenos Aires

Dr. Pablo Toro Blanco, Universidad Alberto Hurtado

Dr. Sergio González Miranda, Premio Nacional de Historia 2014, Universidad de Tarapacá

Dr. Silvano Benito Moya, CONICET - Universidad Nacional de Córdoba

COLABORADORAS

Marcia de Mello
Traductora

Manuel Sánchez
Diseño editorial

Universidad de O'Higgins
Avenida Libertador Bernardo O'Higgins 611, Rancagua, Chile
Correo electrónico: cchhe@uoh.cl
www.historiadelaeducacion.cl

ISSN 2810-627X versión impresa / ISSN 0719-3483 versión en línea

Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación ©2013 de la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la Universidad de O'Higgins. Los artículos publicados son propiedad de sus autores, quienes conservan sus derechos y otorgan a esta revista una licencia no exclusiva para su publicación. Esta revista utiliza la licencia CC BY-NC-ND 4.0, que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que se cite adecuadamente la fuente original.

Se solicita dar crédito a la autoría de los artículos publicados y a la revista, citando debidamente y proporcionando un enlace a su versión digital. Los artículos no pueden ser utilizados con fines comerciales, así como tampoco puede modificarse el material aquí publicado.

Los Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación (CCHE) promueven la difusión de trabajos en castellano y portugués en torno a la historia de la educación, realizados tanto por investigadores, como por estudiantes de pre y posgrado. En la sección Artículos, se difunden trabajos de investigación inéditos. En la sección Fuentes para la Historia de la Educación, se dan a conocer, mediante su transcripción o reproducción, fuentes primarias inéditas o poco conocidas. En la sección Inventario Bibliográfico, se recuperan y ponen en valor antiguos reportes o informes de investigaciones llevadas a cabo en décadas anteriores. En la sección Reseñas, se difunden comentarios que aborden, crítica y reflexivamente, libros de reciente publicación o tesis de pre y posgrado. En la sección Entrevistas, se abordan conversaciones con investigadoras e investigadores de reconocida trayectoria académica en el campo de la historia de la educación.

Todos los trabajos se someten a la evaluación del Equipo Editorial. Si cumplen con las temáticas y exigencias editoriales de CCHE, los trabajos ingresarán a un proceso de evaluación por pares, bajo el sistema doble ciego. En el proceso se analizará la calidad, originalidad y pertinencia de los trabajos. En caso de haber discrepancia en la decisión, se solicitará una tercera evaluación.

CCHE es una publicación semestral en línea; siendo el primer número de cada año, por lo general, una edición miscelánea y el segundo, un *dossier*. Todos sus números son gratuitos, disponibles en www.historiadelaeducacion.cl, y se editan bajo la modalidad Creative Commons licencia CC BY-NC-ND 4.0.

Para citar los trabajos de CCHE en línea o impreso se recomiendan los siguientes formatos:

APA

Reisin, P. (2024). De lo pedagógico a lo político: Misiones Socio-pedagógicas en Uruguay (1945-1960). *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* 18. <https://doi.org/10.60611/cche.vi18.206>

Chicago

Reisin, Pamela. 2024. "De Lo pedagógico a Lo político: Misiones Socio-pedagógicas En Uruguay (1945-1960)". *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* 18 (enero). <https://doi.org/10.60611/cche.vi18.206>

MLA

Reisin, Pamela. "De Lo pedagógico a Lo político: Misiones Socio-pedagógicas En Uruguay (1945-1960)". *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* 18 (2024). Doi: 10.60611/cche.vi18.206.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

XVI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana “Nuevos legados para la educación latinoamericana”	6
--	---

ARTÍCULOS

El futuro del pasado. La enseñanza de la historia de la educación, entre viejos problemas y nuevos desafíos	9
Las dimensiones de <i>Hacer</i> . El rescate editorial de una experiencia cultural, pedagógica y política en el litoral argentino (1967-1970)	26
O Paraná ensinado às crianças: narrativas eurocêntricas e raciais em livros didáticos regionais paranaenses (1903-1996)	54
Derivas y legados en la educación inicial en Argentina (1976-1983)	75
Itinerario de una experiencia compartida: debates en torno a discursos educativos en las dictaduras cívico-militares del Cono Sur en la segunda mitad del siglo XX (2017-2025)	96

FUENTES PARA LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

<i>Memorias de un normalista</i> , de Ángel Guardia Espinoza	121
--	-----

PRESENTACIÓN

XVI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana “Nuevos legados para la educación latinoamericana”

El año 1992 marcó el inicio de las reuniones CIHELA con la celebración del primer Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. En sus más de 30 años de trayectoria —y celebrando ahora su 16ª edición—, estas reuniones científicas han fortalecido las comunidades académicas nacionales en torno a la historia de la educación y la configuración de una red internacional principalmente interesada en problemas educativos latinoamericanos. Esta reflexión regional ha permitido miradas situadas que relevan la especificidad de nuestros países y, desde ahí, profundizan en temas, teorías, problemas y nuevos sujetos de los devenires escolares y pedagógicos de la región.

En este encuentro CIHELA, que tendrá lugar en Santiago de Chile, esperamos discutir los nuevos aportes en la historia de la educación. Bajo el lema “Nuevos legados para la educación iberoamericana”, este encuentro científico centrará su atención en el desarrollo de la educación en la región. Ante esto, la historia de la educación debe plantearse necesariamente como un diálogo interdisciplinario, que invite a repensar el papel de la educación en nuestros devenires nacionales, regionales y globales. Un replanteamiento urgente para el momento histórico actual, caracterizado por la incertidumbre en las democracias, la neoliberalización de la educación y el abandono de los derechos humanos.

Este *dossier* reúne contribuciones de investigadoras/es participantes de CIHELA, integrantes de la comunidad académica que ha mantenido vigente la historia de la educación en la región. Sus contribuciones dejan de manifiesto las preocupaciones actuales de las investigaciones y expanden el campo de conocimiento en historia de la educación. Los artículos aquí publicados fueron seleccionados mediante un llamado dirigido a integrantes de Grupos de Trabajo Permanente y los paneles.

En esta publicación, Nicolás Arata plantea una pregunta trascendental para este momento histórico: ¿Para qué sirve la historia de la educación? Una interrogante que podría parecer de simple repuesta. Sin embargo, el escenario actual de pragmatismo educativo y descrédito de las humanidades obliga a repensar los argumentos acerca del lugar que tiene la historia de la educación en la formación y en el análisis del escenario educativo contemporáneo. La paradoja que devela el autor apunta a que, en la actualidad, mientras más investigaciones relacionadas con el tema se realizan, su enseñanza peligra en las aulas universitarias, siendo marginada progresivamente de los currículos. La reflexión, entonces, apunta a analizar y revitalizar su lugar en la formación de los docentes del futuro.

El texto de Natalia García analiza la revista *Hacer. Publicación mensual para maestros*, una iniciativa de maestros del litoral argentino. La autora examina las trayectorias del equipo

editorial, la materialidad gráfica de la publicación y las estrategias de interpelación a sus lectores. En este análisis se releva el carácter pedagógico, político y cultural de la publicación; es decir, se trata como un artefacto cultural multidimensional que buscaba formar parte de un proceso de renovación de la educación pública y de la cultura profesional docente.

Paulo Eduardo Dias de Mello analiza obras escolares que narran la construcción histórica del estado de Paraná, en Brasil. El autor revela el eurocentrismo de esta producción escolar, el que invisibiliza historias alternas, como las de los pueblos indígenas de la región y las condiciones de esclavitud. Esta mirada crítica demuestra cómo los textos educativos blanquean la historia de Paraná y obstaculizan su devenir democrático. Así, para el autor, los textos escolares funcionarían como artefactos culturales que evidencian ambigüedades, contradicciones y permanencias en las representaciones, sobresaliendo el énfasis en los colonizadores y en el progreso europeo. Se trata, en definitiva, de una narrativa racista que debe ser superada para la construcción de una educación democrática y plural.

En esta misma línea indaga el artículo de Mónica Fernández Pais, quien en su texto “Derivas y legados en la educación inicial en Argentina (1976-1983)” aborda cómo las formas autoritarias impuestas por la última dictadura cívico-militar argentina se manifestaron en los diseños curriculares de los jardines de infantes de la época, permeando incluso el currículo oculto. Mediante el análisis de entrevistas e historia oral, la autora examina el control autoritario ejercido sobre los recursos pedagógicos y en la actuación docente durante el periodo.

Pablo Pineau y Ana Diamant trazan la trayectoria del Grupo Permanente de Trabajo “Autoritarismos y educación en el siglo XX en Iberoamérica”. El artículo nos presenta un rico análisis de tres dimensiones que ha enfrentado el grupo: el aislamiento debido al COVID (2020-2021), la participación en reuniones científicas relacionadas con la historia de la educación (2018-2023) y las publicaciones colectivas (2020-2024). Así, desde su creación, el grupo ha logrado ampliar el alcance de sus investigaciones respecto del impacto de las dictaduras en la educación no solo latinoamericana, sino también de la península ibérica, ha relevado nuevas fuentes para este campo de estudio y ha identificado futuras líneas de investigación.

Los trabajos reunidos en este *dossier* son una invitación a pensar críticamente los temas, fuentes y objetivos del desarrollo de la historia de la educación en la región. Junto con agradecer a las autoras/es por las reflexiones e investigaciones aportadas, invitamos a la lectura de estos artículos y esperamos que permitan generar fructíferas reflexiones y diálogos en la disciplina.

Dra. Vanessa Tessada S.*
 Editora de *dossier*

* Vanessa Tessada Sepúlveda es doctora en Historia por la Universidad de Valladolid (España), magíster en Estudios Latinoamericanos y licenciada en Historia por la Universidad de Chile. Actualmente es profesora asociada en el Departamento de Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile.

ARTÍCULOS

- El futuro del pasado. La enseñanza de la historia de la educación, entre viejos problemas y nuevos desafíos Nicolás Arata
- Las dimensiones de *Hacer*. El rescate editorial de una experiencia cultural, pedagógica y política en el litoral argentino (1967-1970) Natalia García
- O Paraná ensinado às crianças: narrativas eurocêntricas e raciais em livros didáticos regionais paranaenses (1903-1996) Paulo Eduardo Dias de Mello
- Derivas y legados en la educación inicial en Argentina (1976-1983) Mónica Fernández Pais
- Itinerario de una experiencia compartida: debates en torno a discursos educativos en las dictaduras cívico-militares del Cono Sur en la segunda mitad del siglo XX (2017-2025) Pablo Pineau y Ana Diamant

El futuro del pasado. La enseñanza de la historia de la educación, entre viejos problemas y nuevos desafíos

Nicolás Arata*

 Universidad de Buenos Aires, Universidad Pedagógica Nacional, Argentina.

 aratanicolas77@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-3426-0815>

Recibido: 15 de mayo de 2025 | Aceptado: 29 de julio de 2025

En el momento en que escribo, sobre la tarea
común se ciernen muchas amenazas.

MARC BLOCH

Apología para la Historia o el oficio del historiador

Resumen

En este ensayo, reflexiono sobre el estado de la enseñanza de la historia de la educación y las dificultades que atraviesa. Parto de un interrogante que tiene, a esta altura, un carácter atávico entre quienes enseñan disciplinas históricas: ¿Para qué sirve la historia de la educación? En mi respuesta, afirmo que no alcanza con argumentar que toda práctica educativa es una práctica histórica para dar cuenta de la importancia de una materia como la nuestra. Resulta imprescindible renovar los argumentos sobre el lugar que debe tener la formación en historia de la educación, tanto para el desarrollo de facultades humanas esenciales como para emplear sus métodos y enfoques en el análisis de la escena educativa contemporánea. A partir de ello, sistematizo una serie de valoraciones que, sobre el punto, compartieron representantes de sociedades nacionales de historia de la educación en el 46° Congreso de la ISCHE en Lille (Francia), distinguiendo cuatro tendencias en común. Finalmente, esbozo las bases de un modelo para ponderar la fortaleza del campo de la historia de la educación.

Palabras clave

Enseñanza, historia de la educación, ISCHE, CIELA, modelos.

* Nicolás Arata es doctor en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas (CINVESTAV-IPN) y doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Fue director de Formación y Producción Editorial de CLACSO. Actualmente, preside la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en la Historia de la Educación (SAIEHE) y es profesor de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE) y de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

The Future of the Past. Teaching the History of Education, between Old Problems and New Challenges

Abstract

In this essay, I reflect on the state of education history teaching and the difficulties it faces. I start with a question that, at this point, has become atavistic among those who teach historical subjects: What is the purpose of education history? In my answer, I argue that it is not enough to say that all educational practice is historical practice to explain the importance of a subject like ours. It is essential to renew the arguments about the place that education history training should occupy, both for the development of essential human faculties and for employing its methods and approaches in the analysis of the contemporary educational landscape. Based on this, I systematize a series of assessments on the subject that were shared by representatives of national societies of history of education at the 46th ISCHE Congress in Lille (France), distinguishing four common trends. Finally, I outline the foundations of a model for weighing the strength of the field of history of education.

Keywords

Teaching, history of education, ISCHE, CIHELA, models.

O futuro do passado. O ensino da história da educação, entre velhos problemas e novos desafios

Resumo

Neste ensaio, reflito sobre o estado do ensino da história da educação e as dificuldades que enfrenta. Parto de uma questão que, nesta altura, tem um caráter atávico entre aqueles que ensinam disciplinas históricas: para que serve a história da educação? Na minha resposta, afirmo que não basta argumentar que toda prática educacional é uma prática histórica para explicar a importância de uma disciplina como a nossa. É essencial renovar os argumentos sobre o lugar que a formação em história da educação deve ocupar, tanto para o desenvolvimento de faculdades humanas essenciais quanto para empregar seus métodos e abordagens na análise do cenário educacional contemporâneo. A partir disso, sistematizo uma série de avaliações que, sobre o assunto, foram compartilhadas por representantes de sociedades nacionais de história da educação no 46º Congresso da ISCHE em Lille (França), distinguindo quatro tendências em comum. Finalmente, esboço as bases de um modelo para ponderar a força do campo da história da educação.

Palavras-chave

Ensino, história da educação, ISCHE, CIHELA, modelos.

LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, EL GATO HIDRÁULICO Y LA LECCIÓN DE MERTON

Un chiste de amplia circulación dice así: un hombre pincha la rueda del auto en plena ruta. Para peor, no lleva consigo un gato hidráulico. A lo lejos, en el medio de la nada, divisa una casa. Decide dirigirse hacia ella y, mientras apresura el paso porque cae la noche, lo invade un pensamiento: “Seguro que el tipo no me lo quiere prestar... Va a decir que no confía en extraños... Capaz que ni me abre la puerta...”. Así, mientras camina hacia la única luz de esperanza en kilómetros a la redonda, se va enojando cada vez más. Cuando finalmente llega, golpea la puerta y, apenas le abren, grita: “¿Sabés qué?! ¡Quedate con tu gato, miserable!”.

Robert Merton se tomó la broma en serio. El profesor de Columbia abordó el tema en clave científica, otorgándole al asunto el rango de teorema. Merton trae a cuenta lo sucedido durante 1932 con el Last Nacional Bank, una institución que, a pesar de atravesar un momento de solvencia financiera, fue presa de una profecía autocumplida. Alguien, probablemente con la intención de producir daño, hizo correr el rumor de que el banco era insolvente y que, al final del día, se quedaría con los ahorros de sus clientes. Lo sabemos: los rumores circulan como fragmentos de un discurso desarmado y precario, pero muy eficiente. Al oírlos, los ahorristas corrieron a salvar sus depósitos. La avalancha de retiros produjo, como era de esperarse, la insolvencia temida. De aquella lección, Merton dedujo una parábola:

Las definiciones públicas de una situación (profecías o predicciones) llegan a ser parte integrante de la situación y, en consecuencia, afectan a los acontecimientos posteriores. Esto es peculiar a los negocios humanos. Las predicciones del regreso del cometa Halley no influyen en su órbita. Pero el rumor de insolvencia del banco (...) afectó al resultado real. La profecía de la quiebra llevó a su cumplimiento. (Merton, 1995, pp. 506-507)

Volvamos a la broma del gato hidráulico. La creencia (en este caso, autoinfligida) derivó en la adopción de una conducta que convirtió en real un concepto originariamente falso: que entre extraños no existe posibilidad de prestarse auxilio. Aunque el asunto no se agota allí. Tras cumplirse la profecía, no pocas personas leen en clave retroactiva lo acontecido, quienes, por lo general, legitiman su carácter “inevitable”. En síntesis: que desde un principio era cierto que un desconocido jamás prestaría un gato, del mismo modo que era inevitable que los ahorros quedaran atrapados en las arcas de un banco en quiebra.

La introducción busca situarnos frente a un asunto que envuelve no pocas reflexiones (y algunos estados de ánimo) entre quienes integramos el campo de estudios en historia de la educación. En efecto, nuestro campo se percibe bajo el signo de una crisis. Esta valoración, como veremos, no solo no es nueva, sino que está presente desde hace un buen tiempo.

Si se toma como referencia las reflexiones de Richard Aldrich (1993) sobre el caso del Reino Unido, la crisis del campo es un asunto que tiene, al menos, medio siglo de existencia. Aldrich, que presidió la Conferencia Internacional Permanente de Historia de la Educación (ISCHE, por sus siglas en inglés) entre 1994 y 1997, sostenía que el declive de la historia de la educación en su país, Inglaterra, podía datarse entre las décadas del setenta y ochenta, durante el gobierno de Margaret Thatcher. En un punto, la correspondencia hace sentido: si la sociedad no existe —como sostenía Thatcher, figura estelar del conservadurismo inglés—,

¿por qué habría de importar contar su historia? Aldrich identificó, entre otros aspectos, cómo aquel momento político hacía correlato con una notable reducción de la disciplina en los programas de formación del profesorado, con la valoración negativa del papel que cumple la historia entre los estudiantes, y con el auge de discursos tecnocráticos que rechazaban aquellos conocimientos que no tuviesen efectos prácticos demostrables.

Llegados a este punto, podemos preguntarnos: ¿Qué tienen en común un hombre que pinchó un neumático en medio de la ruta, un ahorrista de un banco cuya solvencia es cuestionada y la comunidad de historiadores de la educación? Nos respondemos: que todos ellos pueden ser víctimas de profecías autocumplidas. En lo que a nuestra comunidad respecta, no creo tanto que nos aferremos a una definición falsa, aunque sí se percibe, en algunos análisis, la impresión de que lo profesado tiene un carácter irrevocable.

Frente a ello se abren numerosas preguntas: ¿Es la crisis de un campo de conocimiento, necesariamente, un proceso irreversible? ¿Afecta a todos por igual, más allá de contextos nacionales, tradiciones locales y condiciones institucionales? La mentada crisis ¿repercute por igual en los ámbitos de un campo de conocimiento o tiene especial incidencia en algunas de sus dimensiones (por ejemplo, en el plano de su enseñanza)? ¿Transitamos la misma crisis a la que hacía referencia Aldrich o se trata de una crisis nueva, de raíces y alcances distintos? Y si fuera así, ¿dónde radica la novedad?

Precisamente, porque la profecía tiene estructura de destino es que estas preguntas deben acompañarse de otras que habiliten líneas de acción frente a la crisis: ¿Qué enfoques son más potentes para pensar la situación presente del campo y, particularmente, de lo que atañe a su enseñanza? ¿Cuáles ofrecen desarrollos alternativos prospectivos? ¿Con qué herramientas contamos para activar formas de “resistencia-creación” (Benasayag y Cany, 2024) que permitan hilar las contingencias y pensar horizontes más venturosos para nuestra disciplina?

En las siguientes páginas, ensayo una aproximación al estado de la enseñanza de la historia de la educación y las dificultades que atraviesa. Parto de un interrogante que tiene, a estas alturas, un carácter atávico: ¿Para qué sirve la historia de la educación? Luego, sistematizo una serie de valoraciones que, sobre el punto, efectuó un conjunto de historiadoras/es de la educación en el marco de una mesa redonda realizada durante el 46° Congreso de la ISCHE. Finalmente, esbozo una suerte de modelo para poder establecer el grado de fortaleza del campo de la historia de la educación, ejemplificando con algunas líneas de acción que podrían adoptarse.

ANTES QUE NADA, ¿POR QUÉ INSISTIMOS EN ENSEÑAR HISTORIA DE LA EDUCACIÓN?

Referirse a los dilemas que atraviesa la enseñanza de la historia de la educación puede resultar algo redundante, pero no por ello menos atendible. No hay encuentro académico donde la comunidad de historiadoras/es de la educación no comenten los problemas y amenazas que se ciernen sobre la enseñanza de la disciplina. Algunas más veladas, otras explícitas; algunas inscriptas en asuntos de largo aliento, otras que no tienen más historia que la de su novedad.

En una sesión de sociedades nacionales de la ISCHE en Budapest, durante 2023, numerosas voces manifestaron su preocupación ante la constante pérdida del lugar de la historia de la educación en la formación universitaria, del profesorado y del magisterio. La preocupación, evidenciada en cómo la historia fue desapareciendo de los currículos de la formación, instaló una pregunta que vale la pena retener: si seguimos por este camino, ¿qué futuro le espera al pasado?

La pregunta no admite respuestas univocas. Si a juzgar por algunos indicadores (la aparición constante de novedades editoriales, proyectos, investigaciones y tesis, junto a la realización de eventos científicos con niveles de participación relativamente altos) la producción historiográfico-educativa pareciera gozar de buena salud, en torno a la cuestión de su enseñanza se encienden algunas alarmas.

Ninguna crisis se explica por sí sola. Requiere, para empezar, poder determinar “el sentido de las luchas en las que participamos y de los cambios que están teniendo lugar ante nuestros ojos” (Laclau, 1993, p. 111). Es a partir de caracterizar el horizonte histórico en el que se inscriben las prácticas de un campo que podemos reflexionar sobre asuntos que quizá resulten evidentes para quienes formamos parte del mismo, pero que probablemente dejaron de serlo para las comunidades educativas que buscamos interpelar con nuestros saberes.

Por cierto, que la historia de la educación importe no significa que deba tener un lugar asegurado en los programas de formación. Sostener que la historia importa, o argumentar que toda práctica educativa es una práctica histórica, pareciera no ser suficiente. No alcanza con dar por sentada la legitimidad del saber histórico. Es imprescindible renovar los argumentos sobre el lugar que ocupa la formación en historia de la educación en la escena contemporánea. En otras palabras, cabe volver a preguntarse para qué enseñar historia de la educación sin dar ninguna respuesta por sentada. Incluso se puede declinar el interrogante y preguntar no solo para qué, sino para quiénes enseñamos historia de la educación.

Las y los estudiantes del siglo XXI llegan a las aulas con otras demandas, habilidades, preocupaciones e inquietudes. También, por qué no decirlo, con otras carencias. La pregunta en torno al “para quién”, por tanto, no se dirige exclusivamente a caracterizar a los nuevos destinatarios del discurso histórico, sino a repensar las formas y dinámicas de producción, reproducción y circulación de los saberes históricos. “Se trata —como sostiene Elisa Cárdenas Ayala— de romper el encierro relativo de la escritura en el gabinete, para explorar los posibles espacios y modalidades de una labor compartida con comunidades interesadas” (Cárdenas Ayala, 2023, p. 99).

Esta premisa va encadenada a otra, que problematice qué enseñanza de la historia de la educación es la más apropiada para una nueva historia pública; es decir, para una historia que sea deseable que se enseñe en diferentes instancias de formación, desde la que piensa los cambios y permanencias de una identidad profesional en la preparación de futuros docentes, hasta la que nutre de enfoques y herramientas conceptuales a futuros profesionales de las ciencias de la educación. Soy consciente que la respuesta a este desafío deriva en tensiones difíciles de resolver. ¿Debemos hacer énfasis en una reconstrucción rigurosa de los periodos educativos que atravesó una sociedad a lo largo del tiempo? ¿O es mejor introducir cierta flexibilidad en la reconstrucción del pasado histórico alumbrando temas o episodios que contribuyan a pensar los problemas del presente?

Atado a ello, deberíamos pensar sobre qué fundamentos nos aproximamos al estudio del pasado educativo. Hay versiones de la historia de la educación centradas en la escuela que desconoce o niega procesos, lógicas y agentes de transmisión cultural presentes en la sociedad; hay relatos historiográficos que (todavía) construyen su narrativa apelando a la añoranza de un tiempo mítico, y otras que elaboran una narrativa coral en cuyo centro vibran las memorias colectivas, las expresiones educativas de las minorías o la versión de los vencidos. ¿Podrían ser considerados estos abordajes más apropiados que los otros? La validez de una narrativa historiográfica se debe estimar por su grado de apego a la verdad histórica, es decir, por constituir un discurso que sustente sus dichos en principios de verosimilitud, plausibilidad o de coherencia determinados. No obstante, sin renunciar a la rigurosidad histórica, ¿no podríamos, también, validar una narrativa en función de su capacidad para inspirar prácticas educativas? ¿Alcanza con transmitir una cultura general retrospectiva sobre la educación o podemos, además, apelar a la historia para pensar modos de resistir creativamente las diversas crisis que atravesamos?

En definitiva, ¿por qué deberíamos seguir enseñando historia de la educación? Un libro que hace más de 30 años se enfrentó a este problema lleva por título una pregunta que bien podría darle continuidad a estas reflexiones: *Why should we teach history of education?* El libro, impulsado por un grupo de trabajo de ISCHE, se publicó en Moscú en 1993 bajo la coordinación de Kadriya Salimova y Erwin Johanningmeier.

En aquel trabajo, Aldrich se preguntaba si existió una edad de oro de la historia de la educación. El interrogante, valioso desde el punto de vista de quien realiza un balance sobre la situación de un campo de estudios, puede conllevar una trampa, la de aplicar a nuestra área de conocimiento lo que no hacemos con los estudios históricos sobre la escuela: mirar el pasado con un sesgo nostálgico, salir en busca de “edades de oro”, con el peligro de concluir que “todo tiempo pasado fue mejor”.

Why should se escribió a inicios de los noventa, cuando —según numerosas opiniones— la historia de la educación atravesaba un periodo floreciente. Esos podrían ser los casos de muchos países de Europa, entre los que se cuentan España, Grecia, Portugal y Hungría. La experiencia argentina también podría encuadrarse ahí. Fue en la década del noventa que se editó la obra colectiva más importante hasta el momento sobre la materia —la *Historia de la Educación en Argentina*, dirigida por Adriana Puiggrós (1990)—, que se fundó la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (1995) y que comenzó a circular su principal revista científica: el *Anuario*. Algo similar podríamos decir de Brasil y Chile, dos países con importantes tradiciones en nuestro campo de estudios.

La referencia a Aldrich no deja de evocar a Mark Twain, para quien la historia nunca se repite, aunque a veces rima. Los procesos de descuidadización, el impacto de lo digital en lo humano, el ecocidio, la barbarie de la guerra a la que asistimos cotidianamente, nos vuelven a enfrentar con aquella pregunta. Si los lazos sociales se han desintegrado, si la búsqueda del bien común parece haberse extraviado, si habitamos sociedades cada vez más desiguales, ¿para qué sirve contar su historia? Una primera respuesta no solo cifra el gesto casi innato de preservar el pasado como estrategia de conservación. También va dirigida hacia las formas de transmisión cultural que construimos como especie a lo largo de los siglos. El problema es cuando estos dejan de importar. No pocos jóvenes que asisten a nuestras clases —y quizá mucho más entre aquellos que no circulan por espacios universitarios— podrían preguntarse

(o preguntarnos): si el mundo que estoy heredando me deja sin derecho al futuro, ¿por qué habría de importarme el pasado?

No se trata de un problema que concierna exclusivamente a la historia. El asunto se sitúa entre las tensiones que atraviesa la formación del pensamiento crítico y de las instituciones que velan por él. En ese sentido, no son pocos los que se preguntan si siguen siendo necesarias las universidades, especialmente aquellas facultades dedicadas a las ciencias sociales y las humanidades (Canclini, 2019, p. 13). Sobre nuestro campo en particular la interpelación recae con fuerza apelando al discurso de la pérdida de vigencia (en un mundo dominado por procesos de obsolescencia programada): ¿Qué sentido tiene invertir en conocimientos que, al poco tiempo de aprenderse, no servirán para nada?

Eugene Thacker afirma que la mejor definición de pesimismo consiste en ver “el vaso medio lleno, pero de veneno” (2024, p. 20). Mal haríamos en abrazar ese dogma, pero no por correr detrás de un optimismo infundado, sino por razones que permiten conservar cierta confianza en el futuro. Si regresamos a 1970 y nos situamos en América Latina, podemos establecer el punto de partida de un dato alentador. En aquella década había en el continente 75 universidades donde se formaban 1,9 millones de estudiantes. En 2016, las universidades de la región ascendieron a más de 4.000, y los estudiantes pasaron a ser más de 22 millones. En 2025, se estima que hay 30 millones de estudiantes en más de 10.000 instituciones (entre macrouniversidades y pequeñas instituciones públicas y privadas) (cfr. Canclini, 2019, p. 15).

La expansión de la matrícula universitaria puede interpretarse como un factor de democratización de la educación superior en América Latina y el Caribe (que no necesariamente se corresponde con mejoras presupuestarias para las universidades o un acceso garantizado al mundo del trabajo para sus graduados/os) y marca un camino. En sintonía, durante la Segunda Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2008), la comunidad universitaria del continente proclamó que la educación superior es un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados. La afirmación destaca por su importancia, pero sobre todo por su novedad. Si miramos hacia atrás, la historia de la universidad no nos devuelve, precisamente, la imagen de una institución comprometida con el ingreso irrestricto o la democratización de sus claustros. Las casas de estudio se han transformado de manera notable entre su origen —cuando oficiaban como “fábricas de elites”— y nuestro presente. Sobre los sentidos del para qué y para quién enseñamos historia de la educación, bien haría nuestro campo de estudios en pensar y aportar su saber experto sobre la naturaleza de esas transformaciones.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: MAPAS Y CLAVES DE LECTURA

En los últimos años, no pocos trabajos han dirigido su atención al estado de la producción historiográfica educativa. En Latinoamérica, particularmente, el asunto ha concitado numerosos trabajos y producciones colectivas. Sin pretensiones de exhaustividad, los trabajos de Gondra y Sooma Silva (2011), Arata y Southwell (2014), y Arata y Pineau (2019) constituyen tres ejemplos de aproximaciones al campo con el interés puesto en la enseñanza de la historia de la educación. En los trabajos mencionados hay un especial énfasis en el abordaje del tema desde un recorte latinoamericano. En este trabajo, en cambio, la mirada se traslada hacia los países europeos.

En efecto, en dos de los tres últimos congresos de la ISCHE se reflexionó sobre el estado de la historia de la educación en el mundo. La conferencia de 2025 en Lille adoptó un tono

propositivo. Por iniciativa de su Comité Ejecutivo se programó una mesa temática dedicada al asunto, bajo el título: “La importancia de la historia de la educación. Reflexiones sobre el papel cambiante de la historia de la educación en la formación del profesorado”, de la que participó una docena de sociedades nacionales de historia de la educación¹.

Las preguntas formuladas por los organizadores hacían foco en identificar las horas que se dedicaban a la enseñanza de la disciplina; si esta había aumentado o disminuido el número de créditos formativos (una cuestión especialmente relevante para las sociedades europeas) en las últimas dos décadas; si los países intervinientes contaban o no con una normativa nacional que amparara la enseñanza de la historia. Indagaba sobre las disciplinas base de quienes enseñaban historia de la educación (historiadoras/es o pedagogas/os). Preguntaba qué historias de la educación se impartían en los diferentes cursos (si historias más centradas en los métodos pedagógicos y las ideas educativas, o narrativas más comprensivas de la educación). Finalmente, convocaba a sopesar en qué medida la enseñanza de la disciplina combinaba la formación teórica con actividades prácticas como, por ejemplo, el trabajo en archivos o las visitas a museos escolares o pedagógicos.

A partir de las intervenciones de colegas de las sociedades nacionales², en las siguientes páginas presento una sistematización posible a partir de cuatro tópicos que agrupan las principales ideas presentadas.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ATRAVIESA UN PROCESO DE REDUCCIÓN HORARIA, DESDISCIPLINARIZACIÓN O TENDENCIA A LA MARGINALIZACIÓN CURRICULAR

No hay duda de que la disminución de la presencia de la historia de la educación como materia es un elemento común a la mayoría de las presentaciones realizadas. Ello se evidencia con mayor intensidad en algunos países que en otros, proyectándose como una sombra sobre el conjunto. María del Carmen Agulló Díaz, Luis María Naya Garmendia y María del Mar Del Pozo describen cómo el número de asignaturas y horas dedicadas a la historia de la educación recayó sensiblemente en España. En algunas universidades de la península no hay ninguna asignatura que pueda considerarse de carácter histórico-educativo, mientras que otras han conseguido mantener al menos una asignatura, denominada de forma similar o parecida a la materia obligatoria de los planes de estudio de 1990, considerada la “edad de oro” de la disciplina.

¹ En paralelo, el Grupo de Trabajo Permanente de ISCHE para la Historia de la Educación ha realizado una encuesta internacional sobre la historia de la educación en la formación del profesorado.

² El evento fue presidido por la presidenta de ISCHE, Inés Dussel, y coordinado por los colegas Juri Meda (Universidad de Macerata, Italia) y Christine Ogren (Universidad de Iowa, Estados Unidos). Participaron de esta primera edición la Asociación Transdisciplinar para la Investigación Histórica sobre la Educación (ATRHE) de Francia, la Asociación Belgo-Neerlandesa para la Historia de la Educación y la Formación (BENGOO), el Centro Italiano para la Investigación Histórica Educativa (CIRSE), la Sociedad Alemana de Ciencias de la Educación (DGfE) —Sektion Historische Bildungsforschung—, la Sociedad Griega de Historiadores de la Educación Historians (GSEH), la United Kingdom History of Education Society (HES), la United States History of Education Society (HES), la Associação de História da Educação de Portugal (HISTEDUP), la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE), la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE), la Societat d’Història de l’Educació dels Països de Llengua Catalana (SHEPLC), la Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE), la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE) y la Subcomisión de Historia de la Educación de la Academia de Ciencias de Hungría.

En Estados Unidos, Sevan Terzian sostiene que la naturaleza descentralizada de la educación norteamericana dificulta discernir cuáles son las tendencias sobre el estado y la enseñanza de la historia de la educación en los programas de formación del profesorado. No obstante, hay indicios que permiten suponer que su presencia disminuyó significativamente en dicho país. A diferencia de los países que identifican en la década del noventa un punto de auge de la materia, en Estados Unidos este momento se corresponde con la finalización de la Segunda Guerra Mundial. En ese marco se fundó la Sociedad Nacional de Profesores Universitarios de Educación, en cuyo seno se creó una sección de Historia de la Educación, junto con una revista académica que acabaría convirtiéndose en la prestigiosa *History of Education Quarterly*, publicada por la Universidad de Cambridge. Para mediados de siglo, reseña Terzian, aproximadamente el 70 % de los programas de formación del profesorado en Estados Unidos ofrecía un curso de introducción a la historia de la educación.

Las historiadoras portuguesas Carla Vilhena, Cláudia Pinto Ribeiro, Ana Paz María Teresa Santos y Anabela Amaral expusieron un estudio cuantitativo donde detectaron que, sobre un universo de 301 programas, 91 (30 %) incluían Historia de la Educación en sus planes de estudios. Las universidades eran las que mostraban una mayor tasa de inclusión (40 %) en comparación con los institutos politécnicos (16,6 %). Sin embargo, leído en perspectiva diacrónica, Portugal asiste a un descenso significativo en el número de unidades curriculares de Historia de la Educación, que pasó de 60 a 45 (-25 %) en la última década. La reducción resulta especialmente significativa en las universidades públicas, que oficiaban como bastión histórico de la disciplina. Ese descenso, añadían las autoras, no se vio compensado por la creación de nuevas unidades curriculares.

En Reino Unido, Tom Woodin y Jonathan Doney emplearon un término que conveniría acuñar: el “pensamiento del año cero”, expresión extraída de la usina tecnocrática para enfatizar que el pasado no tiene relevancia más allá de la iniciativa política más reciente. La progresiva desaparición de la enseñanza de la historia en la formación docente, observaron ambos autores, se compensa con la presencia que todavía conserva la historia de la educación en los másteres y doctorados que suelen cursar los propios docentes.

El rumbo de la historia de la educación en Italia parece adoptar un curso diferente. Luana Salvarani trazó una imagen del estado de la enseñanza de la historia de la educación en el que un dato llamó nuestra atención: la prescripción como disciplina académica con un código ministerial asociado que garantiza su presencia en los programas de licenciatura y posgrado del ámbito educativo. La comunidad de historiadores de la educación de Argentina corroboramos esa fortaleza en el seminario binacional que realizamos en Macerata en 2024³, donde tomamos contacto con numerosos equipos y profesoras/es de historia de la educación del país. Lo antedicho no quita que no acechen nubarrones en el horizonte, pues las directrices educativas de 2012, moderadamente de izquierda, estaban siendo sustituidas en los últimos meses por concepciones de derecha, aunque se mantenía la importancia de la historia y del patrimonio cultural.

³ Me refiero al 1º Workshop Italo-Argentino de Historia de la Educación, titulado *La historia de la educación entre balances historiográficos, perspectivas metodológicas y miradas comparativas: la construcción de una agenda binacional* (Macerata, Italia, 16 y 17 de septiembre de 2024). El evento fue coorganizado por la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE) y el Centro di Documentazione e Ricerca sulla Storia del Libro Scolastico e della Letteratura per l'Infanzia (CESCO) de la Universidad de Macerata, y bajo el patrocinio del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa (CIRSE) y de la Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE).

En Alemania, los 16 estados federados son responsables de la educación (incluyendo la formación del profesorado). Por lo tanto, no existen normas de alcance nacional. La Asociación Alemana de Investigación Educativa ha circulado un “plan de estudios básico de ciencias de la educación” recomendando “contenidos de estudio comunes” donde se mencionan cuatro “elementos centrales” con enfoques y perspectivas históricas (como “teoría e historia” de la educación o enfocados al “cambio histórico”). Aquella realidad dispar convive con otra en la que Esther Berner —autora del trabajo— indica que, a partir de un estudio de casos, la proporción de historia de la educación en la formación del profesorado alemán para las escuelas de gramática es casi insignificante.

En Grecia, la historia de la educación como disciplina diferenciada forma parte de los planes de estudios de la mayoría de los departamentos de magisterio de enseñanza primaria y preescolar, aunque con disparidades: si un estudiante desarrolla su formación en la Universidad de Salónica, puede recibir hasta 234 horas de formación en historia, mientras que, en otras universidades del país, el tiempo puede ser igual a cero. En perspectiva diacrónica, los últimos años, la enseñanza de la historia de la educación ha visto reducida su presencia en los planes de estudio del magisterio de educación infantil. También disminuyó el número de profesores especializados en este campo.

En Países Bajos, John Exalto realizó una encuesta en centros de formación de profesores y compartió las opiniones esgrimidas por algunos colegas, que argumentaban por qué no incluir la historia de la educación en el plan de estudios. Entre las razones, los docentes aducían que ya de por sí se manejaba un programa de estudios sobrecargado, que había una falta de adecuación al plan de estudios o que la duración del programa de formación del profesorado era demasiado corta.

Marie Vergnon comenzaba su intervención sobre el capítulo francés recordándonos que en todas las culturas sobrevuelan fantasmas. En el caso galo, es la sombra de Emile Durkheim la que marcó profundamente la historia de la formación del profesorado. *L'évolution pédagogique* que incidió la formación docente de un modo canónico, hoy se ha transformado. Quienes aspiran a incorporarse a la enseñanza secundaria encuentran distintos grados de énfasis en la historia de la educación (aunque esta es notablemente más fuerte entre quienes se preparen para enseñar Historia y Educación Física). Las licenciaturas en Educación reflejan un escenario preocupante: mientras una minoría cuenta con especialistas en historia de la educación, en la mayoría de los departamentos la historia ha desaparecido casi por completo, o bien se integró a cursos impartidos por docentes sin experiencia en investigación en este campo.

El caso mexicano estuvo a cargo de Hallier Arnulfo Morales Dueñas y se ciñó al ámbito del normalismo. La rica y compleja red que conforman las 265 escuelas normales públicas distribuidas a lo largo del país ha sido objeto de numerosas reformas en los años recientes. En su presentación señaló que, entre 2012 y 2025, los planes de estudios para la formación de graduados en Educación Primaria se reformaron en tres oportunidades. En ese proceso, destacó Morales Dueñas, la historia como disciplina pasó de tener 13,5 créditos, con tres cursos dedicados a la materia, a solo 4,5 en el actual plan de estudios de 2022.

Camuflar la historia: ¿un modo de supervivencia o una oportunidad histórica?

Coincido con Sebastián Plá cuando afirma que la enseñanza de la historia no tiene sentido ni valor intrínseco, sino el valor y los usos que le demos (Plá, 2023, p. 190). Algo similar ocurre con las formas en que nombramos el área o recorte temático que englobamos en el nombre de una asignatura. Es comprensible que haya quienes puedan ver un problema en la nominación de una materia que no haga referencia explícita a la historia de la educación. Me inclino a pensar que, en algunos casos, esas formas de incorporar la dimensión histórica entre los contenidos ofrecen una oportunidad para ubicar saberes disciplinarios en contextos más amplios, y en sintonía y diálogo con otros problemas del ámbito educativo.

En España, según sostienen Agulló Díaz, Naya Garmendia y Del Pozo, hay una tendencia generalizada a camuflar la palabra “historia” con el concepto “contemporáneo” para evitar la carga negativa que la primera tiene entre los estudiantes. Algo similar ocurre en Francia, donde los títulos de los cursos no suelen ser explícitos y no resulta fácil determinar el peso de la historia en los planes de estudios. En Estados Unidos, como señala Terzian, la historia de la educación se integró a menudo en secuencias de asignaturas dedicadas a profundizar en los fundamentos de la educación, sin distinguir el recorte disciplinar específico.

Pero este asunto no siempre encierra una novedad. La presencia de la historia como objeto de enseñanza en disciplinas que no se denominan “historia de la educación” a secas se remonta a finales del siglo XIX. En Portugal, cuando la enseñanza de la historia de la educación se introdujo en el profesorado, podía encontrársela como asignatura independiente o integrada en disciplinas más amplias, como Teoría de la Educación o Introducción a las Ciencias de la Educación (Nóvoa, 1996). Como detallan Vilhena, Pinto Ribeiro, Santos y Amaral, hay —como expresión de la pervivencia de aquella tradición— materias llamadas Análisis Sociohistórico de la Educación, Análisis Sociohistórico del Fenómeno Educativo, Corrientes Pedagógicas Contemporáneas, Corrientes Pedagógicas Fundamentales, Dimensiones Sociohistóricas de la Educación o Pensamiento Pedagógico Contemporáneo. Estas denominaciones no son neutrales. Puede notarse cómo algunas se centran en la historia de la pedagogía y el pensamiento pedagógico, y otras enfatizan el estudio de los sistemas e instituciones educativas. En materias como Educación Comparada, Educación Infantil, Escuela y Sociedad, Fundamentos de la Pedagogía y del Currículo, Fundamentos Socioculturales de Educación, Fundamentos Teóricos de la Educación, Historia y Fundamentos de la Educación de Adultos, Historia, Memoria y Patrimonio Cultural, Organización Escolar y Ciudadanía, Políticas Educativas: Temas Actuales, Políticas Sociales y Educativas, Sistemas Educativos y Culturas Escolares, Sociedad y Cultura, y Teorías y Dinámicas Educativas Contemporáneas los contenidos de historia de la educación suelen aparecer como introducción a otras materias, en un esfuerzo por contextualizar el presente.

