

Libros de **Cátedra**

Historia de la Educación General

Modos de conocer para pensar históricamente los fenómenos educativos

Talia Meschiany y Cecilia Linare (coordinadoras)

FACULTAD DE
HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

S
sociales


EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN GENERAL

MODOS DE CONOCER PARA PENSAR HISTÓRICAMENTE
LOS FENÓMENOS EDUCATIVOS

Talia Meschiany
Cecilia Linare
(coordinadoras)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA


edulp
EDITORIAL DE LA UNLP

Índice

Presentación	5
Pablo Pineau	
Introducción	8
CAPÍTULO 1	
Perspectiva general de la Historia de la Educación y multiplicidad del tiempo histórico	17
<i>Talia Meschiany</i>	
CAPÍTULO 2	
Las biografías escolares para aprender Historia de la Educación General	48
<i>Cecilia Linare y Valeria Morras</i>	
CAPÍTULO 3	
Los <i>sujetos de la educación</i> desde la perspectiva de la clase y el género	78
<i>Daniela Casi</i>	
CAPÍTULO 4	
La segmentación de los sistemas educativos nacionales en Europa. El caso de las <i>Publics schools</i> en Inglaterra y el origen del deporte como práctica masculinizante	95
<i>Pablo Kopelovich y Talia Meschiany</i>	
CAPÍTULO 5	
Infancias y juventudes en la Historia de la Educación General	117
<i>Blas Estévez y Pilar Medina</i>	
CAPÍTULO 6	
Los libros que nos inspiran. El placer de leer y conocer otros mundos posibles	156
<i>Pilar Medina, Daniela Casi, Valeria Morras, Blas Estévez, Pablo Kopelovich, Marina Illanes, Cecilia Linare y Talia Meschiany</i>	

ANEXO

Recursos audiovisuales para estudiar Historia de la Educación General 175

Marina Illanes y Talia Meschiany

Autor/es 180

Presentación

Pablo Pineau

Desde sus orígenes, los saberes vinculados con la “historia de la educación” han tenido un lugar en la formación de docentes. Asociados a la necesidad de darles a ese colectivo una marca identitaria propia, los trabajos pioneros se generaron en el marco del establecimiento de los sistemas escolares modernos en las décadas de paso del siglo XIX al XX. Las producciones de esas primeras etapas fueron redactadas casi exclusivamente por funcionarios estatales que adscribían en alguna forma al liberalismo, se consideraban parte de los “proyectos civilizadores”, y adherían sin mayores críticas a la propuesta escolarizadora que impulsaban los Estados nacionales, por lo que buscaban realzar su importancia escribiendo su historia como una “agencia del progreso” producto de tradiciones ilustradas, y que en algunos casos se alzaba contra los relatos que la Iglesia católica y sus intelectuales habían producido previamente.

Esos escritos presentaban versiones de la historia mayormente acontecimentales y descriptivas, en un relato laudatorio y acumulativo de esos desarrollos evolutivos. En mayor o menor medida, eran crónicas poco críticas de la expansión del sistema educativo subordinadas a la historia política institucional, a la que se sumaban la identificación y devoción de los “hombres destacados” –y algunas muy pocas mujeres-, junto con presentaciones de la “evolución de las ideas pedagógicas” subordinada a la historia de la filosofía.

Avanzado el siglo XX, y con más fuerza en el contexto de la modernización cultural de posguerra, nuevos trabajos propusieron relatos que cuestionaron esas lecturas laudatorias previas, avanzaron en posiciones más críticas mediante la vinculación de la historia de la educación con otras dimensiones y ciencias sociales –a las que muchas veces subordinaron-, a la vez que sentaron las bases para la constitución de un campo académico específico. En esos movimientos, es posible encontrar huellas de la renovación historiográfica llevada a cabo por “Escuela de los Annales” francesa, basada en la necesidad de convertir a la historia en un saber que no se subordinase a los intereses del Estado nacional o de las Iglesias, ni que buscara justificar al presente a la luz del pasado.

Esta concepción cuestionó el relato cronológico de los “grandes acontecimientos” llevados a cabo por los “grandes hombres” que dirigieron los Estados, las Iglesias o los ejércitos, y llevó a la historia a dialogar con otras ciencias sociales como la geografía, la economía y la demografía. Esto dio lugar a la aparición de protagonistas de la historia hasta entonces anónimos, y a nuevos objetos de estudio como las condiciones de vida de los sectores rurales y populares.