En Grecia, la historia de la educación se incorpora en algunos casos a otros cursos (por ejemplo, al de Pedagogía, Historia Antigua e Historia Bizantina, etc.), relacionándose con los fundamentos de la educación. Panagiotis Kimourtzis, Vasilis Foukas e Ioannis Betsas sugieren que, en las materias donde se producen estos puntos de contacto, la perspectiva histórica resulta favorecida: la conexión entre el pasado y el presente al momento de configurar la práctica educativa representa un valor a la hora de defender la presencia de la historia de la educación.

En Países Bajos, como destaca John Exalto, aparece un elemento que pone en valor los aportes de la historia al incorporarse a materias afines: cuando se recurre a ella para pensar el devenir histórico de una profesión, ayuda a los futuros profesionales a integrarse y sentirse parte de esa comunidad, conociendo sus normas y responsabilidades. Preguntas como ¿cómo ha evolucionado la profesión y su imagen pública a lo largo del tiempo?, ¿cómo lidiaban los docentes con la presión descendente (de ministerios o administradores) y las expectativas externas (de padres o la sociedad)? o ¿a qué dilemas se enfrentaban en el pasado y se enfrentan hoy los docentes? arrojan luz sobre problemas actuales que son valiosos de pensar históricamente.

Existen ventajas y desventajas cuando enfocamos la enseñanza de la historia desde su valor de uso. En Estados Unidos, las voces críticas desacreditan el saber histórico argumentando que los cursos de historia de la educación no preparan a los profesores para discernir los problemas educativos actuales, ni para comprender las conexiones entre la educación estadounidense y la democracia, ni para apreciar los diversos aspectos de la sociedad estadounidense contemporánea.

Incorporar la dimensión histórica a espacios curriculares integrados o transversales puede ser una estrategia que oscila entre el camuflaje y la exploración de oportunidades: la de darle densidad histórica a los abundantes debates contemporáneos. El carácter “auxiliar” de la historia, entendida más como caja de herramientas que como *Magistra vitae*, puede ser una puerta de entrada para exponer la relevancia de un campo que goza de reconocimiento entre las llamadas ciencias de la educación. Por supuesto, el asunto no está exento de peligros. En Francia, por ejemplo, la estructuración de la investigación educativa europea en torno a principios aplicados u orientados a responder a las prioridades políticas del presente, a menudo retacea el espacio para una historia de la educación atenta a la *longue durée*. Hay, por tanto, el riesgo de que la historia deje de ser una caja de herramientas para transformarse en un botiquín de primeros auxilios: aquel al que se acude solo cuando hay una urgencia que atender.

Navegar entre la amplitud, la desregulación y la disparidad

“A los historiadores de la educación les gusta creer que su disciplina es ‘indispensable’ para formar a los futuros docentes” (Chartier, 2008, p. 15). Mal que nos pese, hay otras opiniones sobre las muchas o pocas contribuciones que el pensar históricamente los problemas educativos pueden aportar a la formación de las y los docentes, más aún si, como sostiene Chartier, esas historias que se enseñan no tienen como sus principales protagonistas a dichos docentes (2008, p. 33). Las divergencias que aquello provoca terminan cristalizándose en una presencia dispar de la historia de la educación en los planes de estudio.

Más que un paisaje monocorde, las imágenes que componen el mosaico de situaciones sobre el estado de la enseñanza de la historia de la educación remiten a la ausencia o la pérdida de una matriz común (cuando la hubo) y, en su lugar, a la emergencia de circuitos diferenciados y experiencias marcadas por altibajos y fuertes contrastes. En Portugal, como observan Vilhena, Pinto Ribeiro, Santos y Amaral, esos circuitos están bien diferenciados: la historia de la educación sigue estando arraigada en las universidades y, de un modo particular, en los programas de grado en Ciencias de la Educación y en la formación del profesorado a nivel de máster, mientras que su presencia en los politécnicos es muy limitada.

En Grecia se menciona que, en ausencia de regulaciones estatales, hay una variación significativa de contenido y enfoque de los cursos de historia de la educación en las universidades. Las principales instituciones urbanas (por ejemplo, la Universidad de Atenas) ofrecen contenidos diversos y especializados, integrando enfoques intelectuales, sociales y con orientación a la política educativa. En cambio, otras universidades (por ejemplo, las de Tesalia, Creta y Macedonia Occidental) hacen mayor hincapié en las historias educativas nacionales o locales. El anclaje disciplinar también importa: los departamentos de educación se centran en los movimientos pedagógicos y las prácticas en el aula, mientras que los que forman a profesores de secundaria suelen explorar temas socioculturales más amplios, como detallan Kimourtzis, Foukas y Betsas. Algo similar ocurre en Francia, donde los profesados de enseñanza primaria (que tienen rango universitario) pueden incluir o no la historia de la educación en sus planes de estudios.

Las variaciones sobre qué entendemos que hay que enseñar cuando enseñamos historia de la educación pueden representar una fortaleza, y no necesariamente una fuente por donde se manifieste una crisis. Contra tradiciones canónicas que hacían corresponder la historia de la educación con, por ejemplo, el surgimiento de los sistemas educativos modernos (Puiggrós, 1996), la existencia de diversas narrativas historiográficas-educativas habilita canales para entablar diálogos con otros agentes y contextos educativos inmediatos (respondiendo a los entornos culturales donde se emplazan las instituciones educativas) o a las particularidades de sus audiencias (si se trata de estudiantes de Ciencias de la Educación, del magisterio o de profesores de Educación Física). En Francia, según subrayó Vergnon, las licenciaturas en Educación ofrecen una perspectiva complementaria a las mencionadas anteriormente. En Ciencias del Deporte, la historia de la educación está muy extendida, ya que el examen de acceso a la enseñanza superior incluye una prueba sobre la historia de la educación y los pedagogos.

Quien escribe da clases de historia de la educación para estudiantes con intereses muy distintos: futuras licenciadas/os en Ciencias de la Educación, docentes de Informática y de Literatura. Incluso, dentro de cada grupo —como le sucederá a cada docente—, hay quienes manifiestan interés en el tema, mientras otros se aburren soberanamente. En todos los casos, el desafío consiste en ofrecer una versión que dialogue con los intereses de las y los estudiantes, sin que ello implique conducir hacia miradas simplificadas o menos exigentes sobre el estudio del pasado educativo. ¿Debemos promover una única vía de acceso al estudio del pasado o diferentes caminos pueden contribuir a mejorar el interés de nuestros estudiantes en relación con una materia que no está en el centro del interés?

Mientras la enseñanza de la historia reduce su presencia, crecen los museos

Para la comunidad a la que pertenezco, España siempre fue un lugar de referencia en lo que respecta a los estudios en historia de la educación. Entre sus aportes, sin duda, están sus investigaciones pioneras y la relevancia de sus revistas científicas. No pasa desapercibido, tampoco, el papel que ha jugado la sociedad española en la creación de centros de documentación, museos pedagógicos y escolares. Quizá el más conocido entre nosotros sea el CEINCE, que dirige Agustín Escolano y cuyo acervo está constituido, principalmente, por un maravilloso fondo documental de manuales escolares. Sin embargo, en las dos últimas

décadas, España asistió a la creación de 12 museos universitarios de educación, conectando al profesorado universitario con la sociedad y ampliando las posibilidades que ofrece la historia pública a la historia de la educación. Esta proliferación se convirtió, según afirman Agulló Díaz, Naya Garmendia y Del Pozo, en un elemento clave para la sensibilización y la formación del pensamiento crítico de los futuros docentes, a partir de las múltiples posibilidades que estos espacios habilitan para interpretar la cultura escolar del pasado y mostrar la construcción histórica de las innovaciones educativas actuales.

El creciente interés por el patrimonio escolar en ocasiones se yergue como desafío. En Grecia, las actividades prácticas, como la colaboración con archivos, museos o escuelas, no se incorporan sistemáticamente al plan de estudios. Esto pone de manifiesto un reto más amplio: salvar la distancia entre la historia académica y su aplicación educativa, especialmente en la formación del profesorado. En el contexto neerlandés, los museos tienen una presencia considerable, en particular el Museo Nacional de Educación y el Museo Comenius. Sin embargo, los esfuerzos por organizar exposiciones atractivas para un público amplio conviven con las amenazas de cierre debido a los recortes presupuestarios del Gobierno.

Los museos son espacios que adoptan un papel proactivo en la producción de conocimiento. Como destaca María Isabel Orellana Rivera para el caso chileno, junto con las labores de ciencia fundamental y divulgación, las investigaciones nacidas en el seno del Museo de la Educación Gabriela Mistral de Santiago de Chile ofrecen numerosos recursos a historiadoras/es, poniendo a disposición tanto su biblioteca patrimonial como sus colecciones (archivos fotográficos, mobiliario y material escolar), las que se mueven, al menos, en tres dimensiones: fuentes históricas, objetos patrimoniales y herramientas didácticas (Orellana, 2019, p. 330).

En este punto, quisiera destacar la iniciativa de las sociedades uruguaya y argentina de historia de la educación, quienes, con el apoyo de las sociedades brasileña, chilena y paraguaya, crearon la Primera Escuela Latinoamericana de Historia de la Educación⁴. El eje del encuentro giró en torno de los museos pedagógicos, los archivos escolares y los usos de las fuentes en la enseñanza de la historia de la educación. En su fundamentación, el programa de la escuela reivindicaba el lugar de museos y archivos como objetos de conocimiento, que si bien han estado presentes desde la conformación del campo de estudios, cobraron nuevos protagonismos al calor de los aportes de los giros teóricos (el material, el patrimonial y el giro del archivo, por citar algunos).

LÍNEAS DE PROPUESTAS

Sostenía al comienzo que ninguna crisis se explica por sí sola. Preguntarse cómo pensarla tampoco es una pregunta fácil de asir. Se percibe, flota en el aire, pero es complejo formalizarla, conceptualizarla. En el epígrafe que abre este ensayo, Bloch daba cuenta de los peligros que acechaban el trabajo del historiador. En un texto dirigido a su amigo Lucien

⁴ La Primera Escuela Latinoamericana de Historia de la Educación tuvo lugar en Montevideo, los días 28 a 30 de mayo de 2025 en el Centro de Formación Permanente y en el Museo Pedagógico José Pedro Varela. Contó con el auspicio de la ISCHE y el apoyo de la Administración Nacional de Educación Pública de la República del Uruguay.

Febvre, confesaba: “En el momento en que escribo, sobre la tarea común se ciernen muchas amenazas”. París había caído en manos de los nazis apenas un año atrás. Con pesar, pero sin ceder a la resignación, concluía Bloch: “Somos vencidos provisionales de un tiempo injusto” (Bloch, 2001, p. 39).

Acaso la enseñanza de la historia de la educación pueda pensarse bajo la imagen que propone Bloch, operando un ligero desplazamiento: en el momento en que enseñamos, sobre la tarea común se ciernen numerosas amenazas. Quizá sea apropiado ensayar una mirada sobre las diversas posiciones docentes (Southwell, 2020) que hemos adoptado en torno a la enseñanza de nuestra disciplina. En ese sentido, retomo una expresión de Antonio Nóvoa para pensar los modos de situarnos frente a la crisis, porque se entrevé ahí un elemento programático:

O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de reflectir sobre a história da sua disciplina, de interrogar os sentidos vários do trabalho histórico, de compreender as razões que conduziram à profissionalização do seu campo académico. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua acção nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos grupos sociais. (Nóvoa, 1996, p. 417)

Habría, en cada historiador/a de la educación, dos posiciones docentes: una, dispuesta a reflexionar sobre la historia que enseña, preguntándose qué incluye y qué deja fuera, quiénes son sus protagonistas, cuáles sus fuentes, cuáles sus periodizaciones; la otra, que mira con atención la escena contemporánea, procurando identificar los rasgos singulares del presente, sus mutaciones, su novedad, y, con ella, componer relatos y hacer lugar a narrativas que contribuyan a su interpretación y reflexión.

En este último apartado quiero esbozar un modelo, sino para medir, al menos para sondear las fortalezas y debilidades de la historia de la educación. Apelo a la metáfora náutica, más concretamente a la figura de la vela. Aprovechando que la próxima cita del ISHCE será en Atenas, permítanme pensarnos cual Odiseo en la mar, subrayando que cada época y cada generación enfrenta el desafío de apuntar su proa hacia Ítaca.

Los puntos de sujeción de las velas son cuatro: la driza, la escota, la amura y el puño de escota. Nuestra driza es la producción de conocimiento, que se traduce principalmente en los resultados de la investigación rigurosa, confiable y socialmente relevante del saber académico que elabora un campo. El mismo se objetiva en eventos científicos, revistas académicas, tesis, entre otras. En este punto la historia goza de buena salud. Son pocos los campos disciplinares que tienen la capacidad sostenida a lo largo del tiempo de mantener encuentros anuales, jornadas nacionales en múltiples lugares del planeta, intercambios fluidos, como el que ha logrado la comunidad de historiadoras/es de la educación.

La escota es nuestra capacidad de amplificación y circulación de esos conocimientos, un punto donde todavía hay mucho por hacer. Con recursos que no serían exorbitantes, nuestras sociedades nacionales (o la propia ISCHE) podría relanzar sus redes sociales, explorar el potencial de los canales de Youtube (al momento de escribir este artículo el canal de la ISCHE tenía 42 suscriptores y nueve videos, el primero subido hace ocho años y el último hace cuatro semanas). Hay numerosos jóvenes investigadores en esta comunidad que podrían asumir esa tarea, con resultados alentadores.

Nuestra amara es preguntarnos cómo se vuelcan los desarrollos teóricos en la producción de materiales de enseñanza. La elaboración de textos didácticos puede resultar un trabajo enormemente gratificante. En ese sentido, creo que nuestras sociedades podrían crear una comisión para preparar y lanzar un curso internacional sobre historia de la educación, gratuito y en línea. Las condiciones técnicas podrían ser provistas por algunas sociedades nacionales (algunas cuentan con suficiente experiencia en ello). Iniciativas como estas tendrían, de adoptarse, un enorme impacto con —insisto— no grandes esfuerzos. Menos que el de un viaje a Ítaca.

Por último, el puño de escota, que define la orientación de la vela. Creo que la comunidad que se convoca en este CIHELA, o la propia ISCHE, haría bien en asumir el desafío tres décadas después de aquel *Why should we teach history of education?*, el de convocar a la edición de un nuevo libro colectivo, con acceso abierto, y en la medida de las posibilidades, traducido a más de un idioma, donde pudiéramos volcar las reflexiones producidas sobre este tema. Si tuviéramos que arriesgar un título, sería *Why should we teach history of education, again?*

Cierro con una imagen profundamente inspiradora, extraída de un apunte de Walter Benjamin, en el que sostenía que “ser dialéctico” significaba “captar en las velas el viento de la historia” (Benjamin, 2007, p. 476). Bien haríamos en recordarnos que nuestra disciplina no solo vivirá por el simple hecho de tener velas, sino por la capacidad colectiva que tengamos de aprender y saber colocarlas.

REFERENCIAS

- Aldrich, R. (1993). Discipline, Practice and Policy: A Personal View of History of Education. En K. Salimova y E. Johanningmeier (Eds.), *Why Should We Teach History of Education?* (pp. 141-154). Moscú: The Library or International Academy of Self-Improvement.
- Arata, N. y Pineau, P. (Coords.) (2019). *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Arata, N. y Southwell, M. (2014). *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*. Buenos Aires: Universidad Pedagógica Nacional.
- Benasayag, M. y Cany, B. (2024). *Contraofensiva. Actuar y resistir en la complejidad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Benjamin, W. (2007). Sobre el lenguaje en cuanto tal y sobre el lenguaje del hombre. En *Obras II* (Vol. 1, Jorge Navarro Pérez, Trad.). Madrid: Abada.
- Bloch, M. (2001). *Apología para la historia o el oficio de historiador* (E. Bloch, Ed., J. Le Goff, Pref., M. Jiménez y D. Zaslavsky, Trad.). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Canclini, N. (2019). *La universidad vista desde las culturas de los jóvenes*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Cárdenas Ayala, E. (2023). Historia, ¿para quién? En A. Ávila et al. (Eds.), *Ecos de Historia, ¿para qué?* (pp. 79-102). Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Chartier, A. M. (2008). ¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes? *Anuario de Historia de la Educación* 9, 15-38. Sociedad Argentina de Historia de la Educación. <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/248>

- Gondra, J. y Sooma Silva, J. (Eds.) (2011). *Historia da Educação na América Latina: ensinar & escrever*. Río de Janeiro: EDUERJ.
- Laclau, E. (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Merton, R. (1995). *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nóvoa, A. (1996). História da educação: Percursos de uma disciplina. *Análise Psicológica* 4(XIV), 417-434.
- Orellana Rivera, M. I. (2019). Historia de la educación y nuevas fuentes historiográficas. En N. Arata y P. Pineau (Coords.), *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza* (pp. 315-353). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Plá, S. (2023). Enseñanza de la historia en la escuela, ¿para qué? En A. Ávila et al. (Eds.), *Ecos de Historia, ¿para qué?* (pp. 79-102). Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Puiggrós, A. (Dir.). (1990). *Historia de la educación en la Argentina* (Vols. 1-9). Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Puiggrós, A. (1996). Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana. En R. Cucuzza (Coord.), *Historia de la educación en debate* (pp. 91-123). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Southwell, M. (2020). *Posiciones docentes: interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. <https://cedoc.infed.edu.ar>
- Thacker, E. (2024). *Resignación infinita*. Buenos Aires: Interferencias.
- Viñao Frago, A. (2016). La historia de la educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones. *Espacio, Tiempo y Educación* 3(1), 21-42.

Las dimensiones de *Hacer*. El rescate editorial de una experiencia cultural, pedagógica y política en el litoral argentino (1967-1970)

Natalia García*


 Universidad Nacional de Rosario, sede Instituto de Estudios Críticos en Humanidades (IECH), Argentina.


nataliagr5@gmail.com


<https://orcid.org/0000-0003-3204-561X>

Recibido: 8 de julio de 2025 | Aceptado: 15 de septiembre de 2025

Resumen

La revista *Hacer*. *Publicación mensual para maestros* (Rosario, 1967-1970) constituye una experiencia editorial olvidada dentro del campo de la prensa pedagógica argentina. Elaborada por docentes del litoral en un contexto de creciente conflictividad educativa y censura ideológica, su singular propuesta combinó actualización disciplinar, reflexión didáctica, diseño estético y compromiso político. Este artículo analiza la revista desde una perspectiva situada, articulando aportes del giro archivístico, material y visual, y propone su abordaje como artefacto pedagógico, cultural y afectivo. A partir del análisis de sus 15 números —conservados en el archivo histórico de la Biblioteca Vigil de Rosario—, se examinan tres ejes: las trayectorias del equipo editorial; la materialidad gráfica y su circulación, y las formas de interpelación al lectorado. El estudio muestra cómo *Hacer* buscó integrarse a un proceso de renovación de la educación pública y de la cultura profesional docente, sin escapar a múltiples atravesamientos de clase, generacional y propios de un capital cultural. La figura del maestro convocado encarna esas tensiones: alguien que debía, a la vez, ser un lector refinado y actualizado, un actor reflexivo y un sujeto político dispuesto a abrirse camino en un gesto alternativo a la tecnocracia, el autoritarismo y la fragmentación del trabajo docente.

Palabras clave

Historia e historiografía educativa, prensa pedagógica, maestros autores y lectores, autoritarismo, giro archivístico.

* Natalia García es doctora en Humanidades y Artes, mención en Historia, por la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Se desempeña como profesora e investigadora en el Instituto de Estudios Críticos en Humanidades (IECH-CONICET) y en la Facultad de Humanidades y Artes (UNR). Sus líneas de investigación giran en torno a la historia de la educación argentina (1960-1980), archivos, políticas de memoria y prensa pedagógica.

The Dimensions of *Hacer*. The Editorial Rescue of a Cultural, Pedagogical, and Political Experience on the Argentine Litoral (1967-1970)

Abstract

Hacer. Publicación mensual para maestros (Rosario, 1967-1970) represents a singular editorial experience within the field of Argentine pedagogical press. Created by teachers from the Litoral region amid a context of growing educational conflict and censorship, its proposal combined disciplinary updates, didactic reflection, aesthetic design, and political commitment. This article analyzes the magazine from a situated perspective, drawing on the archival, material, and visual turns, and proposes a reading of *Hacer* as a pedagogical, cultural, and affective artifact. Based on the analysis of its 15 issues —preserved in the archive of Biblioteca Vigil— the study examines three core dimensions: the trajectories of the editorial team; the graphic materiality and modes of circulation, and the magazine's strategies of interpellation its readership. The findings reveal how *Hacer* aimed to transform public education and professional teaching culture from a position shaped by tensions of class, academic formation, and aesthetic sensitivity. The figure of the teacher-reader evoked by the magazine embodies these tensions: one who was expected to be both a refined and updated reader, a reflective practitioner, and a political subject —offering an alternative stance against technocracy, silence, and the fragmentation of teaching work.

Keywords

History and historiography of education, pedagogical press, teachers as authors and readers, authoritarianism, archival turn.

As dimensões de *Hacer*. O resgate editorial de uma experiência cultural, pedagógica e política no litoral argentino (1967-1970)

Resumo

A revista *Hacer. Publicación mensual para maestros* (Rosário, 1967-1970) constitui uma experiência editorial esquecida dentro do campo da imprensa pedagógica argentina. Criada por docentes do litoral em um contexto de crescente agitação educacional e censura ideológica, sua proposta singular combinou atualização disciplinar, reflexão didática, design estético e compromisso político. Este artigo analisa a revista a partir de uma perspectiva situada, articulando contribuições do giro arquivístico, material e visual, e propõe sua abordagem como artefato pedagógico, cultural e afetivo. A partir da análise de seus 15 números —conservados no arquivo histórico da Biblioteca Vigil de Rosário— examinam-se três eixos: as trajetórias da equipe editorial; a materialidade gráfica e sua circulação; e as formas de interpelação ao leitorado. O estudo mostra como *Hacer* buscou se integrar a um processo de renovação da educação pública e da cultura profissional docente, sem escapar de múltiplos atravessamentos de classe, geracionais e próprios de um capital cultural. A figura do professor convocado encarna essas tensões: alguém que devia, ao mesmo tempo, ser um leitor refinado e atualizado, um ator reflexivo e um sujeito político disposto a abrir caminho em um gesto alternativo à tecnocracia, ao autoritarismo e à fragmentação do trabalho docente.

Palavras-chave

História e historiografia educacional, imprensa pedagógica, professores autores e leitores, autoritarismo, giro arquivístico.

INTRODUCCIÓN

La revista *Hacer. Publicación mensual para maestros* (Rosario, 1967-1970) constituye un objeto singular dentro del campo de los estudios sobre prensa pedagógica en Argentina. Aunque su historia editorial fue breve y no se cuenta con datos concluyentes sobre su cobertura territorial y amplitud de circulación, reúne múltiples condiciones que permiten considerarla parte del acervo de publicaciones periódicas ajustadas a los criterios establecidos por la literatura especializada, tanto nacional como internacional (García, 2022). Su examen aporta una nueva perspectiva al análisis de las relaciones entre política, pedagogía y cultura en la segunda mitad del siglo XX, particularmente en el litoral argentino, escasamente explorado por los trabajos que siguen esta línea de investigación.

La colección completa fue hallada en la Biblioteca Popular Constancio C. Vigil (en adelante Biblioteca Vigil) de Rosario, institución educativa y sociocultural ferozmente intervenida por la última dictadura cívico-militar en 1977. El hallazgo de todos los números impresos en el archivo, en su actual etapa de reconstrucción, no solo permite rescatar una experiencia editorial ignorada por la historiografía educativa, sino que remite a un entramado de afinidades intelectuales, compromisos políticos y anclajes territoriales que también configuraron su circulación y recepción en el magisterio. Desde la perspectiva del llamado “giro arquivístico” (Sánchez Macedo, 2020), la emergencia de *Hacer* y sus “hacedores” —destacadas profesoras/es de la región— revela vínculos construidos en el pasado cercano y traza un derrotero que va más allá de su mera función heurística. Lejos de una actitud académica de corte extractivista “que borra el cuerpo del archivo”, la descripción y análisis de la revista que aquí se presenta es producto de prácticas “más cercanas a la acción de espigar que a la minería de datos” (Goldchluk, 2020).

Específicamente, el presente artículo analiza la revista como un producto y artefacto pedagógico, político y cultural. Tal abordaje implica atender, además de sus contenidos temáticos orientados al currículum de la escuela primaria, a otros aspectos vitales, como el equipo editorial y su sistema de firmas, la organización interna y sus etapas, las jerarquías gráficas, las decisiones estéticas, las condiciones de circulación y, como ya se indicó, su archivo ampliado. En tal sentido, la propuesta no solo dialoga con los aportes del campo de la prensa pedagógica, sino también con ese universo más amplio de revistas culturales de América Latina, acaso más provisto de tradiciones y producción disciplinar (Castro, 2021; Fernández Cordero, 2021; Sosnowski, 1999; Tarcus, 2020).

El primer apartado reconstruye los perfiles del equipo editorial, sus recorridos profesionales, sus lugares de enunciación y las redes que los conectaban. Comprender quiénes fueron los protagonistas de *Hacer* —en qué contextos actuaron, con qué propósitos, desde qué posiciones— permite inscribir la revista en una trama colectiva de producción pedagógica, atravesada por los debates y tensiones de su tiempo. Lejos de una iniciativa casual o esporádica, el proyecto editorial condensó experiencias previas y simultáneas dentro y

fuera del sistema educativo en un momento signado por la censura política, la intervención disciplinadora sobre las universidades y una escalada de fuerte conflictividad en el campo educativo.

El segundo apartado se adentra en la estructura, organización interna y materialidad de la revista, lo que incluye aspectos básicos de manufactura, apoyo comercial y red publicitaria. Curiosamente, el análisis de esta “rústica” dimensión revela algunos de los trazos más sutiles y simbólicos de la propuesta, especialmente en sus decisiones estéticas. A la luz de los aportes del giro visual y material, y sus propias significaciones en la historia educativa, *Hacer* nos muestra una configuración objetual puesta allí para producir una experiencia y una sensibilidad particular en el magisterio.

En sintonía, el tercer apartado explora la trama relacional de la revista y los modos en que convocó, construyó e interactuó con su lectorado. A través de una mirada que articula dimensiones discursivas, pedagógicas (disciplinares y didácticas) y editoriales, se analizan los mecanismos mediante los cuales la publicación generó una comunidad interpretativa y, acaso, afectiva. Para ello, se estudian los sentidos históricos asignados a la figura del maestro del “hacer” a través de secciones como “Cartas a los lectores” y “Comentarios bibliográficos”, que incluían las más recientes (y recomendadas) publicaciones internacionales. De igual modo, se trata de una calle de doble sentido, que también deja espacio a preguntas y consultas de docentes que llegan desde lejanos puntos del país. Más aún, y de forma regular, la publicación recupera saberes y prácticas gestadas por ignotos profesores en aulas alejadas de la urbe y sus círculos intelectuales. Finalmente, el apartado presenta y analiza las editoriales como intervención político-pedagógica en un espacio público ampliado.

LOS HACEDORES: INICIOS, VÍNCULOS Y COLABORACIONES

Entre 1967 y 1970, *Hacer* fue una singular revista de Rosario ideada, diseñada y sostenida por docentes que promediaban los 35 años, y eran oriundos de ciudades o pueblos del sur de la provincia de Santa Fe. La dirección estuvo a cargo del profesor Fernando Prieto, acompañado por un Comité de Redacción integrado por Ovide Menin, Raúl Ageno, María Teresa Nidelcoff y Gladys Rímini, junto a decenas de destacables colaboradores.

Aunque no se cuenta con documentación que permita reconstruir con precisión quién fue el ideólogo del impreso ni la fecha exacta de su concepción, el primer número, fechado en marzo de 1967, indica la existencia de un número cero producido por una editorial propia. En efecto, la nota “A nuestros lectores” menciona tanto la publicación de esta nueva revista como un primer libro editado bajo el título *Cuando dejes de llorar*, de Pedro Nadal Querol, y celebra el hecho de haber alcanzado, ya desde el inicio, una “amplia repercusión”:

La amplia acogida que el magisterio de todo el país brindó a HACER, luego de la aparición de su número cero (promocional), ha superado los cálculos más optimistas y ambiciosos. Al lanzar este número 1 cubrimos, lo decimos con marcada satisfacción, todo el territorio nacional con un respaldo masivo que por momentos nos abrumba, pero, al mismo tiempo, nos sirve como estímulo y esperanza. (*Hacer*, 1967, nro. 1, p. 1)

Lejos de tratarse de un asunto improvisado o aislado, *Hacer* revela —incluso en su asombro inicial por la repercusión alcanzada— un proyecto cuidadosamente planificado, que se inscribe en redes de afinidad intelectual y sentidos pedagógicos compartidos. Todos sus integrantes trabajaban por entonces en escuelas públicas y privadas de nivel primario y medio del sur de Santa Fe y Entre Ríos, en institutos de formación docente, en cátedras universitarias o estaban llevando adelante experiencias de educación popular en barrios periféricos. Parte del equipo también colaboraba regularmente en revistas especializadas y editoriales pedagógicas, participaba en equipos de investigación de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), ocupaba cargos de gestión estatal ligados a asesorías o se desempeñaban en el área de la supervisión provincial. Los vínculos —dentro y fuera del grupo— eran personales, institucionales, académicos, militantes, gremiales y/o políticos, ya fuera como colegas, discípulos, compañeros de formación y/o coincidiendo en espacios institucionales.

En los años sesenta, el hacer profesional del litoral argentino era productivo, aunque no por ello rentable; el hacer académico era riguroso y sostenido, pero no necesariamente acumulativo y, menos aún, previsible. El vibrante escenario histórico de *Hacer* y los hacedores distaba radicalmente de ser lineal. Estaba plagado de curvas, vértigo e interrupciones dictatoriales, como la noche del Onganiato que, en julio de 1966, dejó centenares de cesantías y renuncias del cuerpo profesoral en las universidades argentinas¹. En Rosario, la mitad del plantel docente de la FFyL se proclamó renunciante, presentando una solicitada que, como epígrafe, llevaba la siguiente cita de Tácito: “Los romanos crean un desierto y lo llaman paz”. Meses después, algunos de los firmantes al pie de aquel documento se incorporaron a la revista dirigida por Prieto, quien, 17 años después, al asumir como decano normalizador (1983) de esa misma facultad, dispuso pintar sobre su fachada la emblemática cita que quedó fundida en el paisaje urbano durante décadas².

A propósito, es razonable suponer que la experiencia de haber sido “el decano de la democracia” representó para Fernando Prieto uno de los mayores desafíos, distinciones e incluso logros de su trayectoria profesional y académica³. Sin embargo, esa escena laudatoria condensa dimensiones construidas en otros tiempos y funciones: profesor de Historia, director de escuela normal, cofundador de instituciones escolares emblemáticas, algunas aún vigentes —como el jardín de infantes y la escuela primaria integral de Fisherton⁴— y mentor de otras que, por el contrario, fueron clausuradas con rapidez e injustamente olvidadas.

Justo durante su gestión como director del Servicio de Enseñanza Normal, Media y Técnica de la provincia, impulsó una profunda reestructuración institucional. Entre otras iniciativas, promovió la creación del Bachillerato Común para Adultos Libres Mayores, una propuesta innovadora que la última dictadura cívico-militar clausuró en 1976. Bajo el enfoque tecnocrático y espiritualista del terrorismo de Estado, este proyecto se reformuló como

¹ Se denomina “Onganiato” al régimen de facto encabezado por el general Juan Carlos Onganía entre 1966 y 1970, primera etapa de la autodenominada “Revolución argentina” que culminará en 1973.

² Para entonces, la facultad ya no formaba parte de la Universidad Nacional del Litoral, sino de la recientemente creada Universidad Nacional de Rosario, y se denominaba Facultad de Humanidades y Artes.

³ Prieto fue electo decano en 1986 y renovó un segundo mandato, que ejerció hasta 1994, año en que se jubiló.

⁴ La institución, de carácter laico, privado y con orientación progresista, constituye un objeto de estudio aún poco explorado en el campo de la historia de la educación.

Bachillerato Acelerado de Adultos y, más tarde, en 1980, se rebautizó como Escuelas de Enseñanza Media para Adultos (EEMPA), denominación que aún se conserva. Paradójicamente, la autoría de esta experiencia suele atribuirse al periodo dictatorial, lo que invisibiliza su origen democrático y el papel clave de Prieto en su diseño.

En este mismo marco de rescates, reponemos su rol en la revista *Hacer* en la triple función de director, editor y autor de ensayos que, desglosados en sucesivos números, abordaron problemas un tanto urticantes para la progresía pedagógica, como “La disciplina escolar”. En sus editoriales —firmadas como “El Director”— criticó con tono irónico la reforma educativa impulsada por la dictadura, en particular la llamada “Escuela Intermedia”, creada en el marco de la Ley Orgánica de Educación de 1970⁵. Con ello, la revista se alineaba a las movilizaciones estudiantiles y docentes que sacudían las calles de Rosario y Santa Fe, y con el alto nivel de acatamiento a las medidas gremiales en las aulas (Rodríguez, 2008; Gudelevicius, 2011).

Figura 1. Colaboración de Adolfo Prieto

Sección	Colaboración	Año	Número
Carta a nuestros lectores	-	1967	1
Comentarios bibliográficos	[Reseña del libro <i>La escuela y las técnicas de conducción</i> , de Traxler]	1968	3
Carta a nuestros lectores	-	1968	4
Carta a nuestros lectores	-	1968	5
Carta a nuestros lectores	-	1968	6
Carta a nuestros lectores	-	1968	7
Carta a nuestros lectores	-	1968	8
Carta a nuestros lectores	-	1968	9
Carta a nuestros lectores	-	1968	10
Editorial	<i>¿Ley Nacional de educación?</i>	1969	11
Nota de tapa	<i>La disciplina escolar</i>	1969	13
Editorial	<i>La escuela intermedia</i>	1969	14
Editorial	<i>La escuela intermedia II</i>	1969	15

Fuente: *Hacer* (1967-1970, nros. 1-15).

Por su parte, Ovide Menin tuvo un lugar protagónico y un peso específico en *Hacer*, donde desplegó una intensa y prolífica actividad. Fue miembro del Comité de Redacción (1967-1970), jefe de redacción (1968-1970), responsable de la sección “Psicología para educadores” (1968-1970), director delegado ante la excepcional ausencia de Prieto y, desde ya, autor regular de la revista. En estos roles, redactó los principales artículos del campo “Psi”,

⁵ Véase apartado “Editores y editoriales”.

como único autor o junto a L. Chegoriansky y A. Gertel⁶, aportó textos especiales para portada, y tradujo estudios científicos y pedagógicos publicados en prestigiosas revistas francesas. Colaboró activamente con la sección “Comentarios bibliográficos” —reseñando libros y eventos académicos nacionales e internacionales—, y en el espacio “Diálogo entre los lectores y el comité de redacción” se dedicó a recibir y responder consultas de maestras.

Figura 2. Colaboración de Ovide Menin

Sección	Colaboración	Año	Número
Carta de apertura	[Como Director Delegado]	1967	2
Entrevista	[A directora del Jardín de Infantes "Blancanieves" de Rosario]	1967	2
Artículo	<i>Recursos didácticos para motivar la enseñanza de la ortografía</i>	1967	1
Carta de apertura	[Como Director Delegado]	1968	3
Artículo	<i>Adolescente y elección de la carrera</i>	1968	9
Nota de tapa	<i>Conclusiones del congreso de educación rural, Esperanza</i>	1968	10
Artículo	<i>Descripción de la escuela francesa de psicología</i>	1968	13
Traducción	<i>Estudio de los pequeños grupos y pedagogía</i>	1968	6
Traducción	<i>Estudios de los pequeños grupos II</i>	1968	7
Artículo	<i>La familia y la escuela en su relación básica</i>	1968	10
Artículo	<i>La formación de maestros especializados en la enseñanza de infradotados intelectuales</i>	1968	8
Artículo	<i>La orientación profesional de los infradotados</i>	1968	8
Comentario bibliográfico	<i>Los estadios en la psicología del niño</i>	1968	6
Comentario bibliográfico	<i>Manual de psicología infantil</i>	1968	8
Artículo	<i>Recursos psicopedagógicos para la orientación escolar</i>	1968	5
Comentario bibliográfico	<i>Psicología del aprendizaje</i>	1968	3
Comentario bibliográfico	<i>Seis estudios de psicología / El estado de la pedagogía</i>	1968	4
Artículo	<i>Tres leyes fundamentales</i>	1968	7
Artículo	<i>¿Para qué sirve la psicología?</i>	1968	6
Artículo (coautoría)	<i>Escuelas para padres (con Chegoriansky & Gertel)</i>	1968	3
Editorial	[Sin título]	1969	11
Comentario bibliográfico	<i>El estructuralismo</i>	1969	11
Traducción	<i>El medio, los grupos y la psicología del niño</i>	1969	11
Comentario bibliográfico	<i>La psicología en la educación contemporánea</i>	1969	11
Artículo	<i>Los aportes de Piaget a la Escuela francesa de Psicología</i>	1969	13
Comentario bibliográfico	<i>La educación artística del niño</i>	1970	15
Traducción	<i>Las etapas de la personalidad en el niño (Wallon)</i>	1968	10
Traducción	<i>Las etapas de la socialización en el niño (Wallon)</i>	1969	12
Traducción	<i>La experimentación en pedagogía (Suchodolsky)</i>	1968	6

Fuente: *Hacer* (1967-1970, nros. 1-15).

⁶ Ángel Gertel fue secuestrado en 1975 y, posteriormente, asesinado. El Equipo Argentino de Antropología Forense identificó su cuerpo en 2017.

Si bien el espíritu inquieto de Menin se desplegó a lo largo de su vida, con el que alcanzó un reconocimiento sostenido y extraordinarios galardones académicos⁷, en esta etapa específica resultan significativas sus referencias publicadas en la sección “Fichas personales de nuestros colaboradores”:

Egresado de la Escuela Normal de Coronda y de la Facultad de Filosofía y Letras. Desempeña el cargo de director del Instituto Superior del Magisterio [ISM] y ejerce la cátedra de Política, organización y supervisión escolar. Es regente y profesor titular de la Escuela Normal experimental “Almirante Brown” de Santa Fe. Miembro de la Association Internationale de Psychologie Appliquée con sede en Lieja (Bélgica). Ha ejercido la docencia primaria y universitaria. Ha sido director del Departamento de Pedagogía de la Universidad Nacional del Litoral. Ha desempeñado el cargo de psicólogo educacional en la Facultad de Ingeniería Química U.N.L., Santa Fe. Es autor y traductor de trabajos editados e inéditos de su especialidad: psicología de la educación. Colabora en la Enciclopedia de Educación de la Editorial Bibliográfica Argentina Omega (Buenos Aires). Ha participado como miembro en congresos y simposios nacionales y latinoamericanos sobre problemas de educación y psicología de la educación. Ha desarrollado numerosas conferencias. Integra el comité de redacción de Educación Popular. (*Hacer*, 1967, nro. 1, pp. 76-77)

Para 1968, Menin se encontraba cesanteado de sus cargos en la universidad, como también había sido removido de la dirección del gravitante Instituto Superior del Magisterio, institución clave en la formación docente del periodo. Las razones —secretas y clandestinas— se registran en un Informe Especial de Inteligencia (IEI), titulado “Situación actual del conflicto docente santafesino” y elaborado por la Dirección General de Informaciones (DGI) en 1971:

El individuo de apellido MENIN de que se habla más arriba fue dejado cesante en virtud a un proceso por homosexual y actualmente se presume está en Mendoza o en Chile (...) hoy se tiene la certidumbre de que en el Instituto Superior del Magisterio instaló todo el grupo de activistas de izquierda. (Archivo Provincial de la Memoria de Santa Fe, DGI, 1971, 7 A, p. 4)

La reseña acertaba sobre su localización en Chile⁸ y vinculaba a Menin con Raúl Ageno, entonces profesor del “subversivo” ISM, sede Rosario, en las asignaturas Enseñanza de las Ciencias Elementales en la Escuela Primaria y Enseñanza de las Matemáticas en la Escuela Primaria. La “peligrosidad” del “causante apellidado Ageno” radicaba, según la DGI, en su pertenencia al “Centro de Estudios de Filosofía, Letras y Ciencias del Hombre”, integrado por “militantes de izquierda separados de la Universidad después de la intervención del año 1966” (DGI, 1971, 7 A, p. 2). Aún bajo esta condición de prescindibilidad —también acertada—, los agentes señalaban con recelo que su nombramiento como inspector seccional de escuelas primarias de Santa Fe seguía vigente (García, 2018).

⁷ En 2002, la Universidad Nacional de Rosario le otorgó el título de Doctor Honoris Causa por su aporte a la educación y a la psicología pedagógica.

⁸ En los números 14 (1969) y 15 (1970), se menciona a Menin como “corresponsal en Chile”.

Según anticipáramos, el profesor Ageno integró el Comité de Redacción durante toda la colección. Como autor, se focalizó en el aporte sistemático de una veintena de artículos teóricos y propuestas didácticas, que incluían minuciosas “unidades de trabajo” para el nivel primario en las áreas de matemática y ciencias elementales, privilegiando el aprendizaje activo, la problematización y la construcción progresiva del conocimiento desde la experiencia concreta.

Figura 3. Colaboración de Raúl Ageno

Sección	Colaboración	Año	Número
Artículo	<i>El desarrollo de la noción de número en el niño</i>	1967	1
Artículo	<i>La enseñanza de la matemática en la escuela primaria. Enfoque didáctico</i>	1967	1
Artículo	<i>La enseñanza de las ciencias elementales en la escuela primaria. Enfoque didáctico</i>	1967	2
Artículo (coautoría)	<i>Desarrollo de la unidad de trabajo La Planta I, II, III y IV</i>	1967	2-4-6 y 12
Artículo	<i>Actividades previas a la enseñanza del número: las operaciones infralógicas</i>	1968	3
Artículo	<i>Actividades previas a la enseñanza del número: las operaciones lógico-cualitativas</i>	1968	5
Artículo	<i>Actividades previas a la enseñanza del número: las operaciones lógico-cuantitativas I y II</i>	1968	7-9
Comentario bibliográfico	<i>Bibliografía sobre matemática moderna en primer grado (Formosa)</i>	1968	11
Comentario bibliográfico	[de] <i>Antes del cálculo</i> de Beaverd	1968	10
Comentario bibliográfico	[de] <i>La conducta del hombre</i> de Karl y William Smith	1968	8
Comentario bibliográfico	[de] <i>Manual de psicología infantil</i> de Carmichael y otros	1968	8
Comentario bibliográfico	[de] <i>Pedagogía de la iniciación en el cálculo</i> . Mialaret	1968	4
Artículo	<i>La conducción de la enseñanza a través de planteos de problemas (Cs. Naturales) I y II</i>	1968	4-6
Artículo	<i>La unidad de trabajo en la escuela primaria (ensayo de aplicación en primer grado). Docentes de la escuela Chañar Ladeado I y II</i>	1968	7-9
Comentario bibliográfico	[de] <i>Conocimiento del niño en edad escolar</i> de O. Menin	1969	14
Comentario bibliográfico	[de] <i>Didáctica del cálculo, de las lecciones de cosas y de las ciencias aplicadas</i> . Leif y Dezaly	1969	11
Comentario bibliográfico	[de] <i>La ciencia, su método y su filosofía</i> de Bunge	1969	14
Comentario bibliográfico	[de] <i>Matemática moderna. Construcción de las estructuras fundamentales en la escuela primaria</i> . De Rosa Z.	1969	13
Comentario bibliográfico	[de] <i>Nueva pedagogía científica</i> de Mialaret	1969	14
Artículo	<i>Experiencias y campos de aplicación didáctica de la psicología de Piaget</i>	1969	14
Artículo	<i>La conducción de la enseñanza a través de planteos de problemas. El diseño de la prueba y la observación</i>	1969	13
Artículo	<i>La enseñanza de las operaciones con números naturales I, II y III</i>	1969	12-13 y 15
Traducción	<i>La iniciación a las Ciencias Naturales en la Escuela Primaria (Conferencia de Ginebra)</i>	1969	11

Fuente: *Hacer* (1967-1970, nros. 1-15).

La dedicación, el cuidado y el nivel de actualización que caracterizan sus escritos se reflejan en las reseñas que firma en la sección “Comentarios bibliográficos”. Dada su especialidad, predomina la literatura ligada a la ciencia, sus bases y debates epistemológicos — como lo fuera entonces el libro del prestigioso O. Bunge, *La ciencia, su método y su filosofía* (1960)—, y los últimos avances sobre la enseñanza de las matemáticas —desde la *Nueva pedagogía científica*, de Mialaret, Leif y Dezaly, publicada en Francia, a la muy cercana y flamante *Matemática moderna*, de Rosa Ziporovich—.

Precisamente, muchos aspectos del estudio realizado por la reconocida maestra Rosita Ziporovich (Sanjurjo, 1990; Puiggrós, 1992; Sanjurjo y Molino, 1997) fueron ampliados y profundizados por la revista en una entrevista que inauguró una nueva sección titulada “Reportajes”, a cargo de Gladis Rimini (1968, nro. 6). El tono asertivo de las preguntas formuladas y la generosidad reflexiva de la autora permiten conocer detalles poco abordados sobre el reconocido programa que dio origen al libro *Matemática moderna. Construcción de las estructuras fundamentales en la escuela primaria* (1969), reseñado previamente por Ageno en las páginas de la revista.

A pesar de su potencial, la sección no tuvo continuidad más allá de otras dos entrevistas: una a docentes y directivos que desarrollaron experiencias innovadoras en la enseñanza (1968, nro. 10), y otra dedicada a la educación “diferenciada” o “especial”. En todos los casos, el diálogo fértil revela la rigurosa preparación de su responsable, de quien se consigna: “Es egresada de la Escuela Normal N.º 1 y de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias del Hombre, U.N.L. Ejerció la docencia primaria, secundaria y universitaria. Profesora de Pedagogía y Sociología en el ISP de Cañada de Gómez” (1968, nro. 8).

En marzo de 1969, Rimini pasó al Comité de Redacción junto con la profesora María Teresa Nidelcoff, cuya trayectoria ha sido parcialmente reconstruida siguiendo los contextos de elaboración, escritura, publicación y censura de su emblemático libro *¿Maestro pueblo o maestro gendarme?* (García, 2019). Ciertamente, el texto resultó un *best-seller* tras las primeras ediciones (1974, 1975), integradas a la colección “Praxis” del catálogo de Editorial Biblioteca —de la Biblioteca Vigil—, hasta su prohibición dictatorial en 1976. De igual modo, también fue un verdadero *long-seller* gracias a una inédita circulación internacional, con 38 ediciones en Brasil (*Uma escola para o povo*, 1975-2004) y en Colombia (1974-1994).

La propagación del icónico ensayo en parte eclipsó un trabajo anterior titulado *La escuela y la comprensión de la realidad* (1971), también editado por la Biblioteca Vigil. En este caso, la propuesta retomaba un curso de metodología de ciencias sociales para la escuela primaria que supo dictar en la sede rosarina del Instituto Superior del Magisterio, hasta quedar cesante a finales de 1966. Según Nidelcoff, la clave de su aceptación entre el magisterio radicaba en el hecho de partir “de la experiencia y de lo concreto” (Nidelcoff, comunicación personal, 13 de abril de 2018). La aparición de *Hacer* completa el derrotero de su producción en los nueve artículos que la revista publicó entre 1967 y 1970.

Figura 4. Colaboración de María Teresa Nidelcoff

Sección	Colaboración	Año	Número
Artículo	<i>Enseñanza de las Ciencias Sociales en escuela primaria. Enfoque didáctico</i>	1967	1
Artículo	<i>Las unidades de trabajo</i>	1967	2
Artículo	<i>Cómo desarrollar un tema de la unidad de trabajo</i>	1968	10
Artículo	<i>La evaluación del trabajo escolar en Ciencias Sociales I, II y III</i>	1968	5-6 y 7
Artículo	<i>La interpretación de testimonios históricos</i>	1968	3
Artículo	<i>Los niños y el estudio del medio en el que viven</i>	1968	9
Artículo	<i>Las noticias de actualidad en la escuela</i>	1969	14

Fuente: *Hacer* (1967-1970, nros. 1-15).

Estas colaboraciones no solo actualizaron el programa original, sino que expandieron el uso de las “unidades de trabajo” como herramienta didáctica, en un contexto donde la clausura de los seminarios del Instituto Superior del Magisterio había dejado un vacío formativo crítico.

Finalmente, cabe consignar que, además del equipo editor, la revista contó con decenas de colaboraciones, algunas regulares, otras esporádicas. Entre ellas se destacan figuras como Berta Braslavsky, Rosa Fisher, Carolina Tobar García, Zulema Chichina Solana, Beatriz Rabaza, Carola Conde y Mélida Mele Bruniard, entre muchas otras cuya trayectoria posterior les daría un lugar destacado en el campo pedagógico, artístico o científico. En lo particular de la colección explorada, sus aportes fueron:

Figura 5. Colaboración de autoras/es invitadas/os

Autor(a)	Sección	Colaboración	Año	Número
Braslavsky, B.	Conferencia	Problemas de lecto-escritura y de la matemática. Apuntes de Conferencia en Rosario el 30-7-66	1970	15
Bruniard de Serón, M. E.	Lámina	-	1968	3
Conde, C.	Lámina didáctica	<i>Tema de redacción</i>	1968	3
Conde, C.	Lámina	<i>Arte y Educación</i>	1968	5
Conde, C.	Artículo	<i>Desarrollo de la capacidad creadora en los distintos niveles de escolaridad</i>	1970	15
Fisher, R.	Artículo	<i>Método global de lectura y escritura</i>	1967	2
Fisher, R.	Artículo	<i>Método global de lectura y escritura</i>	1968	3
Solana, Z.	Artículo	<i>Estructura de la oración</i>	1968	10
Tobar García, C.	Artículo	<i>Caracterización de la pedagogía asistencial: origen y promoción</i>		

Fuente: *Hacer* (1967-1970, nros. 1-15).

Ciertamente, algunos nombres son especialmente significativos: Carolina Tobar García, por ejemplo, fue una referente pionera en salud mental infantil; Zulema Solana colaboró activamente con artículos que apuntaban a renovar la enseñanza de las ciencias sociales y, más tarde, incursionó con gran reconocimiento en el campo emergente de la lingüística computacional, y Mele Bruniard, artista plástica, llegó a consolidarse como una figura clave del ámbito local. Esta articulación entre producción pedagógica y producción gráfica fue una de las marcas identitarias de *Hacer*. A tal dimensión dedicamos el siguiente apartado.

LA REVISTA COMO ARTEFACTO MATERIAL, ESTÉTICO Y CULTURAL

Estructura y materialidad interna

A lo largo de los 15 números publicados entre noviembre de 1967 y abril de 1970, *Hacer* no establece ni declara una partición formal en etapas o épocas. En cambio, anuncia proyectos o comunica cambios en función de la recepción y el desarrollo mismo de la experiencia en el magisterio, según se desprende de las regulares “Notas al lector(a)” que analizaremos más adelante. En este marco, el año 1969 registra transformaciones significativas en la organización de los contenidos temáticos, la estructura de las secciones y el tratamiento visual de la revista, especialmente en sus portadas y diagramaciones interiores. Estas variaciones —que se mantendrán hasta el último número conocido— permiten trazar una diferenciación en la colección, que bien puede leerse como una transición hacia una segunda etapa, con rasgos editoriales y estéticos más definidos y sostenidos.

Figura 6. Estructura y secciones de la revista *Hacer*, nros. 1 al 10 (1967-1968)

Sumario	Nº 1 1967	Nº 2 1967	Nº 3 1968	Nº 4 1968	Nº 5 1968	Nº 6 1968	Nº 7 1968	Nº 8 1968	Nº 9 1968	Nº 10 1968
Artículo de apertura	1	1	1	1	2	1	1	Número especial	1	1
La enseñanza de la lengua en la escuela primaria	2	1	1	1	1	2	1		1	1
La enseñanza de la matemática en la escuela primaria	2		2	2	1		1		1	1
La enseñanza de las ciencias sociales en la escuela primaria	1	1	1	3	1	1	1		1	1
La enseñanza de las ciencias elementales en la escuela primaria		2		2		1				
Problemas de Psicología para educadores	1	1	2	1	1	1	1		1	1
Comentarios bibliográficos	3		3	3	3	3	1			2

Fuente: *Hacer* (1967-1970, nros. 1-15).

Figura 7. Estructura y secciones de la revista *Hacer*, nros. 11 al 15 (1969-1970)

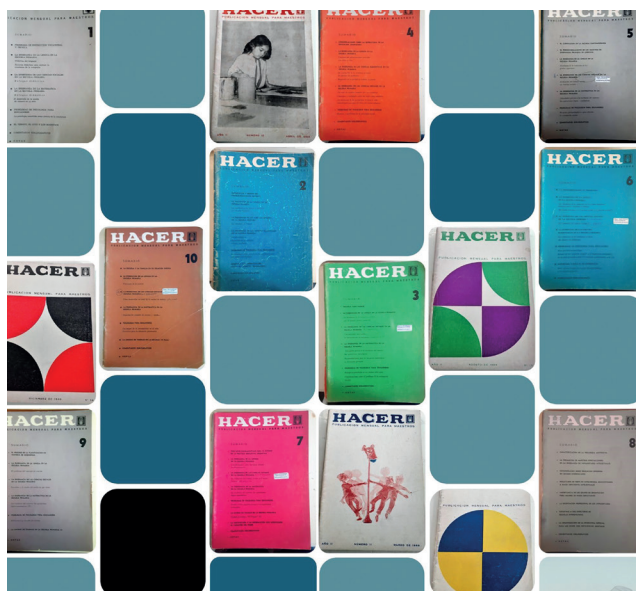
Sumario	Nº 11 1969	Nº 12 1969	Nº 13 1969	Nº 14 1969	Nº 15 1970
Editorial	1	1	1	1	1
Temas de Pedagogía	3	5	5	5	8
Temas de Psicología	1	1	2	1	1
Diálogo con los lectores	1	1	1		
Comentarios bibliográficos	3		2	3	3

Fuente: *Hacer* (1967-1970, nros. 1-15).

Más allá de estas particiones implícitas, todos los números se distinguen por un notable cuidado estético, tanto en su dimensión visual como material. Al correr de cada página, la propuesta excede el plano exclusivamente conceptual: el diseño, las ilustraciones, el tipo de papel, la diagramación, la inclusión de dibujos y esquemas gráficos se llevan gran parte de la atención, transformando la revista en un dispositivo con posibles efectos formativos (Dussel, 2006). La propia materialidad —su gramaje, la calidad de impresión, la colorimetría y el formato encuadernado tipo libro— propicia una experiencia de lectura muy distinta de otras publicaciones periódicas escolares del momento. Cada número, con un promedio de 80 páginas, intercaladas por portadas especialmente diseñadas y agregados de láminas que recrean importantes obras de artistas locales, como Leónidas Gambartes, evidencia un especial esfuerzo estético y presupuestario en el proyecto.

Leída como artefacto editorial, *Hacer* condensa decisiones y procesos que van del diseño al mercado, del equipo editor al público lector, revelando un modo de producción pedagógica donde las formas materiales son también formas de producción de contenidos. En rigor, la publicación se inscribe en una tradición revisteril concebida como práctica cultural multidimensional, en la que lo gráfico, lo visual, lo comercial y lo político se articulan en un lenguaje común que interpela al lector desde múltiples planos (Pita González, 2025). Como ha señalado Tarcus (2020), este enfoque —heredero del “giro material” en la historia intelectual— permite comprender las revistas no solo como soportes textuales, sino como objetos cargados de significación cultural, atravesados por prácticas de edición, circulación y recepción que implican una cadena de mediaciones y una economía simbólica compleja.

La dimensión visual se expresa en múltiples niveles: desde la diagramación y la elección tipográfica hasta la disposición del texto, los blancos y márgenes. Las portadas presentaban composiciones cromáticas intensas y homogéneas, sin ilustraciones ni consignas, apenas interrumpidas por un logotipo y la palabra “HACER” impresa en mayúsculas blancas sobre fondos de colores plenos, como azul, verde, rojo, fucsia o naranja. Esta sobriedad inicial va cediendo paso, desde 1969, a una estética más expresiva, con las nuevas cubiertas ilustradas con una abundancia de esquemas, dibujos, gráficos e imágenes en un diálogo directo con los contenidos pedagógicos estrictamente textuales. Vale decir, no como meros agregados estéticos, sino como mediaciones didácticas que organizaban formas de ver, comprender y enseñar.

Figura 8. Portadas de la revista *Hacer*, nros. 1 al 15 (1967-1970)Fuente: *Hacer* (1967-1970, nros. 1-15).

En relación con las portadas internas, cabe analizarlas como una serie coherente y reconocible. Impresas en tinta negra sobre fondo blanco, con trazos de marcado carácter artesanal, las ilustraciones abren secciones temáticas de manera inmediata. En lugar de representar escenas escolares naturalistas —acaso más habitual en la prensa pedagógica de la época—, estas imágenes proponen composiciones abstractas o simbólicas: siluetas, redes de figuras humanas, máscaras, estructuras geométricas o elementos de inspiración etnográfica.

Figura 9. Contratapas, tapas internas y láminas de la revista *Hacer*, nros. 1 al 15 (1967-1970)Fuente: *Hacer* (1967-1970, nros. 1-15).

Se trata de elecciones visuales que remiten a una estética moderna de raíz gráfica, cercana al grabado y la xilografía, y dialogan —aunque de forma indirecta— con repertorios como el arte popular, la iconografía científica y ciertas abstracciones pedagógicas. Nuevamente, y a diferencia de publicaciones más tradicionales, como *La Obra* o los boletines de circulación oficial que privilegiaron representaciones funcionales o ilustraciones literales, *Hacer* utilizó composiciones que no explican ni completan el texto, sino que invitan a ser interpretadas. Se trata de recursos que resuenan con circuitos culturales y visuales propios de la renovación pedagógica, pero también con búsquedas estéticas más amplias, como las impulsadas por el Instituto Di Tella, los movimientos de arte concreto-invencción o las experiencias editoriales latinoamericanas vinculadas a la educación popular; es decir, ligados a los usos no convencionales del archivo visual como campo de creación de sentido (Longoni, 2010; Goldgel, 2016).

A la par, desde la perspectiva del “giro visual” en la historia de la educación (Dussel y Priem, 2017), estas formas gráficas no deben entenderse como simples acompañamientos de los discursos pedagógicos, sino como productoras de modos de percepción, relación y subjetivación. En esa misma línea, Rousmaniere (2001) y Priem (2016) proponen que los objetos escolares —incluidos los impresos— no sean leídos exclusivamente como fuentes, sino como artefactos que activan sentidos y organizan lo sensible. Así, el aparato gráfico en su conjunto puede pensarse como una intervención visual que aporta densidad cultural al objeto revista. No representan escenas de modo directo, sino que sugieren; no buscan comunicar de forma unívoca, sino que abren múltiples interpretaciones. Su inclusión sistemática y su cuidada factura permiten suponer una pedagogía visual deliberada, orientada a interpelar al magisterio desde una sensibilidad moderna, sintética y simbólica. Lejos de operar como ornamentaciones, estas imágenes forman parte del entramado formativo.

Un ejemplo singular de esta pedagogía visual se expresa en las “láminas sueltas” que la revista entregaba como material adicional, sin una ubicación fija dentro de cada ejemplar. De los pocos casos conservados, sobresale la propuesta del número 3 (marzo de 1968): en una de sus caras, una fotografía en blanco y negro de Kelly Bloise muestra una escena litoraleña compuesta por canoas varadas, árboles anegados y redes de pescadores sobre un río calmo. En el dorso, un guion didáctico firmado por María Carola Conde propone una secuencia de escritura creativa a partir de tres estímulos articulados: la imagen, una breve poesía y la escucha de una bella pieza instrumental⁹, “Campo sin eco”, con estética cercana a la de Ariel Ramírez. La consigna sugiere que, luego de este recorrido sensorial, los niños redacten “lo que sienten y piensan”.

Aunque la actividad se titula “Tema de redacción”, no se limita a la producción escrita, sino que propone una experiencia inmersiva que combina observación, escucha, evocación e imaginación. Desde una mirada histórica y pedagógica, puede leerse como una apuesta por formas de enseñanza menos rígidas, capaces de incorporar lo artístico, lo poético y lo afectivo en la práctica escolar. En un contexto de políticas educativas tecnocráticas y racionalistas, este tipo de propuestas pedagógicas —aun cuando se encuadran en una planificación— introduce otros lenguajes y texturas. Supone, también, una revalorización de lo sensible en la formación infantil.

⁹ “Campo sin eco”, estilo de Ariel Ramírez, interpretado en el álbum *Coronación del folklore* (Philadelphia Records, 1963), a cargo de Los Fronterizos y E. Falú con Ramírez al piano.

Soportes externos y redes: apoyo comercial, institucional y suscripciones

En función de todo lo descripto, Hacer puede considerarse un emprendimiento editorial de elevada exigencia estética y material, cuya elaboración resultó costosa en tiempo y sostenibilidad financiera. Es decir, una iniciativa onerosa y probablemente no lucrativa, incluso con el evidente apoyo comercial e institucional que recibió en todos los años que se imprimió:

Figura 10. Publicidades comerciales en la revista *Hacer*, nros. 1-15

Publicidad comercial	Número de revista															Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
Canal 3	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14
Librería Aries	X	X	X	X	X	X						X				7
Administración Farias	X		X													2
Turismo popular Lambaré	X	X	X	X	X											5
Central del libro universitario	X	X	X	X	X	X										6
Estudio Taller Guión	X															1
Empresa Cid	X	X	X	X	X	X	X		X				X	X	X	11
Coca Cola	X	X	X			X	X		X	X		X	X	X	X	11
Clisis Imprenta		X	X	X	X											4
Fábrica de sellos			X		X											2
Caja de Créditos Rosario			X													1
Librería del Colegio			X													1
Hectógrafo Truel			X	X												2
Plasticola de colores			X													1
Instacola				X	X			X								3
Distribuidora Ariel						XXX	X	X	XX				XX	XX	XX	13
Perelló Talleres Gráficos							X	X								2
Helvética Carrocerías						X										1
Fabricante muebles escolares								X								1
Librería del docente															X	1
Subtotal empresas comerciales	8	6	13	8	8	8	4	4	5	2	1	3	5	5	9	89
Subtotal instituciones educativas	3	4	7	3	4	3	5	3	3	4	1	1	1	1	1	45
Total	11	10	20	11	12	11	9	7	8	6	2	4	6	6	10	134

Fuente: *Hacer* (1967-1970, nros. 1-15).

Figura 11. Adhesiones institucionales educativas en la revista *Hacer*, nros. 1-15

Adhesiones o colaboraciones comerciales	Número revista / año															Total
	1-67	2-67	3-68	4-68	5-68	6-68	7-68	8-68	9-68	10-68	11-69	12-69	13-69	14-69	15-69	
Jardín de infantes "Blancanieves"	X	X	X	X	X											5
Biblioteca Vigil	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	15
Instituto Superior del Magisterio	X	X	X													3
Instituto Fisherton de Educación Integral		X	X			X	XX	X	X	X						8
Instituto de Psicología educacional			X		X											2
Instituto de Psicología de la Educación			X	X	X											3
Centro de Educación Integral del Mongólico			X													1
Centro de Estudios de Filosofía, Letras y Ciencias del Hombre						X	X									2
Servicio de Psicología							X	X	X	X						4
Centro de Psicología y Psicopedagogía										X						1
Fondo Educativo Interamericano															X	1
Subtotales	3	4	7	3	4	3	5	3	3	4	1	1	1	1	1	45

Fuente: *Hacer* (1967-1970, nros. 1-15).

El análisis de los cuadros permite comprender el entramado comercial e institucional que acompañó el proyecto: librerías, editoriales, imprentas, empresas de mobiliario escolar y asociaciones cooperativas compartieron espacio con institutos de formación docente y centros de estudio e investigación universitarios. Esta red de adhesiones no solo funcionó como un mecanismo de sostenimiento económico, sino que expresa una configuración más amplia: un mapa de relaciones institucionales que sitúa a *Hacer* dentro de una constelación cultural y pedagógica en expansión durante los años sesenta.

En ese entramado, merece especial mención la presencia constante de la Biblioteca Vigil. No solo figura como suscriptora (nro. 3022), sino que ocupa sistemáticamente las contratapas de la revista con publicidad de sus colecciones editoriales. Como ya fuera dicho en la introducción, se trata de una colaboración que desborda una simple inserción comercial: es, antes bien, una alianza estratégica que articuló circuitos de formación, lectura y circulación. Las contratapas de *Hacer* no promovían productos ajenos al campo escolar, sino que ampliaban su propuesta formativa con catálogos de libros dirigidos al magisterio, reforzando así una lógica de articulación editorial en red.

Por su parte, si atendemos al conjunto de auspiciantes —grandes empresas como Coca-Cola, editoriales consolidadas, pequeñas librerías de barrio, institutos de formación docente, centros universitarios—, lo que se configura es una variopinta red difícil de clasificar. Tal como advierte Tarcus (2020), los avisadores revelan mucho sobre el lectorado que se buscaba y las estrategias de inserción en un nicho editorial. En este caso, la pauta publicitaria no responde a una única lógica económica o simbólica, sino que oscila entre el apoyo institucional progresista y la fórmula comercial más tradicional. Este eclecticismo ubica a la revista en un terreno intermedio, incluso incómodo, que escapa a categorías nítidas en términos de consumo cultural o poder de mercado.

Ahora bien, ¿equivalía todo ese esfuerzo, despliegue y red de apoyos a un verdadero alcance o cobertura territorial, como aseguraban los hacedores? Un indicio concreto de esta vocación expansiva se encuentra en el sobre especialmente diseñado para compartir, conocer y suscribirse a la revista, sintetizado en la fórmula gráfica: “Páselo a un colega”. Como muchas otras publicaciones del periodo, *Hacer* apeló a redes alternativas de distribución —desde el envío postal hasta formas de distribución más militantes— que condensan lo que Tarcus (2020) caracterizó como las “revistas sobre”. Así, se optó por un criterio de fidelización de su comunidad lectora, reforzando su carácter pedagógico y político sin que ello necesariamente se opusiera a una vocación de mayor alcance o masividad¹⁰.

¹⁰ Escapando a estas caracterizaciones, el “sistema-sobre” también fue empleado por revistas de enorme proyección internacional, como *National Geographic*.

Figura 12. Formato revista-sobre y datos de suscripción (1969)

Fuente: *Hacer* (1967-1970, nros. 1-15).

Como puede observarse en la figura 12, el talón de suscripción solicitaba información sumamente detallada que no parece responder únicamente a fines administrativos, sino también a la intención de construir una base sólida de lectorado, segmentada y conocedora del campo. No se trataba de convocar a suscriptores anónimos, sino de interpelar a docentes en ejercicio, identificables, con trayectorias institucionales específicas. En su cierre, el cupón invitaba a “tener la colección completa” y advertía que *Hacer* “se vende solo por suscripción”, lo que refuerza una inscripción focalizada en una recepción profesionalizante. Más que promover un consumo ocasional, buscaba consolidar una comunidad de lectores comprometidos con la propuesta.

Asimismo, el material informa que —para diciembre de 1969— la suscripción tenía un costo de 2.500 pesos moneda nacional por 10 números. ¿Podía un maestro de escuela primaria en Argentina comprar la revista de forma regular? Siguiendo el estudio de Rodríguez (2022), por entonces un docente de grado con título habilitante en la provincia de Santa Fe cobraba aproximadamente 18.000 pesos mensuales, por lo que la oferta representaba un 13,9 % del sueldo. Es decir que era un bien cultural de valor considerable dentro del presupuesto doméstico de un docente. Aunque no inalcanzable, sí resultaba una inversión significativa.

Este dato refuerza una hipótesis que hemos ido tejiendo a lo largo de estas páginas y que profundizaremos en el siguiente apartado: *Hacer* se dirigía a un público profesional, con cierto grado de compromiso político e inquietudes intelectuales, dispuesto a invertir recursos económicos y simbólicos en su formación.

HACERES, SABERES Y DISCURSOS EN CIRCULACIÓN

¿Hacer para quién? Una revista para maestros “que están en la onda”

Las “Cartas al lector(a)” publicadas regularmente no se limitaban a una función introductoria o editorial. En ellas se despliega un dispositivo discursivo denso que deja ver cómo el equipo redactor imaginaba a sus lectores, sus preocupaciones, sus expectativas, su lugar en la escuela, pero también en el campo pedagógico. Lejos de simplemente enunciar, modelaban: buscaban producir un tipo particular de lectorado docente, actualizado, comprometido, sensible y atento tanto a la realidad cotidiana de la infancia en Argentina como a la política educativa en ciernes y sus debates intelectuales.

Bajo el curioso vocativo “Estimado lector(a)”¹¹, identificamos el llamado y/o construcción de un maestro culto, interesado en la renovación pedagógica y familiarizado con la escritura académica. Según se comprende, *Hacer* apelaba a una franja específica del magisterio: urbana, formada, progresista, incluso con aspiraciones intelectuales. Se trata de una imagen idealizada y cargada de un *pathos* modernizador que, en ocasiones, transita los bordes de una autovaloración elitista.

A través de estas cartas, *Hacer* también procura instalar un clima afectivo: “estar en la onda” —una expresión repetida por Prieto en varias entregas— no remite solo a la actualización profesional, sino a un sentido de pertenencia generacional y político. Leer *Hacer*, en esta dimensión, sería parte de una forma atenta e informada de estar en el mundo. A la pedagogía leída se suma una pedagogía sentida por cuanto el vínculo con los lectores no se piensa solo en términos de transmisión de saberes, sino también como comunidad sensible, como pertenencia a una causa, como deseo compartido de transformación.

La atmosfera afectiva se despliega en una retórica que combina la cercanía con la exhortación, el humor con la crítica, la reflexión con el imperativo. A veces, se presentan como confesiones del equipo, otras como invitaciones o desafíos. Tras el ya comentado asombro que les produce el éxito del lanzamiento (1967), el cierre de esa primera carta anticipa que la relación se construirá “con toda cordialidad”. En el número siguiente, esa sintonía se enfatiza apelando a gestos cómplices propios del calendario escolar: “La reapertura de los cursos escolares produce siempre su impacto... Nuestra revista acusa el impacto de la reapertura acomodando su ritmo de trabajo a las necesidades e intereses concretos de la escuela argentina progresista” (*Hacer*, 1968, año I, nro. 3). También, su propia agenda se deja ver en un tono aún más confesional, que acaba por definir con total claridad para quién es este “Hacer”:

Hace unos pocos meses un grupo de amigos unidos por razones comunes en ideas e ideales sobre la educación (...) se atrevieron a lanzar esta publicación. No imaginaban qué repercusión tendría una Revista de este tipo (...) Hoy, un éxito ni remotamente sospechado en aquel momento, los encuentra en plena tarea vertiginosa de echar planes para el futuro (...) Creemos con todas nuestras fuerzas en el Maestro como factor hacedor del mundo del mañana (...) entonces no podíamos hacer otra cosa que lo que hemos hecho al fundar esta Revista. (*Hacer*, 1968, año I, nro. 5)

¹¹ En ello hay un registro de la histórica feminización del sistema educativo que no se continúa en algún tipo de tratamiento o enfoque específicamente orientado a las experiencias, problemáticas o saberes de las maestras. La interpelación permanece general, neutra o indiferenciada, y parece apuntar más a la comunidad docente en su conjunto que a sus diversidades internas.

Hacer es, entonces, para los hacedores del mañana en las aulas, y la revista, una construcción, material y simbólica, de un “nosotros” no exento de tensiones y pleno de expectativas no siempre confesadas. Hay, en definitiva, una voluntad de interpelar al magisterio desde la horizontalidad, pero también una distancia desde la cual se modela al lector ideal: no el que ya es, sino el que debería ser.

En estas mismas claves se nos presenta la sección especial “Comentarios bibliográficos”, incorporada de manera regular en casi todos los números y funcionando en una suerte de currículum lector que no solo refuerza los marcos teóricos de los artículos disciplinares, sino que “ordena” la biblioteca actualizada de un maestro moderno¹².

Figura 13. Comentarios bibliográficos en la revista *Hacer* (1967-1970)

Título	Nº de revista	Firma
Nassif, R. (1967). <i>Pedagogía de nuestro tiempo</i> . Buenos Aires: Kapelusz.	Nº1	—
Compagnon, G., & Thomet, M. (s.f.). <i>Educación del sentido rítmico</i> . Buenos Aires: Kapelusz.	Nº1	M.E.G.
Dufresse, M. (s.f.). <i>La gimnasia en el Jardín de Infantes</i> . Buenos Aires: Kapelusz.	Nº1	M.E.M.
Traxler, A. (1965). <i>La escuela y las técnicas de la conducción</i> . Buenos Aires: Troquel.	Nº3	F.R.P.
Blumenfeld, W. (1965). <i>Psicología del aprendizaje</i> . Lima: Universidad Nacional de San Marcos.	Nº3	O.M.
Mialaret, G. (1962). <i>Pedagogía de la iniciación en el cálculo</i> . Buenos Aires: Kapelusz.	Nº4	R.A.
Piaget, J. (1967). <i>Seis estudios de psicología</i> . Barcelona: Seix Barral.	Nº4	O.M.
Gal, R. (1967). <i>El estado de la pedagogía</i> . Buenos Aires: Kapelusz.	Nº4	O.M.
Katz, D. (1967). <i>Manual de psicología</i> . Madrid: Ediciones Morata.	Nº6	G.C.M.
Piaget, J., Wallon, H., et al. (1963). <i>Los estadios en la psicología del niño</i> . Buenos Aires: Lautaro.	Nº6	O.M.
Hotyat, F. (1965). <i>Los exámenes</i> . Buenos Aires: Kapelusz.	Nº6	R.S.P.
Duvignaud, J. (1967). <i>Sociologie de l'art</i> . Paris: Presses Universitaires de France.	Nº7	Elsa Flores
Smith, K., & Smith, W. (1963). <i>La conducta del hombre</i> . Buenos Aires: Eudeba.	Nº8	O.M.
Tartani, E. (1967). <i>Evaluación escolar y elementos de estadística aplicada</i> . Santiago de Chile: Editorial Universitaria.	Nº8	R.S.P.
Carmichael, L., et al. (1964). <i>Manual de psicología infantil</i> . Buenos Aires: El Ateneo.	Nº8	O.M.
Beauverd, B. (1967). <i>Antes del cálculo</i> . Buenos Aires: Kapelusz.	Nº10	R.A.
Medici, A. (s.f.). <i>La nueva educación</i> . Buenos Aires: Troquel.	Nº10	R.S.P.
Piaget, J. (1968). <i>El estructuralismo</i> . Buenos Aires: Proteo.	Nº11	O.M.
Leif, J., & Dezaly, R. (1961). <i>Didáctica del cálculo, de las lecciones de cosas y de las ciencias aplicadas</i> . Buenos Aires: Kapelusz.	Nº11	R.A.
De Marzi, A., & Valeri, M. (1967). <i>La psicología en la educación contemporánea</i> . Buenos Aires: Troquel.	Nº11	O.M.
Ziperovich, R. de (1968). <i>Matemática moderna. Construcción de las estructuras fundamentales en la escuela primaria</i> . Buenos Aires: Diagraf.	Nº13	R.A.
Colacilli, A., & Muro, R. (1965). <i>Elementos de lógica moderna</i> . Buenos Aires: Estrada.	Nº13	I.R.
Bunge, M. (1963). <i>La ciencia, su método y su filosofía</i> . Buenos Aires: Siglo Veinte.	Nº14	R.A.
Mialaret, G. (1966). <i>Nueva pedagogía científica</i> . Barcelona: Luis Miracle.	Nº14	R.A.
Menin, O. (1969). <i>Conocimiento del niño en edad escolar</i> . Rosario: Editorial Biblioteca.	Nº14	R.A.
Horvitz, L., et al. (1965). <i>La educación artística del niño</i> . Buenos Aires: Paidós.	Nº15	O.M.
Conde, C. (1965). <i>Actividad creadora en la escuela primaria</i> . Rosario: Editorial Biblioteca.	Nº15	F.R.P.
Eicholz, R. (1968). <i>Matemática para la educación primaria y pre-escolar</i> . Washington D.C.: Fondo Educativo Panamericano.	Nº15	—

Fuente: *Hacer* (1967-1970, nros. 1-15).

¹² La antigüedad promedio de las publicaciones reseñadas al momento de su cierre en 1970 es de, aproximadamente, cuatro años y medio.

Como puede observarse, las obras reseñadas abarcan temas como psicología infantil, epistemología, pedagogía experimental, matemática moderna, sociología del arte, psicología del aprendizaje y educación sensorial. Las firmas de Ovide Menin, Raúl Ageno o Gladis Rímini, entre otros, revelan una cuidadosa curaduría bibliográfica. Muchas de estas publicaciones proceden de editoriales especializadas, como Kapelusz, Eudeba, El Ateneo, Paidós o Ediciones Siglo Veinte, e incluyen autores nacionales e internacionales como Piaget, Mialaret, Bunge, Wallon, Katz, Carmichael, Medici, Eicholz y otros.

En suma, se trata de la misma construcción que invoca a un “maestro en la onda”, aglutinada por esa pátina de elitismo cultural que, sin dejar de ser hospitalaria, posiciona a *Hacer* dentro de un circuito de alta densidad formativa, más cercano a los sectores del magisterio con acceso a redes culturales amplias, editoriales universitarias y debates pedagógicos contemporáneos.

Hacer en las aulas y las aulas en *Hacer*: de teorías lejanas y prácticas cercanas

La revista *Hacer* no fue un simple compilado de artículos académicos ni una publicación institucional de corte técnico-burocrático. Se trató, más bien, de un dispositivo editorial que asumió con convicción su tarea formativa: ofrecer al magisterio en ejercicio un conjunto de herramientas conceptuales, metodológicas y didácticas para la enseñanza de lengua, matemática, ciencias sociales y ciencias naturales, considerando específicos marcos teóricos ofrecidos desde la psicología, la educación artística y la didáctica general¹³.

Si bien no es objeto de interés el análisis estrictamente disciplinar de la revista, cabe al menos señalar que, en este corpus, es posible identificar una estructura común que atraviesa los enfoques disciplinares: la voluntad de renovación pedagógica a partir de los aportes de la psicología genética (Piaget, Wallon, Mialaret, Carmichael); las corrientes activas y funcionales de la enseñanza de las ciencias; las experiencias de la llamada “educación diferenciada”, y los debates sobre métodos como el global, las unidades de trabajo o la evaluación formativa. Esta orientación se sostiene tanto en traducciones y reseñas bibliográficas de textos europeos y latinoamericanos como en desarrollos propios del equipo redactor, con fuerte anclaje en experiencias locales y regionales.

Así, y como se sigue en los artículos de Ageno sobre la enseñanza del número —desarrollada a lo largo de varios episodios—, retoma conceptos de la psicología genética y los transforma en propuestas escalonadas de trabajo en el aula, articulando operaciones infralógicas, lógico-cualitativas y lógico-cuantitativas. Algo similar ocurre con las propuestas de María Teresa Nidelcoff, que combinan enfoques históricos y sociológicos con experiencias prácticas, como el uso del periódico mural, la interpretación de testimonios o los viajes escolares. La idea de “unidad de trabajo” aparece una y otra vez, no solo como estrategia didáctica integradora, sino como pedagogía situada, capaz de articular saberes, territorios, cuerpos y tiempos escolares.

Los artículos no se limitan a enunciar teorías o presentar técnicas, sino que proponen esquemas, consignas, láminas, ilustraciones y secuencias pensadas para ser aplicadas o, al menos, debatidas. El “hacer” no es solo un título: es un principio organizador del proyecto. Enseñar a hacer, enseñar haciendo, hacer con otros. Esa matriz también se expresa en el uso sistemático de ejemplos concretos, relatos de aula, análisis de prácticas y una iconografía

que opera como mediación pedagógica. Lejos de la retórica del “experto”, los textos se presentan como conversaciones entre pares, aunque no exentas de un cierto tono prescriptivo.

Este enfoque polifónico y, a la vez, estructurado da cuenta de un posicionamiento editorial firme, que evita alinearse de forma dogmática con alguna corriente. Si bien resuenan con fuerza las influencias del escolanovismo, del estructuralismo didáctico o de las reformas pedagógicas en clave tecnocrática, el proyecto mantiene una apuesta por la formación integral del magisterio, la autonomía de las prácticas y la inteligibilidad situada del conocimiento escolar. En lugar de respuestas cerradas, la revista ofrece caminos, preguntas, métodos y recursos, algunos más clásicos, otros más experimentales.

La composición del equipo autoral, con firmas recurrentes como Ageno, Nidelcoff, Menin, Fisher, Conde, y la recuperación de voces históricas o extranjeras (Wallon, Guerrero, Giner de los Ríos) refuerzan esa apuesta por el pluralismo riguroso. Las referencias bibliográficas, cuidadosamente seleccionadas, invitan a conocer autores, series editoriales y enfoques internacionales, sin perder de vista el trabajo cotidiano del aula. De algún modo, logran tender puentes entre saberes expertos y experiencias concretas, entre debates académicos y cultura escolar.

En este marco, la noción de “formación” excede el adiestramiento técnico o la simple actualización de contenidos. Implica una toma de posición ética y pedagógica sobre el rol del magisterio, sus saberes, sus desafíos y su poder de intervención. Desde allí, cabe considerar a esta prensa pedagógica como un laboratorio editorial para pensar la educación desde la práctica y para poner en manos de los docentes recursos con los que, efectivamente, hacer escuela.

Por lo dicho, también ofreció espacio y legitimidad a experiencias pedagógicas desarrolladas por docentes en aulas concretas, en contextos populares, rurales, cooperativos o sindicales. La revista supo abrir sus páginas a ese otro magisterio “en la onda”, compuesto por maestras y maestros que no solo se actualizaban en los lenguajes y propuestas de la renovación pedagógica, sino que también actuaban en el terreno, con creatividad, reflexión y compromiso situado.

Estas experiencias —narradas en primera persona, colectivamente firmadas o recuperadas por otros— muestran una pedagogía en acción, donde las ideas se traducen en proyectos, actividades, materiales y evaluaciones que buscan transformar realidades específicas. Tal es el caso del trabajo de Noeli Raquel Bruno en la Escuela 488 de la ciudad de Casilda, que relata con detalle una experiencia en redacción con niñas/os de sexto grado, que incluía producciones estudiantiles y una robusta bibliografía latinoamericana y española. O las propuestas sucesivas del grupo de docentes de la Escuela Provincial 213 en la pequeña comunidad rural de Chañar Ladeado, cuyas unidades de trabajo se extienden en varios números y articulan metodologías activas con reflexión institucional.

Lo mismo puede decirse de artículos como los de Rodolfo Pittao sobre capacitación contable para adultos trabajadores —en frigoríficos, universidades populares, sindicatos y escuelas de comercio—, que introduce una perspectiva de educación popular con metodologías dialogadas y dinámicas grupales. Allí, la enseñanza de la contabilidad se aborda con “dinámica de grupo” y estudio dirigido, situando al docente como “mero coordinador”. O acerca del informe colectivo titulado “Mi segundo hogar: la escuela”, producido por un nutrido grupo de maestras que documenta desde adentro las prácticas de enseñanza en torno a temas de convivencia, cuidado, espiritualidad y vida cotidiana escolar.

Estas contribuciones no solo enriquecen el corpus disciplinar de *Hacer*, sino que matizan y complejizan la imagen de una revista mayormente orientada a un sector del magisterio. Por el contrario, evidencian que el equipo editor supo identificar y valorar saberes que circulaban por fuera de los espacios académicos, reconociendo a los maestros como productores legítimos de conocimiento pedagógico. Claro que este mismo gesto “legitimador” podría condensar un espíritu finalmente elitista.

Como fuere, *Hacer* no solo dispuso una plataforma de difusión de tendencias pedagógicas internacionales, sino también un espacio de interlocución y visibilización de experiencias docentes situadas en el litoral. Un punto de cruce entre lo global y lo local, entre el saber experto y el saber escolar, entre la teoría y la práctica viva.

Diálogos epistolares

La sección de preguntas y respuestas, titulada “Diálogo entre los lectores y el comité de redacción”, constituye una de las facetas más ricas del proyecto editorial. Su estructura operativa se presenta como una ventana de consulta abierta a lectores de todo el país, algunos de ellos provenientes de pueblos pequeños, zonas rurales o provincias alejadas de los grandes centros urbanos. Las preguntas —firmadas con nombre completo o iniciales— permiten trazar una geografía pedagógica que abarca desde Rosario y Capital Federal hasta El Colorado (Formosa) o Grütly (Santa Fe), y configuran un perfil diverso de maestras/os en ejercicio, atravesados por preocupaciones didácticas, bibliográficas, institucionales y epistemológicas.

En cuanto a los contenidos, los intercambios abordan una variedad de temas: desde dudas sobre la implementación de la matemática moderna en el cuaderno único hasta preguntas por la figura de Piaget, la didáctica de la enseñanza técnica, la aplicación de test de inteligencia o las reformas educativas impulsadas por el Gobierno. Este abanico da cuenta de una comunidad docente activa, interesada y en búsqueda de orientación profesional.

Las respuestas, en su mayoría firmadas “O. M.” (Ovide Menin), destacan por su extensión, claridad, tono firme y estilo intimista o confesional. Con notable soltura y autoridad, Menin articula referencias bibliográficas, experiencias personales, juicios político-ideológicos y consejos prácticos. Su figura domina el espacio epistolar con un estilo que combina la erudición universitaria con la pedagogía del asesor comprometido. No se limita a responder: opina, contextualiza, debate, toma posición. Así, por ejemplo, responde a una docente inquieta por la reforma presentada —tras idas y venidas gubernamentales— como “Ley Orgánica de Educación”: “La pseudo reforma de ahora, por entregas, como las viejas novelas de Pérez Escrich que leían nuestras madres, carece de toda seriedad” (*Hacer*, 1969, año II, nro. 11, p. 76).