Dentro del campo específico de la historia de la educación, esta renovación implicó la inclusión de nuevos aportes teóricos en diálogo con otras ciencias sociales –que también se encontraban en fuertes procesos de renovación-, la apertura a esquemas multicausales para explicar

la situación educativa, y la ampliación a nuevas temáticas en investigación como las prácticas escolares, las problemáticas etarias, los sujetos y modalidades hasta entonces excluidos, la vida de los docentes “comunes”, el mobiliario escolar y las historias locales y regionales. El siglo XXI continuó con este tipo de renovaciones, lo que implicó la inclusión de nuevos aportes teóricos y heurísticos (e.g. Michel Foucault, Antonio Viñao, Inès Dussel y Anne-Marie Chartier, que, cabe destacar aquí, son profusamente citados en el libro que aquí prologamos), el análisis de nuevas fuentes (imágenes, documentos orales, producciones artísticas) y una renovación temática, con tópicos como la perspectiva de género, la cultura material, o la historia de las sensibilidades.

De esta forma, las historias principalmente “político-institucionales” y “filosóficas” de comienzos del siglo XX y las versiones sociologistas con marcas estructuralistas de las décadas de los 60 y 70 dieron paso a los abordajes actuales inscriptos en la historia social y cultural. Estos plantean como su objeto de análisis a las complejas relaciones que la educación ha establecido con otras dimensiones de lo social –lo que clásicamente ha sido denominado el “contexto”- a lo largo del tiempo, y a las articulaciones que lo educativo establece con el resto de las esferas de lo social (económica, política, social, cultural, ideológica, religiosa, artística, etc.). Su desafío es, entonces, construir una historia de la educación que, desde su especificidad, pueda dar cuenta en cierta medida de la totalidad, no ya entendiendo a una instancia como paso previo a la otra, sino como una única narración más abarcadora, no exenta de contradicciones, incompletudes, conflictos e incoherencias.

Pero para impactar en la formación docente de manera certera, esa renovación académica debe estar acompañada por una renovación en las propuestas de enseñanza. Por un lado, como presentamos en los párrafos anteriores, mediante su continua actualización disciplinar. Por otro, mediante la generación de dispositivos y prácticas que generen mejores condiciones de enseñanza y aprendizaje. Por eso deben contar con material variado y actualizado, que no sólo pueda resultar atractivo o estimulante, sino que sobre todo brinde elementos para la elaboración de comprensiones complejizadoras de la realidad social y educativa. Esas propuestas de enseñanza deben constituirse en estrategias que rompan con visiones de las situaciones presentes como puntos de llegada predeterminados por lógicas únicas y universales, para dar lugar a acercamientos más dinámicos y ricos que den cuenta del conflictivo devenir social y educativo, que reconozcan el accionar de los sujetos, y permitan avanzar en la generación de nuevas posibilidades y soluciones de las problemáticas a enfrentar. De esta forma, la perspectiva histórico-educativa logra complejizar los diagnósticos rápidos y calificativos, basados en generalizaciones excesivas y en valoraciones dicotómicas sobre las situaciones educativas.

Sin lugar a dudas, este libro es capaz de responder a estos desafíos. Todos los capítulos proponen a la vez un acercamiento disciplinar actualizado, y un conjunto de actividades para acompañar al estudiantado en sus aprendizajes. En ese sentido cabe destacar la coherencia entre ellas: por ejemplo, cuestiones como las imágenes y los relatos biográficos son abordados desde ambas perspectivas. Tampoco le escapa a temas polémicos –como qué se entiende por “historia general”, y por qué incluirla en ciertos planes de estudio-, y propone ejercicios de diversa dificultad para ir acompañando y afianzando los aprendizajes realizados.

Como suele suceder en la tarea universitaria, este libro es también resultado de un trabajo colectivo, producto de un “habitar” la institución. Espacios compartidos, preguntas constantes y ensayo de estrategias tejen su devenir no como la obra de alguien solitario encerrado en su despacho, sino de un grupo de docentes, con sus saberes, cuerpos y emociones, que trajinan aulas y pasillos universitarios construyendo conocimientos y propuestas. Esto se manifiesta con fuerza en el capítulo seis, donde los autores abandonan el tono académico para trocarlo por uno más subjetivo, cercano a las biografías que se analizan en otros capítulos, y desde allí presentar sus recuerdos sobre lecturas que les impactaron en su formación.

En el contexto actual de avasallamiento oficial por parte del gobierno a las Universidades Nacionales, la publicación de este libro se torna en una apuesta concreta y eficaz para garantizar el hoy tan cuestionado como innegociable derecho a la educación superior.

Dr. Pablo Pineau
Universidad de Buenos Aires

Introducción

El conocimiento no es un resultado, sino un marco de interrogación que se mira a sí mismo y que se proyecta en el propio deseo de conocer (...) no podemos olvidar que todo conocimiento está siempre impregnado de deseo (...)
¿Por qué disimula el conocimiento el deseo que tiene tras de sí?