En el plano político, estas respuestas permiten identificar con claridad una crítica abierta al Onganiato en general, y a las propuestas sobre el magisterio en particular. Al decir de Menin: “La Escuela Normal debe ser una institución de Formación Profesional de tercer nivel; hora de fin de estudios, si usted quiere” (*Hacer*, 1969, año II, nro. 11). También desliza una crítica velada —aunque no menos firme— al peronismo. Puntualmente, y ante la interesante consulta de una maestra de San Juan sobre las razones de la revitalización de la obra de Piaget, el pedagogo expresa:

En Argentina, “la figura de Piaget”, como usted dice, fue bien conocida por los maestros de escuela de las décadas del 30-40, más o menos. (...) Después pasó, por imperio de una era de irracionalismo y demagogias de todo tipo, con que se prefirió suplantarlo el enfoque científico de investigadores como él, por un charlatanismo huero. (*Hacer*, 1969, año II, nro. 11)

En el plano pedagógico, sus intervenciones sostienen un horizonte de renovación didáctica sin renunciar al rigor ni a la orientación práctica. La defensa de la psicología como herramienta para la formación docente, la crítica al “reciclaje superficial” del normalismo y la necesidad de estructurar una formación de tercer nivel para el magisterio se combinan con ejemplos concretos sobre la enseñanza en el aula. Lejos de un discurso cerrado o tecnocrático, Menin formula orientaciones puntuales, contextualizadas y abiertas al debate, articulando teoría, experiencia y convicción pedagógica.

También resulta ilustrativo el cuidado en las respuestas prácticas, incluso de otros integrantes del comité editorial, como Raúl Ageno, quien explica cómo registrar las actividades de matemática moderna en los cuadernos (“utilizar figuras o dibujos, que se pegarán en el cuaderno variando la ubicación”) o propone ejemplos concretos para trabajar nociones como “conjuntos”, “relaciones de orden” o “substituciones”. Estas orientaciones combinan teoría y didáctica con ilustraciones, material concreto y acompañamiento situado.

En definitiva, este dispositivo epistolar no solo refuerza el carácter formativo de *Hacer*, sino que consolida su función como interlocutora de una comunidad dinámica. Las cartas dejan ver una circulación activa de ideas, conocimientos e inquietudes. Y, aunque filtradas por una voz editorial fuerte —la de Menin—, constituyen una de las formas más explícitas de democratización del saber promovidas por la revista. Un cierre que, lejos de clausurar, abre nuevas preguntas sobre las formas en que las y los docentes buscaron y, en parte, encontraron modos de hacer escuela en tiempos de incertidumbre.

Editores y editoriales

Como cierre de este recorrido, vale detenerse en una forma particular de intervención discursiva: los editoriales. En ellos, la revista toma la palabra con claridad y construye un posicionamiento político explícito frente al sistema educativo argentino de fines de los años sesenta. Más que introducciones o comentarios preliminares, los editoriales funcionan como manifiestos histórico-pedagógicos, donde el equipo editor se constituye en actor colectivo que interpela a sus pares.

Firmados ocasionalmente por Fernando Prieto, Ovide Menin o atribuidos a “La Dirección”, los editoriales condensan una mirada crítica sobre el presente escolar, su devenir desde finales del siglo XIX y las posibilidades de transformación inmediatas. En ellos se recuperan gestas de la educación pública —como la sanción de la Ley 934 de Libertad de Enseñanza (1871), la Ley 1420 de Educación Común (1884) o la Ley Avellaneda sobre Universidades (1885)— como parte de una tradición democratizadora aún inconclusa.

Tal genealogía, planteada por Menin en el número 7 (1968), habilita una interpretación del liberalismo como filosofía plural y emancipadora, en contraste con el autoritarismo, el clericalismo y el racionalismo tecnocrático promovido por el gobierno de facto de Juan Carlos Onganía (1966-1970).

En el número 11 (1969), la pluma de Prieto se vuelve aún más enfática al rechazar el Proyecto de Ley Nacional de Educación por considerarlo ilegítimo, centralista, tecnocrático y alejado de las prácticas pedagógicas concretas. Se cuestiona la imposición de reformas como la “escuela intermedia”, al señalar su improvisación, fragmentación curricular y nula consulta docente.

Estas críticas se sostienen en los siguientes impresos, hasta culminar en el editorial del número 15 (1970), el último número conocido. Allí, se denuncia el vaciamiento de la escuela pública y la exclusión del magisterio de los procesos de toma de decisiones.

Sabido o no por los propios “hacedores”, estos editoriales pronto se vuelven insumos de informes reservados producidos por los servicios de inteligencia de la provincia de Santa Fe (García, 2017).

CONCLUSIONES

Hacer. Publicación mensual para maestros fue un proyecto editorial autogestivo, riguroso y situado que articuló política, pedagogía y cultura en un tiempo de profunda conflictividad educativa. Sus 15 números, publicados entre 1967 y 1970, revelan una propuesta de formación integral para el magisterio que operó por fuera de los dispositivos estatales, pero no por fuera de la escena pública.

La reconstrucción de su historia permitió identificar una constelación de prácticas pedagógicas y editoriales que exceden la lógica de producción de contenidos. *Hacer* fue, también, una experiencia de comunidad: un espacio de encuentro, debate y circulación de saberes entre docentes, intelectuales y lectorados distribuidos territorialmente. Su factura estética, su densidad argumentativa, su enfoque interdisciplinar y su vocación política evidencian una pedagogía que no se declama, sino que se ejerce materialmente. Una pedagogía del hacer.

Desde un abordaje que articula los aportes del giro visual, material y archivístico, el análisis de la revista permitió visibilizar dimensiones poco exploradas de la prensa pedagógica en Argentina. La lectura de sus materiales como prácticas —no solo como fuentes— mostró cómo ciertos objetos culturales producen formas de autoridad, pertenencia, sensibilidad y comunidad profesional. En este sentido, la colección completa, conservada en el archivo de la Biblioteca Vigil, constituye tanto una huella como una promesa: una huella del trabajo intelectual sostenido en contextos adversos, y una promesa de producción para los estudios históricos sobre la cultura docente.

El estudio se organizó en torno a tres grandes ejes. En primer lugar, los hacedores: un equipo editorial conformado por docentes e intelectuales de reconocida trayectoria, con inserciones diversas en instituciones educativas, organizaciones gremiales y espacios culturales de Rosario y la región. Su convergencia en *Hacer* no fue casual: condensó trayectorias colectivas, redes de afinidad y una vocación transformadora que se expresa en cada sección de la revista.

En segundo lugar, el artefacto: un objeto de circulación sostenida, cuidadosamente editado, gráficamente atractivo y materialmente costoso. Su sistema de suscripciones, su red de apoyos comerciales e institucionales, su diseño visual, sus láminas ilustradas, su tipografía y hasta sus sobres de suscripción hablan de una concepción integral del trabajo pedagógico. En este marco, *Hacer* no puede leerse solo como un medio, sino también como

un fin: una apuesta por intervenir en la formación docente desde lo estético, lo afectivo y lo político.

En tercer lugar, la trama discursiva: las cartas a los lectores, las recomendaciones bibliográficas, los artículos disciplinares y los editoriales funcionaron como espacios de interpelación. El magisterio no se redujo a un nicho de usuarios de cuadernillos didácticos, lo pedagógico no se perdió en la demanda tecnocrática y lo estético no sucumbió a lo funcional. Su propuesta editorial alojó una pluralidad de voces: autores consagrados y noveles, textos traducidos y experiencias locales, artículos teóricos y actividades prácticas. Recuperó experiencias en aula, abrió espacios a las maestras, tendió redes con otras publicaciones y sostuvo un diálogo pedagógico en tiempos de censura y persecución. En este sentido, fue también un espacio de refugio simbólico, continuidad ante el exilio laboral, amparo intelectual y resistencia cultural frente a la persecución y el autoritarismo.

Lejos de clausurar su sentido, el análisis aquí propuesto habilita nuevas líneas de indagación. Aún resta estudiar con mayor profundidad las condiciones concretas de su recepción, sus trayectorias lectoras, su impacto en las prácticas escolares, sus vínculos con otras publicaciones del periodo y sus usos formativos en los institutos de formación docente. Del mismo modo, el estudio comparado con revistas de mayor alcance institucional —como *La Obra*— permitirá delinear con más nitidez las singularidades de este caso.

La paradoja con la que se abre y cierra este trabajo es elocuente: una revista hecha por docentes reconocidos, con una circulación sostenida y una propuesta pedagógica consistente permaneció completamente ausente en la historiografía de la educación argentina. Su invisibilidad no parece responder a una falta de mérito, sino más bien a ciertas condiciones políticas, archivísticas y epistemológicas que, de diversos modos, han influido en aquello que se estudia, se legitima y se transmite como parte del saber pedagógico.

Lamentablemente, no ha sido posible determinar con precisión las razones de su cierre en 1970. No obstante, todo indicaba la intención de continuar. En definitiva, como bien dice Tarcus, “las revistas nonatas, salteadas y las desaparecidas podrían constituir una historia espectral de la hemerografía latinoamericana” (2020, p. 70). En este caso, la falta de documentación interna, la dispersión de sus hacedores y la pérdida de memoria de quienes sobrevivieron en el exilio dificultan esa tarea. Así, el rescate de *Hacer* no es solo un ejercicio heurístico, es antes una operación política y académica. Una revista, 15 números, decenas de autores, miles de lectores, un archivo sobreviviente.

REFERENCIAS

Fuentes primarias

Hacer. Publicación mensual para maestros (1967-1970). Nros. 1-15. Rosario: Hacer Editorial.

Situación actual del conflicto docente santafesino (1971). Archivo Provincial de la Memoria de Santa Fe, Fondo ex DGI, UC 7 A, p. 4.

Fuentes secundarias

Castro, V. (2021). Leer desde el archivo: el caso de la revista Argentina (1930-1931). En L. Fernández Cordero (Ed.), *Hacer cosas con revistas. Publicaciones políticas y culturales del anarquismo a la nueva izquierda* (pp. 89-113). Tinta Limón.

- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (Eds.) (2006). *Educación la mirada. Políticas y pedagogía de la imagen*. Manantial, FLACSO, Fundación OSDE.
- Dussel, I. y Priem, K. (2017). The visual turns in the history of education: four remarks for future research. *Paedagogica Historica* 53(6), 753-760. <https://doi.org/10.1080/00309230.2017.1373343>
- Fernández Cordero, L. (2021). *Hacer cosas con revistas. Publicaciones políticas y culturales del anarquismo a la nueva izquierda*. Tinta Limón.
- García, N. (2017). *La educación clandestina. Espiar, colaborar y depurar* (Santa Fe, 1966-1983). Pro-historia Ediciones.
- García, N. (2018). Visiones clandestinas, prácticas autoritarias y reforma educativa en Santa Fe (Argentina, 1966-1973). *Espacio, Tiempo y Educación* 5(1), 159-180. <https://doi.org/10.14516/ete.2018.005.001.8>
- García, N. (2019). Historia y (des)memorias del icónico libro ¿Maestro pueblo o maestro gendarme? de María Teresa Nidelcoff. *Diálogo Educativo* 61, 551-575. <https://doi.org/10.54160/diálogo.educacional.v61.08>
- García, N. (2022). La prensa pedagógica en perspectiva comparada: potencialidades, logros y desafíos historiográficos. *Historia de la Educación* 40(1), 369-392. <https://doi.org/10.14201/hedu202140369392>
- Goldchuk, G. (2020). Archivos latinoamericanos y la extracción del sentido. *Chuy* 7(9), 243-260.
- Goldgel, C. (2016). *Deshaciendo archivos*. Eterna Cadencia.
- Gudelevicius, M. (2011). La protesta gremial docente contra el proyecto educativo de la “Revolución Argentina”. *Archivos de Ciencias de la Educación* 5, 117-129.
- Longoni, A. (2010). El Di Tella y el desarrollo de una conciencia crítica en el arte argentino. En AA. VV., *Transformaciones del arte en América Latina* (s/p).
- Pita González, A. (2025). *Renovación. Boletín de ideas, libros y revistas de América Latina, 1923-1930*. Universidad de Colima. <https://doi.org/10.53897/LI.2025.0004.UCOL>
- Priem, K. (2016). Between histories and images: rethinking the disciplinary space of visual education. *Paedagogica Historica* 52(6), 703-718. <https://doi.org/10.1080/00309230.2016.1237844>
- Puiggrós, A. (1992). *Historia de la educación en Argentina. Tomo III: Escuela, democracia y orden* (1916-1943). Galerna.
- Rodríguez, L. (2008). La escuela intermedia revisitada: racionalización y revisión curricular en la provincia de Buenos Aires durante la última dictadura militar. *Trabajos y Comunicaciones* 34, 35-61.
- Rodríguez, L. (2022). *Profesión, salario y conflicto docente. Un estudio sobre la historia del trabajo docente en Argentina (1958-1976)* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio Institucional UNLP. <https://doi.org/10.35537/10915/141491>
- Rousmaniere, K. (2001). Questioning the Visual in the History of Education. *History of Education* 30(2), 109-116. <https://doi.org/10.1080/00467600010017735>

- Sánchez-Macedo, J. (2020). Giro archivístico: su impacto en la investigación histórica. *Revista Humanitas* 47(4), 183-223.
- Sanjurjo, L. (1990). Rosa Ziporovich: Una lección de vida. *Ediciones de Aquí a la Vuelta* 4, 3-11.
- Sanjurjo, L. y Molino, A. M. (1997). *Rosa Ziporovich. Una vida para la vida*. Ediciones AMSAFE.
- Sosnowski, S. (Ed.) (1999). *La cultura de un siglo: América Latina en sus revistas*. Alianza Editorial.
- Tarcus, H. (2020). Las revistas culturales latinoamericanas. Giro material, tramas intelectuales y redes revisteriles. *Tren en Movimiento* 1(1), 61-86.

O Paraná ensinado às crianças: narrativas eurocêntricas e raciais em livros didáticos regionais paranaenses (1903-1996)

Paulo Eduardo Dias de Mello*

 Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil.

 paulodemello@uepg.br

 <https://orcid.org/0000-0002-6031-3987>

Recibido: 22 de julio de 2025 | Aceptado: 7 de septiembre de 2025

Resumo

Este artigo examina como as autoridades políticas e educacionais do Paraná, um estado no sul do Brasil, apoiaram a produção de manuais didáticos regionais. Esses livros contribuíram para a invenção e difusão do ideário do “Paraná europeu” —uma narrativa historiográfica que defendia que fatores geográficos, etnográficos e culturais tornaram o Paraná um “estado europeu” e “branco”, distinto de outras regiões brasileiras, construído sobre um “território vazio”. Essa construção discursiva, que romantiza a colonização europeia e minimiza a presença indígena e negra, perpetuou-se por quase um século, moldando a percepção do Paraná veiculada nos livros didáticos. Alteridades não-europeias são estereotipadas, ocultadas ou minimizadas. Analisamos um conjunto de manuais didáticos, apoiados por autoridades e distribuídos nas escolas oficiais: *O Paraná e o Brasil* (1903), de Sebastião Paraná; *Pequena história do Paraná* (1953), de Cecília Westphalen; *A Abelhinha estuda história do Paraná* (1969), de Renée Swain, e *Histórias do cotidiano paranaense* (1996), de Maria Auxiliadora Schmidt. Investigamos as relações entre a operação historiográfica, o campo político, intelectual e educacional, e como os sujeitos históricos (europeus, indígenas, negros) são representados. A análise evidencia diferentes estágios e propósitos na escrita da história, revelando ambiguidades, contradições, e permanências na representação de um Paraná forjado como europeu.

Palavras-chave

História do Paraná, livro didático, eurocentrismo, racismo, estereótipos.

* Paulo Eduardo Dias de Mello é doutor e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Líder do Laboratório de Estudos sobre Formação de Professores e Ensino de História - LEFOPEH (CNPq), integra o projeto GLOTREC.

El Paraná enseñado a los niños: narrativas eurocéntricas y raciales en los libros de texto regionales de Paraná (1903-1996)

Resumen

Este artículo examina cómo las autoridades políticas y educativas de Paraná, un estado al sur de Brasil, respaldaron la producción de manuales didácticos regionales. Estos libros contribuyeron a la invención y difusión del ideario del “Paraná europeo” —una narrativa historiográfica que defendía que factores geográficos, etnográficos y culturales convirtieron a Paraná en un “estado europeo” y “blanco”, distinto de otras regiones brasileñas y edificado sobre un “territorio vacío”. Esta construcción discursiva, que romantiza la colonización europea y minimiza la presencia indígena y negra, se perpetuó durante casi un siglo, configurando la percepción de Paraná vehiculada en los libros de texto. Las alteridades no europeas son estereotipadas, ocultadas o minimizadas. Se analiza un conjunto de manuales didácticos, apoyados por autoridades y distribuidos en escuelas oficiales: *O Paraná e o Brasil* (1903), de Sebastião Paraná; *Pequena história do Paraná* (1953), de Cecília Westphalen; *A Abelhinha estuda história do Paraná* (1969), de Renée Swain, e *Histórias do cotidiano paranaense* (1996), de Maria Auxiliadora Schmidt. Se investigan las relaciones entre la operación historiográfica, el ámbito político, intelectual y educativo, y cómo son representados los sujetos históricos (europeos, indígenas, negros). El análisis evidencia diferentes etapas y propósitos en la escritura de la historia, revelando ambigüedades, contradicciones y permanencias en la representación de un Paraná forjado como europeo.

Palabras clave

Historia de Paraná, libro de texto, eurocentrismo, racismo, estereotipos.

Paraná Taught to Children: Eurocentric and Racial Narratives in Regional Textbooks from Paraná (1903-1996)

Abstract

This article examines how the political and educational authorities of Paraná, a state in southern Brazil, supported the production of regional textbooks. These books contributed to the invention and dissemination of the “European Paraná” ideology —a historiographical narrative that argued geographical, ethnographic, and cultural factors rendered Paraná a “European” and “white” state, distinct from other Brazilian regions, and constructed upon a “vacant territory.” This discursive construction, which romanticizes European colonization and minimizes indigenous and black presence, persisted for nearly a century, shaping the perception of Paraná as conveyed in textbooks. Non-European alterities are stereotyped, concealed, or minimized. We analyze a set of textbooks, supported by authorities and distributed in official schools: *O Paraná e o Brasil* (1903), by Sebastião Paraná; *Pequena história do Paraná* (1953), by Cecília Westphalen; *A Abelhinha estuda história do Paraná* (1969), by Renée Swain, and *Histórias do cotidiano paranaense* (1996), by Maria Auxiliadora Schmidt. We investigate the relationships among the historiographical operation, the

political, intellectual, and educational fields, and how historical subjects (Europeans, indigenous peoples, black individuals) are represented. The analysis reveals different stages and purposes in historical writing, uncovering ambiguities, contradictions, and continuities in the representation of a Paraná forged as European.

Keywords

History of Paraná, textbook, eurocentrism, racism, stereotypes.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o Brasil assistiu a um avanço nas pesquisas sobre literatura didática ou escolar. A elaboração de balanços no campo da pesquisa sobre livros didáticos realizados por Bittencourt (1993, 2011), Munakata (1997, 2003) e Silva (2018) indicam que os manuais escolares tem sido uma importante fonte para estudos históricos sobre temas da história das disciplinas escolares, do currículo, além de investigações específicas sobre o mundo editorial e a história das produções escolares. Nestes estudos prevalece atualmente a concepção do livro didático como objeto complexo de múltiplas dimensões e funções, seja como mercadoria do mundo editorial (sujeito à dinâmica de produção, circulação e consumo); objeto ligado à cultura escolar que lhe dá sentido e legitimidade (disciplinas escolares, currículos e práticas institucionais); e como poderoso veículo para a disseminação de ideologias.

Como ponto de corte desse campo de pesquisa, estudos sobre a produção didática da disciplina escolar de História constituíram terreno fértil para discussões sobre as relações entre a disciplina acadêmica da História e o conhecimento histórico escolar; entre as articulações dos discursos ideológicos, projetos de sociedade e o processo de escolarização. Nesse sentido, a compreensão da própria constituição da história como disciplina escolar e seu papel no currículo de formação de crianças e jovens atraiu a atenção de diversos historiadores da disciplina. Em geral, podemos dizer que esses estudos apontam para o fato de que a disciplina escolar da História tem, em suas raízes, uma ligação intrínseca com a ideia de produzir uma “genealogia da nação”, contribuindo significativamente para legitimar a independência do Estado brasileiro e sua permanência histórica, bem como forjar coesão nacional. Sabe-se que, no campo do conhecimento histórico escolar, ao longo dos séculos XIX e XX, um movimento para o fortalecimento de uma formação escolar nacionalista e patriótica, cujas bases situam-se na sedimentação de uma história nacional como um passado homogêneo e livre de conflitos. Trata-se de uma história única a ser assimilada por todos os brasileiros, construída tanto pela historiografia “oficial” quanto pela historiografia didática. Para esses historiadores, os conflitos existentes no campo da interpretação histórica estavam relacionados a disputas entre o campo religioso e o secular. Ao longo do século XIX, o avanço da concepção da história positivista, baseada na ideia de progresso da civilização moderna e científica, finalmente removeu a história do campo de ação da providência divina, fazendo triunfar uma concepção secular da história. Nesta concepção predominou a atuação de homens ilustres e heróis na construção do Estado nacional, e a narrativa sobre eventos que traduziam os requisitos para sua entrada no concerto das “nações civilizadas”.

É nesse concurso que se somam as discussões sobre a identidade do brasileiro, a chamada questão do “caráter nacional”. Debates sobre a natureza da população brasileira e o fenômeno da miscigenação foram influenciados por teorias raciais, determinismos geográficos e proposições de eugenia e branqueamento populacional. Nesse contexto, o papel da história escolar como disciplina central da pedagogia cidadã teve o papel de reforçar a noção de genealogia da nação forjada em sua ascendência europeia, branca, eugênica. O ensino da história, instituído ao longo do período, não se restringiu à história nacional, mas também foi organizado por meio de conteúdos políticos específicos de caráter regional. Portanto, a definição dos conteúdos históricos a serem ensinados também serviu para a constituição de identidades locais e regionais, estabelecendo diálogos e confrontos com a identidade “nacional”.

No Paraná, que se tornou província emancipada em 1853, a questão da identidade do paranaense logo se tornou um problema que atraiu a historiografia oficial e escolar. A lenta construção de um sistema de ensino local exigiu a produção de currículos escolares como parte do projeto de construção de identidade “regional”. Foi assim que, no desenvolvimento do sistema educacional, especialmente da capital Curitiba, se deu produção de manuais de história dedicados à história do Paraná e destinados à escolarização básica. Após a Proclamação da República esse projeto ganhou força, influenciado pela expansão de espaços de circulação e produção intelectual e cultural. A expansão de editoras, estruturas escolares, bibliotecas, e livrarias acompanhou a organização de novos espaços de sociabilidade entre os alfabetizados, fomentando discussões sobre os rumos da nova “nação republicana”, a formação social do Brasil e a identidade regional (DeNipoti, 1998). A popularização do Movimento Paranista, movimento de construção identitária do Paraná que teve início na década de 1920 (Batistella, 2012), integrou e impulsionou esse processo.

O termo “paranista”, neologismo criado pelo historiador, jornalista e político Romário Martins, foi cunhado “para designar aqueles que nutriram o amor pelo Paraná e estavam dispostos, por meio do discurso, a elogiá-lo e reconhecer nele um lugar onde a população teria as condições perfeitas para se desenvolver como civilização” (Iurkiv, 2002, p. 14). O paranismo foi, portanto, um movimento regionalista paranaense dedicado à produção de uma história e de uma sociedade local baseada em uma visão particular da sociedade e do próprio estado do Paraná. Nele a regionalidade não foi apresentada pela diluição ou justaposição no todo nacional, mas pela afirmação da diferença das comunidades imigrantes que formaram a sociedade local, em sua trajetória de transformação da sociedade luso-brasileira. O movimento paranista fundou a mitologia do Paraná como um estado “branco”, resultado da colonização europeia, sem elementos negros ou portugueses. (Camargo, 2007, p. 42). A produção didática do início do século XX, foi utilizada para difundir uma história do Paraná, com o objetivo de moldar a percepção do espaço paranaense, sua formação social e relações de poder, a partir de temas e valores de identidade marcados pelo paranismo.

Para a análise da formulação e permanência desse discurso “paranista” tomamos como objeto um conjunto de manuais didáticos produzidos, em momentos históricos significativos, por intelectuais ligadas/os às estruturas de poder e de produção do conhecimento histórico escolar no Paraná. São eles: 1) *O Brasil e o Paraná* (1903), de Sebastião Paraná; 2) *Pequena história do Paraná* (1953), de Cecília Westphalen; 3) *A Abelhinha estuda o Paraná: livro de*

leitura para o 3º ano primário (1969), de Enói Renée Navarro Swain, e 4) *Histórias do cotidiano paranaense* (1996), de Maria Auxiliadora S. Schmidt. Esses manuais foram selecionados porque sua produção foi apoiada e validada por autoridades do poder político e educacional paranaense, tendo sido distribuídos nas escolas da rede oficial de ensino. Em comum eles possuem o fato de difundirem através da escola a invenção do “Paraná europeu”, revelando um processo de longa duração, de quase um século, atuando na formação de diversas gerações escolares.

Na análise dos manuais didáticos selecionados buscamos identificar quem foram suas/seus autoras/es, e as relações entre a “operação historiográfica”, o campo político, intelectual e educacional, em cada momento de produção. Procuramos também entender como são representados nos textos didáticos os sujeitos/agentes históricos considerados responsáveis pela construção do estado do Paraná, destacando: os elementos europeus, os grupos indígenas e negros escravizados, além de identificar o papel atribuído a fatores como o clima e a terra. Para dimensionar ao leitor a longa permanência desta narrativa organizamos o texto em ordem cronológica, seguindo a sequência de publicação dos manuais didáticos citados.

O BRASIL E O PARANÁ, DE SEBASTIÃO PARANÁ (1903)

O livro didático *O Brasil e o Paraná* foi escrito por Sebastião Paraná, e publicado pela Empresa Graphica Paranaense, em Curitiba (capital do estado) no ano de 1903, inaugurando as produções didáticas de História e Geografia do Paraná destinadas às escolas primárias. O momento de publicação do livro, o situa no contexto paranaense da chamada Primeira República Brasileira, proclamada em 15 de novembro de 1889. Por essa razão, o texto expressa tensões e posições do autor no contexto dessa transição política, ao mencionar, por exemplo, que a “República Federativa” foi proclamada e que o novo regime teve “distintos e devotados evangelizadores”. Sebastião Paraná defende de modo explícito o novo regime no texto. Segundo ele, o novo sistema político

Avantaja-se a todas as fôrmas de governo, porque pela sua natureza e elasticidade do seu mecanismo, é a única que pôde em mais larga escala garantir ao povo o direito que lhe é atribuído e inalienável de exercer sua vontade na organização dos poderes públicos. (Paraná, 1903, p. 85)

O autor também destaca a importância da educação, para o processo político, afirmando que “ignorância e Republica são ideias que se repelem” (Paraná, 1903, p. 80). Mas, adverte que o Paraná não se destaca neste setor devido ao atraso da “instrução popular” e a forma desigual com que a educação se distribuía no território paranaense, defendendo que “facilitar o ensino a todas as classes da sociedade, amplia-lo, difundi-lo abastosamente até pelas paragens mais remotas do nosso vasto território deve ser a aspiração mais ardorosa dos que se interessam pelo progredimento paranaense, da Pátria, da humanidade” (Paraná, 1903, p. 116).

Sebastião Paraná possuía profundo envolvimento e reconhecimento no meio intelectual e acadêmico da época, que pode ser notado pela extensa lista de atributos de seu currículo apresentados na obra. O autor é apresentado como “Bacharel” e “Ex-lente catedrático de Geografia e Chorografia do Brasil do Ginásio Paranaense e da Escola Normal”, indicando que

ele era um membro ativo e correspondente de diversas instituições de destaque no campo da geografia, história e letras, tanto no Brasil quanto em Portugal e Argentina. Incluem-se entre elas: o Instituto Geográfico Argentino, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, e institutos históricos e geográficos de diversas capitais brasileiras, além da Sociedade de Geographia de Lisboa e do Rio de Janeiro. Ele também era “Socio efetivo do Centro de Letras do Paraná; da Academia de Letras do Paraná”. Assim situado, o livro e seu autor são revestidos de legitimidade advindas do rol de atividades que realizava e instituições culturais que integrava.

Além disso, a obra foi adotada oficialmente, como revela o parecer da comissão de “lentes do Gynásio paranaense”¹ designada para sua avaliação. O parecer, apresentado, com destaque no livro, expressava o seguinte:

A comissão abaixo assinada (...) nomeada para dar parecer sobre o livro do Dr. Sebastião Paraná —O Brasil e o Paraná— escrito para USO DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS, (sic) - tendo estudado convenientemente o trabalho do ilustre colega, entende que o referido livro preenche com brilho os fins a que se propôs o autor, devendo ser adotado nas escolas públicas do estado. (Paraná, 1903, p. 5)

Segundo a comissão, formada por importantes intelectuais² do período, o livro de Sebastião Paraná foi “escrito com amor pela terra natal” e visava realçar “não só a Pátria Brasileira, senão também, e principalmente este radioso Estado [Paraná], digno de ser conhecido”. A comissão destacou ainda que a obra preenchia o objetivo de ensinar a “amar” a pátria e o berço, oferecendo um “rutilante exemplo, comunicativo, de veneração e civismo”. Além disso, apresentava a informação de que o livro fora premiado com medalha de prata pelo Júri Superior da Exposição Nacional de 1908, indicando seu reconhecimento institucional.

No texto didático, Sebastião Paraná constrói, de forma inaugural, uma narrativa que atribui papel fundamental ao clima e à terra na configuração da riqueza e potencial do Brasil, e mais especificamente do Paraná, relacionando tais elementos à Europa e aos europeus. Nele o Brasil é descrito como uma “plaga bendita, destinada a servir de refúgio ao proletariado aflito, aos aflitos de outras regiões do mundo” e que “tem todos os elementos para se tornar o maior celeiro do mundo, em consequência da vastidão do seu solo e variedade de seu clima adaptáveis a todas as espécies de culturas agrícolas” (Paraná, 1903, p. 47). Segundo o texto, estados como São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Minas Gerais se destacam por seus “climas suavíssimos, verdadeiros refúgios dos tuberculosos” (Paraná, 1903, p. 40). O livro descreve especialmente o Paraná como um “estado novo, de terras fértilíssimas e clima delicioso”, afirmando que o clima de Curitiba é “temperado e excelente”, e sublinhando que “o europeu que aqui chega pensa que está em sua pátria, não existindo calor ardente e nem frio excessivo” (Paraná, 1903, p. 125).

¹ O Ginásio Paranaense, criado em 1892, teve importante papel na consolidação do ensino secundário público em Curitiba, e servir de modelo pedagógico para o Paraná, na Primeira República (1889-1930), formando parte da elite intelectual e política do estado.

² A comissão era composta pelos professores Emiliano Perneta (poeta e escritor), Chichorro Junior (pintor) e Dario Vellozo (historiador, poeta e romancista), importantes precursores e influenciadores do ambiente cultural e intelectual que culminou no movimento paranaense.

Além disso, o Paraná é descrito como uma “enorme oficina aberta ao trabalho, a todas as especulações industriais” (Paraná, 1903, p. 106). Para o autor a “opulência e a pujança vegetativa dão um testemunho vivo da prodigalidade com que nos dotou o Criador”, especialmente nas regiões do norte e oeste do estado. Indicando que um elevado grau de “progresso” seria atingido quando “afluírem ao Paraná grandes capitais e copiosa imigração demandar nossas plagas para explorar suas abastosas riquezas naturais” (Paraná, 1903, p. 110).

Além do clima e da terra, a narrativa se detém sobre a formação e características da população brasileira e paranaense. Neste sentido, Sebastião Paraná apresenta uma visão ambígua e idealizada do que considera a contribuição das diferentes etnias para a formação da sociedade brasileira e, implicitamente, do Paraná. Reproduzindo uma visão corrente em sua época, ele afirma que “três elementos étnicos: o europeu, o africano e o índio” constituem a nação brasileira, mas com a lamentável observação de que os indígenas estavam “em via de extinguir-se lentamente”. Apesar disso, o texto afirma que da “assimilação dessas três raças fortes e sadias resultaram vantagens à coletividade”. Os primeiros colonizadores portugueses e depois os imigrantes europeus, no entanto, são considerados predominantes na constituição étnica do Brasil. Enquanto os portugueses são representados como povo que contribuiu para o progresso, não apenas do país, mas da humanidade “espalhando a centelha da civilização”, e foram responsáveis por uma herança colonial constituída pela “língua, religião e costumes”; os imigrantes europeus são retratados como cruciais para o desenvolvimento e prosperidade do Brasil e do Paraná. Para tanto, o autor sublinha a “volumosa corrente imigratória” formada por europeus buscando “melhorar de sorte na terra onde a natureza armou a sua mais soberba e faustosa oficina” (Paraná, 1903, p. 74). Em sua visão, os imigrantes europeus são fatores fundamentais da prosperidade material, do incremento da agricultura, da indústria. Seus elementos são associados a valores como trabalho, esforço, considerados fundamentais para extrair as potencialidades da terra e natureza de que é dotado o Paraná, e impulsionar o progresso do estado.

Vejamos como o texto constrói uma narrativa histórica que busca explicar como os povos indígenas, inicialmente acolhedores, rebelaram-se contra os colonizadores e, com isso, foram reduzidos à condição de povo “pária, órfão da fortuna”, e portanto, em “vias de extinção”. O primeiro contato com a expedição de Cabral é descrito como “tocante”, com os povos indígenas recebendo os portugueses com “sinceras demonstrações de júbilo e de harmonia”, auxiliando no povoamento e até se casando com as portuguesas condenadas que foram deixados na terra. Em seguida, revela que o “selvagem rebelou-se” contra a “injustiça de seus algozes, contra a escravidão cruel, contra o cativo ignominioso, aviltante a que o submeteram”. Segue-se então uma crítica direta à “criminosa indiferença” da sociedade em relação ao destino dos indígenas, vistos “pária, órfão da fortuna”. Por fim, o autor faz um apelo à “solidariedade humana” para cuidar dos “poucos selvagens que restam, nossos inditos irmãos, filhos legítimos desta terra que adoramos”, sugerindo que eles “prestarão bons serviços à Pátria, quando inteligentemente incorporados à coletividade nacional”. Assim, embora o texto reconheça as injustiças contra os povos indígenas, sugere que sua extinção é inevitável, e que sua “incorporação” é a única solução solidária e útil para o Brasil.

Por sua vez, o texto trata a questão dos negros escravizados e sua “assimilação” como benéficas para o Brasil, defendendo que no país prevalece a igualdade racial. Ele reconhece que o africano foi “criminosamente arrebatado de pátrios lares”, e enaltece aquilo que apresenta como características do povo negro: “resignação, meiguice, sentimentos afetivos, devotamento às lides rurais”. Assim, estabelece uma representação dos negros escravizados marcada pela passividade e conformismo. Sua refutação de qualquer ideia de inferioridade do negro se assenta na ideia de que o povo brasileiro, por compaixão e seguir os preceitos do “Evangelho” rejeitou transformá-lo em “pária”. O texto exalta o “amor à liberdade” e celebra diversas figuras negras notáveis em diferentes áreas da cultura. Por fim, conclui com a afirmação de que no Brasil há igualdade racial, em contraste com o que ocorre nos Estados Unidos da América: “ao contrário dos norte americanos não se preocupam os brasileiros com preconceitos inconfessáveis de raça, de cor, de religião. Aqui são todos iguais, todos vinculados pela fraternidade”. O argumento apresentado no texto é um exemplo clássico antecipador do “mito da democracia racial” brasileira, ignorando os mecanismos sutis de exclusão da população negra, mantidos de forma estrutural e velada, após a abolição da escravidão no Brasil, em 1888.

Sebastião Paraná compartilha um visão corrente em sua época entre intelectuais brasileiros que enaltece o papel de colonizadores e imigrantes europeus na construção do Brasil e do Paraná. Seu aparente reconhecimento de valores morais dos povos indígenas e da população negra relega a eles uma posição passiva, transformando-os em alvo de “compaixão”, abrindo como únicas perspectivas a assimilação e, no limite, a extinção. Desta forma, o texto didático é relevante pois contribui para fundar e difundir no campo didático uma narrativa ideológica que servirá para mascarar e perpetuar as desigualdades raciais no Brasil, impedindo o reconhecimento do problema e fundando bases da ideia de que o país, e o Paraná em especial, é (ou deveria se tornar) predominantemente europeu.

A CONSOLIDAÇÃO DO “PARANÁ EUROPEU”: O CENTENÁRIO DO PARANÁ EM 1953

O segundo momento desta análise podemos identificar como da “consolidação do Paraná europeu” pelo movimento acadêmico de historiadores ligados à Universidade Federal do Paraná (UFPR), liderados por Brasil Pinheiro Machado. Neste espaço universitário e autorizado pela ciência, um grupo de pesquisadores realizou estudos historiográficos sistemáticos buscando compreender a formação agrária do estado, usando métodos demográficos e sociológicos. Segundo Cordova (2016, p. 44) Machado dedicou-se ao estudo dos Campos Gerais no Paraná e de suas estruturas agrárias, tendo como base elementos constitutivos da formação histórica do Paraná e do processo de imigração paranaense. Deste estudo resultou a proposição de diretrizes para uma história regional do Paraná, sintetizadas no texto Sinopse da história regional do Paraná, de 1951, onde Machado defendia que a compreensão do Paraná deveria levar em consideração o contexto nacional de formação do povo e a posse contínua do território. Em suas teses ele confirma e reafirma a predominância europeia na formação dos chamados territórios do estado que teria ocorrido em três ondas de povoamento: uma que dá origem ao “Paraná tradicional”; e outras duas, no século XX, que dão origem ao “Paraná moderno”. Seu texto foi considerado um marco da historiografia paranaense, e um modelo de como deveria ser escrita a história do Paraná.

Cecília Maria Westphalen graduou-se em História e Geografia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal do Paraná, em 1950. No ano seguinte passou a integrar o corpo docente do Curso de História, realizando na instituição uma larga e profícua trajetória, com passagens em instituições na Alemanha e na França. Ao longo de sua trajetória manteve uma relação de colaboração e influência mútua com Brasil Pinheiro Machado em publicações importantes sobre a história do Paraná.

Em seu livro didático *Pequena história do Paraná* publicado em 1953, Westphalen adota o modelo proposto por Machado, ao distinguir o “Paraná tradicional” e o “Paraná moderno” na formação do estado. A publicação da obra também está diretamente ligada ao contexto das celebrações do Primeiro Centenário do Paraná que ocorria no mesmo ano. Segundo Westphalen, a ideia e a publicação do livro foram iniciativa do Dr. Newton Carneiro, presidente da Comissão dos Festejos do Primeiro Centenário do Paraná, e do Prof. Dr. João Xavier Vianna, secretário da Educação e Cultura do estado do Paraná, os quais teriam oferecido inteiro apoio à autora. O fato de a obra ter sido “Aprovada pela Comissão de Professores designada pelo Secretário de Educação e Cultura do Estado do Paraná” (Westphalen, 1953, folha de rosto) expressa um endosso oficial e a intenção de que o livro servisse como um registro histórico e educacional no contexto das comemorações.

Na obra, Westphalen estabelece uma relação profunda e interligada entre a terra, o povo e o clima do Paraná, mostrando como esses elementos se influenciam mutuamente na formação histórica, econômica e social do estado. A narrativa da autora detalha como as características geográficas e naturais da terra atraíram e moldaram a população, enquanto as condições climáticas, embora menos explicitamente abordadas, subjazem e influenciam diretamente as atividades e o modo de vida. Numa síntese de cinco pontos, onde apresenta as teses que organizam a obra, a autora destaca a atuação do “homem”, do “estado” e a “terra” da seguinte forma: num primeiro momento homem e estado realizam a exploração das terras “achadas” no descobrimento do Brasil; num segundo momento o “homem se lança à conquista” da terra estimulado pelas “promessas de riqueza”; o terceiro momento é marcado pela atuação do estado na delimitação das fronteiras do território e ações de povoamento; o quarto momento ocorre após a conquista do território quando a terra já fora conquistada e o “homem” já “estabelecido como proprietário privado” exige autonomia política no contexto nacional; e por fim temos o quinto momento quando “o homem e o Estado conjugam os seus esforços para um melhor aproveitamento das virtudes da terra. É o instante histórico da realização político-administrativa, econômico-financeira e social-cultural do Paraná” (Westphalen, 1953, p. 8). Dessa forma, a obra didática de Westphalen destaca de maneira proeminente o caráter europeu da formação do Paraná, desde a sua “Preparação Histórica” até a “Realização do Paraná”. A narrativa é centrada na perspectiva da ocupação, exploração e desenvolvimento do território por povos e sistemas europeus, embora também reconheça a presença e algumas contribuições dos povos indígenas.

Embora a obra não traga um tópico exclusivo sobre o papel do clima, sua influência é percebida através das descrições do meio físico e do cotidiano, estabelecendo uma relação implícita, mas fundamental, entre o clima e o caráter europeu da formação do Paraná, principalmente ao descrever como as condições naturais da terra influenciaram as atividades econômicas e o modo de vida dos colonizadores europeus e seus descendentes, moldando assim a identidade do estado. Um primeiro aspecto é a questão da adaptação de culturas e

atividades agrícolas, por exemplo, a menção aos “campos e matas” como base para atividades econômicas as quais implicam em determinadas condições climáticas que favorecem essas formações vegetais, como a criação de gado e a extração de mate e madeira. O sucesso do café no Norte do Paraná e a descrição de “terras férteis” são indícios de um clima propício para essas culturas. Um segundo aspecto pode ser descrito como impacto do clima no cotidiano. Para tanto a autora utiliza passagens literárias que oferecem vislumbres do clima paranaense, por exemplo, no poema citado, de Paulo Setúbal, intitulado “Nhô João, O Tropeiro”, são mencionadas “noites de frio batidas de água e tufão” e o “descanso da sesta, no meio duma floresta” no verão, ilustrando as condições que os tropeiros enfrentavam (Westphalen, 1953, p. 52). No poema de Emiliano Perneta, “Setembro” se descreve: “Que lindo céu azul! e que dias suaves! Que frescura! que olor! que límpido gorjeio!”, evocando um ambiente natural agradável que é intrínseco ao clima local. Outra estratégia que destaca a função do clima se faz por contraste e atração. Assim, a obra, ao descrever a vinda de migrantes “que fogem à aridez de sua terra” para as “terras de onde jorra o ouro dos cafezais”, implicitamente compara as condições climáticas desfavoráveis de outras regiões com a prosperidade do Paraná, atribuída também às suas condições naturais.

Em síntese, podemos dizer que *Pequena história do Paraná* tece uma narrativa onde a terra com seus recursos e desafios geográficos (rios, serras, campos, matas, minerais), o povo com suas diversas origens e formas de ocupação (indígenas, colonizadores, bandeirantes, imigrantes) e, de forma mais subentendida, o clima com suas influências nas atividades agrícolas e no modo de vida, são elementos inseparáveis que culminam na “realização do Paraná”.

Na “realização do Paraná” os povos indígenas e negros são representados de formas distintas, refletindo suas diferentes inserções e papéis na narrativa da formação do Paraná e do Brasil colonial. Os indígenas são retratados com maior agência e protagonismo na história inicial do Paraná. Eles são vistos como os habitantes originais, “povos naturais”, guerreando, resistindo à escravidão forçada e sendo o foco das missões jesuíticas e das bandeiras. Ao mesmo tempo, o texto expressa a ideia preconceituosa sobre a relação do indígena com o trabalho ao afirmar que “não se submeteu, melhor, não se adaptou” ao trabalho escravo imposto pelo “branco europeu” em engenhos, roças e lavras, pois sua formação “não era adequada para tal”. Ainda assim, os indígenas não são representados apenas como vítimas, mas também como resistentes à penetração europeia, enfrentando os exploradores com “bravura”. Os negros, por outro lado, são introduzidos primariamente em sua função de mão de obra escrava, e sua história é contada principalmente através da imposição da escravidão e, posteriormente, da luta pela sua abolição, com o destaque recaindo mais sobre os abolicionistas (brancos) e as leis. A presença negra no Paraná é explicitamente minimizada em termos de contingente e impacto econômico direto, o que sugere uma representação menos central na especificidade da história paranaense, ao contrário de sua centralidade na história econômica colonial do Brasil como um todo.

Como podemos verificar, as obras *O Brasil e o Paraná*, de Sebastião Paraná, e *Pequena história do Paraná*, de Cecília Maria Westphalen, apresentam significativos pontos de convergência. Cinquenta anos depois a obra de Westphalen pode ser vista como uma continuidade muito mais aprofundada da obra de Sebastião Paraná, marcada pela influência de uma historiografia profissional e pelas ideias e modelos elaborados por Brasil Pinheiro Machado. Um aspecto significativo é o fato de Westphalen incluir *O Brasil e o Paraná* e mais duas obras de Sebastião Paraná em sua bibliografia. De certo modo, podemos dizer

que a *Pequena história do Paraná* atua como uma continuidade didática, aprofundada e comemorativa de *O Brasil e o Paraná*, atendendo a uma finalidade mais voltada para a difusão e celebração do percurso histórico do estado. Sua história paranaense, no entanto, ao enfatizar aspectos relacionados à terra, clima e “homem” que destacam o protagonismo dos colonizadores, os ciclos econômicos impulsionados pelos europeus e a narrativa da “civilização” que avançava sobre o “primitivo”, acaba por reproduzir e reforçar uma perspectiva eurocentrada da formação do estado, em detrimento de uma análise mais aprofundada dos elementos indígenas e africanos que formaram o Paraná.

O RACISMO ENSINADO ÀS CRIANÇAS: A ABELHINHA ESTUDA O PARANÁ (1968)

A terceira obra que apresentamos é *A Abelhinha estuda o Paraná*, de Enói Renée Navarro Swain, publicada no Paraná, no ano de 1969. Sua publicação ocorreu no contexto político da ditadura civil-militar vigente no Brasil após o golpe militar de 1964, e que inaugurou um período de forte intervenção estatal na educação brasileira. A impressão do livro em dezembro de 1968, coincidiu com a decretação do ato institucional número 5, o AI-5, considerado o ato que inaugurou o período mais sombrio da ditadura no Brasil, ao suspender os direitos constitucionais que restavam depois do golpe de 1964, aprofundando a censura e a repressão contra os opositores do regime. Neste contexto a ditadura passou a impor à educação uma ideologia nacionalista e desenvolvimentista dando ênfase na formação cívica, no amor à terra, nos símbolos do progresso e na história oficial do Estado. Como veremos, o texto de *Abelhinha* alinha-se a este discurso nacionalista e cívico ao detalhar o desenvolvimento econômico do Paraná através de seus ciclos, valorizar figuras históricas e apresentar governadores e presidentes de forma heroica, com o objetivo de incentivar o orgulho pela pátria e o estado. A obra enfatiza a necessidade de conhecer a própria terra para amá-la, direcionando-se ao “leitorzinho” para que ele aprenda sobre o Paraná, seu município, estado e país.

Segundo o Centro de Documentação de Literatura de Autoria Feminina Paranaense (CEDOC-LAFEP), Enói Swain (1920-2009) foi uma

Escritora, jornalista e pedagoga, que se dedicou ensino, explorando a leitura e a contação de histórias. Foi membro da Academia de Letras José de Alencar, da Associação de Jornalistas e Escritoras do Brasil, do Centro de Letras do Paraná e do Pen Club do Brasil. (CEDOC-LAFEP, s. f.)³

Seu livro didático *A Abelhinha estuda o Paraná* integra uma série escrita pela autora que tem como protagonista uma personagem chamada Abelhinha. A publicação em tela foi realizada com apoio do “Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais” da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná, a quem a autora expressa agradecimentos dirigidos à então diretora do órgão, Isolde Julieta Andreatta, por “estímulo e encorajamento para prosseguir” na “difícil tarefa de contar para crianças a história e a geografia de nosso Estado”.

³ Veja-se <https://pbc.uem.br/cedoc-lafep/indice-de-escritoras/e/enoi-renee-navarro-swain-1>.

Trata-se portanto de uma obra alinhada às diretrizes educacionais oficiais, produzida como uma “edição especial para o estado do Paraná”, e concebida como um “livro de leitura para o 3º ano primário com exercícios de linguagem e gramática aplicada”.

O livro *A Abelhinha* é organizado em 70 lições. Ele apresenta um grupo central de personagens que interagem e aprendem sobre a história e geografia do Paraná, revelando suas personalidades e visões de mundo ao longo da narrativa. As principais personagens são: Abelhinha, uma menina branca, que possui este apelido pois é “trabalhadeira como uma abelha”, “muito esperta”, e “reclamadeira”; Zulu, “uma pretinha muito engraçadinha”, menina negra órfã, que está sendo criada pela mãe de Abelhinha, a Dona Zuleica; esta por sua vez é a mãe educadora que ocupa posição de figura central nas narrativas das “histórias verdadeiras” e que explica os conceitos de história e geografia para as crianças; Tininha, é a irmã mais velha da Abelhinha; Augustinho é um menino da vizinhança que de “tanto ler virou um dicionário” sendo a quem as crianças recorrem para descobrir o significado de palavras difíceis; o Comandante Paulo, é o pai de Abelhinha, Tininha e Gugo, aviador, ele complementa as explicações de Dona Zuleica dadas as crianças; Gugo, é o irmão menor da família; completa o quadro de personagens Maria das Neves, a “cozinheira preta” que cuida da casa, e do pequeno Gugo.

A obra apresenta diversos trechos que revelam estereótipos e preconceitos raciais, tanto de forma explícita quanto velada. Tais elementos podem ser observados nas descrições dos personagens, em suas falas e pensamentos, como na forma que a história do Paraná é contada, especialmente nos episódios que abordam temas referentes a pessoas negras e povos indígenas. A personagem Zulu, por exemplo, é descrita em sua primeira aparição como uma “pretinha muito engraçadinha”, ela surge em meio a uma discussão familiar sobre uma possível viagem à praia, e revela saber de sua “posição” questionando se também poderia ir junto. Na sequência a narrativa se desdobra revelando a condição necessária para que Zulu possa viajar com a família de Abelhinha para a praia: terminar a cartilha e passar para o livro do 1º ano. A lição 4, intitulada “A pretinha Zulu quer ficar branca” é explicitamente racista. Nela, Dona Zuleica dialoga com Zulu sobre ir as condições para ela ir ao passeio na praia:

Imagem 1. Livro *A Abelhinha estuda o Paraná*

Fuente: Swain (1969, p. 21).

—Você vai junto, se terminar sua cartilha. Onde já se viu, uma menina que é mais velha que a Abelhinha, ainda lendo na cartilha. Se você não passar para o livro do 1º ano, vai ficar em casa, com a cozinheira.

—Eu não quero ficar com a Maria das Neves: vi no cinema como é bonito, lá na praia. Todas as crianças de pé na água, chape, chape! Ou então brincando na areia. Ou então, brincando na areia. Os meninos de calção de banho e as meninas com aquela roupinha curta, chamada malhô.

—Não é malhô, Zulu, é maiô. E trate de aprender a ler, para falar certo. Você fala errado, porque não lê e não vê como a palavra é escrita. Estude um sozinha e venha ler para eu ouvir.

—Viu, Zulu? Trata de aprender a ler. E depois, o banho de mar é capaz de deixar você meio branca, inventou a Abelhinha.

—Puxa! Se o banho de mar me deixar meio branca, vou aprender a ler depressa, para não ficar em casa nas férias.

—Então corra a buscar sua cartilha. Vamos corra!

Zulu saiu dando uma risada daquelas, de mostrar todos os dentes, que eram alvos e bonitos.

—Parece uma canjica na carinha preta, disse a Abelhinha.

—Gosto de Zulu. Ela é moreninha por fora, mas é branca por dentro, porque é boa, disse Dona Zuleika. Existe por aí muita gente que é o contrário: é branca por fora, mas é preta por dentro, por que é má. (Swain, 1969, pp. 21-22)

Analisando o texto acima podemos identificar graves enunciações de discriminação racial diretas e indiretas. Em primeiro lugar há uma responsabilização da criança negra por

não saber ler e assim não falar “direito”, que omite a condição do escravizado, ou liberto, a quem era negado o acesso à educação. Neste caso, falar errado indica a condição da pessoa analfabeta e a responsabiliza por sua própria condição. Em segundo lugar, o texto reforça a mitologia do branqueamento como algo positivo e desejável, que corresponderia a uma via de acesso a uma condição superior de inteligência e de superioridade moral. Este aspecto é notável no trecho que associa bondade à branquitude, e negritude à maldade. O que indica a necessidade de Zulu negar e invalidar sua identidade racial condicionando sua aceitação social por sua suposta “branquitude interior”, como se sua negritude fosse um defeito a ser superado pela “bondade”⁴. Negação que também lhe traria, com o banho de mar, um aumento de sua capacidade cognitiva, traduzida em maior velocidade de aprendizagem. Além disso, há um elemento ligado à ameaça de castigo como método de aprendizagem. Não aprender significa ter negada a chance de ir à praia, e, além disso, ter de ficar com a “cozinheira preta”, cuja presença na viagem sequer é cogitada. Estes elementos são robustos o suficiente para demonstrar como o livro expressa o que intelectuais negras/os brasileiras/os denominam “racismo à brasileira”⁵, que se caracteriza por não ser abertamente segregacionista, mas por operar através da idealização do branco e da branquitude promovendo a completa desqualificação do negro, ainda que o faça de uma forma velada e disfarçada como supostamente elogiosa.

Uma situação semelhante de desumanização, infantilização e estereotipagem pode ser verificada também na representação dos povos indígenas no texto de *A Abelhinha*. Em primeiro lugar o livro inicia a história do Brasil partindo da premissa de que não havia qualquer “civilização” antes da chegada dos colonizadores portugueses: “Longe, muito longe daqui, vivia um rei, em teu castelo... enquanto aqui não havia nada disso. Só índios. Nem cidades, nem casas bonitas, nem lojas, nem ruas” (Swain, 1969, p. 37). A própria forma como os povos indígenas são descritos reforça a ideia de “não civilizados”, e portanto, “atrasados”:

Os índios viviam em estado natural, quer dizer, não vestiam roupas. Só usavam tangas ou enfeites de penas, e colares de ossos, de conchas ou de dentes. Moravam em casas chamadas ocas. Casas é um modo de dizer, porque eram uns ranchos feitos de barro e ramos de árvore. Não sabiam ler nem escrever. Não comiam com talher, enfim, não eram civilizados, como os portugueses, isto é, não eram adiantados. (Swain, 1969, p. 39)

Além disso, os indígenas são retratados como ingênuos e enganáveis, equiparados a crianças: “Coitados, pareciam crianças, disse Augustinho. — Pareciam. Qualquer um podia enganá-los. Davam madeiras preciosas e caríssimas em troca de qualquer espelhinho ou canivete” (Swain, 1969, p. 54).

⁴ Este aspecto é reiterado na Lição 11 “Os índios”, no seguinte trecho: “Nós nunca esquecemos das pessoas que foram boas. Não tem importância se a pessoa é feia, é preta ou tem um defeito físico. O que vale é ser boa”. A autora formula a ideia de que a “bondade” supera a “cor da pele”, tratando-a como um “defeito físico”. Portanto, ser negro, feio ou possuir um “defeito físico” são características idênticas e negativas (Swain, 1969, p. 40).

⁵ Discussões sobre o “racismo à brasileira” podem ser verificadas em autoras/es como Silva (2009), Ribeiro (2019), Almeida (2019), dentre outros.

Por fim, o texto naturaliza a ideia de “superioridade” dos “civilizados” sobre os “não civilizados”, como revelam as palavras de Dona Zuleika ao admoestar Abelhinha pelo desejo de ser “índia” para assim não ir à escola: “foi bom que você viu que é melhor, minha filha. Porque as pessoas civilizadas sempre acabam tomando conta das que não são”.

O livro *A Abelhinha* apresenta aspectos extremamente problemáticos pois incorpora e reforça os estereótipos, preconceitos e discriminações contra negros e indígenas, da época que foi escrito, ao mesmo tempo que enaltece a suposta “superioridade” dos elementos europeus, portugueses ou luso-brasileiros apresentados como “descobridores”, “donos da terra”, “colonizadores”, “civilizadores”, “exploradores”, “pioneiros”, “fundadores”. “líderes”, “governantes”, “heróis da emancipação”. Os personagens brancos que sustentam a narrativa são revestidos por características positivas tais como: esperteza, curiosidade, bondade, paciência, firmeza, disciplina intelectual, coragem, pontualidade, autoridade e conhecimento. Além de possuírem habilidades como percepção, capacidade de representação espacial, de indagação, de imaginação, de liderança. Enquanto negros e indígenas são representados como pouco inteligentes, atrasados, subalternos. O Paraná que Abelhinha estuda, e indiretamente ensina às outras crianças, portanto, anula a presença indígena, discrimina a população negra e exalta suas características europeias. Trata-se de um livro escolar que radicaliza o discurso eurocêntrico que se manifesta numa visão racista e discriminatória sobre a formação do Paraná.

A PERMANÊNCIA DO “PARANÁ EUROPEU”: HISTÓRIAS DO COTIDIANO PARANAENSE (1996)

A última obra que apresentamos é *Histórias do cotidiano paranaense*, produzida sob a orientação de pesquisa e texto final da professora Maria Auxiliadora M. S. Schmidt, publicada em 1996, pela editora Letraviva. Sua produção contou com a colaboração de uma equipe formada pelas pesquisadoras Adriana de Quadros, Rita de Cássia Gonçalves dos Santos e Cíntia Palma. O projeto editorial foi de Celso Nascimento e Ayrton L. Baptista, com ilustrações de Márcia Széliga e Priscilla Sanson Martins, e revisão de Vera Lucia Xavier Aor e José Francisco Coelho. O livro foi endossado e apresentada pelo Secretário de Estado da Educação, Ramiro Wahrhaftig e o Secretário de Estado da Cultura do Paraná, Eduardo Rocha Virmond.

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt possui uma longa e destacada trajetória na educação e na pesquisa histórica brasileira, especialmente ligada à Universidade Federal do Paraná (UFPR), onde se formou e se tornou professora titular aposentada. Ela participou ativamente na produção de propostas curriculares oficiais do Paraná tendo um destacado papel na formação de professoras/es de História. No contexto em que a obra foi escrita a historiografia paranaense passava por um processo significativo de crítica e desconstrução do “paranismo”, como resultado dos avanços da pesquisa historiográfica regional e dos novos aportes teóricos da história social e cultural (Burmester et al., 1990). Além disso, a obra foi escrita no momento de renovações curriculares *no Brasil e no Paraná*, quando as críticas à chamada história tradicional de caráter positivista e oficial já alcançavam os livros escolares, em direção ao que foi chamado de “história crítica”, uma perspectiva que busca valorizar as atuações de diferentes sujeitos históricos na construção da sociedade e as lutas por direitos e cidadania. Em que pese essas circunstâncias do momento historiográfico de produção, o

livro *Histórias do cotidiano paranaense* não busca uma ruptura com marcos da historiografia paranaense como Brasil Pinheiro Machado, nem com temas já estabelecidos por exemplo, no livro de Cecília Westphalen, como os ciclos de formação do Paraná. A introdução da *História do cotidiano* e a valorização de elementos não-europeus na formação do Paraná se equilibram com temas tradicionais da historiografia didática paranaense.

Do ponto de vista didático, a publicação do *Histórias do cotidiano paranaense*, segundo o texto de apresentação do livro, visava complementar a bibliografia existente sobre o Paraná, sendo concebida como um “interessante instrumento paradidático”. Seu propósito foi “introduzir na perspectiva diacrônica a dimensão coletiva do ‘viver dos homens’”, buscando desenvolver a ideia de “ocupação física, social e temporal do espaço”, procurando seguir “o caminho teórico estabelecido pelo historiador Brasil Pinheiro Machado”, e tendo como meta “revelar histórias do cotidiano”. Entendido como resgate da “saga dos paranaenses – da ocupação aos dias de hoje”, sugere que o “presente do Paraná é fruto do seu passado” e que o modo de viver das primeiras populações, somado à contribuição dos imigrantes (europeus) forjaram nossa cultura, pavimentando o caminho do futuro”. Vemos, portanto, quase meio século depois, a mesma alusão ao modelo proposto por Machado, e adotado na obra de Cecília Westphalen, para compor a narrativa da história paranaense.

Assim como as demais obras já analisadas, *Histórias do cotidiano paranaense* retrata a importância das condições geográficas e, especialmente do clima na formação histórica do Paraná, seja apresentando-as como fatores de atração e progresso quanto como desafios a serem superados. Explica-se que imagens de atração foram construídas por viajantes europeus, desde os primeiros tempos da colonização, como a de que o Paraná possuía um “clima ameno e agradável” (Schmidt, 1996, p. 14) que serviram de estímulo para vinda dos primeiros povoadores e depois dos imigrantes. Neste sentido, relata que “viajantes que estiveram no Paraná, no século dezanove, descreveram as belezas inigualáveis dos Campos Gerais, da mata das Araucárias, além do clima semelhante ao da Europa e da generosidade e hospitalidade do povo” (Schmidt, 1996, p. 58). A “fertilidade das terras”, os “bons pastos nativos”, a “água abundante” e a “presença natural da erva-mate” foram elementos básicos para as atividades econômicas fundamentais e até para a emancipação política do estado. No entanto, em contraste com a exaltação do ambiente natural dos livros anteriores, a obra ressalta que, apesar da idealização, o território apresentava “perigos e desconfortos”. Para os imigrantes, por exemplo, “havia a dificuldade de adaptação ao clima – quente demais”, levando alguns a retornarem a seu país (Schmidt, 1996, p. 61). A obra, portanto, ao mesmo tempo em que apresenta as condições geográficas e climáticas do Paraná como elementos centrais na atração populacional e no desenvolvimento econômico e cultural do estado, reconhece os desafios impostos por essas mesmas condições ao longo da história.

Considerando os povos indígenas podemos verificar que *Histórias do cotidiano paranaense* os representa dando foco em sua cultura preexistente, sua relação com o território e os recursos naturais (como a erva-mate), e a forma como sua vida foi drasticamente alterada e imposta por europeus (reduções, catequização). O livro destaca como a representação idealizada dos povos indígenas pelos colonizadores europeus cedeu gradativamente à formas de hostilização e desumanização: “O indígena passou a ser visto como bárbaro, como humanidade depravada e demoníaca, como o selvagem que deveria ser civilizado ou vencido” (Schmidt, 1996, p. 12). A obra também aborda a luta atual dos indígenas pela preservação de suas terras e cultura em um contexto de integração forçada. Nessa perspectiva a obra se

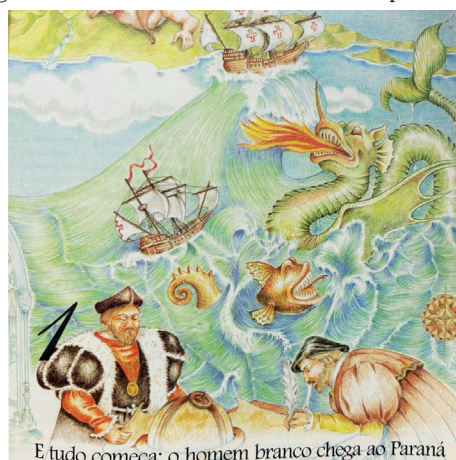
diferencia das outras ao buscar fornecer um tratamento adequado à temática indígena no Paraná.

Já a representação dos negros na obra se concentra quase que exclusivamente na condição da escravidão, detalhando a exploração do trabalho, as punições sofridas e, enfaticamente, sua luta incansável pela liberdade e o movimento abolicionista. Mas, sobretudo, ao contrário das obras anteriores *Histórias do cotidiano paranaense* afirma que a escravidão no Paraná foi “bastante significativa” (Schmidt, 1996, p. 43), embora não tão numerosa quanto em outras regiões do Brasil, destacando o uso do trabalho escravo em diversas ocupações como colheita do erva-mate, criação de gado, extração de madeira, etc.

Enquanto a obra reserva para os povos indígenas registros de suas práticas antes da chegada do “homem branco”, para os negros, o foco está na experiência da escravidão e nas dinâmicas de poder e resistência que dela decorrem. Ambos os grupos são mostrados como vítimas de um processo de ocupação territorial e exploração econômica, mas a obra sublinha a adaptação e resistência indígena frente à desestruturação de sua cultura e a resiliência e agência do negro escravizado na busca por sua liberdade. Em que pese os aspectos assinalados sobre a formação do Paraná, a obra *Histórias do cotidiano paranaense* reitera a ideia de que “o Paraná tradicional” surgiu notadamente dos “imigrantes europeus que, no século dezenove, atraídos pela promessa de fortuna, tornaram fortes a agricultura e a extração de madeira” (Schmidt, 1996, p. 30). Assim como foram responsáveis pela introdução de novas formas de lazer, de alimentos “saudáveis” na culinária. A obra destaca que foi a “presença significativa do imigrante que ajudou a construir a feição europeia da cidade de Curitiba”. E assim um dos capítulos se intitula: “Imigrantes diferentes, todos se tornaram paranaenses” (Schmidt, 1996, p. 59).

Mas talvez, sejam as ilustrações do livro que mais contribuem para a fixação deste imaginário que reproduz o cânone europeu da formação paranaense. Vejamos a seguir duas delas. A primeira é a ilustração que abre o primeiro capítulo do livro, cujo título “E tudo começa: o homem branco chega ao Paraná” induz claramente à ideia de um território vazio e sem história, enquanto a imagem retrata a luta entre o imaginário fantástico e a racionalidade científica que anima os navegadores e descobridores europeus.

Imagem 2. Livro *Histórias do cotidiano paranaense*



E tudo começa: o homem branco chega ao Paraná

Fuente: Schmidt (1996, p. 11).

Ressaltamos a nítida contradição entre a ilustração e o título do capítulo que induzem à ideia de protagonismo europeu diante de um território marcado pela ausência de culturas ou civilização, e o conteúdo do capítulo, que busca abordar aspectos da presença dos povos indígenas antes da chegada dos europeus e a construção de um imaginário europeu sobre essas populações originárias.

A imagem que fecha a obra é uma ilustração de uma cena que se passa supostamente num aparelho de televisão. Na tela, quatro crianças brancas, dois meninos e duas meninas de diferentes idades, aparecem sorrindo num ambiente aberto, um terreno coberto por uma vegetação rasteira, ladeado por duas Araucárias (símbolos do Paraná), e o céu azul ao fundo. O texto que acompanha a imagem, intitulado “Paraná hoje e amanhã. Saúde, força e fartura” foi extraído de uma revista brasileira de grande circulação nos anos de 1980, a *Manchete*. Ao tratar da fartura que, segundo o texto da revista, caracteriza o Paraná, afirma o seguinte: “Nada ilustra melhor essa fartura e os resultados de uma alimentação sadia do que a fisionomia das crianças paranaenses. Elas demonstram saúde, beleza, vitalidade, inteligência” (Schmidt, 1996, p. 121). Como a imagem denota, o Paraná, ao final, é uma terra de fartura, marcada pelos hábitos alimentares saudáveis trazidos pelos imigrantes europeus e onde triunfou o branqueamento da população.

Imagem 3. Livro *Histórias do cotidiano paranaense*



Fuente: Schmidt (1996, p. 121).

Neste sentido, tanto a abertura como o fechamento da obra *Histórias do cotidiano paranaense* parece revelar uma contradição exemplar entre o texto pretendido pela autora e as ilustrações que o acompanham. Neste caso, a imagem e o texto que a acompanha, denotam a ideia de branqueamento da população como processo triunfante da formação do Paraná. Tais contradições denotam uma situação paradoxal na qual tentativas de assimilação de novas perspectivas sobre a formação do Paraná no texto, entram em nítida contradição com a permanência da representação do Paraná europeu nas imagens e ilustrações do livro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As quatro obras analisadas —*O Brasil e o Paraná*, *Pequena história do Paraná*, *A Abelhinha estuda o Paraná*, e *Histórias do cotidiano paranaense*— foram escritas por intelectuais ligados ao campo educacional e receberam apoio institucional oficial do poder educacional paranaense, sendo destinadas às escolas de ensino básico. Produzidas em contextos históricos bastantes distintos, suas abordagens sobre a história do Paraná, revelam divergências, mas também aproximações significativas de uma perspectiva eurocentrada da história e identidade paranaense. Uma história eurocentrada, aqui entendida como aquela que prioriza a chegada e as ações europeias, a cultura e os feitos europeus, enquanto minimiza, desvaloriza ou retrata negativamente as contribuições e experiências dos povos indígenas e das pessoas de origem africana.

Se pudéssemos definir diferenças e graus de um discurso eurocentrado entre as obras, poderíamos dizer que *O Brasil e o Paraná* poderia ser considerada primariamente eurocentrada, e marcada por ambiguidades e contradições. Efetivamente a obra de Sebastião Paraná adota um tom marcadamente patriótico e celebratório, visando inspirar “veneração e civismo”. A história é contada para ressaltar a grandeza do Brasil e do Paraná. Além disso, apresenta uma visão bastante problemática sobre a suposta “extinção” dos povos indígenas, normalizando o processo e apostando na compaixão como guia do processo de assimilação. Sem explorar as complexidades e violências inerentes ao processo de formação do Paraná, o texto não se aprofunda nos aspectos brutais e desumanizadores da escravidão, focando mais nos resultados positivos ou vantagens da miscigenação. De certo modo, antecipa uma visão de democracia racial e de branqueamento do Paraná.

Por sua vez, *Pequena história do Paraná*, poderia ser considerada uma continuidade de uma visão eurocentrada, mas com importantes esforços de inclusão factual, assentados no aprofundamento e profissionalização dos estudos historiográficos, baseados no modelo interpretativo de Brasil Pinheiro Machado. Estes aspectos permitem, por exemplo, o reconhecimento da cultura e resistência indígena à escravidão, sem entretanto romper com a ideia de que “o índio não se submeteu, melhor, não se adaptou”, o que levou à busca por mão de obra africana, como afirma a autora. O texto descreve as motivações europeias para a colonização (fé católica, cristianização, busca de riquezas e especiarias), mas de uma forma mais expositiva do que justificadora, adotando um tom mais descritivo e menos propagandístico em comparação com *O Brasil e o Paraná*. Resulta da obra, no entanto, uma visão que exalta a perspectiva de um Paraná marcado pelo progresso oriundo de um esforço predominantemente europeu.

A Abelhinha estuda o Paraná é a obra mais fortemente eurocentrada e problemática, seja porque além de ser eurocentrada reforça estereótipos, preconceitos e propaga a discriminação racial. Isto é verificado quando associa explicitamente a brancura à bondade e negritude a algo negativo ou inferior; quando desumaniza e infantiliza povos não europeus justificando sua subjugação; ou ainda quando normaliza papéis subordinados, especialmente das personagens negras retratadas em papéis ligados ao passado escravista. A obra ressen-te-se da completa ausência de reflexão crítica sobre a moralidade da colonização, da escravidão ou das ideologias raciais que moldaram a formação do Paraná atuando, ao contrário, para reforçá-las ao naturalizar a discriminação racial em sua narrativa.

Por fim, *Histórias do cotidiano paranaense* é a que mais se afasta de uma visão estritamente eurocêntrica, adotando uma abordagem mais crítica, inclusiva e focada nas experiências de todos os grupos sociais, inclusive as lutas contemporâneas dos povos indígenas, e desconstruindo ideologias raciais do passado. Todavia, a obra reproduz o mesmo modelo interpretativo tradicional de Brasil Pinheiro Machado. Principalmente, possui uma paradoxal e contraditória relação entre a parte textual e as imagens que ilustram a obra, de modo que enquanto seu texto, por exemplo, critica a ideologia do branqueamento que orientava a política de imigração adotada no estado, por outro apresenta imagens que induzem à exaltação dessa mesma ideologia.

Em suma, as obras analisadas refletem diferentes estágios e propósitos na escrita da história escolar, revelando ambiguidades, contradições, e sobretudo permanências na representação de um Paraná forjado como europeu, indicando os desafios de um paradigma ainda a ser superado pela historiografia didática. Trata-se de uma agenda urgente, a exigir uma profunda revisão dos textos escolares considerando a permanência de cânones já desconstruídos pela historiografia paranaense contemporânea e as demandas por uma educação democrática fundada no respeito à diversidade.

REFERÊNCIAS

Fontes primárias

- Paraná, S. (1903). *O Brasil e o Paraná: Para uso das escolas primarias*. Empresa Graphica Paranaense.
- Schmidt, M. A. M. S. (1996). *Histórias do cotidiano paranaense*. Letraviva.
- Swain, E. R. N. (1969). *A Abelhinha estuda o Paraná: Livro de leitura para o 3º ano primário com exercícios de linguagem e gramática aplicada (Edição especial para o Estado do Paraná)*. Editora dos Professores.
- Westphalen, C. M. (1953). *Pequena história do Paraná*. Edições Melhoramentos.

Fontes secundárias

- Almeida, S. (2019). *Racismo estrutural*. Jandaíra.
- Batistella, A. (2012). O paranismo e a invenção da identidade paranaense. *Revista Eletrônica História em Reflexão* 6(11), 1-13. <https://doi.org/10.30612/rh.v6i11.196>
- Bittencourt, C. M. (1993). *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar* [Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo]. Repositório da Universidade de São Paulo.
- Bittencourt, C. M. F. (2011). Produção didática de história: trajetória de pesquisas. *Revista de História* (164), 487-516. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9149.rh.2011.39126>
- Burmester, A. M. O., Paz, F. M. y Magalhães, M. B. (1990). O paranismo em questão: o pensamento de Wilson Martins e Temístocles Linhares na década de 50. En F. M. Paz (Ed.), *República em migalhas: história regional e local* (pp. 100-120). Marco Zero.
- Camargo, G. L. V. de (2007). *Paranismo: arte, ideologia e relações sociais no Paraná (1853-1953)* [Tese de Doutorado em História, Universidade Federal do Paraná]. Repositório da Universidade Federal do Paraná.

- Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa* 30(3), 549-566. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300007>
- Cordova, M. J. W. (2016). *Bento, Brasil e David: o discurso regional de formação social e histórica paranaense*. Ed. UFPR.
- DeNipoti, C. (1998). *A sedução da leitura: livros, leitores e história cultural. Paraná 1880-1930* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná]. Repositório da Universidade Federal do Paraná.
- Gasparello, A. M. (2004). *Construtores de identidades: A pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. Iglu.
- Iurkiv, J. E. (2002). Romário Martins e a historiografia paranaense. *Educere* 2(2), 31-40. <https://doi.org/10.7213/educere.v2i2.155>
- Munakata, K. (1997). *Produzindo livros didáticos e paradidáticos* [Tese de Doutorado em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Munakata, K. (2003). A produção e o uso do livro didático no Brasil. *Revista Brasileira de História* 23(45), 113-129.
- Munakata, K. (2012). O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação* 12(3, 30), 179-197.
- Nascimento, A. do (1986). *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Editora Paz e Terra.
- Ribeiro, D. (2019). *Pequeno manual antirracista*. Companhia das Letras.
- Santos, J. C. dos (2002). *Praticantes da escrita e construtores do espaço: narrativas sobre o homem e o território paranaense nas décadas de 1930 e 1940* [Tese de Doutorado em História, Universidade Federal do Paraná]. Repositório da Universidade Federal do Paraná.
- Schwertner, F. (1994). *O paranismo como busca de uma identidade paranaense* [Dissertação de Mestrado]. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
- Silva, A. C. F. da (2018). *Estado do conhecimento sobre o livro didático de história em dissertações e teses produzidas em programas de pós-graduação no Brasil (1990-2015)* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação]. Repositório da Universidade Federal do Paraná.
- Silva, M. J. (2009). *Racismo à brasileira: Raízes históricas: um novo nível de reflexão sobre a história do Brasil* (4a ed.). Anita Garibaldi.
- Toledo, M. A. L. T. (2005). *A disciplina de História no Paraná: os compêndios de história e a história ensinada (1876-1905)* [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade]. Repositório da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Derivas y legados en la educación inicial en Argentina (1976-1983)

Mónica Fernández Pais*

 Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

 moniferpais@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-2884-7153>

Recibido: 19 de julio de 2025 | Aceptado: 23 de septiembre de 2025

Resumen

Este trabajo propone explorar los modos en los que las formas autoritarias se plasmaron en las prácticas de enseñanza en los jardines de infantes argentinos en el transcurso de la última dictadura cívico-militar, durante el periodo 1976-1983. Nos interesa recuperar las marcas de disciplinamiento que tuvo lugar y revisar lineamientos curriculares, cuyos ecos se hacen presentes en las salas de educación inicial hasta la actualidad. Buscamos indagar cómo las prácticas construyen sentidos que dan forma a los discursos de los que somos herederos. La indagación combina el análisis documental de fuentes primarias articulado con testimonios que, en distintas entrevistas, fue posible recuperar de las protagonistas del periodo y de quienes fueron docentes en los años siguientes. El presente artículo forma parte de la investigación en pedagogía e historia de la educación inicial que promueve profundizar en los modos en los que se construyen discursos pedagógicos a lo largo de la historia nacional.

Palabras clave

Educación inicial, dictadura cívico-militar en Argentina 1976-1983, diseño curricular, jardines de infantes.

* Mónica Fernández Pais es maestra de educación inicial, licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y doctora en Educación por la Universidad Nacional de Entre Ríos. Actualmente es profesora e investigadora de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Drifts and Legacies in Early Childhood Education in Argentina (1976-1983)

Abstract

This paper explores the ways in which authoritarian practices were reflected in teaching practices in Argentine kindergartens during the last military dictatorship, from 1976 to 1983. It seeks to recover traces of the disciplining that took place and review curricular guidelines whose echoes are still present in early childhood education classrooms. It seeks to investigate how these practices construct meanings that shape the discourses to which we are heirs. The investigation combines documentary analysis of primary sources with testimonies recovered from various interviews with the main protagonists of the period and those who served as teachers in subsequent years. This article is part of a research project in Pedagogy and History of Early Childhood Education that promotes a deeper understanding of the ways in which pedagogical discourses are constructed throughout Argentine history.

Keywords

Early childhood education, civic-military dictatorship in Argentina 1976-1983, curriculum design, kindergartens.

Derivas e legados na educação infantil na Argentina (1976-1983)

Resumo

Este trabalho propõe explorar modos pelos quais as formas autoritárias se manifestaram nas práticas de ensino nos jardins de infância argentinos durante a última ditadura militar, no período de 1976 a 1983. Interessa recuperar marcas do disciplinamento que teve lugar e revisar diretrizes curriculares cujos ecos ainda estão presentes nas salas de educação infantil até hoje. Busca-se investigar como as práticas constroem sentidos que dão forma aos discursos dos quais somos herdeiros. A investigação combina a análise documental de fontes primárias articulada com testemunhos recuperados em diferentes entrevistas com as principais protagonistas do período e com aquelas que foram docentes nos anos seguintes. O presente artigo faz parte da pesquisa em pedagogia e história da educação infantil que busca aprofundar os modos pelos quais se constroem discursos pedagógicos ao longo da história nacional.

Palavras-chave

Educação infantil, ditadura militar na Argentina 1976-1983, currículo, jardins de infância.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo nos proponemos explorar los modos en los que las formas autoritarias se plasmaron en los diseños curriculares en los jardines de infantes durante la última dictadura argentina —del 24 de marzo de 1976 al 10 de diciembre de 1983—, en el marco del auto-proclamado “Proceso de Reorganización Nacional”.

Identificar alcances y omisiones que han construido el relato de ese tiempo implica mirar cómo las prácticas docentes que buscaban y buscan alejarse de “la política” y “lo político” son parte constitutiva de este colectivo docente. De alguna manera se ha sostenido, de modo más o menos explícito, la idea de que la educación en los primeros años se estructura en función de las posibilidades de aprendizaje de las niñas/os pequeños.

El análisis documental elegido para esta indagación ofreció elementos que enriquecieron las entrevistas, constituyéndose un eslabón clave para la mayor comprensión de lo sucedido en el periodo y la construcción del discurso. El enfoque teórico-metodológico destaca la dimensión política de cualquier discurso, ya que considera que toda configuración social es discursiva. Por ello, las prácticas educativas, en tanto prácticas sociales, son también discursivas (Buenfil Burgos, 2010). Cabe aclarar que una de las dificultades que debemos atravesar en la producción historiográfica de la educación inicial, en el territorio que nos ocupa, es lo efímero de su cultura material. Por tanto, es necesario recuperar las prácticas a partir del testimonio oral. En ese sentido, nos valemos de las observaciones que se documentaron, de la memoria de las protagonistas, de los escasos testimonios fotográficos disponibles.

El disciplinamiento y control social de maestras, familias y niños fueron objetivos concretos que se plasmaron a través de diversas disposiciones en las instituciones de educación inicial en el periodo citado. En las políticas curriculares y en las estrategias de enseñanza se puso en marcha una serie de transformaciones que tensionaban los aires de renovación iniciada alrededor de 1960. Destacaban por entonces la labor de Soledad Ardiles de Stein en la provincia de Tucumán, como también el jardín de Infantes Mitre de la Capital Federal —actual Ciudad de Buenos Aires—, jardín de aplicación del profesorado Sara Eccleston, institución pionera en la ciudad. Su rectora, Marina Margarita Ravioli, y algunas de sus alumnas dilectas, como Cristina Fritzsche, Hebe San Martín de Duprat y Beatriz Capizzano de Capalbo, orientaban el desarrollo de la educación inicial en el periodo. La reforma que tenía lugar en los jardines de infantes norteamericanos se daba a conocer en el país a través de ellas. En 1972, el Consejo Nacional de Educación del Ministerio de Cultura y Educación publicaba el primer “Currículum para el Nivel Pre-Escolar” organizando las prácticas y dejando atrás el método froebeliano.

Argentina es una república federal cuyas provincias tienen autonomía en términos educativos. Por tanto, debemos considerar el desarrollo desigual y combinado de los distintos sistemas y la diversidad de temporalidades en la recepción de cualquier tipo de reforma que nace de manera centralizada. Del mismo modo, cabe destacar que el desarrollo curricular jurisdiccional muestra tendencias generalizadas y adaptaciones locales de acuerdo con intereses y concepciones instaladas en la docencia de cada región, y los que expresaban los equipos técnicos convocados para la tarea.

Si bien la reforma de los jardines de infantes argentinos del siglo XX tiene lugar antes del 24 de marzo de 1976, con el gobierno de facto se efectivizan dos procesos: por un lado, las políticas de control hacia docentes, familias e instituciones, y por otro, las transformaciones didácticas, ya que la difusión de los nuevos desarrollos estuvo a cargo de las docentes que ocuparon lugares en los ministerios o direcciones. Tal es el caso de Capalbo, que pasó de ser rectora del profesorado Eccleston a la Dirección de Nivel Inicial de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. La consolidación del cambio se plasmó en distintos materiales y en toda una biblioteca, que se publicó y distribuyó de manera directa a través de Editorial

Latina, acompañada por discursos que impulsaban la idea de flexibilidad y creatividad en pos de los derechos de las niñas/os y la construcción de ciudadanos críticos desde los primeros años. Estos planteos han sido y son funcionales a las estructuras neoliberales que se forjaron en educación en el periodo. Por ello, nos interesa desandar el sendero para comprender el presente y el legado del pasado.

¿REORGANIZAR LA PATRIA DESDE LAS AULAS?

Sólo una cosa no hay. Es el olvido.
Dios, que salva el metal, salva la escoria
y cifra en Su profética memoria
las lunas que serán y las que han sido.

JORGE LUIS BORGES
Everness

El 24 de marzo de 1976 comenzó en la Argentina un periodo marcado por crímenes de lesa humanidad, gravísimas violaciones a los derechos humanos e imposiciones de un gobierno de facto que tuvo a la educación como bandera para el retorno de valores acordes con el sentido de lo nacional. La junta de gobierno estaba integrada por representantes de las tres fuerzas armadas (Jorge R. Videla, del Ejército, Emilio Massera, de la Armada, y Orlando Agosti, de la Fuerza Aérea). El primer ministro de Educación¹ de dicha junta, Ricardo Pedro Bruera (1976-1977), planteó que su tarea sería “reintegrar a la escuela argentina dentro del sentido nacional y de sus funciones al servicio del país”, lo cual exigía una gestión capaz de intervenir directamente en el sistema escolar al reordenar la escuela, poner en marcha un nuevo modelo de organización y transformar progresivamente todos los procesos formativos, dentro de los cuales eran prioritarios la escuela secundaria (Bruera, 1976, citado por De Luca y Álvarez Prieto, 2014) y la formación docente. Bruera tenía estrechas relaciones con instituciones y grupos católicos con gravitación en el área educativa, como el Consejo Superior de Educación Católica. También mantenía vínculos con Alfredo M. van Gelderen y Antonio Salonia, centrales protagonistas de la educación privada y defensores del principio de subsidiaridad estatal en materia educativa.

El ministro Bruera consolidó el personalismo de Víctor García Hoz y reivindicó la pedagogía institucional, cuyos autores de referencia eran Michel Lobrot y Carl Rogers, entre otros. El discurso pedagógico de estas teorías se basaba en una reivindicación de la libertad, la creatividad y la participación, en el que la burocracia estatal aparecía como elemento clave del ordenamiento de las sociedades modernas. Impuesto el orden y la disciplina, sería posible definir un modelo educativo que permitiera la libertad y la creatividad (Tedesco, 1983, p. 29).