-Fernando Hernández, 2014

El equipo de profesoras y profesores de Historia de la Educación General orientada principalmente hacia los estudiantes de la carrera de Educación Física¹ pone en circulación, por segunda vez, un libro de cátedra digital convocado por la Universidad Nacional de La Plata y su correspondiente editorial, Edulp². Al igual que la versión anterior, titulada *Historia de la Educación. Sujetos escolares, saberes, disciplinamiento de los cuerpos*³, este texto se presenta como un diálogo entre docentes y estudiantes.

El libro imagina escenas de conversación, como las que surgen en los diferentes espacios compartidos en la Facultad: las clases de trabajos prácticos, los teóricos, los horarios de consulta, el taller de recursantes, el aula virtual y las mesas de examen. Se inspira en la experiencia y en las inquietudes que nos surgen de nuestro propio trabajo y en las voces de estudiantes que nos devuelven, quizás mucho tiempo después, el recuerdo de aquellos saberes que aprendieron.

Además, se proyecta como un diálogo entre diversas disciplinas del campo social que se rozan con la historiografía, la historiografía educativa y la didáctica específica de la Historia. El entrecruzamiento de ideas, conceptos, textos y autores/as traman esta obra que aspiramos a que se constituya en un soporte fundamental para aprender a pensar históricamente los fenómenos educativos en el transcurso del tiempo y que pueden ser leídos a la luz del presente⁴.

¹ Desde el año 2000, el Plan de Estudios del profesorado de Educación Física, tiene a la materia Historia de la Educación General como asignatura obligatoria. Otros profesorados de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Historia, Letras) la pueden cursar de manera optativa.

² La Convocatoria Libros de Cátedra es un programa iniciado en el año 2011 entre la Dirección de Currículum y Planes de Estudio de la Secretaría de Asuntos Académicos y la Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. Se propone potenciar las capacidades de los equipos de cátedra para producir textos y materiales de apoyo para el desarrollo de las actividades de formación en asignaturas de grado y de las Escuelas y Colegios dependientes de la UNLP. Información disponible en: <https://unlp.edu.ar/ensenanza/programa-libros-de-catedra-62925/>

³ Ginestet, M. (Coord.) y Meschiany, T. (Comp.). (2016). *Historia de la educación: Culturas escolares, saberes, disciplinamiento de los cuerpos*. Edulp. (Libros de cátedra. Sociales). <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.437/pm.437.pdf>

⁴ En este libro se respetan las decisiones de los y las autoras de usar el genérico para escribir.

Precisamente, el propósito de esta nueva publicación es fortalecer las prácticas de estudio de jóvenes universitarios que serán futuros profesionales de la educación. En este aspecto, el material didáctico que ponemos en sus manos se propone dar continuidad a la serie de trabajos realizados previamente y profundizar cuestiones relativas a la formación del pensamiento histórico, para comprender la configuración de fenómenos educativos relacionados con los procesos de escolarización y el triunfo de la escuela moderna en Europa Occidental.

Como decíamos más arriba, diversas publicaciones escritas anteriormente en el marco de esta cátedra han pretendido favorecer el desarrollo de estrategias de estudio para comprender los contenidos de la asignatura, brindar pistas para leer a los autores y establecer puentes entre los temas y la bibliografía del Programa⁵.

La materia Historia de la Educación General abarca un marco temporal de larga duración que se extiende entre el siglo XI y el siglo XX en Europa Occidental. Resulta válido preguntarse *¿por qué estudiar la historia de estos fenómenos educativos situados en otro continente y tan lejanos en el tiempo?* En primer lugar, se considera que el estudio de la historia de la educación desde una perspectiva general en la formación de grado de futuros profesores cumple una doble función en el proceso formativo de estudiantes universitarios. Por un lado, les ofrece los recursos intelectuales necesarios para analizar e interpretar su ámbito de trabajo desde una perspectiva histórica, así como para lograr una comprensión reflexiva del lugar que ocupan en dicho contexto (Ossenbach, 2002). Por otro, les permite desarrollar una *conciencia histórica* de carácter crítico, ya que la historia de los fenómenos educativos está enraizada con la historia social, política y cultural de la que jóvenes y adultos formamos parte. La conciencia histórica ofrece una forma compleja y elaborada de crear significado para la experiencia del tiempo, mediante la interpretación del pasado, con el fin de entender el presente y sentar expectativas para el futuro (Rüsen, 2001).