¹ El Ministerio de Cultura y Educación fue ocupado por un delegado militar, cinco ministros civiles y dos breves periodos de suplencia a cargo del ministro del Interior, Albano Harguindeguy. Dichos ministros fueron: contraalmirante César Guzzetti (24 al 29 de marzo de 1976), Ricardo Pedro Bruera (29 de marzo de 1976- mayo de 1977); Albano Harguindeguy (mayo-junio de 1977); Juan José Catalán (junio de 1977-agosto de 1978); Albano Harguindeguy (agosto-noviembre de 1978); Juan Rafael Llerena Amadeo (noviembre de 1978-marzo de 1981); Carlos A. Burundarena (marzo de 1981-diciembre de 1981), y Cayetano Licciardo (diciembre de 1981-diciembre de 1983).

Si bien el proyecto del gobierno de facto estaba en línea con la construcción de un nuevo orden para toda América Latina, la dictadura profundizó planteos que la precedían. En ese sentido, cabe señalar que el primer “Currículum para el Nivel Pre-Escolar” argentino (1972) se inspira en el personalismo de García Hoz, a quien se cita en el epígrafe de la presentación “Bases para el currículum del Nivel Pre-Escolar”, que versa: “Existe una interrelación entre la Escuela y la Sociedad” (1972, p. 9). En esta concepción de currículum está implicada la sociedad toda. Cabe señalar que el filósofo español ya formaba parte de la bibliografía de referencia en los años previos a la toma del poder por parte del gobierno de facto que lo reivindicaba, lo cual permite explicar cómo fue aceptado por buena parte del cuerpo docente sin mayores sobresaltos.

El discurso que construyó la dictadura se escindió de la práctica y desarticuló los proyectos democráticos vigentes. Como señalamos en otros trabajos (Fernández Pais 2018a), merece mención especial la Resolución 538 del 27 de octubre de 1977, por la cual se resuelve la distribución en todos los establecimientos educativos del país del folleto “Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos a nuestro enemigo)”, editado por el Ministerio de Cultura y Educación del gobierno de facto, que advertía estar en consonancia con los “Propósitos y Objetivos Básicos para el Proceso de Reorganización Nacional”. En dicho folleto se planteaba que el accionar subversivo en los niveles preescolar y primario “se desarrolla a través de maestros ideológicamente captados que inciden sobre las mentes de los pequeños alumnos, fomentando el desarrollo de ideas o conductas rebeldes”, y en el punto siguiente agregaba:

La comunicación se realiza en forma directa, a través de charlas informales y mediante la lectura y comentario de cuentos tendenciosos editados para tal fin. En este sentido se ha advertido en los últimos tiempos una notoria ofensiva marxista en el área de la literatura infantil. (Ministerio de Cultura y Educación, 1977, p. 49)

En la “Presentación” se destacaba que

La grandeza y la proyección histórica de las naciones dependen fundamentalmente de la educación que se brinde a sus pueblos, en tanto ésta sea formativa y no solo una mera instrucción que traicionaría el sentido que le es propio. (Ministerio de Cultura y Educación, 1977, p. 5)

La educación era reconocida como eje central del proyecto de transformación ética y política de los pueblos: “El llamado de la patria es claro y se debe responder a él; los educadores más que cualquier otro sector de la ciudadanía, no pueden desoírlo, antes bien se impone como una misión a cumplir” (Ministerio de Cultura y Educación, 1977, p. 6). El llamado a la docencia fue vocacional y ético al ubicarla al frente de una tarea central de salvaguarda del país. Impulsado por García Hoz (1970), el personalismo entendía que el sujeto es el hombre concreto que pone en acto sus potencialidades, destacándose en una comunidad o masa, y es capaz de colocar su propio sello personal en las distintas manifestaciones de su vida. Para Kaufmann y Doval (1999), el periodo estuvo signado por el “paternalismo pedagógico” a partir de un control autoritario que se impone con la excusa del bienestar del otro, y que cierra las posibilidades de autonomía en un clima de intolerancia y discriminación. Desde

allí, el gobierno de facto instaló la idea de fundar un “nuevo orden educativo” y la necesidad de definir el “ser nacional” bajo la intención disciplinadora y de vigilancia, el planteo de una serie de principios doctrinarios básicos, la necesidad de instalar un sentido de deber deontológico, la amenaza del disenso y la ofensiva frente a la laicidad del sistema educativo (Kaufmann y Doval, 1999). En aquellas salas se cristalizaron los rasgos moralizadores y disciplinadores heredados. Así surgió todo tipo de “recursos” para lograr “control de grupo” donde el autoritarismo se filtraba (Kantor, 1989). Los tonos suaves y el excesivo uso del diminutivo no lograban velar las formas autoritarias que se instalaron en el periodo: enseñar a callarse, a ponerse “brochecitos en la boca”, “zapatitos de algodón” y llamar al “silencio de las lechuzas”, recursos que enmascaran imposiciones arbitrarias y operan como inhibitorias para la participación creativa y espontánea de los niños.

El orden pasó a ser un significante central. La docencia fue destinataria de una serie de prescripciones de fuerte contenido moral que buscaba dejar atrás falsos ídolos para re-encontrarse con los verdaderos, marcadamente occidentales y cristianos. Así, se fue cristalizando la idea de un hombre responsable pero a la vez libre que, a través de la educación, perfeccionara el alma y la libertad de los sujetos (Southwell, 2020, p. 2).

Esta es una de las derivas de un pasado negado en más de una ocasión por la docencia del nivel inicial que, fiel a las tradiciones, se mostró obediente al cambio cultural y educativo propuesto durante el “Proceso de Reorganización Nacional” ya que, de lo contrario, era exonerada. La declaración jurada que se firmaba en la toma de posesión de los cargos en la provincia de Buenos Aires tenía como encabezado:

El que suscribe (apellido y nombre)

M. I. (número de documento)

Clase (año de nacimiento)

D. M.

C.I. (cédula de identidad) expedida por la policía (federal o provincial)

declara bajo juramento, que no se encuentra comprendido por el artículo 1º de la Ley N° 21.260/1976 ni en incompatibilidad establecida por los artículos 5º de la Ley N° 20.549/1973, 11 del decreto N° 268/1973 y 8º de la Ley N° 21.274/1976, cuya transcripción obra a continuación y 8.596 (provincial).

Firma

Lugar y fecha²

² Declaración jurada de toma de posesión del cargo de la docente Susana Noemí Scotto, San Miguel, Buenos Aires, 23 de diciembre de 1981. Archivo personal.

La Ley 21.260 de 1976 permitía a las autoridades “dar de baja, por razones de seguridad, al personal de planta permanente (...) que se encuentren vinculados a actividades de carácter subversivo o disociadores (...) o fomenten dichas actividades”. Las leyes restantes decretaban acerca de la reincorporación, que no podía ser antes de los cinco años.

Este proceso estuvo acompañado de una transformación administrativa tras el argumento de la modernización. Su acción principal fue la redefinición de la estructura del sistema educativo nacional a partir de la descentralización, que impulsó la transferencia de las escuelas nacionales a las jurisdicciones y trazó una marca indeleble hasta el presente en función de las diferencias en las economías regionales y la consiguiente desigualdad que desarma al sistema escolar centralizado.

Se impuso la idea de crisis del sistema con argumentos pedagógicos. La crítica principal objetaba la enseñanza tradicional apoyada en un currículum universal con poco anclaje en las prácticas, con una fuerte impronta memorística y enciclopedista que no lograba vincularse al entorno y a los intereses de las comunidades. Esta demanda se articuló, por un lado, con el desarrollo de la psicología educacional y el psicoanálisis y, por otro, con la revisión de los aportes escolanovistas, que ponían la mirada en el activismo como forma de enseñar, en detrimento de la centralidad de los contenidos para ordenar la programación y el trabajo docente, al mismo tiempo que promovían la creatividad y la libre expresión.

En ese sentido, el gobierno de facto construía un discurso en el cual los docentes ocupaban un rol destacado: eran considerados tanto una amenaza como aliados en la gesta que iniciaban. Por un lado, el mensaje era claro: la noche del 24 de marzo de 1976 (día del golpe de Estado) se asesinó con 120 escopetazos al maestro tucumano Isauro Arancibia, miembro de la Agrupación de Trabajadores de la Educación Provincial (ATEP) y de la entonces recién creada Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). El poder aleccionador de aquella noche no logró silenciar a la docencia más comprometida.

Por otro lado, las tareas concretas en el campo de la formación docente asignaban a maestros y profesores un rol clave en la formación filosófica y pedagógica para la transformación social. Como señala Legarralde (2020, p. 5), el concepto de “profesionalización” fue clave en la intervención curricular de la dictadura en la formación docente, porque buscaba construir una identidad profesional libre de la “contaminación ideológica”. El maestro solo debía dominar los requisitos técnicos específicos para la enseñanza. De esta manera, se lograba la “garantía ideológica” que la labor docente debía ofrecer. Así, las maestras/os pasaban a asumir las responsabilidades de una racionalidad técnica y administrativa, a partir de la cual el saber docente fue burocratizado y su actividad sometida a una racionalidad administrativa (Legarralde, 2020, pp. 7-8). De este modo, la dictadura potenció la variante tecnocrática de la formación docente, desarrollada desde años antes, con su expresión paradigmática en la “Pedagogía por Objetivos”. Es el caso de los materiales para la educación inicial, que se replicarán en los diseños curriculares del periodo. Por esta vía, se buscaba la neutralidad del docente, apoyada en la construcción de un trabajador que ejecutara su trabajo sin reflexión. En este marco, se instalaba la categoría del docente como profesional experimentado, centrando su actividad en la eficiencia y la neutralidad. En el caso específico de la educación inicial se sumaba la “marcada dependencia, burocratización, temores, ausencia de normas claras, también caracterizaban el Nivel, como así también el vacío, la confusión y la búsqueda en materia pedagógica” (Duprat, 1992).

Entre las maestras jardineras, como hemos desarrollado en otros escritos (Fernández Pais, 2017a, 2017b, 2018b), la infantilización parecía ordenar su formación, cierta asepsia imperaba en sus aprendizajes iniciales. Se impuso una racionalidad técnica y una obediencia a las indicaciones de las productoras/es de teoría que estructuraba la educación inicial, una dependencia que sobrevive al periodo. En entrevistas realizadas a docentes que trabajaron en esos años se señala la dependencia de los materiales que circulaban, que operaban como guías a seguir con rigurosidad, sobre todo en cuanto a la organización de la enseñanza en función de la edad. Un ejemplo que ilustra esto es el modo en el que se advertía a las maestras sobre la utilización de los elementos del rincón de dramatizaciones organizado según las edades.

Las maestras experimentadas fueron desplazadas de la posición de sujetos productores de teoría pedagógica, la que se reservó a un grupo exclusivo de intelectuales, al igual que en otros niveles educativos. En un escenario en el cual las maestras se veían afectadas por la reorganización de las plantas docentes, las cesantías y la suspensión de los estatutos, en la educación inicial convivían prácticas de control y de resistencia al nuevo orden. Esta es una deriva del periodo: se logró constituir un colectivo docente en el que convivían quienes demostraban especial interés por la situación social y política en la que desarrollaban sus prácticas, y militaban en pos de ideales comprometidos con una sociedad más justa, junto a quienes se declaraban ajenos a las mismas.

Aquella dependencia de la técnica para el desarrollo de la tarea que estructuraba la clase froebeliana fue desplazada por la lógica de jornadas estrictamente planificadas, en las que se anteponian los objetivos de la maestra sobre los intereses o necesidades de los niños. Un ejemplo de estas propuestas son los tomos de la *Enciclopedia práctica preescolar*³; estas tradiciones perviven hoy en la búsqueda de “tutoriales” que ordenan la organización de espacios y tareas, como puede observarse en las redes sociales.

En relación con el discurso social de la época, en primer lugar, cabe recordar que el autoritarismo fue recibido con beneplácito por sectores que no solo buscaban terminar con años de gran convulsión, sino que mostraban la faceta más conservadora sobre la que se asientan muchos de los principios elitistas que ordenan la sociedad argentina. Las políticas de achicamiento del Estado, desmantelamiento de la industria nacional y el ataque a la cultura local se acompañó de persecución política que puso en sospecha a obreros, artistas, jóvenes y a la educación toda. La actividad política se suspendió, se intervinieron sindicatos y se violaron derechos laborales al ignorar o modificar los estatutos. En segundo lugar, la censura a los medios de comunicación y a las expresiones artísticas produjo persecuciones, exilios y muertes, lo que dejó al descubierto una operación de largo alcance y profundas consecuencias. Se prohibió y censuró todo tipo de publicaciones: revistas, libros, canciones, películas, obras de teatro. Se incautaron y se quemaron libros.

³ La publicación contaba con tres tomos dedicados a “El niño y los medios de expresión”, que abordaban contenidos de iniciación literaria, educación musical y expresión corporal, expresión grafoplástica y juegos de dramatización y construcciones. Otros dos tomos dedicados a “El niño y el desarrollo motriz e intelectual”: uno sobre experiencias científicas y educación física y, el otro, sobre la iniciación al aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo. Se completa la serie con dos tomos sobre el “Jardín maternal”, que llegan a publicarse en 1986.

Algunas de las docentes entrevistadas en esta investigación afirmaron que pudieron sostener en sus salas el uso de la literatura infantil prohibida, ya que la utilizaban con discreción y conciencia. Probablemente, la complicidad de las familias fue un factor determinante para que la enseñanza no se viera alterada y se trabajaran las producciones de calidad.

El objetivo del gobierno de facto era reorganizar el país incluyendo todo tipo de estrategias de control cultural⁴ que generara un clima oscurantista y autoritario. En este contexto, el área educativa fue la más inestable del Gobierno, con un único punto de continuidad: la destrucción de lo heredado (Tedesco, 1983).

Otro factor que debemos considerar en relación con los propósitos educativos del gobierno de facto es la articulación con los discursos de otros campos del saber, como la pediatría. En ese sentido, resulta valioso abreviar del análisis que realizara De Miguel, estudioso de la dictadura de Franco en España. El autor analizaba que, luego de establecerse la monarquía parlamentaria en su país, el médico pediatra pasó a ser un experto que legitimaba con su técnica la construcción y el desarrollo de una sociedad que oprimía, reprimía e institucionalizaba las desigualdades entre los seres humanos. Esa “amorosa dictadura” que los adultos ejercían sobre la infancia se concretaba, al menos, en cuatro puntos:

- a) La creación de un modelo único de familia en que tanto la mujer como los niños y niñas se ven sujetos a la autoridad del varón-adulto. En el caso de un hijo varón incluso la mujer aparece subordinada a él. b) Se despoja a la niñez del control de su propio cuerpo declarando que la infancia es una especie diferente, inferior e imperfecta. c) Se divide de por vida a la infancia en dos grupos distintos e irreconciliables: niñas y niños. d) Se establece en toda la sociedad la ley de la autoridad, y se jerarquiza a la infancia según clases sociales, y grupos étnicos. Se tiende a deificar los principios de autoridad, disciplina y austeridad a todos los niveles. El placer se considera algo pecaminoso y antinatural. Estos procesos se apoyan en una (supuesta) relación “amorosa”, que no por amorosa, es menos dictadura. (De Miguel, 1984, p. 12)

Hoy, a más de cuatro décadas de aquella publicación, podemos identificar algunas transformaciones. No obstante, lo estructural hace a los modos en que se expresó el discurso de la educación inicial en Argentina.

En síntesis, los procesos sociales autoritarios se caracterizan por la desconfianza y la concentración de poder para la toma de decisiones, consolidando así la heteronormatividad patriarcal. La educación de los hijos se entiende como una tarea que la mujer debe llevar a cabo, pero bajo el estricto control y vigilancia del varón. La maestra jardinera, durante la última dictadura, era el agente de socialización y ejecución de las propuestas didácticas que respetaban mandatos de la pediatría y la psicología en boga. Aún hoy, el agente de salud, a través de sus organizaciones, asume posiciones de superioridad ante las instituciones escolares cuya gramática la medicina no controla.

⁴ En 2002, Eudeba publicó la investigación de Invernizzi y Gociol, *Un golpe a los libros*, donde se presentan los documentos existentes sobre censuras y prohibiciones en el ex Banco Nacional de Desarrollo (BNADE).

EL CURRÍCULUM PARA LOS JARDINES DE INFANTES

Nosotros, los niños, somos muy desgraciados. Todos nos gritan, todos nos dan consejos. Si les dejáramos, a todos se les metería en la cabeza convertirse en nuestros padres y maestros; a todos, hasta a los Grillos-parlantes.

CARLO COLLODI
Pinocho

El carácter relacional de la educación da cuenta de la imposibilidad de establecer una definición de educación por fuera de un discurso, es decir, por fuera de la historia, de un discurso axiológico, cultural, disciplinario. Presentamos la perspectiva de lo educativo a partir del análisis del discurso que propone Buenfil Burgos (2010), quien aporta una línea crítica de pensamiento en relación con concepciones reduccionistas y esencialistas, tanto de la noción de discurso como de la de educación. El carácter precario del discurso pedagógico considera la contingencia como algo constitutivo de lo educativo que tiene lugar en una organización social. Este discurso educativo comprende tanto documentos como verbalizaciones propias de las prácticas educativas, como las actividades, los rituales, la distribución de tiempos y espacios que constituyen las prácticas lingüísticas y extralingüísticas, que se combinan y adquieren significado en el discurso educativo que siempre es diferencial, abierto e inestable.

El discurso acerca de la educación inicial en la última dictadura considera las prácticas educativas, dentro del sistema, en el contexto de significaciones acerca de la niñez y de los modos de ser de sus maestras. Sus huellas se encuentran hoy en la medida en que se mantienen prácticas y significaciones que articulan un discurso que pugna por la aceptación del carácter político de la educación desde la cuna.

Hacia 1982, existía una vacancia en estudios acerca de la influencia del jardín de infantes en la niñez y su incidencia en la constitución de ideología, sobre todo la de sectores vulnerables y su impacto en las familias (Tedesco, 1982, pp. 35-37). En ese sentido, la educación inicial del periodo configuró una estrategia didáctica que llamó “juego-trabajo”, en la cual la preocupación por distinguir una y otra actividad no existía. Del mismo modo, Tedesco llama la atención sobre la tendencia a la modalidad pedagógica cada vez más parecida a la de la escuela primaria (1982, p. 38).

La incorporación del juego como necesidad y lenguaje cifrado de la niñez temprana se consolidó en los jardines de infantes argentinos, en el marco de los cambios en las salas, a través de la propuesta conocida como “juego-trabajo”. Este juego era diferente a los que combinaban de modo ecléctico los juegos ligados a la actividad manual y sinestésica propuesta por Friedrich Fröbel o a los que, provenientes del campo de la medicina, aportaban María Montessori y Ovide Decroly. La propuesta de trabajo marcaba el pasaje de un juego completamente dirigido a otro que proponía la solución a problemas concretos. Mientras que el material froebeliano, montesoriano, proponía el trabajo individual con materiales específicos y con los niños sentados, el juego-trabajo implicaba el movimiento, el juego con otros, la anticipación de la tarea y la posibilidad de inventar y crear sobre la marcha al hacer lugar a la ficción.

Otra característica de aquella educación preescolar, que no ha sido superada, es el *habitus* de la maestra jardinera, al que se atribuía “una serie de rasgos distintivos: mayor creatividad, formación pedagógica especializada, tradición muy rica en innovaciones, etc.” (Tedesco, 1982). Tedesco señala, y aún podemos sostenerlo, que no existen estudios al respecto, lo cual nos permite inferir que dichas afirmaciones se respaldan en una creencia popular que se robustece en la dictadura y se mantiene en el tiempo.

En este sentido, resulta oportuno revisar la consolidación de ciertas tradiciones y modos de nombrar que perviven. Tal es el caso de la vigencia del “jardín maternal”. La Ley Nacional de Educación 26.206 vigente define la educación inicial en dos ciclos: jardín maternal y jardín de infantes. Si bien la norma citada alude a una especificidad del primer nivel del sistema educativo argentino, la idea de unidad pedagógica dentro del mismo nivel y en diálogo con la escuela primaria muestra en la práctica cómo persiste la lógica de lo “pre” o previo a lo escolar, lo que estructura la educación inicial y la ubica en una posición subalterna al poner el acento en el aprendizaje de valores y el desarrollo integral y expresivo antes que en saberes significativos de diversos campos del conocimiento.

Si atendemos las cuestiones que hacen a las posibilidades de alcanzar aprendizajes, podríamos aventurar que la dictadura sostuvo el discurso moderno acerca de iniciar la educación formal y sistemática a partir de los seis años, en tanto brindó elementos que permiten al neoliberalismo sostener implícitamente lo escolar desde los tres años. En la franja desde el nacimiento hasta los dos años hay desarrollo y, siguiendo la literatura que prevalece en el periodo, “crianza”. El modelo de la guardería como espacio de “guardado” y cuidado pasaba a reconocer la posibilidad de acompañar el desarrollo integral y aprendizajes desde los 45 días (es la edad que estipula la legislación laboral para que la madre se reincorpore a sus tareas), pero los mismos se presentan con carácter pedagógico diferente del que tendrán a partir de la sección de tres años.

Hacia 1976, el sistema educativo argentino se había expandido. Para el caso del nivel preescolar, entre 1970 y 1982, el crecimiento fue significativo. Mientras que en 1970 el total de establecimientos era de 3.895, en 1982 era de 7.345. Según Braslavsky, esto se debió tanto al aumento de la demanda por la nueva estructura familiar y el nuevo esquema de valores en la crianza, como por la mayor atención del Estado en satisfacerla (Braslavsky, 1982, pp. 98-99).

En 1980, la población de cinco años que asistía al jardín de infantes era del 88,9 % en la Capital Federal, del 61,4 % en la provincia de Buenos Aires y del 28,7 % en la provincia de Chaco. Las necesidades familiares y la oferta estatal insuficiente fortalecieron el crecimiento del sector privado. Aquí encontramos un antecedente de una tradición que se perpetuó: lejos de exigir al Estado, las organizaciones comunitarias asumieron como propia la responsabilidad de la educación de los más chicos (Fernández Pais, 2018b, p. 200).

LOS DISEÑOS CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN INICIAL

Así, generalmente se considera que uno de los factores más importantes del progreso técnico se encuentra en la invención de formas nuevas o en el simple perfeccionamiento de la herramienta.

ANDRÉ HAUDRICOURT
El cultivo de los gestos

Para adentrarnos en el currículum del nivel, retomamos los planteos de Alicia de Alba (1998), quien destaca que se trata de una síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa, promovida por grupos y sectores con intereses diversos y contradictorios que arriban a dicha síntesis a través de mecanismos de negociación. Asimismo, las prácticas de enseñanza son acciones complejas e intencionales en las que el contexto escolar aporta una serie de rasgos a considerar en el análisis y la intervención (Basabe y Cols, 2007).

En el caso argentino, las teorizaciones de la didáctica se han ocupado de lo curricular. Los diseños curriculares funcionan como cajas de herramientas en las que se encuentran las regulaciones para la enseñanza, llevan implícitas las prácticas que tienen lugar en los jardines de infantes y que no se han explicitado en los documentos; es decir, el currículum oculto. En el caso de educación inicial, la didáctica abonó la centralidad del docente y de su accionar a partir de la definición de prescripciones metodológicas basadas en fundamentaciones y fines educativos, buscando así legitimar la tarea de enseñar de los jardines de infantes. Cabe señalar que la recepción de la teoría curricular en el país dio lugar a una corriente técnica y otra crítica (Picco, 2017, p. 18). Para el caso de la educación inicial, se profundiza la matriz técnica que pervive en los diseños curriculares del siglo XX, que imponen reglas de carácter universal acerca del cómo hacer desvinculado del contexto social y político en el que se lleva a cabo la enseñanza, de los contenidos que se transmiten y de los fines que se persiguen (Picco, 2017). En síntesis, la mirada sobre la construcción curricular para el nivel inicial se apoyaba en el tecnicismo. La problematización de los contenidos de enseñanza era tarea de los especialistas, una tradición curricular que regulaba las prácticas de enseñanza antes que promover miradas críticas sobre la tarea y que no logró desarmarse hasta el presente.

En términos de la producción curricular, la educación inicial en el periodo que nos ocupa no ofrece innovaciones significativas, aunque tenía como horizonte la organización de la enseñanza tomando como modelo la escuela primaria (Tedesco *et al.*, 1982). Esta tendencia se fue configurando en la medida en que se consolidaba un tecnicismo especializado y se conformaba el currículum oculto. La fuerza que cobraban en la vida cotidiana los “recursos” que buscaban mantener el orden en las salas, se constituían en hábitos y rutinas. Los traslados en “trencitos”, los silencios y el “tiempo para pensar en el rincón” son aprendizajes esperables y no explicitados en los documentos de la época.

Entre 1976 y 1983, la transformación curricular se presentó como una necesidad para la educación primaria, secundaria y la formación docente; nada se dijo en las normativas nacionales de los cambios en educación inicial. Se insistía en nombrar “nivel inicial” a los jardines de infantes a cargo de las dependencias educativas. Las instituciones que no dependían de

jurisdicción educativa se aglutinaban bajo la denominación de “jardincitos o guarderías”, no recibían reconocimiento legal ni social como espacios de enseñanza y se habilitaban como comercio. Así, la educación inicial se definía en función de la educación desde los tres hasta los cinco años en instituciones del sistema educativo.

La producción curricular en general y para el nivel inicial se apoyó en el espiritualismo y el funcionalismo tecnocrático (Southwell, 2003). El control ideológico y la incorporación de hábitos y conductas que reflejaran los valores más conservadores se incluyeron en distintas normativas y en los diseños curriculares. Tal es el caso de la Circular Técnica 7 de 1979 para la provincia de Buenos Aires, por la cual “el comando en Jefe del Ejército ha iniciado una campaña de Comunicación Social en la cual se revitalizan valores de la AUTORIDAD”. En el documento de tres carillas se explica el sentido filosófico de la idea de autoridad y, entre otras cuestiones, afirma “que quien tiene autoridad: infunde respeto (no temor), despierta estimación (no adulación), acepta otras opiniones, cuenta con colaboradores útiles y sinceros (no con subalternos)” (Ministerio de Educación, 1979, p. 2). En el cierre plantea: “Hoy como docentes somos modelo de autoridad para nuestros niños. Somos responsables de su formación. Somos entonces, artífices del basamento de la estructura social futura, consolidada dentro de un principio de autoridad” (Ministerio de Educación, 1979, p. 3).

En la figura del docente se apoyaba el “nuevo orden” social. En cuanto a los contenidos, pasaron a ser determinados, como ya mencionamos, por los especialistas en función de estos fines, basados en las definiciones de la psicología educacional y las argumentaciones sustentadas en los desarrollos psicopedagógicos. Al mismo tiempo, algunos diseños curriculares daban cuenta de una lectura “oficial” de corte estructuralista de la obra de Jean Piaget, de la mano de funcionarios —como su discípulo Antonio Battro— que formaban parte de instituciones privadas, como la Universidad de Belgrano y la Universidad del Salvador, ambas de la Ciudad de Buenos Aires. Estas lecturas llevaron a miradas sesgadas, que negaban la importancia de la enseñanza como base de una buena propuesta pedagógica para apoyarse en el aprendizaje (Pineau, 2006, p. 94).

El currículum fue reorientado en función de una concepción esencialista de los valores, una imagen excluyente de la centralidad de la familia, y un giro hacia el nacionalismo erigido en la idea de la defensa nacional (Legarralde, 2020). Abordaremos aquí algunos a modo de ejemplo. La centralidad de la, por entonces, Capital Federal fue insoslayable. La larga tradición de las herederas de Eccleston, de formar a docentes a lo largo y ancho del país, se fortalecía a partir de la publicación de la revista *La Obra* y la ya nombrada *Enciclopedia práctica preescolar*.

El *Diseño Curricular para el Nivel Preescolar* se aprobó en 1982 (Secretaría de Educación, 1982). El mismo sostiene la centralidad del proceso de aprendizaje como hecho individual definido por el desarrollo psicológico del educando. Asimismo, se exhortaba a las maestras jardineras a poner límites desde una posición paternalista: “Hay situaciones en las que el adulto debe poner límites, porque es responsable del bienestar de los niños y debe proporcionarles un medio físico y un clima seguro y estable” (Secretaría de Educación, 1982, p. 15). También se ubicaba el jardín en relación con la familia y la comunidad. Se instalaba la lógica tecnocrática de elaboración de diagnósticos que llegaría para quedarse por varios años, por la cual la maestra debía conocer el “diagnóstico” de sus niños para saber cómo y qué enseñar. La confección de estos diagnósticos, sin embargo, buscaba más lograr un

impacto en la enseñanza que en los aprendizajes: “El grado de equilibrio emocional que logra entre lo que desea hacer, lo que puede hacer y lo que siente que está permitido hacer, posibilitará que afronte los múltiples aprendizajes que ampliarán sus contactos sociales” (p. 17). Los objetivos y contenidos coincidían con los que proponían los distintos tomos de la *Enciclopedia práctica preescolar*, mientras que las secuencias de aprendizajes se formulaban de acuerdo con los perfiles por edades de Arnold Gesell y los fundamentos de la psicología de Jean Piaget. En sus objetivos generales, el documento promovía “preparar al hombre para asumir los valores éticos-religiosos de su destino trascendente” (p. 25). Si bien los diseños repusieron el texto del “Fin de la educación de la Nación Argentina”, lo hicieron a partir del redactado en 1977, no en 1980:

Fin de la educación de la Nación Argentina

V Asamblea Ordinaria del Consejo Federal de Educación del 16/9/76.

Aprobado el 17/2/77 por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

El fin de la educación de la Nación Argentina es la formación integral y permanente del hombre, capaz de dirigir su conducta en función de su destino trascendente, como protagonista creador, crítico y transformador de la sociedad en que vive, al servicio del bien común, conforme con los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino. (Secretaría de Educación, 1982, p. 23. Resaltado en el original)

El diseño de la Capital Federal advertía acerca de la importancia del juego en el jardín con un principio: “Es la forma de trabajo del Jardín, es el eje de la tarea y no se circunscribe a ciertos momentos” (p. 17).

Resultan valiosos estos párrafos para trazar una línea de continuidad con las producciones de los años siguientes, que sostienen la importancia de la educación crítica de la niñez en los jardines. El uso de palabras que se volvían estrategia para implementación de discursos, en los cuales las ideas cobraban nuevos sentidos, marca un modo de llevar los documentos curriculares a la práctica privilegiando la retórica sobre la práctica. El documento está organizado en función de objetivos por dominios socioafectivo, intelectual y motriz para las salas de cuatro y cinco años. En este documento encontramos una suerte de organización abreviada de los contenidos de la *Enciclopedia práctica preescolar*. La centralidad que cobra el “juego-trabajo”, también conocido como “juego en rincones”, da cuenta de que las propuestas de renovación iniciadas en 1965 se consolidan en los diseños estudiados.

En 1978, se publicaron los *Lineamientos curriculares. Niveles Pre-Primario y Primario* de la provincia de Catamarca. Estos lineamientos estipulaban un plan de trabajo en función de un “Sistema Educativo [que] deberá articular tres instancias fundamentales en relación con el proceso evolutivo de los alumnos comprendidos entre los seis y los diecisiete años de edad cronológica” (Ministerio de Gobierno, 1978). Al mismo tiempo, establecía

La reorganización del Sistema Educativo Nacional se fundamenta, entre otros, en los siguientes principios organizativos: la extensión de la escolaridad general (mayor retención y prolongación sucesiva de los años de escolaridad); la descentralización total de los servicios educativos. (Ministerio de Gobierno, 1978, p. 13)

Apoyado en los aprendizajes y la descentralización, el diseño se apoyaba en la teoría piagetiana sin hacer mención al ginebrino. Las herramientas didácticas para la programación de las jornadas se organizaban de acuerdo con la modalidad del “centro de interés”, y los objetivos de aprendizaje que el niño debía alcanzar se diferenciaban para los niños de tres, cuatro y cinco años (Ministerio de Gobierno, 1978, p. 30). Las propuestas de actividades inspiradas en el escolanovismo de John Dewey buscaban ordenar materiales y propuestas con un criterio práctico que incluía actividades “de la vida práctica”, entre las que estaban “lavar, planchar, medir, ordenar. Preparar ensalada de frutas. Rallar manzanas” (p. 37). También se ofrecía un modelo de “Ficha para la Entrevista inicial con los padres” (p. 38). Un documento que prescribe para una maestra que obedece y ejecuta las guías.

Por Resolución Ministerial 751 de 1979, se aprobó en la provincia de Buenos Aires (la principal jurisdicción argentina) el “Programa de Actividades Curriculares para la Educación Preescolar”, que se implementaría a partir del periodo lectivo de 1981. Definido el currículum como “Conjunto de actividades y experiencias de aprendizaje realizadas por los alumnos, planificadas, conducidas y evaluadas por el maestro a efectos de alcanzar los objetivos de la educación preescolar”, este documento tenía carácter experimental. Su “Encuadre teórico” se organiza en “Filosófico-Política educacional”, “Psicológico” y “Pedagógico” (Ministerio de Educación, 1979, pp. 6-10). Allí se afirma: “La educación en el nivel preescolar se apoya en las corrientes psicológicas de la Personalidad, de la Forma: Gestalt y de la Equilibración” (p. 7). Formulados por edades, el diseño detalla: “1. Núcleos. 2. Objetivos. 3. Conductas. 4. Explicitación del contexto. 5. Enunciación de orientaciones didácticas” (p. 12). En el llamado “Momento del quehacer didáctico”, vigente en la actualidad, se plantea:

En el quehacer jardinero se advierten tres momentos didácticos: el de juego libre, el de juego centralizador/juego trabajo y el de actividades en conjunto. Cada uno responde a una fundamentación propia y al mismo tiempo son complementarias. Su desarrollo sistemático permite el logro de los objetivos.

Juego libre: se desarrollan en la sala y lugares abiertos (patio - parque). (...)

Juego-centralizador (1ª sección), *Juego-trabajo* (2ª y 3ª sección) (...) Las situaciones de aprendizaje propiciarán actividades coordinadas conformando una unidad alrededor de un motivo central, el que se selecciona atendiendo la unidad de objetivos y de acuerdo con los intereses y posibilidades individuales.

La unidad didáctica en el nivel preescolar es la organización de un conjunto de actividades en torno a una situación significativa —eje central— que posibilita al niño experiencias de aprendizaje, con el propósito de lograr los objetivos previstos, respondiendo a sus necesidades e intereses. (Ministerio de Educación, 1979, p. 33)

Los contenidos están presentes, pero quedan soslayados tras los objetivos de aprendizaje.

En 1980, el Consejo General de Educación de la provincia de Corrientes publicó los *Lineamientos curriculares para el nivel pre-primario*, apoyados en fundamentaciones desde las perspectivas filosófica, cultural, socioeconómica y psicológica. Allí se formula que su carácter “insustituible dentro del contexto socio-cultural actual, ha determinado su incorporación a los sistemas escolares” del jardín de infantes siendo el “primer escalón de la enseñanza sistemática”. Este planteo se ratifica al decir que “los objetivos del Jardín de Infantes deben estimular el desarrollo de la personalidad, sin exigir más que lo que el niño pueda comprender o hacer de acuerdo con sus posibilidades” (Consejo General de Educación, 1980, p. 23). El documento detalla una división de conductas en dominios “psicomotriz, cognoscitivo o intelectual y afectivo o volitivo” (p. 27). Desarrolla conductas esperables y fundamenta sus planteos en línea con los de otras jurisdicciones en la teoría de Piaget. Como “perfil del egresado” aparecen actividades que se incorporarán en los diseños al regreso de la democracia y en los de la década de 1990: el adultocentrismo, que atribuye sentimientos y deseos al niño como fundamento para la propuesta de actividades. Por ejemplo, al enunciar que

El niño que egresa del Jardín de Infantes debe ser capaz de: (...) Valorar su familia, la escuela, el lugar en que vive, la Patria, sus héroes y sus símbolos, y la obra de Dios como creador. Disfrutar de la poesía, la narración, la música y el juego. (Consejo General de Educación, 1980, p. 50).

Finalmente, nos interesa mencionar que la fundamentación pedagógica de este currículum se apoya en el “principio de personalización” (Consejo General de Educación, 1980, p. 51), del cual hemos hablado.

Las provincias de Misiones y Santa Fe aprobaron sus diseños en 1983, pocas semanas antes del regreso a la democracia con la asunción del presidente electo Raúl Alfonsín, lo cual da cuenta del impacto de largo aliento que el gobierno de facto buscaba y la influencia de los diseños en el periodo.

El 30 de junio de 1983, el Ministerio de Bienestar Social y Educación de la provincia de Misiones aprobó el *Diseño curricular institucional. Nivel de escolaridad inicial*, afirmando así la pertenencia del jardín de infantes al Sistema Educativo. Presenta como singularidad la “Articulación conceptual” de “Conducta”, “Aprendizaje” y “Juego” (Subsecretaría de Educación y Cultura, 1983, p. 5), y define “Áreas de aprendizaje para el Nivel de Escolaridad Inicial. Estéticos. Motrices. Intelectuales. Lingüísticos. Sociales. Conductas higiénicas” (p. 6). De estructura excesivamente sintética, este diseño se apoya ante todo en un desarrollo de los objetivos presentados como conductas observables y que marcan otras de las formas que perviven en el nivel por varios años.

Por último, nos referiremos al diseño curricular de la provincia de Santa Fe, *Lineamientos curriculares Nivel Inicial 4 y 5 años*, publicado en octubre de 1983, cuya singularidad es poner en valor la historia de los jardines de infantes a nivel nacional y provincial. El documento destaca la existencia de cuatro etapas del ciclo de crecimiento, “la primera, abarca los años de la escolaridad inicial” (Subsecretaría de Educación, 1983, p. 19). Apoyado en el desarrollo biologicista y en la teoría de Piaget, ofrece un nutrido repertorio bibliográfico que incluye desde García Hoz, pasando por Piaget, Waldo Nelson y su *Tratado de pediatría*, hasta Anna Freud y Donald Winnicott.

La estrategia comunicacional propuesta en el texto merece ser estudiada en detalle, ya que ofrece al docente elementos de la producción y el análisis curricular propios del trabajo reservado a los expertos, entre ellos, los aportes de Hilda Taba. Asimismo, se incluye el “Anexo II. Estadísticas del Nivel Inicial” para que los docentes puedan hacer análisis de la “Estructura ambiental” y de la “Estructura administrativa”, ofreciendo elementos de la conformación de las plantas docentes y no docentes. Se detallan elementos para la comprensión y el análisis de las “Relaciones interpersonales”. Entre otros aspectos, se afirma que

Disciplina y libertad, en sus acepciones correctas, recorren el camino del Nivel Inicial tomadas de la mano: ambas se apoyan en el principio de autoridad que durante esta educación debe introducirse en el quehacer todo, sin violentar la naturaleza evolutiva, tierna, plástica, sensible del infante.

DISCIPLINA es el control interno del ser, el dominio de sí que conduce al mantenimiento del orden y al respeto por el otro.

En el Nivel Inicial se habla de disciplina cuando el niño motivado en su hacer logra exteriorizarse sin perturbar ni trasgredir normas de convivencia.

AUTORIDAD es amor, porque es por amor que el padre guía a sus hijos, que el maestro educa. (Subsecretaría de Educación, 1983, p. 76)

Del mismo modo, se formula la importancia de las buenas relaciones con las familias y la comunidad. Finalmente, se ofrecen cuadros con datos de la población escolar provincial y el desarrollo de la matrícula.

En la provincia de Santa Fe, las circulares se ordenaban según su campo de intervención en lo “técnico”, lo “cultural” y lo “administrativo-legislativo”. Tiene repercusión singular, como señala Hereñú (2016, p. 71), la decisión de iniciar un proceso de apoyo empresarial a las escuelas santafesinas, una medida propia del modelo neoliberal. También cabe mencionar la Resolución 994 del 7 de diciembre de 1976, con la cual se aprobó el Reglamento de “Padrinazgo para Escuelas y Jardines de Infantes de Santa Fe”, que declaraba “establecido el padrinazgo empresarial para la escuela santafecina en todos sus niveles y especialidades, destinados a posibilitar una real y concreta colaboración para la solución de los problemas que afecta a la acción educativa”, a partir de la cual sería el director/a el responsable de gestionar la contribución necesaria.

En 1983, con el retorno a la vida democrática en marcha, el Ministerio de Educación nacional sancionó el *Lineamiento curricular para el Nivel Pre-Primario*. En el mismo, se afirma:

Este documento ofrece los lineamientos curriculares correspondientes al nivel pre-primario con el objeto de incorporar “los fundamentos imprescindibles para mantener la unidad nacional del sistema” en este nivel (Ley 22.221, fol. 52). Lleva implícito el principio de regionalización, y corresponde a cada zona del país la adecuación a su propia realidad. (Ministerio de Educación, 1983, p. 5)

El federalismo y la necesidad de nombrar por primera vez en el orden nacional al nivel pre-primario constituye una novedad que instala en el discurso “la importancia vital” (Ministerio de Educación, 1983, p. 10) que tienen los primeros cinco años en los que “se consolidan las bases de la personalidad” (p. 10).

La educación pre-primaria considera al educando una PERSONA, un ser capaz de transformar el mundo que lo rodea.

Basa sus principios en la singularidad, la autonomía y la apertura. Crea situaciones de carácter lúdico; brinda vivencias que le permiten descubrir nuevas conexiones; promueve su iniciativa personal y el descubrimiento de su vida, desarrolla las relaciones de convivencia y guía al niño hacia el conocimiento de sus propias posibilidades y limitaciones; favorece su espíritu de colaboración, de respeto y de responsabilidad. (Ministerio de Educación, 1983, p. 9)

Plantea la importancia de la “acción coordinada” de la escuela y el hogar, y repone la idea de “desarrollo integral” del niño, presente en algunos de los diseños curriculares jurisdiccionales vigentes a la fecha (Ciudad de Buenos Aires, Neuquén). Con base en el personalismo, sostiene que “la personalidad se manifiesta en conductas a través de actitudes, conocimientos, hábitos, habilidades y destrezas. Las actitudes se asumen, los conocimientos se asimilan, y los hábitos se adquieren” (Ministerio de Educación, 1983, p. 11).

Finalmente, destacamos que este diseño define al nivel preprimario como parte del sistema educativo, es

Una etapa en sí misma con sus propios objetivos y constituye un nivel de escolaridad. Abarca dos períodos: el primero que reúne a los niños entre los 3 y los 4 años, y el segundo, entre los 5 y los 6. (Ministerio de Educación, 1983, p. 9)

Este es un antecedente directo de la conformación en ciclos que postuló la Ley Federal de Educación (1993) y la Ley Nacional de Educación vigente, y al que reportan las leyes provinciales y toda la normativa y bibliografía en el presente. La diferencia de los ciclos refiere al ciclo “jardín maternal”, para niños desde los 45 días hasta los dos años, y al ciclo “jardín de infantes”, para niños desde los tres hasta los cinco años.

Si bien podemos trazar líneas de continuidad hasta los diseños actuales, el propósito excede este trabajo. Sin embargo, destacamos que el “Diseño Curricular para la Educación Inicial, 1989” de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento-Educación), retomó la educación integral, la autonomía y la socialización. Asimismo, puntualizó la centralidad del juego y la función socializadora de la educación inicial. En el regreso a la democracia, se postuló la idea de “educación inicial” y se desterró la idea de una educación previa a o preescolar, legitimando el carácter educativo de los jardines de infantes.