En segundo término, una historia de carácter comparativo permite visualizar de qué modo operan estos modelos universales de escolarización surgidos en la cuna del Occidente europeo y que, en términos de proyectos civilizatorios, han incidido en la formación de los sistemas educativos a escala nacional, local y regional (Oelsner, 2023). En esta línea, algunas investigaciones actuales en Historia de la Educación reconocen dinámicas de internacionalización de modelos educativos, en tanto circulación de discursos y prácticas que terminan por diseñar una *forma escolar* con rasgos comunes, y definen un tipo de escolarización particular (Acosta, 2023). Sin embargo, también identifican procesos de traducción y adaptación según las propias realidades sociales, políticas, económicas y culturales (Galak, et.al., 2023). Consideramos, entonces, que esta asignatura permite comprender las articulaciones entre el proceso de configuración de los sistemas educativos nacionales europeos y la formación del sistema educativo en nuestro país, así como poner en perspectiva, en tanto protagonistas de la historia, nuestra propia experiencia de escolarización.

⁵ Nos referimos a diversos materiales didácticos elaborados por miembros de la cátedra disponibles en el aula virtual de la FAHCE.

Con esta obra colectiva proponemos atravesar diferentes *situaciones de enseñanza y aprendizaje* con el propósito fundamental de promover la *construcción, apropiación y producción* de saberes histórico educativos y propiciar la relación con otro tipo de conocimientos que los/las estudiantes traen consigo, ya sea de la vida cotidiana, de experiencias educativas previas e, incluso, de otras materias que cursan en sus trayectorias educativas.

Las interconexiones entre diferentes vivencias vinculadas al conocimiento pueden favorecer el aprendizaje significativo a través de diferentes *modos de conocer*⁶, es decir, aquellas formas, acciones y prácticas que posibilitan acceder y apropiarse del conocimiento social. En este caso particular, desarrollar pensamiento histórico e interpretar críticamente los fenómenos educativos en el transcurso del tiempo. Estos modos de conocer supone: hacerse preguntas; ensayar posibles respuestas como conjeturas provisionarias; leer, buscar, analizar y relacionar información de distinto tipo y en diversidad de fuentes de información; registrar y sistematizar la información recabada en cuadros o mapas conceptuales; volver a pensar las hipótesis iniciales; aproximar conclusiones; expresarlas por escrito o de manera oral con nuevos argumentos. Es decir, considera a los sujetos en una posición activa frente al conocimiento y su apropiación es progresiva, aunque no lineal, a partir de la ejercitación en contextos de estudio situados. Bajo estos supuestos, proponemos la realización de diferentes actividades problematizadoras con un potente valor formativo.

Nuestro punto de partida es que las propuestas pedagógicas en la Universidad tienen que tener en cuenta los contenidos disciplinares así como también los procesos que realizan quienes aprenden. Como señala Paula Carlino (2005):

(...) aprender en la universidad no es un logro garantizado. Depende de la interacción entre alumnos, docentes e instituciones. Depende de lo que haga el aprendiz, pero también depende de las condiciones que ofrecemos los docentes (y las que nos brindan las instituciones) para que el primero ponga en marcha su actividad cognitiva (P. 4)

Tal como señalamos antes, la construcción del pensamiento histórico requiere del despliegue de diversos modos de conocer pero, siguiendo a Antonio Nóvoa, “no se trata de la reconstrucción del pasado, sino precisamente de lo contrario, de comprender la forma en que el pasado llega hasta el presente, influyendo sobre nuestra forma de pensar y de hablar” (2003, p. 80). Para lograrlo, este libro combina referencias a la bibliografía del Programa y de otros autores/as con el análisis de diversas fuentes históricas.

Aquí vale hacernos las siguientes preguntas: *¿qué son las fuentes históricas?* y *¿qué tipos de fuentes nos permiten indagar y conocer los fenómenos educativos que se despliegan en el transcurso del tiempo?* Una definición general y a la vez pragmática acuerda en considerar que

⁶ Este término se utiliza en el campo de la didáctica específica en Ciencias Sociales para el nivel primario de la Provincia de Buenos Aires y se nutre del enfoque constructivista en educación. Entendemos que por su significado es el concepto más pertinente para pensar la construcción del conocimiento como una práctica social y situada.