Varios diseños se aprobaron en el filo del regreso a la democracia; por tanto, convivieron y se llevaron a la práctica en el momento de la búsqueda de democratización de los vínculos escolares, de la renovación de la relación familia-escuela, y de la esperanza de la educación con la democracia como garante que, años después, asumimos no es suficiente.

CONCLUSIONES

El discurso construido por la dictadura se escindió de la práctica y desarticuló los proyectos democráticos vigentes. En cuanto a la educación inicial, la llegada al poder del gobierno de facto encontró el nivel en proceso de renovación. No obstante, imprimió un sesgo de control a las transformaciones didácticas en marcha e incentivó el surgimiento de una fuerte presencia del saber que guiaba el trabajo de la maestra jardinera.

El arribo del juego-trabajo en los rincones se plasma en los diseños curriculares de la dictadura junto a la pedagogía por objetivos y la estricta separación de objetivos y contenidos por edades. Los desarrollos curriculares se acompañaron de una bibliografía que actuaba como material de apoyo para la implementación curricular.

El juego-trabajo, que ordenaba la tarea, permitía cumplir con lo previsto por docentes y niños. El uso de “recursos” para mantener el orden e inculcar hábitos operaba como currículum oculto en el logro de aprendizajes.

Del mismo modo, la normativa y el control operado hacia los docentes abonó la consolidación del estereotipo de la maestra jardinera como sujeto mayoritariamente despolitizado.

Otra marca del periodo, vigente aún, es la necesidad de ordenar la tarea de acuerdo con las edades de los niños, anteponiendo el trabajo del docente a las trayectorias de los niños a la hora de pensar la enseñanza.

Las repercusiones del periodo 1976-1983 en los siguientes lineamientos curriculares muestran la tendencia a guiar la tarea docente diferenciándola en función de las edades de los niños, y a mantener la centralidad del juego. Los contenidos los definen expertos a partir de las posibilidades de aprendizaje definidas por las meticulosas guías de objetivos, según las diferentes edades, lo que abona a la consolidación de una racionalidad técnica para el trabajo de enseñar de las maestras del nivel inicial.

Quedan senderos por transitar en este análisis, que deja aquí, disponibles, avances sustantivos.

REFERENCIAS

Fuentes primarias

Consejo General de Educación (1980). *Lineamientos curriculares para el nivel pre-primario*. Provincia de Corrientes.

Declaración jurada de toma de posesión del cargo de la docente Susana Noemí Scotto (23 de diciembre de 1981). Archivo personal.

Ministerio de Cultura y Educación (1972). *Curriculum para el Nivel Pre-Escolar*. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación.

Ministerio de Cultura y Educación (1977). Resolución 538. Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos a nuestro enemigo). Buenos Aires.

Ministerio de Educación (1979). Resolución 751. Circular Técnica 7. Provincia de Buenos Aires.

Ministerio de Educación (1983). *Lineamiento curricular para el Nivel Pre-Primario*. Buenos Aires.

- Ministerio de Gobierno. Subsecretaría de Educación y Cultura (1978). *Lineamientos curriculares. Niveles Pre-Primario y Primario*. Provincia de Catamarca: Consejo General de Educación.
- Secretaría de Educación (1982). *Diseño Curricular para el Nivel Preescolar*. Buenos Aires: M. C. B. A.
- Subsecretaría de Educación. Dirección General de Educación Preescolar. Departamento de Perfeccionamiento Docente (1983). *Lineamientos curriculares Nivel Inicial 4 y 5 años*. Provincia de Santa Fe: Ministerio de Educación y Cultura.
- Subsecretaría de Educación y Cultura. Consejo General de Educación (1983). *Diseño curricular institucional. Nivel de escolaridad inicial*. Provincia de Misiones: Ministerio de Bienestar Social y Educación.

Fuentes secundarias

- Basabe, L. y Cols, E. (2007). La enseñanza. En A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe y S. Feeney (Eds.), *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Braslavsky, C. (1982). Estado, burocracia y políticas educativas. En J. C. Tedesco, C. Braslavsky y R. Carciofi, *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO.
- Buenfil Burgos, R. N. (2010). Dimensiones ético-políticas en educación desde el análisis político de discurso. *Sinéctica* 35. www.sinectica.iteso.mx
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Luca, R. y Álvarez Prieto, N. (2014). Las transformaciones del currículum y de la normativa escolar durante la última dictadura militar: el uso y el disciplinamiento de la fuerza del trabajo a través del sistema dual y del régimen disciplinar. *Trabajo y Sociedad* 23, 353-375.
- De Miguel, J. M. (1984). *La amorosa dictadura*. Barcelona: Anagrama.
- Duprat, H. San Martín de (1992). Detrás de un vidrio oscuro. En *Comunicación*. Buenos Aires: Boletín de la Secretaría de Educación y Cultura, M. C. B. A.
- Fernández Pais, M. (2017a). Mujeres, género y jardín de infantes: entre el regazo materno y la sala. *Anuario de Historia de la Educación* 18(1), 111-132.
- Fernández Pais, M. (2017b). Organización y lucha docente en el Nivel Inicial. *Voces en el Fénix* 66.
- Fernández Pais, M. (2018a). *Historia y pedagogía en la educación en Argentina. Desde el proyecto sarmientino hasta los inicios del siglo XXI*. Rosario: Homo Sapiens.
- Fernández Pais, M. (2018b). La mujer y la educación de la primera infancia en la Argentina en la década de 1960. *Educativa* 21(2), 252-268.
- Fernández Pais, M. (2024). ¿Cómo contamos un mundo? De memorias, enseñanzas y aprendizajes en la educación inicial. *Revista Argentina de Investigación Educativa* IV(8), 7-10.
- García Hoz, V. (1970). *Educación personalizada*. Madrid: C. S. I. C.
- Hereñú, A. (2016). *Las políticas educativas en el Nivel Inicial de la Provincia de Santa Fe. Rupturas y continuidades (1976-1986)* [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional del Litoral.
- Kantor, D. (1989). *Acerca de la autoridad docente en el Jardín de Infantes*. Buenos Aires: FLACSO.

- Kaufmann, C. y Doval, D. (1999). *Paternalismos pedagógicos*. Rosario: Laborde.
- Legarralde, M. (2020). *Memoria en las aulas*. Dossier 5. Programa “Jóvenes y memoria. Recordamos para el futuro”. Buenos Aires: Comisión Provincial por la Memoria. <https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/educacion/memoria-en-las-aulas/dossier5.pdf>
- Picco, S. (2017). Las relaciones entre didáctica y currículum: aportes para la práctica. En S. Picco y N. Orienti (Coords.), *Didáctica y currículum. Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza*. La Plata: EDULP, Libros de Cátedra Sociales.
- Pineau, P. (2006). Impactos de un asueto educacional. Las políticas educativas de la dictadura (1976-1983). En P. Pineau, M. Mariño, N. Arata y M. B. Mercado (Eds.), *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Colihue.
- Southwell, M. (2003). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976). En A. Puiggrós (Dir.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*. Buenos Aires: Galerna.
- Southwell, M. (2020). Capacidades, adaptación y contexto. Las marcas de la dictadura en las políticas educativas de la provincia de Buenos Aires. *Anales de la Educación Común Tercer Siglo* 1(1-2), 171-187. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.16022/pr.16022.pdf
- Tedesco, J. C. (1982). Elementos para una sociología de currículum escolar en Argentina. En J. C. Tedesco, C. Braslavsky y R. Carciofi (Eds.), *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO.
- Tedesco, J. C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (Eds.) (1982). *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO.

Itinerario de una experiencia compartida: debates en torno a discursos educativos en las dictaduras cívico-militares del Cono Sur en la segunda mitad del siglo XX (2017-2025)

Pablo Pineau*

 Universidad de Buenos Aires, Argentina.

 pablopineau@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5030-2961>

Recibido: 19 de julio de 2025 | Aceptado: 22 de septiembre de 2025

Ana Diamant**

 Universidad de Buenos Aires, Sociedad Argentina de Enseñanza e Investigación en Historia de la Educación (SAIEHE), Argentina.

 anadiama@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-1302-7953>

Resumen

El propósito de este artículo es reponer las producciones y el recorrido de un grupo conformado voluntariamente por docentes e investigadores de diferentes países de la región iberoamericana, con continuidad desde el CIHELA 2018 sobre “Autoritarismos y educación en el siglo XX iberoamericano”. Constituye como su objeto de trabajo analizar cómo las dictaduras y los autoritarismos han incidido en tópicos como la vida de docentes, estudiantes y comunidades escolares, en las propuestas curriculares, en las prácticas de aula y en las producciones de textos. Para tal fin, se rescatan trabajos de archivo y se recuperan testimonios orales, documentos “menores” y cultura material. A su vez, se busca ir más allá de las denuncias y recuperar figuras y producciones que se presentaron como acciones de resistencia. En las últimas décadas, se produjo una intensificación de los estudios sobre tales coyunturas y sobre los procesos de transición e instalación de democracias. Esto permitió comprender cada experiencia como una oportunidad para preguntar y aproximar respuestas,

* Pablo Pineau es doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Es profesor titular regular de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA, Argentina), y de la Escuela Normal Superior 2 “Mariano Acosta” de la Ciudad de Buenos Aires. Tiene una amplia trayectoria en publicaciones nacionales y extranjeras como autor, coautor y director en temáticas de historia, teoría y política de la educación.

** Ana Diamant es doctora en Ciencias Sociales y profesora titular e investigadora en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Presidió la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación. Sus trabajos se orientan a la historia reciente de la enseñanza y de la formación docente y a las marcas de genocidios, migraciones y autoritarismos en las instituciones y proyectos educativos.

y establecer diálogos entre la historia de la educación y otras disciplinas del campo de las ciencias sociales, con acento en la pedagogía y las políticas de memoria adoptadas en diferentes países.

Palabras clave

Autoritarismos, educación, producción colectiva, circulación de ideas.

Itinerary of a Shared Experience: Debates around Educational Discourses in the Civil-Military Dictatorships of the Southern Cone in the Second Half of the 20th Century (2017-2025)

Abstract

The article is a review of the work of a group composed of voluntary teachers and researchers from different countries in the Ibero-American region, continuing since the 2018 CI-HELA conference, on “Authoritarianism and Education in 20th-Century Ibero-America.” Its objective is to analyze how dictatorships and authoritarianism have impacted in topics such as the lives of teachers, students, and school communities, curriculum proposals, classroom practices, and text production. For this, archival works are recovered and oral testimonies, “minor” documents, and material culture are retrieved. At the same time, the aim is to go beyond the denunciations and recover figures and productions that were presented as acts of resistance. In recent decades, there has been an intensification of studies on these situations and on the processes of transition and establishment of democracies. This allowed us to understand each experience as an opportunity to ask questions and find answers, and to establish dialogues between the history of education and other disciplines in the field of social sciences, with an emphasis on the pedagogy of memory and the memory policies adopted in different countries.

Keywords

Authoritarianism, education, collective production, circulation of ideas.

Itinerário de uma experiência compartilhada: debates em torno de discursos educativos nas ditaduras cívico-militares do Cone Sul na segunda metade do século XX (2017-2025)

Resumo

O propósito do artigo é retomar as produções e a trajetória de um grupo formado voluntariamente por professores e pesquisadores de diferentes países da região ibero-americana, com continuidade desde o CIHELA 2018 sobre “Autoritarismos e educação no século XX ibero-americano”. O objetivo do trabalho é analisar como as ditaduras e os autoritarismos influenciaram temas como a vida de professores, alunos e comunidades escolares, as propostas curriculares, as práticas em sala de aula e a produção de textos.

Para tal, são resgatados trabalhos de arquivo e recuperados testemunhos orais, documentos “menores” e cultura material. Por sua vez, procura-se ir além das denúncias e recuperar figuras e produções que se apresentaram como ações de resistência. Nas últimas décadas, houve uma intensificação dos estudos sobre tais conjunturas e sobre os processos de transição e instalação das democracias. Isso permitiu compreender cada experiência como uma oportunidade para questionar e aproximar respostas, e estabelecer diálogos entre a história da educação e outras disciplinas do campo das ciências sociais, com ênfase na pedagogia e nas políticas de memória adotadas em diferentes países.

Palavras-chave

Autoritarismos, educação, produção coletiva, circulação de ideias.

UN DERROTERO QUE SE FUE ARMANDO SOBRE LA MARCHA

La impresión de que esta historia me llamaba la he tenido no solamente por motivos de moral cívica, sino también porque constituía un desafío y una oportunidad única en el plano metodológico e intelectual para la práctica y la teoría.

PORTELLI (2003)

La relación entre los autoritarismos, sus diversas maneras de instalación y desarrollo, con la educación y los sistemas educativos ha sido un tema presente en los debates históricos y pedagógicos (García et al., 2023). Los contextos de época y las condiciones de producción institucionales y políticas han señalado condicionantes tanto para su retracción como para su expansión. La relativa contemporaneidad de dictaduras y de procesos de transición en Iberoamérica ha generado una oportunidad de desarrollo de estudios que, sin ambiciones comparativas, permiten encontrar puntos en común para el establecimiento de tópicos y categorías. Y junto a esto, la posibilidad de acceso a tecnologías de comunicación ha facilitado la realización de intercambios y encuentros.

En el tiempo transcurrido desde la creación de este grupo de trabajo y el presente balance se han sucedido acontecimientos de gran impacto para la sociedad y, por tanto, la academia. Por una parte, la imposición del distanciamiento por la pandemia de COVID-19, entre 2020 y 2021, nos obligó a ejercitar nuevas formas de investigación y de intercambio. Por otra, y en términos políticos y económicos, las desigualdades y restricciones que los gobiernos neoliberales y las instituciones han impuesto a las investigaciones, han generado oportunidades de desarrollo desigual. Esto último puede verificarse, más allá de las producciones que aquí se presentan, en restricciones a la asignación de recursos, que genera simultáneamente la búsqueda de posibilidades de intercambio alternativas y asimetrías en las formas de producción.

Todas estas condiciones confluyeron en la conformación y desarrollo del grupo de trabajo permanente (GTP) “Autoritarismos y educación en el siglo XX en Iberoamérica”, que desde sus inicios y hasta la fecha es coordinado por Ana Diamant, Antonio Romano y Pablo Pineau. Su primera marca secuencial y anticipatoria se ubica en Buenos Aires en 2017, con la

mesa temática “Educación, emancipaciones y autoritarismos en el siglo XX”¹ en el marco de la 37 International Standing Conference for the History of Education (ISCHE).

Se revisaron experiencias no siempre conocidas o interpeladas en su real magnitud, y se pusieron en cuestión categorías para el análisis, la denuncia y la interpretación de acciones y del correlato que los autoritarismos encontraron en las instituciones educativas, a través de la recuperación y valoración de acciones, figuras y producciones que hicieran justicia sobre ellas y sobre las señales que perduraron —a riesgo de destrucción de las huellas (Jelín, 2002) o que las “historias oficiales” pretendieron desaparecer—.

Resulta necesario destacar cómo la operatoria combinada del Plan Cóndor² en los países de América del Sur, y su extensión más allá del océano Atlántico, condicionó ya no las posibilidades de desarrollo académico, sino la vida misma, luego de unos años, en la década del setenta. Con hechos como el Chile de Allende, la creación del Frente Amplio en el Uruguay y el retorno del peronismo con Héctor Cámpora en la Argentina comenzaban a gestarse alternativas gubernamentales progresistas que, prontamente, cambiaron de rumbo hacia un rápido crecimiento de la violencia estatal, golpes de Estado y coordinación represiva. También, resulta importante aclarar que la distancia temporal y territorial con las dictaduras de España y Portugal ofrecieron la posibilidad de analizar operatorias que se resignificaron en nuevos escenarios.

Fue en Montevideo, en 2018, con motivo del XIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA), que en la reunión de representantes de Sociedades Iberoamericanas de Historia de la Educación se ofreció conformar un GTP —el primero— con el nombre de “Autoritarismos y educación. Una perspectiva socio histórica del impacto de las guerras y los terrorismos de Estado sobre la escuela iberoamericana”, que iniciaría funciones en Lisboa, en 2020.

Allí se llevó a cabo la mesa “Memorias para enseñar: las marcas de las dictaduras en la escuela”, en la que se analizaron experiencias educativas en las condiciones impuestas por los autoritarismos en Iberoamérica en los siglos XX y XXI, en tiempos y territorios diferentes, pero con puntos de encuentro que invitaron a abordarlos como conjunto, revisando las tensiones entre la escuela, como espacio de formación identitaria, y el sistema educativo, como espacio de control oficial, y denunciar los intentos de “maniobrar” el pasado y operar sobre los vínculos generacionales. Se rescataron trazas en memorias individuales y colectivas presentes en formas de ordenamientos, ausencias, migraciones forzadas, privación de condiciones básicas de sobrevivencia. En el marco de las tareas de investigación y enseñanza, se plantearon dos líneas reflexivas de enfoque y uso pedagógico: la que “bucea” vestigios e implicancias de los acontecimientos, y la que da lugar a su reelaboración en función del presente (Arata y Pineau, 2019).

Se produjo un llamado de atención que no pudo evaluarse entonces en toda su intensidad, y que, luego, la historia del presente visibilizó y redireccionó debates posteriores: el aporte brasileño. Este aporte puso sobre la mesa el sentido de las manifestaciones en las principales ciudades que, entre 2014 y 2015, protagonizaron los jóvenes estudiantes

¹ Véase el listado de ponencias presentadas en el Anexo I.

² Coordinación represiva presente especialmente en Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay, con el objetivo de poner en común recursos humanos, materiales y técnicos entre las dictaduras para facilitar la ubicación, destrucción y desaparición de personas e instituciones opositoras, la expropiación de bienes y recursos económicos, y el desprestigio internacional de organizaciones democráticas y reivindicativas de los derechos humanos.

y docentes que planteaban el retorno de los militares al poder y, desde el punto de vista educativo, una explícita denostación a la figura de Paulo Freire.

La continuidad estaba en marcha y la 39 ISCHE fue la siguiente estación. Allí, con un panel titulado “Simbolismos, materialidades y formas de recuerdo de la violencia educativa de los procesos políticos autoritarios en Iberoamérica”³ que sesionó en dos mesas, se mostró cómo el transcurso de los eventos, los lugares de sesión, la evolución y expansión del grupo, y la coyuntura internacional, junto a la temática de las convocatorias, invitaron a hacer foco en temas más específicos dentro del campo de estudio. Este encuentro fue una bisagra entre las experiencias anteriores, con mesas de trabajo y paneles, y el camino hacia la consolidación del GTP en el siguiente CIHELA. La continuidad de la tarea estaba encaminada, y el próximo encuentro sería el inicio de las actividades propias del grupo, con el propósito de dar continuidad a lo hecho, incorporar nuevos participantes, ampliar el campo temático y las perspectivas metodológicas y de análisis.

En publicaciones anteriores hemos recorrido con detalle el funcionamiento de este grupo. En esta oportunidad, elegimos hacer foco en las producciones y sus formas, considerando tres particularidades: el modo de funcionamiento, que desafió el aislamiento provocado por la pandemia (2020-2021), las participaciones en eventos del campo de la historia de la educación (2018-2023)⁴, y las publicaciones colectivas (2020-2024)⁵.

LAS CONTRARIEDADES NO SON FRENO

Lo único que hace posible la vida es la incertidumbre permanente e intolerable: no saber qué viene después.

LE GUIN (1969)

La llegada de la pandemia de COVID-19 nos obligó a rearmar la agenda. A la vez que nos conectaba con la fragilidad de la condición humana, ese evento de la historia mundial nos desafió a construir nuevas formas de armar comunidad. Luego de unos primeros meses de inestabilidad, y mientras esperábamos noticias sobre los eventos presenciales suspendidos, decidimos continuar nuestras acciones en forma virtual. Como en otros casos, “mutear”, Zoom y otros términos se sumaron a la tarea de seguir pensando la relación entre educación y autoritarismos de nuestra región.

En 2020, llevamos a cabo dos encuentros con la mayoría de los países miembros. Se realizó uno en julio y otro en octubre, los sábados a la mañana, cada encuentro de 4 horas de duración. En ellos se pusieron en cuestión contenidos vinculados con los genocidios y las represiones culturales, la colaboración civil en las políticas de represión y censura, las situaciones de espionaje, denuncias y marcaciones dentro de las escuelas, los métodos de depuración de los planteles docentes, las estructuras burocráticas puestas en marcha y, también, las resistencias. Ocupó un espacio particular la operatoria del Plan Cóndor, que actuó como un articulador perverso de gran parte de las situaciones analizadas. También,

³ Véase el listado de ponencias presentadas en el Anexo I.

⁴ En el Anexo I se incluye la totalidad de las ponencias presentadas en eventos convocados por CIHELA e ISCHE.

⁵ En el Anexo II se incluyen los índices completos de las publicaciones referidas.

se reconocieron los desafíos metodológicos que implica el abordaje de estos temas, sus posibles enfoques y la particularidad de las fuentes con que se trabaja. Estuvo presente el modo en que se modernizó la represión en América Latina, con su consideración sobre el comunismo y las formas en que, con el mismo tópico, operó el franquismo, señalando diferentes modos con los que el presente dibuja las dictaduras y las formas de resistencia. Sobre estas participaciones se armó la propuesta del dossier de la revista *Fermentario*, que salió a fines de ese año, y del que nos ocuparemos en el próximo apartado.

En 2021, con una perspectiva mundial un poco más clara, mantuvimos nuestra tarea de esa misma manera. El primer cuatrimestre se ocupó en la preparación del XIV CIHELA, que finalmente se llevó a cabo en Lisboa, en forma virtual, y que presentaremos en apartados siguientes. Una nueva reunión virtual se realizó en septiembre, en la que recibimos a los nuevos integrantes. Del debate posterior emergieron los siguientes temas para seguir ahondando: la necesidad de revisar el concepto de “historia reciente” asociado a las últimas dictaduras en el Cono Sur; la importancia de considerar un “derrame” sobre unos tiempos más amplios y otros espacios territoriales; la importancia de profundizar en las discusiones en torno a conceptos tales como autoritarismo, totalitarismo y nacionalismo; la necesidad de abordar con mayor profundidad en próximos encuentros el tema de las resistencias, y la perspectiva de las emociones y las sensibilidades para nuestros temas.

El 22 de octubre de 2021, dentro de las XXI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, organizadas por UNIPE-SAIEHE, se realizó un encuentro con Patricia Funes, reconocida académica con trabajos sobre temas cercanos, para hacer una lectura crítica de nuestras producciones. Desde entonces, hemos mantenido este tipo de encuentros, junto al retorno de las actividades presenciales. En ellos, los nuevos miembros presentaron sus líneas de indagación, se socializaron informaciones varias —como informes sobre la participación en encuentros—, y se planificaron acciones futuras. Entre otros, se sumaron temas como la guerra del Chaco paraguayo, la masacre de Napalpí en Argentina, nuevas perspectivas de género, y publicaciones que aún no se habían abordado, como el caso de la chilena Academia y las publicaciones de la editorial Nueva Tierra, por señalar algunos de una larga lista.

A CONTRAPELO, PERO SIN PERDER LA COMPOSTURA, PUBLICAR

Uno de mis mayores incentivos a la hora de escribir es haber leído algo que me impulse a hacerlo. Es una rara sensación de acople entre el texto que voy leyendo y mis ansias de compartir el efecto de su lectura; como si pescara algo intrépido de lo humano que no aparece en lo escrito, y quisiera atraparlo antes de que se funda nuevamente en la historia.

HOPENHAYM (2013)

Desde los inicios de la tarea del GTP estuvo presente la intención de publicar colectivamente cada dos años. No sin dificultades, ese objetivo se cumplió. Y fue posible porque, en la factura de esta actividad, estuvieron presentes los mismos principios que guiaron

todas las actividades: voluntad, colaboración y rigor académico. Y porque fue posible encontrar en las universidades y en sus publicaciones regulares un nicho de acogida.

Uno de los problemas que debía sortearse era la coproducción con una editorial pre-existente, ya que la idea era incluir el resultado del trabajo colectivo en una serie para que no fuera una obra suelta. Y que estuviera vinculada al espacio universitario, lugar de procedencia de la mayoría de los participantes del grupo, con normas que se querían respetar, como forma de validación de lo realizado por cada autor.

Así fue cómo se materializaron dos piezas que cumplieron con todas las expectativas, al tiempo que, con las mismas características, se está avanzando en la elaboración de un tercer volumen.

De la lectura de estos materiales se sigue la evolución de los temas y los debates, que se vieron enriquecidos con la incorporación de nuevos integrantes de diversos países, la profundización de los contenidos, la incorporación de casos y recursos metodológicos, y la inclusión y revisión de categorías de análisis. Este proceso permitió complejizar y jerarquizar tópicos al incorporar nuevas perspectivas. Así, puede verse cómo de una primera aproximación a situaciones representativas de prácticas autoritarias en educación no solo se llegó a revisar y profundizar enfoques teóricos y prácticos, sino también a incorporar miradas que se contextualicen en la actualidad, atendiendo a las situaciones que condicionan, una vez más, a los sistemas educativos, científicos y tecnológicos.

La primera de las publicaciones fue el dossier temático de la revista *Fermentario* (2020), que presentó 10 artículos, ordenados en cuatro bloques de contenidos afines bajo el título *Dictaduras, autoritarismos y educación en el siglo XX iberoamericano*⁶. Todos ellos se enfocaron en prácticas represivas, las ubicaron en periodizaciones de mayor duración, y dieron lugar no solo al análisis de los escenarios previos que las hicieron posible, sino también a las formas en que se incluyeron en los relatos posteriores. En su conjunto, permitieron analizar acciones, ideas y políticas educativas de los autoritarismos del siglo pasado, y entender tanto las similitudes como las diferencias de esos casos entre sí como con relación al presente de la región.

El primer bloque profundizó en algunas políticas “generales” presentes en los casos antillano y brasileño.

Juan Alfonseca, en “El imperialismo norteamericano, la enseñanza obligatoria y la consolidación del Estado docente en las Antillas (1898-1924)”, presentó el papel que tuvieron las ocupaciones militares norteamericanas en la consolidación del Estado docente nacional como rector principal del currículum, de la formación de enseñantes, del cumplimiento de la obligatoriedad escolar y de la infraestructura para el servicio educativo en las sociedades cubana, dominicana y puertorriqueña en las primeras décadas del siglo XX. Hace una recuperación histórica de su estatuto previo y del modo en que fueron reforzadas y modificadas por el poder ocupante.

Rayanne da Silva y María do Carmo Martins, en “Matriz de política estatal paulista: a ampliação da oferta de moradias populares e da educação escolar no período da ditadura civil militar (1964-1985)”, analizaron un caso de expansión de la política de vivienda y de la red física de escuelas durante el periodo de la dictadura civil-militar brasileña. Se centran en dos escuelas construidas en barrios populares y periféricos, en la ciudad de Campinas

⁶ Véase el índice de artículos publicados en el Anexo II.

(San Pablo, Brasil), cuya creación se produjo debido a la implementación de políticas públicas coordinadas en las áreas de vivienda y educación. Con ese marco, revisaron los procesos de creación de escuelas en estos barrios populares, y destacaron la configuración de matrices políticas que permitieron vincular la vivienda y la educación con elementos de legitimación, control y ordenamiento social durante la dictadura civil-militar.

El segundo bloque se centró en temáticas vinculadas a las comunidades estudiantiles en dos países: México y España. Aymara Flores, en “Conductas juveniles y autoritarismo en México: el internado del IPN en contextos de movilización estudiantil (ca. 1950-1956)”, presentó las narrativas con las que se impugnaron los comportamientos juveniles de los estudiantes del Internado del Instituto Politécnico Nacional (IPN) —dormitorio estudiantil institucional— en la Ciudad de México, durante parte de la Guerra Fría, a partir de opiniones y juicios vertidos en documentación escolar e institucional, en cartas enviadas a los presidentes de la república, a noticias publicadas en diarios de circulación nacional y a testimonios incluidos en fuentes “de segunda mano”. Su análisis dio cuenta de cómo contribuyeron a legitimar los mecanismos de represión puestos en marcha por el Gobierno federal y por las autoridades institucionales para “despolitizar” a los estudiantes movilizados y organizados dentro del instituto.

Antonio Canales, en “Muerte de un estudiante. (Des)memoria del asesinato de Javier Fernández Quesada (Universidad de La Laguna, España, 1977)”, desarrolló el modo de gestión local de la memoria histórica a partir del asesinato de un estudiante, abatido por las fuerzas de orden público en el edificio central de la Universidad de La Laguna, en diciembre de 1977. Presentó los condicionantes generales de la memoria histórica sobre el franquismo, en relación con la política local, para ilustrar la “desmemoria” programada desde el poder y la pasividad e inoperancia de las fuerzas políticas que la desestimaron como un espacio de encuentro para la conmemoración democrática.

El tercer bloque tematizó el funcionamiento de las instituciones durante la última dictadura cívico-militar en Argentina. Talía Meschiany, en “Entre los archivos y los recuerdos. Memorias escolares de los años setenta”, presentó un análisis basado en testimonios escritos y orales de los modos a través de los cuales emerge el pasado traumático de la historia reciente en Argentina. Se circunscribió a uno de los establecimientos educativos del nivel medio de la Universidad Nacional de La Plata, el Colegio Nacional “Rafael Hernández”, con el propósito de comprender el derrotero de esas luchas a la luz de las dinámicas políticas e institucionales. A partir de la metáfora “reforma y contrarreforma”, recorrió un tramo corto en el tiempo, pero dramático en la historia de la universidad, para abordar con otra metáfora, la de “revolución y contrarrevolución”, las huellas de la represión, la violencia y las prácticas de resistencia desplegadas en esos años.

Natalia García, en “Burocracias, autoritarismos y clandestinidad. La persecución estatal sobre el Instituto de la Cultura Popular en el norte santafesino y el NEA argentino (1966-1983)”, analizó los documentos confidenciales producidos por las agencias de inteligencia estatales que identifican, describen y analizan la persecución del Instituto de la Cultura Popular (Incupo). Recorrió el despliegue de las variantes del temprano espionaje, advirtiendo la combinación de prácticas ilegales con tramas burocráticas preexistentes, legales y solidarias con la maquinaria depuradora.

Sonia Riveros, en “Huellas en la memoria. El terrorismo de Estado en la Universidad Argentina y sus efectos en la Universidad Nacional de San Luis”, desarrolló las formas en que irrumpieron discursos y prácticas en las universidades del país. Se centra en la Ley 21.276 y la circulación de numerosos documentos producidos por el Ministerio de Cultura y Educación, que pusieron en evidencia que la educación constituía un blanco privilegiado para disciplinar, vigilar y controlar instituciones y sujetos.

El último bloque lo integraron tres trabajos enfocados en las prácticas docentes: dos casos españoles y uno argentino. María Teresa Bejarano y Felipe Jiménez, en “De la Renovación Pedagógica al silenciamiento represivo en el primer tercio del siglo XX en Ciudad Real”, repasaron las innovaciones didácticas que asumieron las instituciones educativas de esa ciudad a partir de la revisión de documentos alojados en archivos institucionales, y mostraron cómo la Renovación Pedagógica se fortaleció gracias a la implicación de personalidades políticas y educativas comprometidas con el proyecto de la Segunda República. También, cómo el gobierno dictatorial, autoproclamado después de la Guerra Civil, desmanteló el proyecto renovador mediante procesos de represión educativa.

Francisco Zúñiga, en “Repercusión de la depuración franquista en la vida laboral y personal del profesorado (España)”, presentó las repercusiones de la depuración de la dictadura de Francisco Franco —instrumento eficaz que utilizó para asegurarse el sometimiento ideológico, la adhesión al régimen y el castigo al considerado enemigo a través de sanciones diversas— a partir del análisis de algunos casos en los que se evidencian las secuelas de la depuración en la cotidianeidad vital de quienes la sufrieron.

Mariana Tosolini, en “Memorias y resistencias. Reflexiones a partir de la reconstrucción de prácticas de alfabetización. Córdoba (1973-1975)”, presentó un conjunto de reflexiones teóricas y metodológicas acerca de la configuración de prácticas de alfabetización, y su persecución por la última dictadura cívico-militar en Argentina, a partir de memorias de alfabetizadores de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción, en una concepción educativa articulada en torno a experiencias de militancia política.

La segunda publicación se dio a conocer en 2024, también con 10 artículos, una introducción editorial y un epílogo. Se trató de Autoritarismos y educación: pasados, memorias y presentes, tema principal de la *Revista Argentina de Investigación Educativa* (2024) prologada por Adriana Puiggrós. Esta publicación tuvo la particularidad de contar con dos trabajos que se sumaron desde su convocatoria, por fuera de los integrantes del GTP: uno de Sudáfrica y otro de Colombia⁷.

Abordó una temática irrenunciable para los tiempos de Argentina, la región y el mundo, y defendió lo colectivo y académico desde una universidad pública frente a la lucha despiadada que ataca sin atenuantes al sistema educativo, al científico, al tecnológico con intenciones de desacreditarlo.

Mónica Fernández Pais, en “¿Cómo contamos un mundo? De memorias, enseñanzas y aprendizajes en la “educación inicial”, propuso la exploración sobre cómo se desarrollaron las formas autoritarias en los jardines de infantes argentinos, a partir de las huellas que ha dejado un periodo marcado por flagrantes violaciones a los derechos humanos, llevadas a cabo por la última dictadura cívico-militar entre 1976 y 1983. Un discurso velado por la

⁷ Véase el índice de artículos publicados en Anexo II.

asepsia que pugna por quedarse en la vida de las salas, en las construcciones curriculares, y ligado al orden, la obediencia y el silencio.

Óscar Gómez-Jiménez y Javier Rodríguez Torres, en “Ley de Memoria Democrática en España y Castilla-La Mancha. ¿Transferencias a la escuela obligatoria?”, señalaron cómo la aprobación de la Ley de Memoria Democrática en España conlleva implicaciones directas en el sistema educativo, dada la importancia de conocer la historia del pasado traumático para evitar repetirlo. El estudio se basó en un análisis normativo de la memoria histórica en los currículos de educación primaria, secundaria y bachillerato, utilizando una metodología cualitativa de análisis de los elementos curriculares y de la literatura vinculada a ese campo. Se muestra cómo los contenidos asociados a la memoria democrática española, dentro de los currículos educativos, han quedado circunscriptos a un enfoque historiográfico narrativo, concluyendo así en una baja comprensión de los hechos históricos dolorosos que dificultan el correcto desarrollo de la ciudadanía democrática.

Dominique Kamffer y Johan Wassermann, en “Víctima del pasado vs. víctima a causa del pasado”, argumentaron que la conciencia histórica de los profesores de Historia en formación de Sudáfrica debe entenderse en conjunto con la victimización competitiva y, como tal, muestra la presencia de una doble conciencia. Sostuvieron que la victimización competitiva como forma de conciencia histórica se conceptualizó separadamente de la tipología de conciencia histórica, ya que respondía a las manifestaciones negativas en las narrativas de los profesores en formación, y las manifestaciones negativas en las respuestas narrativas aludían a una doble conciencia, con la victimización competitiva interactuando con la conciencia histórica de los profesores en formación y no con las otras tipologías de conciencia histórica. Establecieron un vínculo esencial entre los estudios sobre la conciencia histórica y la victimización competitiva, donde tradicionalmente, en el amplio campo de la victimización colectiva, la educación histórica ha sido vista únicamente como transmisora de victimización. Sostuvieron que la victimización competitiva no solo es facilitada por la educación histórica, sino también por el estatus socioeconómico de los grupos dentro de la sociedad y representa un panorama inquietante del camino de Sudáfrica hacia la reconciliación.

Natalia García, en “Cartas al capitán. Inteligencia estatal, educación y giro archivístico, 1976-1983”, mostró cómo los documentos elaborados por organismos de inteligencia estatal presentan rasgos archivísticos irreductibles a su condición clandestina y naturaleza represiva. Analizó esas singularidades a partir de las cartas firmadas por docentes santafesinos prescindidos durante la última dictadura argentina, a partir de la correspondencia escrita por “causantes” que solicitaban la revisión de sus casos a diferentes funcionarios y autoridades, desconociendo que el trámite, inexorablemente, recalaba en la Dirección General de Informaciones (DGI). Esas fuentes integran el voluminoso fondo de la DGI y se abordan desde la perspectiva crítica del giro archivístico, lo que resulta en un registro sensible, experiencial y reflexivo para la historia e historiografía educativa.

Federico Brugaletta, en “Estrategias y tácticas en la censura editorial de Paulo Freire durante la última dictadura argentina (1976-1983)”, analizó las estrategias estatales de censura y las tácticas de un editor operadas sobre la obra de Paulo Freire durante la última dictadura en Argentina. En primer lugar, caracterizó las estrategias estatales de vigilancia y control editorial durante la dictadura describiendo los organismos encargados de su ejecución, los procedimientos administrativos y las formas de clasificación ideológica aplicadas a los

libros, en particular, a los del pedagogo brasileño. En segundo lugar, estudió las tácticas desplegadas por Julio Barreiro —director de la editorial Tierra Nueva— para sostener la edición de libros de Freire en un escenario cada vez más restrictivo. El corpus empírico del texto está constituido por distintas fuentes: normativa del Ministerio de Educación, documentos de organismos de inteligencia, correspondencia editorial y personal.

Federico Alvez Cavanna y Antonio Romano, en “En nombre de la laicidad. Los límites a la libertad de cátedra en la transición uruguaya: un debate, siete hojas, un editorial y un sumario”, analizaron el caso planteado al inicio del año lectivo de 1988, en plena transición democrática uruguaya, que fue foco de dos conflictos que acapararon los debates en el campo educativo, y ambos en el “nombre de la laicidad”. Por un lado, repusieron el enfrentamiento entre los órganos de conducción de la educación pública por la aprobación de programas (principalmente, Historia y Geografía), y por otro, la acusación del vicepresidente de la república, Enrique Tarigo, a una profesora por “violar la laicidad”. Esta denuncia finaliza con el sumario de la docente acusada de utilizar en sus clases materiales que no seguían la orientación general de los planes de estudio, y que “no eran un ejemplo de laicidad”. Con estos antecedentes, los autores analizaron cómo la denuncia de “violación a la laicidad” se utiliza para deslegitimar ante la opinión pública cualquier “oposición”, y se moviliza para controlar y poner en cuestión la libertad de cátedra. También alertaron sobre cómo durante la transición democrática se reinstala la sospecha y la supuesta necesidad de vigilancia sobre el oficio docente, continuando una de las peores herencias de la dictadura que asoló Uruguay entre 1973 y 1984.

Nicolás Federico Cáceres y Andrea Milena Guardia Hernández, en “Las políticas de memoria y el rol del educador hoy. Una revisión de los casos de Colombia y Argentina en su historia reciente”, propusieron, en el marco de los estudios de memoria, una exploración de la base documental estatal de las políticas de la memoria en Argentina y Colombia, a la luz de sus contextos actuales. Con un enfoque cualitativo y una mirada analítica y política, realizaron un reconocimiento de las orientaciones y recursos educativos disponibles en cada país. Encontraron que en ambos casos hay una disponibilidad creciente de materiales multiformato, centrados en la dimensión testimonial que, en el caso de Argentina, apunta a aspectos concretos de la historia reciente y, en el caso de Colombia, se enfoca en la implementación curricular de una mirada amplia de la paz. Con estos hallazgos, anticiparon algunos fundamentos del rol del educador en la construcción de una pedagogía de y para la memoria.

Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, Maria Eduarda Gomes Belo da Silva y Hemilly Suenny da Silva, en “Política como ação educativa: mulheres contra a ditadura civil militar no Brasil”, presentaron los resultados del censo de mujeres políticas encarceladas en el estado brasileño de Pernambuco, con el objetivo de componer el perfil educativo de las mujeres perseguidas durante la dictadura cívico-militar (1964-1985). La metodología que utilizaron se apoyó en la investigación bibliográfica y documental, basada en registros policiales de la Comisaria de Orden Política y Social de Pernambuco y de la Comisión Estadual Memória e Verdade. Los resultados consideran a 225 mujeres con perfiles eclécticos en lo que respecta a la formación y el origen familiar y social; sin embargo, muy cercanos entre sí en cuanto a formación política, especialmente partidaria, lo que permite concluir que sus trayectorias deben conocerse en función de “educar para el nunca más”.

Katya Braghini y Marcus Aurelio Taborda de Oliveira, en “O elogio da educação e da juventude pela ditadura militar brasileira: pistas para uma pedagogia essencialista na imprensa brasileira (1961-1975)”, reflexionaron sobre la disputa de sentidos en relación con el papel de la juventud en los inicios de la dictadura militar. Consideraron artículos publicados en la prensa entre 1960 y 1970, especialmente en la *Revista da Editora do Brasil*, y mostraron cómo la dictadura implantada por el golpe de Estado de 1964 otorgó un lugar destacado al ideal de educación de una juventud que, como “vanguardia”, contribuyese a la modernización del país, en oposición a los jóvenes comprometidos con cuestionamientos al orden político, la subversión y la lucha armada, que encarnarían una juventud desviada. El resultado de esta política aproximó a un tipo de sensibilidad sostenida en una pedagogía esencialista, que intentaba definir una manera correcta de ser joven en un periodo y en un país, de acuerdo con los propósitos ideológicos de la dictadura.

Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos, en “La ciudadanía de Calibán. La escuela rural y la dictadura de Rafael L. Trujillo, 1930-1934”, analizó el papel que jugó la escuela rural en la construcción de la alianza política que estableció la dictadura de Rafael L. Trujillo con el campesinado desde el inicio de su gestión. Alfonseca señaló que, en general, la historiografía de la dictadura trujillista omitió el concurso del aparato escolar rural en la producción de esa alianza, haciéndola primordialmente depender del reparto de tierras y de las interpelaciones discursivas que indujeron al levantisco campesinado trashumante dominicano a convertirse en agricultor sedentario en función de un mandato de deber ciudadano. Recuperó para su desarrollo el concepto de “ciudadanía de Calibán”, del historiador Pedro San Miguel, para aludir a esa discursiva y de él se sirvió para presentar el modo en que la escuela contribuyó a su extensión.

Ana Diamant, Pablo Pineau y Antonio Romano, en el epílogo, destacaron una marca en el modo de producción del grupo de trabajo a partir de los aportes individuales e institucionales, haciendo foco en lo colectivo, lo colaborativo y lo solidario para abordar una temática irrenunciable frente a ataques, en dictadura y en la actualidad, al sistema educativo, al científico y al tecnológico con intenciones de desacreditarlos y clausurarlos. Destacaron la importancia de ir más allá de la denuncia —sin dejarla de lado— de las experiencias autoritarias y represivas, y del correlato que encontraron en las instituciones educativas; de sumar perspectivas de análisis que ayuden a comprender cómo fue posible su advenimiento, continuidad y, en algunos casos, reaparición, y rescataron la importancia de revisar también cómo las prácticas autoritarias de estos periodos estuvieron acompañadas por la generación de acciones y movimientos pedagógicos opositores y de resistencia, la oportunidad de completar experiencias conocidas parcialmente, de reponer otras desconocidas, de señalar ausencias y presencias en las memorias personales, institucionales y colectivas.

Ambas publicaciones tienen en común la discusión sobre cuestiones metodológicas y sobre categorías relacionadas con el tratamiento de las infancias y las juventudes, la formación y el lugar de los docentes, la transmisión de valores, la escuela como espacio de control oficial, pero también como lugar reparatorio, de transgresión, de encuentro con otros saberes, actitudes y personas. Revisan testimonios, archivos y bibliotecas en perspectiva histórica y educativa. Reivindican protagonismos de quienes se involucraron en acciones de sostén, continuidad y protección (Pineau et al., 2006). Invitan a revisar experiencias no solo para comprender el pasado, sino también el presente, y para construir mejores futuros.

PARTICIPACIÓN Y PRODUCCIÓN

El ejercicio arbitrario de la autoridad, la vigilancia sobre el comportamiento y el pensamiento de alumnos y de docentes, la ritualización y burocratización de la enseñanza, fueron algunos de los elementos que la dictadura enfatizó en las escuelas pero que ya formaban parte de muchas de ellas. Comprender este fenómeno nos debería permitir abrir interrogantes sobre cuáles son los aspectos de este dispositivo escolar que aún persisten en la vida cotidiana de las escuelas.

LEGARRALDE (2009)

En el recorrido por los CIHELA, Lisboa 2020 iba a ser la oportunidad para el inicio formal de las actividades, pero nos sorprendió el aislamiento por la pandemia. La postergación hasta 2021 y la realización virtual, casi una novedad, sumó desafíos no esperados ni planificados, que pudieron sortearse por el interés de mantener la continuidad de las tareas que ya se habían realizado y materializar proyectos, al tiempo que el grupo vivía una etapa de expansión por la incorporación de nuevos integrantes. Esto se vio reflejado en la propuesta amplia que se desarrolló durante el evento.

Para esa ocasión, se planificaron cinco sesiones de trabajo. Cuatro se destinaron a ponencias y discusiones en torno a ellas, en tanto la quinta se destinó a una reunión de trabajo para fijar pautas y criterios con proyección a futuro.

Entre Montevideo y Lisboa, mediados por las restricciones que impuso el COVID-19, la consolidación y avance del GTP se sostuvo por la realización de reuniones periódicas virtuales, el intercambio de producciones y de piezas de En el recorrido por los CIHELA, Lisboa 2020 iba a ser la oportunidad para el inicio formal de las actividades, pero nos sorprendió el aislamiento por la pandemia. La postergación hasta 2021 y la realización virtual, casi una novedad, sumó desafíos no esperados ni planificados, que pudieron sortearse por el interés de mantener la continuidad de las tareas que ya se habían realizado y materializar proyectos, al tiempo que el grupo vivía una etapa de expansión por la incorporación de nuevos integrantes. Esto se vio reflejado en la propuesta amplia que se desarrolló durante el evento.

En tal ocasión, se planificaron cinco sesiones de trabajo. Cuatro se destinaron a ponencias y discusiones en torno a ellas, en tanto la quinta se destinó a una reunión de trabajo para fijar pautas y criterios con proyección a futuro.

Entre Montevideo y Lisboa, mediados por las restricciones que impuso el COVID-19, la consolidación y avance del GTP se sostuvo por la realización de reuniones periódicas virtuales, el intercambio de producciones y de piezas de archivo, la discusión sobre categorías de organización y revisión de experiencias de abordaje de temas vinculados a la legitimación de acontecimientos y personajes que no estuvieran incluidos en las historias “oficiales”, la reposición de hechos perdidos, reprimidos y el tratamiento de hallazgos no registrados hasta el momento.

Con la convocatoria para abordar “Autoritarismos y educación. Una perspectiva socio histórica del impacto de las guerras y los terrorismos de Estado sobre la escuela iberoamericana” y la ampliación numérica de propuestas que respondieron a la convocatoria, se agruparon las ponencias por afinidad temática. Ellas fueron “Autoritarismo, educación y formas de representación”⁸, “Autoritarismo, educación y formas de actuación”⁹, “Autoritarismo, educación y formas de resistencia”¹⁰, “Autoritarismo, educación y formas narrativas”¹¹.

Durante las sesiones, más allá de los temas que proponían las mesas de trabajo, se acordaron los objetivos que, a futuro, guiarían la tarea del GTP, algunas líneas conceptuales y los alcances esperados para los próximos cuatro años. Los objetivos se centraron fundamentalmente en relevar investigaciones realizadas y en curso sobre el tema de la convocatoria, generar una red de intercambio entre los participantes, discutir propuestas metodológicas y analíticas, y considerar la conformación colaborativa de archivos.

Entre las perspectivas conceptuales que se discutieron destacaba la dificultad de relevar, consolidar e interpretar archivos sobre guerras, persecuciones, exilios, clandestinidades, genocidios y resistencias, atendiendo al carácter polisémico de cada uno de estos términos y su diversidad de origen epistemológico (Vezzetti, 2002). También, los multiabordajes de sentido que exceden a las cronologías, los debates instalados por las políticas de memoria, su pedagogía y didáctica.

Se acordó un plan de trabajo y, como ejes compartidos, que las próximas producciones y debates estuvieran atravesados por la mirada sobre el abordaje conceptual de los temas, los modos de apropiación y procesamiento de la información, las perspectivas historiográficas y de memoria, la transposición de los contenidos desde el campo del saber al de la enseñanza, la perspectiva genealógica que supone considerar cómo los movimientos epocales condicionan las prácticas discursivas, las operaciones de subjetivación y las construcciones identitarias.

El 2023 volvió a reunir al GTP en forma presencial en Villarrica del Espíritu Santo, Paraguay. Entonces, la convocatoria, que consideraba “Abordajes sobre la enseñanza y el currículum de los proyectos autoritarios”¹², se vio como una nueva oportunidad para el intercambio y el aprendizaje.

Los avances realizados hasta el momento por el GTP recalaron en dos grupos de preguntas. Las que tienen que ver con las reconceptualizaciones sobre las ideas de autoritarismos, resistencias y transiciones, y las que aproximan a revisar las perspectivas sobre las memorias y, particularmente, la pedagogía de la memoria.

Para aproximar respuestas, se cruzaron los aportes del campo de la historia reciente, las cartografías territoriales y sociales, la pedagogía de la memoria y la didáctica de las complejidades, generando sentidos y disputas entre sentidos (Diamant y García, 2023).

Al igual que en encuentros anteriores, hubo oportunidad de una sesión para establecer líneas futuras de acción. Se acordó, siempre que las condiciones lo permitieran, participar como GTP o a través de quienes pudieran sumarse en las jornadas, congresos o encuentros que realizaran las sociedades y redes nacionales de historia de la educación.

⁸ Véase el listado de ponencias presentadas en el Anexo I.

⁹ Véase el listado de ponencias presentadas en el Anexo I.

¹⁰ Véase el listado de ponencias presentadas en el Anexo I.

¹¹ Véase el listado de ponencias presentadas en el Anexo I.

¹² Véase el listado de ponencias presentadas en el Anexo I.

Del debate a partir de las ponencias, se plantearon nuevas líneas de indagación (Carli, 2014). Entre ellas, la relación y los impactos de las acciones de los grupos armados sobre las universidades, las escuelas, la incorporación de temas en perspectiva de género, la mirada sobre los movimientos sociales en las posdictaduras, el aporte del psicoanálisis y otras corrientes psicológicas a los temas que nos convocan, la incorporación de los conceptos de etnocidio, delación y perdón al marco teórico de los debates, la potencia de los discursos de odio, la necesidad de la educación para la paz.

No solo los encuentros CIHELA fueron ocasión para el funcionamiento del GTP, también lo fueron las ISCHE. Para participar en Milán, en 2022, la coordinación se desafió a un nuevo formato, el workshop, y su título fue “Producciones académicas para la enseñanza de los autoritarismos. Nombrar y semantizar”¹³. Para entonces, se había dado a conocer la primera producción compartida, que se utilizó como documento de base para el debate.

Los intercambios giraron ya no en torno a ponencias individuales resultado de investigaciones aisladas, sino al contenido del dossier colectivo publicado en el volumen 14, nro. 2, de la revista *Fermentario*. Dictaduras, autoritarismos y educación en el siglo XX iberoamericano (2020). Allí se recogía una primera etapa de síntesis de los debates y se señalaban nuevas líneas de trabajo.

Los tópicos tramaron las formas polisémicas de apelar a conceptos vinculados a los autoritarismos en sus diversas formas, con las ideas de enseñar entendiendo la enseñanza como una oportunidad para nominar y transmitir gestos democratizadores que remiten a eventos, situaciones o personajes que se alejan de lo social y políticamente esperado y aceptado, llegando a lo inenarrable.

Se planteó la enseñanza de estos temas como un modo de reivindicar una genealogía de la transmisión, junto a una consideración ideológica del sentido de hacer memoria en una tarea de construcción colectiva, comprometida y solidaria (Puiggrós, 2019), y como una acción de subjetivación en la que se traman certezas y dudas, afirmaciones y titubeos, cambios de opinión y de valoración, y en la que se involucran enseñantes y aprendientes.

La última convocatoria, en 2024, trajo a la ISCHE nuevamente al continente americano, en este caso, a Natal, Brasil. Para entonces se organizó un simposio titulado “Experiencias y discursos educativos en las dictaduras cívico-militares del Cono Sur en la segunda mitad del siglo XX: particularidades y puntos en común”¹⁴, en la que se participó de forma virtual.

La presencia de investigadores provenientes de varios países permitió perspectivas y reflexiones, y revisar las tramas pedagógicas y didácticas que suponen la complejidad de los temas en función de su enseñanza y de nuevos procesos de investigación.

Se ordenó el debate en dos grupos de preguntas vinculadas a un conjunto de experiencias educativas que rebelan marcas de las dictaduras: aquellas que tienen que ver con las conceptualizaciones y reconceptualizaciones de conceptos como autoritarismos, resistencias y transiciones, y aquellas que se aproximan a revisar las perspectivas sobre las formas de construcción de memoria.

Así, pudo verse cómo en la historia de la educación se han ampliado las indagaciones en torno a las formas en que las dictaduras y los autoritarismos han incidido en la vida de docentes, estudiantes y comunidades escolares, en las propuestas curriculares,

¹³ Véase el listado de ponencias presentadas en el Anexo I.

¹⁴ Véase el listado de ponencias presentadas en el Anexo I.

en las prácticas de aula, en las producciones de textos y en los desarrollos institucionales. También, se profundizó en las inscripciones históricas que hicieron posible su ubicación en los procesos de recuperación de las democracias, y en las políticas de memoria llevadas a cabo desde entonces.

Los aportes habilitaron reflexiones tanto en relación con la enseñanza como en relación con la investigación sobre el tema. Esto fue posible también por la realización de trabajos de archivo ligados a la recuperación y valorización de fuentes variadas, como testimonios orales, documentos “menores”, objetos y cultura material, y tareas de reposición de experiencias y asignación de protagonismos a voces y sujetos no siempre considerados.

MUCHO ANDADO Y MUCHO POR ANDAR

El ejercicio arbitrario de la autoridad, la vigilancia sobre el comportamiento y el pensamiento de alumnos y de docentes, la ritualización y burocratización de la enseñanza, fueron algunos de los elementos que la dictadura enfatizó en las escuelas pero que ya formaban parte de muchas de ellas. Comprender este fenómeno nos debería permitir abrir interrogantes sobre cuáles son los aspectos de este dispositivo escolar que aún persisten en la vida cotidiana de las escuelas.

SKLIAR (2011)

Montevideo 2018 fue un punto de inicio, Lisboa 2021, en forma virtual, su punto de inflexión, y hoy, 2025, la perspectiva es una mirada hacia un presente y un futuro en que el avance mundial de las derechas y los autoritarismos reafirman la importancia de seguir trabajando los temas que convocan a este grupo estable y disperso por Iberoamérica.

Estamos en tiempo cumplido, y ante una nueva etapa para los próximos cuatro años. La confirmación de la tarea realizada habilita a una evaluación profunda para planificar nuevas propuestas, teniendo presentes las producciones y publicaciones que se generaron, la red de intenso intercambio tanto entre quienes la componen como las acciones conjuntas desarrolladas, las reuniones de trabajo, las sesiones anuales, la participación en eventos y las publicaciones acumuladas hasta el momento.

La relectura de este artículo deja abierta, además, una lista de vacancias que seguirán siendo motor de futuras tareas. Las políticas implementadas desde algunos Estados en la región y fuera de ella, en relación con el negacionismo (Legarralde, 2023), la distorsión, la banalización y la justificación, resultan un desafío y un compromiso para su completamiento. A ello se suma el imperativo de las proyecciones a futuro, a partir de la transmisión en la enseñanza y la investigación, que pone en cuestión temas vinculados tanto a las formas como a los contenidos. Esperamos abordarlas en futuras acciones que permitan dejar atrás estos tiempos desangelados que nos tocan hoy.

REFERENCIAS

- Arata, N. y Pineau, P. (2019). *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*. Buenos Aires: FILO, UBA.
- Carli, S. (2014). La historia de la educación en la Argentina en el escenario global: comunidades interpretativas, historia del presente y experiencia intelectual. En N. Arata y M. Southwell (Eds.), *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*. Buenos Aires: UNIPE.
- Diamant, A. y García, N. (2023). Comentarios en dos tiempos para introducir un dossier sobre 40 años de democracia en Argentina (*Scriptum* y *postscriptum* en tiempos electorales). En *A 40 años de la recuperación democrática (1983-2023). Convocar, pensar y escribir la historia educativa: tiempos, espacios, actores y producciones*. *Anuario de Historia de la Educación* 24(2). Sociedad Argentina de Historia de la Educación.
- Diamant, A., Pineau, P. y Romano, A. (Coords.) (2020). *Dictaduras, autoritarismos y educación en el siglo XX iberoamericano*. *Fermentario* 14(2). Uruguay-Brasil: Universidad de la República, Universidad de Campinas.
- Diamant, A., Pineau, P. y Romano, A. (Coords.) (2024). Autoritarismos y educación: pasados, memorias y presentes. *Revista Argentina de Investigación Educativa* 4(8). Universidad Pedagógica.
- García, N., Alfonseca Giner de los Ríos, J. y Mateus Carreño, T. (2023). Apuntes en torno a los alcances de la investigación presente sobre autoritarismos latinoamericanos y sus escuelas. *Historia y Memoria de la Educación* 20, 279-309. Sociedad Española de Historia de la Educación.
- Hopenhaym, S. (2013). *¿Lo leíste?* Buenos Aires: Alfaguara.
- Jelín, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Le Guin, Ú. (1969). *La mano izquierda de la oscuridad*. Buenos Aires: Minotauro.
- Legarralde, M. (2009). La educación durante la última dictadura militar. En S. Raggio y S. Salvatori (Coords.), *La última dictadura militar en Argentina, Entre pasado y presente. Propuestas para trabajar en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Legarralde, M. (2023). Negacionismo y adoctrinamiento. Confrontaciones educativas a 40 años de la recuperación de la democracia. *Archivos de Ciencias de la Educación* 17(24). https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.17789/pr.17789.pdf
- Pineau, P., Mariño, M., Arata, N. y Mercado, B. (2006). *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Colihue.
- Portelli, S. (2003). *La orden ya fue ejecutada. Roma, las fosas ardeatinas, la memoria*. Buenos Aires: FCE.
- Puiggrós, A. (2019). *La escuela. Plataforma de la patria*. Buenos Aires: CLACSO, UNIPE.
- Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires-Madrid: Miño y Dávila.
- Vezzetti, H. (2002). *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad de la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

ANEXO I

Ponencias presentadas por integrantes del GTP en convocatorias realizadas por CIHELA e ISCHE

ISCHE 2017. Buenos Aires

- Alarcón, C. (Alemania-Chile). ¿Emancipaciones sin clases? El movimiento escolar chileno como actor político-educativo en Chile (1980-2015).
- Bejarano Franco, M. T. (España). El magisterio en la II República española. De la renovación pedagógica a la depuración política.
- Riart, L. A. (Paraguay). Emancipaciones silenciosas y emancipaciones silenciadas: la experiencia pedagógica de las escuelitas campesinas de las Ligas Agrarias en el Paraguay del general Stroessner.
- Romano, A. (Uruguay). Universidad y dictadura (1933-1938). La discusión sobre la creación del “Poder Educador” en el contexto de un gobierno autoritario.
- Siede, I. (Argentina). Bases escolares del terrorismo de Estado: el caso argentino.

CIHELA 2018. Montevideo

- Bejarano Franco, M. T. (España). Las marcas de la dictadura en el modelo educativo franquista: segregación sexual y feminidad.
- Berná, L. (Uruguay). Orden y control. El disciplinamiento de la enseñanza media en la dictadura uruguaya 1973-1985.
- Legarralde, M. (Argentina). Historia de la transmisión escolar de las memorias de la última dictadura militar en la Argentina.
- Martins, M. do C. (Brasil). As formas duvidosas de esquecer: sobre a permanência do autoritarismo no ensino e em praticas políticas nas instituições educativas brasileiras.

ISCHE 2019. Porto

- Alarcón, C. (Alemania-Chile). Los sustitutos: El movimiento escolar como espacio de aprendizaje político transgeneracional durante el Chile (post)dictatorial.
- Aranha da Silva, R. J. y Martins, M. do C. (Brasil). Vestigios de resistencia: las marcas, materialidades y memorias de las escuelas de barrios populares de Campinas/ SP en las décadas de 1960 y 1970.
- Bejarano Franco, M. T. (España). La simbología en el sistema educativo franquista. Experiencias en una escuela rural.
- Canales Serrano, A. F. (España). Muerte de un estudiante. (Des)memoria del asesinato del estudiante Javier Fernández Quesada (Universidad de La Laguna, España, 1977).

Legarralde, M. (Argentina). La “guerra sucia” en la escuela. Discursos del gobierno militar sobre el golpe de Estado de 1976 y su circulación escolar (1976-1983).

López Pérez, O. (México). Las maestras revolucionarias contra el dictador: voces feministas y antirreleccionistas en la lucha contra Porfirio Díaz.

CIHELA 2021. Lisboa

Autoritarismo, educación y formas de representación

Alarcón, C. (Alemania-Chile). De lo imposible a lo inevitable. El movimiento de protesta chileno como resultado del aprendizaje transgeneracional (1973-2019).

Alfonseca Giner de los Ríos, J. (México). Transiciones del imperialismo al autoritarismo en la educación rural dominicana, 1918-1946.

Canales, A. (España). La victoria impune. El legado de la privatización franquista en la educación española de la democracia.

Picco, M. E. (Argentina). Acuerdos Escolares de Convivencia: huellas del disciplinamiento autoritario en un dispositivo democratizador.

Redondo, P. (Argentina). De maestras militantes a dirigentes sindicales: identidades de género y resistencias colectivas en la dictadura militar en Argentina (1976-1983).

Autoritarismo, educación y formas de actuación

Meschiany, T. (Argentina). Tensiones y conflictos en los colegios secundarios de la Universidad Nacional de La Plata entre los años 1973 y 1974. Un estudio de caso.

Pintassilgo, J. (Portugal). “Resistencias” ao autoritarismo no campo educativo: pedagogías alternativas em Portugal (Anos 50 a 70 do século XX).

Millán Zepeda, A. (México). Educación popular en México de los ochentas: relatos autobiográficos de movilización política.

Velázquez Seiferheld, D. (Paraguay). Pedagogías antiautoritarias, resistencias y represión en la educación paraguaya. (1954-1989).

Zúñiga, F. M. (España). La depuración franquista del profesorado como instrumento para eliminar las propuestas educativas promovidas por la II República.

Autoritarismo, educación y formas de resistencia

Aranha da Silva, R. J. y Martins, M. do C. (Brasil). Redes e tramas: o conjunto de práticas educativas e suas representações nas escolas públicas durante a ditadura militar brasileira (1964-1985).

Carli, S. (Argentina). De la república militar a las fronteras de la democracia en la Argentina: la universidad pública entre el autoritarismo residual y la lucha por los derechos humanos (1980-1986).

Legarralde, M. (Argentina). Lo traumático y lo político. Sobre el uso de conceptos del psicoanálisis en el estudio de la historia reciente de la educación en la Argentina.

Riveros, S. (Argentina). Dictadura y universidad. Las tramas de la memoria habitada.

Tosolini, M. (Argentina). Memorias e historia escriturada: la reconstrucción de un registro de memoria que se quiso olvidar.

Autoritarismo, educación y formas narrativas

Beer, D. (Argentina). Formación de docentes en Educación Física: el caso del Isef Romero Brest. De grietas y fisuras: la aparición de lo olvidado.

Bejarano Franco, M. T. (España). De la Renovación Pedagógica ciudadrealeña al silenciamiento represivo. El caso de las instituciones educativas en Ciudad Real en el primer tercio del s XX.

Bordoli, E. (Uruguay). El autoritarismo en la escuela uruguaya. Cambios curriculares y resistencias de los maestros en la dictadura cívico-militar en Uruguay (1973-1984).

Brugaletta, F. (Argentina). La edición de Paulo Freire durante la dictadura argentina. Estrategias estatales de censura y tácticas de editor en la historia reciente de la educación.

Civera Cerecedo, A. (México). Docentes y reforma educativa en México: entre el corporativismo estatal y el profesionalismo neoliberal (2013-2019).

ISCHE 2022. Milán

Participantes

Canales Serrano, Antonio (España).

Flores Soriano, Aymara (México).

Martins, Maria do Carmo (Brasil).

Especialistas invitados

Civera Cerecedo, Alicia (México).

Helfenberger, Marianne (Costa Rica).

Pérez Navarro, Camila (Chile).

Pintasilgo, Joaquim (Portugal).

Toro Blanco, Pablo (Chile).

Velázquez Seiferheld, David (Paraguay).

CIHELA 2023. Villarrica

Alfonseca Giner de los Ríos, J. (México). La ciudadanía de Calibán. La escuela rural y los fundamentos del despotismo durante la dictadura de Rafael L. Trujillo (1930-1942).

Álvez, F., Quirici, G. y Romano, A. (Uruguay). Breve historia de la enseñanza de la dictadura en el Uruguay (1985-2022).

Artieda, T. (Argentina). Un clima pedagógico de violencia o la violencia como pedagogía. Napalpí, Chaco, 1911-1936 ca.

- Fernández Pais, M. (Argentina). Por un disciplinamiento de la enseñanza: reflexiones en torno al autoritarismo en la educación inicial argentina (1973-1989).
- García, N. (Argentina). Los activistas continuarán agitando el ambiente (...) Ellos están en la conscientización. Autoritarismo, persecución y reforma educativa argentina (1966-1973).
- Martins, M. do C. (Brasil). A luta pela democracia e as imagens dos estudantes: permanência e historicidade.
- Toro Blanco, P. y Pérez Navarro, C. (Chile). Cambios en la orientación escolar bajo la dictadura civil militar chilena (Chile, 1973-1990).

ISCHE 2024. Natal

- Alarcón López, C. (Austria) y López Stewart, P. (Chile). Sobre pragmatismos, miedos y complejos. La transmisión de la historia reciente en los libros de texto oficiales durante el Chile de la transición democrática.
- Braghini, K. y Taborda, M. (Brasil). Da polissemia das palavras: educação política e democracia na ditadura-civil militar brasileira (1964-1985).
- Pérez Navarro, C. (Chile). Intervención de escuelas rurales durante la dictadura civil militar chilena (1973-1990): una mirada a partir de las historias de vida de profesoras y profesores relegados.
- Romano, A. y Álvarez, F. (Uruguay). Los límites de la libertad. Debates sobre la laicidad y los programas de historia a fines de la dictadura y transición democrática en el Uruguay (1984-1988).
- Velázquez Seiferheld, D. (Paraguay). “Buenos y malos estudiantes”: los conceptos sobre los estudiantes en los textos y discursos educativos en el Paraguay bajo la dictadura de Stroessner (1954-1989).

CIHELA 2025. Santiago de Chile

- Alfonseca Giner de los Ríos, J. (México). Hacer frontera, hacer Estado. La dictadura trujillista y la construcción nacional a través del programa de Escuelas Fronterizas (1935-1944).
- Alvez, F. (Brasil), Ibarra, E. (Argentina) y Romano, A. (Uruguay). Entre el compromiso y el autoritarismo en la transición democrática: el caso Averborg.
- Artieda, T. (Argentina). Napal’pí/Napalyipí/Napalpí: la educación en “territorio indígena masacrado”.
- Ayuso, M. L. y Pineau, P. (Argentina). Practicar la memoria “en los márgenes”: acciones sobre los impactos del terrorismo de Estado en una escuela normal de la ciudad de Buenos Aires durante la apertura democrática (décadas de 1980 y 1990).
- Civera Cerecedo, A. (México). Ser otras mujeres, formar otras niñas: la trayectoria profesional y política de dos maestras normalistas españolas exiliadas en México, Emilia Elías y Regina Lago.

- Días Navarro Barreto, R. y Gomes Belo da Silva, M. E. (Brasil). Estudiantes militantes de izquierda no combate a ditadura civil militar brasileira: o caso Pernambuco.
- Diamant, A. (Argentina). La otra cara de la represión: resistencia pedagógica fuera del aula. Actividades recreativas durante la dictadura cívico-militar eclesiástica en las instituciones del ICUF.
- Fernández Pais, M. (Argentina). Huellas de la última dictadura argentina en la educación de la niñez temprana.
- García, N. (Argentina). Cartas al capitán. Inteligencia estatal, educación y giro archivístico, 1976-1983.
- Pérez Navarro, C. y Moretti, R. (Chile). De funcionario estatal a propietario escolar: la privatización del sistema escolar chileno a través de la historia de vida de un sostenedor de escuela (1960-2016).
- Reyes, L. y Villar Vázquez, G. (Chile). Pedagogía, refundación y autoritarismo en Chile. Las representaciones del sujeto docente en la intelectualidad pinochetista a través de la revista *Academia* (1981-1989).
- Riveros, S. (Argentina). Autoritarismo y universidad. La Revolución Libertadora en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Cuyo.

ANEXO II

Índice de publicaciones

- Burocracias, autoritarismos y clandestinidad: La persecución estatal sobre el Instituto de la Cultura Popular en el norte santafesino y el noreste argentino (1966-1983). García, N.
- Cartas al capitán. Inteligencia estatal, educación y giro archivístico, 1976-1983. García, N.
- ¿Cómo contamos un mundo? De memorias, enseñanzas y aprendizajes en la educación inicial. Fernández Pais, M.
- Conductas juveniles y autoritarismo en México: Internado del Instituto Politécnico Nacional en contextos de movilización estudiantil, ca. 1950-1956. Flores Soriano, A.
- De la Renovación Pedagógica al silenciamiento represivo educativo en el primer tercio del siglo XX en Ciudad Real. Bejarano Franco, M. T. y Jiménez Mediano, F.
- El imperialismo norteamericano, la enseñanza obligatoria y la consolidación del Estado docente en las Antillas, 1898-1924. Alfonseca Giner de los Ríos, J. B.
- Elogio da educação e da juventude pela ditadura militar brasileira: pistas para uma pedagogia essencialista na imprensa brasileira (1961-1975). Braghini, K. y Taborda de Oliveira, M. A.
- En nombre de la laicidad. Los límites a la libertad de cátedra en la transición uruguaya: un debate, siete hojas, un editorial y un sumario. Alvez Cavanna, F. y Romano, A.
- Entre los archivos y los recuerdos: un estudio sobre el Colegio Nacional (UNLP) en el pasado reciente (1973-1976). Meschiany, T.
- Epílogo. Diamant, A., Pineau, P. y Romano, A.
- Estrategias y tácticas en la censura editorial de Paulo Freire durante la última dictadura argentina (1976-1983). Brugaletta, F.
- Fermentario* 14(2) (2020). *Dictaduras, autoritarismos y educación en el siglo XX iberoamericano*. Diamant, A., Pineau, P. y Romano, A. (Coords).
- Huellas de la depuración franquista en la vida laboral y personal del profesorado. Martín Zúñiga, F.
- Huellas en la memoria: el terrorismo de Estado en la universidad argentina y sus efectos en la Universidad Nacional de San Luis. Riveros, S.
- La ciudadanía de Calibán. La escuela rural y la dictadura de Rafael L. Trujillo, 1930-1934. Alfonseca Giner de los Ríos, J. B.
- Las políticas de memoria y el rol del educador hoy. Una revisión de los casos de Colombia y Argentina en su historia reciente. Cáceres, N. F. y Guardia Hernández, A. M.
- Ley de Memoria Democrática en España y Castilla-La Mancha. ¿Transferencias a la escuela obligatoria? Gómez-Jiménez, O. y Rodríguez Torres, J.

Matriz de política estatal paulista: A ampliação da oferta de moradias populares e da educação escolar no período da ditadura civil-militar (1964-1985). Aranha da Silva, R. J. y Martins, M. do C.

Memorias y resistencias: reflexiones a partir de la reconstrucción de prácticas de alfabetización. Córdoba 1973-1975. Tosolini, M.

Muerte de un estudiante: (Des)memoria del asesinato de Javier Fernández Quesada (Universidad de La Laguna, España, 1977). Canales Serrano, A. F.

Política como ação educativa: mulheres contra a ditadura civil militar no Brasil. Dias Navarro Barreto, R. A., Gomes Belo da Silva, M. E. y Suenny da Silva. H.

Prólogo. Puiggrós, A.

Revista Argentina de Investigación Educativa 4(8) (2024). *Autoritarismos y educación: pasados, memorias y presentes*. Universidad de Buenos Aires, Universidad Pedagógica Nacional.

Víctima del pasado vs. víctima a causa del pasado. Kamffer, D. y Wassermann, J.

FUENTES PARA LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

■ *Memorias de un normalista*, de Ángel Guardia Espinoza

Vanessa Tessada Sepúlveda

Memorias de un normalista, de Ángel Guardia Espinoza¹

Vanessa Tessada Sepúlveda*

 Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile.

 vanessa.tessada@umce.cl

 <https://orcid.org/0000-0003-2884-5710>

Recibido: 21 de julio de 2025 | Aceptado: 22 de septiembre de 2025

Ángel Guardia Espinoza, maestro normalista rural, egresó en 1942 de la Escuela Normal de Chillán. En *Memorias de un normalista* (1988), libro ilustrado por Juan Enrique Plaza, retrata sus años de formación docente, abriéndonos una entrada a la vida cotidiana de la Normal de Chillán y a las repercusiones del terremoto que asoló la ciudad en 1939. Las *Memorias* ocupan el terremoto como símbolo de la posibilidad de caída y ascenso del normalismo, en un contexto de discusión sobre la reapertura de las escuelas normales en el país (Zurita, s/f).

Ángel Guardia nació en Iquique en 1924. En 1937 ingresó a la Escuela Normal de Chillán. Una vez titulado, fue maestro rural en la Escuela 48 de Coltauco, Rancagua. Luego, trabajó en la Escuela Superior 1 Caupolicán y, en 1945, se integró a la Escuela Experimental El Salto. Hizo el curso de Experimentación Pedagógica en la Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez (1951-1952), donde destacaba su cercanía con diversas expresiones artísticas. En El Salto, trabajó con la comunidad en el mejoramiento de chacras, huertos y arborización, y se hizo cargo de la biblioteca, donde realizaba actividades culturales.

Gracias a esta experiencia obtuvo una beca del Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL, ubicado en Pátzcuaro, México) en 1954, con la que se especializó en Educación para la Recreación. A su retorno de México, se desempeñó como secretario y asesor del Consejo Central de Alfabetización y de Cultura Popular, y dirigió el *Boletín Mensual de Alfabetización*. Además, escribió los libros *Divagaciones sobre el cuento infantil*, *Songs for the English Club* y *Rondas chilenas*. En 1956 participó de la misión pedagógica chilena en Bolivia (*La Nación*, 1956). Al volver, retomó su trabajo en la Escuela Consolidada El Salto, donde se desempeñó como director hasta su jubilación en 1978.

¹ Esta investigación se enmarca en el desarrollo del Proyecto FONDECYT Regular 1241397 “Escuelas normales en Chile: culturas escolares, experiencias pedagógicas y transferencias educacionales a la luz de nuevas fuentes (1927-1974)”.

* Vanessa Tessada Sepúlveda es doctora en Historia por la Universidad de Valladolid (España), magíster en Estudios Latinoamericanos y licenciada en Historia por la Universidad de Chile. Actualmente es profesora asociada en el Departamento de Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile.

EL TERREMOTO DE CHILLÁN COMO REAFIRMACIÓN DE LA MÍSTICA NORMALISTA

Memorias de un normalista es un homenaje a la Escuela de Chillán. Se presentan como retazos de recuerdos, sin orden cronológico, estructurados en torno a momentos significativos de la experiencia escolar y extraescolar: el arribo por primera vez a la escuela, el terremoto y sus terribles consecuencias materiales y humanas, la vida cotidiana del internado y sus docentes. El autor hace el resguardo: “Estas son memorias y el encanto de ellas es que surgen sin orden alguno, como surgen los recuerdos en una conversación de amigos” (Guardia, 1988, p. 15).

Por lo mismo, las *Memorias* se convierten en una entrada a la “dimensión doméstica del espacio escolar”, que pone foco en lo rutinario de la escuela y sus implicancias socializadoras (Guirado, 2010). Es decir, permite salirse de la experiencia pedagógica-curricular para centrarse en procesos de socialización constituidos por rutinas diarias que marcan el transcurso del tiempo en el internado: las comidas, los horarios de limpieza, los tiempos de ocio; especialmente, en un espacio donde las familias no forman parte de las comunidades escolares. Esta socialización doméstica también reproducía patrones de género que, narrados como anecdotario, dan cuenta de una construcción particular de la masculinidad: el uso de sobrenombres para profesores y estudiantes (Castrito, el subdirector; Piyuyo Manríquez, profesor; Pelao Concha, ecónomo; Elefante Vega, estudiante; el Loco Cabrera, profesor); la vivencia en solitario de la añoranza del hogar; los ritos de iniciación, las bromas y juegos (sábanas cortas, latigazos con toallas húmedas, etc.); la lectura de libros que les permitieron explorar su sexualidad (como *Educación sexual*, del juez de menores Samuel Gajardo, Kyrá Kyralina, de Panait Istrati y, subrepticamente, *Memorias de pulgas y de princesas*), y la importancia atribuida a las labores hogareñas, como remendar calcetines y ropa.

El terremoto de 1939 modificó el panorama. La destrucción de la Escuela Normal, el fallecimiento de funcionarios y sus familias, y de conocidos de Chillán, transformó la experiencia escolar y doméstica de estas generaciones. Los cambios a los que alude Guardia hablan del fin de la obligatoriedad de cierta vestimenta y de mayor libertad:

El terremoto del año 39 terminó con el reinado de la famosa lista de ropa y de útiles; de ahí en adelante, cada uno se vistió como quiso. Fue un movido grito de liberación que hasta cierto punto marcó el comienzo de generaciones normalistas más desprejuiciadas y quizá con un más amplio sentido de la realidad. (Guardia, 1988, p. 26)

La ayuda prestada por los estudiantes en la reconstrucción de la Escuela Normal (reubicada en el Fundo Santa Rosa) y el ingenio de los docentes para volver a poner en pie el proyecto educativo fue significativo:

¡Qué formidable contenido tenían las relaciones humanas entre Profesores y alumnos, quizás fruto de aquellos días de tragedia, el año 1939! Los nombres de todos los profesores que allí trabajaron, de los que tuvieron que empezar de nuevo con cada uno de sus talleres, creando, haciendo cosas, impulsando a trabajar a los alumnos para sacar algo de nada. (Guardia, 1988, p. 72)

Este escenario adverso hizo crecer la “mística” normalista, concepto que se ha utilizado latamente para diferenciar el compromiso del maestro normal de las generaciones de educadores universitarios:

Cada nuevo alumno que llegaba desde los lejanos confines de la patria, muy pronto se impregnaba de su mística, de su tradición, de ese deseo de hacer algo digno de ser grabado en sus anales. El ser normalista era un sentimiento de superioridad, una distinción, un ser distinto de los alumnos de los demás establecimientos. No porque significara menosprecio a ellos (...) Pero, el ser normalista y esto lo entienden bien quienes pasaron por sus aulas, era algo distinto, ese algo que aún hoy, cuando se encuentran en algún lugar de este Chile, les hace mostrar que esos sentimientos permanecen dormidos solamente. (Guardia, 1988, p. 37)

EL CIERRE DE LAS NORMALES Y EL CORTO SUEÑO DE SU REAPERTURA

Mediante el Decreto Ley 353 del 15 de marzo de 1974, la dictadura estableció el cese de todas las escuelas normales del país. Sin embargo, cerca de una década después, reaparecieron palabras elogiosas respecto de la formación normalista, lo que llevó a que en 1985, sorpresivamente, se reabriera la de Ancud bajo el nombre de Liceo B 43 Escuela Normal Experimental de Ancud, cuyo objetivo sería formar docentes básicos rurales para que ejercieran en zonas de frontera (Zurita, s/f). Si bien, la reinaugurada escuela cerró en 1989, hubo una ventana de tiempo de revalorización de la formación normalista. Es en ese espacio temporal cuando se publican las *Memorias de un normalista*, y Ángel Guardia lo aprovecha. En repetidas ocasiones, el texto alude a la necesidad del retorno de la formación normal. La “mística normalista” los diferenciaba de los nuevos educadores básicos. Como anécdota, Guardia relata:

Cuando era Director de la Escuela Consolidada de Experimentación El Salto, tuve la oportunidad de recibir a varios profesores nuevos recién egresados de la Universidad con el título de Profesor de Estado en Educación General Básica. En esa primera conversación que tuve con un nuevo profesor, éste me preguntó:

¿Y Usted de qué asignatura es profesor?

De ninguna. Soy Normalista.

El joven como que se sorprendió ¿Así que Ud. no es profesor de Estado?

A buen entendedor, pocas palabras. Lamentablemente, cualquiera de los normalistas, incluyendo los que como yo tenían un nombramiento de Profesor de Educación Primaria Rural, eran más profesores que nuestro flamante amigo. Él había pasado por la Universidad, nosotros por la Escuela Normal. (Guardia, 1988, p. 95)

Para Guardia lo que diferencia a los profesores de Estado de los normalistas no radica en el academicismo ni en el manejo de conocimientos generales, sino más bien en que el maestro normal:

Será un maestro con más alma, lleno de humanidad y de vocación, un maestro que olvide su reloj y entregue a sus alumnos y a su comunidad la posibilidad de incorporarse a una vida activa, aprovechando en forma integral las posibilidades de su medio. (Guardia, 1988, p. 110)

Como colofón, Guardia expresa que la fuerza de los estudiantes y los profesores normalistas, y sus posibilidades de reconstruirse, ya habían quedado demostradas para el terremoto de Chillán:

Todos y cada uno de los Profesores pusieron, no su grano; pusieron su vida al servicio de la tarea noble de rehacer su Escuela, nuestra Escuela, y hacerle continuar su marcha hacia adelante, porque el terremoto fue un mero accidente y ello fue superado. Ahora nos corresponde a nosotros hacerla funcionar de nuevo. (Guardia, 1988, p. 73)

REFERENCIAS

Guardia, A. (1988). *Memorias de un normalista*. Alpha.

Guirado, M. (2010). Entre lo doméstico y lo escolar. Las prácticas cotidianas en el proceso de escolarización de una escuela albergue rural. En Actas. UNLP, FaHCE, Departamento de Sociología. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5788/ev.5788.pdf

La Nación (11 de enero de 1956). La misión pedagógica en Bolivia. *La Nación*.

Zurita, F. (s/f). *Las Escuelas Normales y la Dictadura Civil Militar en Chile (1973-1990): dos momentos*. Manuscrito.

DOCUMENTO N° 1





Angel Guardia Espinoza, nació en Iquique el 28 de Diciembre de 1924. Sus cuatro cursos primarios los hizo en Santiago, en la Escuela Santo Tomás de Aquino, frente a la puerta del Cementerio Católico. Quinto y Sexto años en la Escuela N° 164 "República del Perú". Ingresó a la Escuela Normal de Chillán en 1937 y egresó en Agosto de 1942.

En su primer nombramiento fue profesor de la Escuela Rural N° 48 de Rancagua, ubicada en Coltauco. Al año siguiente se trasladó a la Escuela Superior N° 1 de Caupolicán, ubicada en Rengo. En 1945 fue nombrado Profesor de la Escuela Experimental El Salto.

Durante 18 meses, 1954 - 1955, estuvo becado en el CRETAL, en México, para optar al título de Especialista en Educación Fundamental.

Estuvo en Comisión de Servicios en el Ministerio de Educación. Luego asumió la Subdirección de su misma escuela, ahora denominada Escuela Consolidada de Experimentación El Salto; y, por último, Director del citado establecimiento, jubilando en 1978.

Después de un tiempo ha continuado trabajando en asuntos culturales en la I. Municipalidad de Conchalí. Es autor de algunos opúsculos sobre el Cuento Infantil, Semejanzas y Diferencias (Educación fundamental) y del libro "Conchalí, Apuntes para una Historia", junto con los arquitectos Jorge Parraguez y Roberto Peragallo.

Angel Guardia es casado con Hilda Pesce Pesce y es padre de cuatro hijos: Ricardo, Ana Delia, Miguel Angel y Marcelo.

INDICE

Algo de historia.....	7
Don Juan Madrid Azolas.....	11
Estas memorias... ..	15
Chillán comenzaba en los ferrocarriles.....	17
Lo que sucedía en aquella época.....	21
Esa primera noche.....	27
La Bala del Camero Bravo.....	33
El Piyuyo.....	37
Los canastos del recuerdo.....	41
Moichés en el río y camarones en el fundo.....	43
Esperando a Mariano.....	45
Simplemente, recuerdos.....	47
Don Aurelio Lipán y las orejitas de cerdo.....	53
Con madera y con caríño.....	57
Las platas de Manqueo.....	63
La Escuela México.....	67
Ellos la hicieron renacer.....	71
La primera lección.....	77
El mercado y la recova.....	79
La mujer y la guitarra.....	83
Hasta luego, don Oreste.....	87
Canciones que no se olvidan.....	91
Soy normalista.....	95
¡Qué bellos años!.....	101
El primer viaje en tren.....	105
Hablando de curas.....	107
Hay que vivir sembrando.....	109
Nos estamos poniendo viejos.....	111
¿Terminó de leer estas memorias?.....	115

INDICE	
7	Algo de historia.....
11	Don Juan Madrid Azolas.....
15	Estas memorias.....
17	Chillán comienza en los ferrocarriles.....
21	Lo que sucedió en aquella época.....
27	En primer momento.....
33	La Bala del Camino Bravo.....
37	El Piquito.....
41	Los cambios del recuerdo.....
43	Molinos en el río y camaroneros en el fondo.....
45	Esperando a Mariano.....
47	Simplicísimos recuerdos.....
53	Don Aurelio Liguán y las orillas de cerdo.....
57	A todos los normalistas egresados de la
63	Escuela Normal de Chillán y a sus maestros,
	en el Centenario de su creación.
67	La Escuela México.....
71	Ellos lo hicieron primero.....
77	La primera sección.....
79	El mercado y la recoya.....
83	La mujer y la guitarra.....
87	Hasta luego, don Oreste.....
91	Canciones que no se olvidan.....
95	Soy normalista.....
101	¡Qué bella vida!.....
105	El primer viaje en tren.....
107	Hablando de curules.....
109	Hay que vivir sembrando.....
113	Nos estamos poniendo viejos.....
115	¿Teniendo de leer estas memorias?.....