son todos aquellos textos, objetos y hechos de los que pueden extraerse conocimientos del pasado. Sin embargo, el historiador Peter Burke (2005) nos invita a pensar de manera sugerente en términos de “vestigios”. Para el autor, el significado de *fuentes*, remite a los criterios que vertebran el paradigma tradicional de la historia: objetividad, verdad y origen, mientras que el concepto *vestigio* amplía la noción para incluir no sólo un conjunto variopinto de testimonios sino para advertir también sobre la subjetividad y sus huellas en el presente. En su libro, podemos leer: “Tradicionalmente, los historiadores han llamado a sus documentos ‘fuentes’, como si se dedicaran a llenar sus cubos en el río de la verdad y sus relatos fueran haciéndose más puros a medida que se acercaran más a los orígenes. La metáfora es muy vívida, pero también equívoca” (P. 16) y Burke sigue: “convendría sustituir la idea de fuentes por la de vestigios del pasado en el presente. El término ‘vestigios’ designaría manuscritos, libros impresos, edificios, mobiliario, paisaje (según las modificaciones introducidas por la explotación del hombre), y diversos tipos de imágenes: pinturas, estatuas, grabados o fotografías” (P.17).

¿Dónde buscar, cómo armar el rompecabezas de los datos, interrogar e interpretar la historia de los hechos educativos del pasado? ¿Qué nos dicen del presente estos testimonios?

Como señala Inés Dussel (2022), las imágenes vienen poblando la investigación social y educativa de manera creciente. Ya sea por su fuerte presencia en el mundo actual, ya fuese por su carácter de novedad metodológica, dice la autora, la imagen ocupa cada vez mayores espacios como objeto de estudio y como fuente histórica.

Los estudios del campo de la Historia de la Educación que persiguen un enfoque sociocultural, sobre el cual se apoya esta materia, se han servido de diversas imágenes para construir conocimiento sobre una historia de la escuela y experiencias de escolarización. Desde el punto de vista de la enseñanza y el aprendizaje, las mismas poseen una fuerte potencialidad ya que contienen información pero, a su vez, como señala Sonia Bazán (2021), son portadoras de narratividad y transmisoras de la existencia de un mundo que se revela ante los ojos pero que precisa ser interpretado. Para la autora, “La narrativa visual es portadora de tiempo y se presenta ante nosotros como fuente y como recurso didáctico a partir del cual podemos lograr una posible representación del tiempo” (P. 4)

El *giro pictórico* nos advierte que las imágenes no son el reflejo fiel del pasado; existe, pues, un universo cultural y simbólico que reúne al autor de la obra con su propia creación, con lo cual, no sólo dan cuenta del pasado sino de su mundo contemporáneo: “las imágenes (...) se relacionan con nociones como la imaginaria social, o la construcción social de las imágenes y el concepto de sociedad como una imagen y como un creador de imágenes” (Mitchell, 1986, citado en Nóvoa, 2003)

Algunos capítulos de este libro se basan en fotografías y obras pictóricas que permitirán reconstruir la circulación de imaginarios sobre la infancia, la juventud y la escuela, así como para la reconstrucción de determinados escenarios históricos.

Otro de los modos de conocer promueven el análisis de testimonios escritos. La historia tradicional privilegiaba estos documentos de naturaleza política e institucional, cuya función consistía en construir una historia universal sobre el poder de Occidente a través de los relatos que

consolidaron la historia de los estados nacionales y la expansión imperialista de Europa. La renovación historiográfica y el trabajo interdisciplinario que se expandieron y afianzaron desde mediados del siglo XX favorecieron la emergencia de enfoques diferentes y la utilización de una gama cada vez más amplia de registros históricos. La literatura, por ejemplo, ha nutrido a la historia como campo de conocimiento de un modo significativo.

Algunos capítulos del libro proponen trabajar con textos literarios ya que abordan temáticas de estudio de la materia. A través de la ficción, reconocidos intelectuales abonaron al campo pedagógico iluminando aspectos clave de la historia educativa y la cotidianeidad de la escuela.

Por otra parte, la renovación historiográfica estimuló la valoración de los testimonios orales para conocer el pasado apoyándose en la dimensión subjetiva de la experiencia histórica. El trabajo con la oralidad habilita el surgimiento de las voces que pueden testimoniar sobre períodos de la historia más recientes, cercanos a nosotros; pueden dar cuenta de pasados traumáticos a través de sus recuerdos e iluminar zonas invisibles a la mirada del historiador y de la comunidad en general.

Una categoría que nos permite pensar el vínculo entre la dimensión subjetiva de la experiencia y las trayectorias educativas es la de *memoria escolar*. Este concepto nos permite penetrar el universo subjetivo y material de las instituciones educativas. Por ello, la escuela es, señala Agustín Escolano (2018), una institución construida a través de las prácticas que desempeñan los actores que cohabitan en ella y que se manifiestan en las materialidades que la conforman y que apoyan ese conjunto de prácticas. Así, el autor plantea la necesidad de repensar su sentido y su significación a partir de su cultura empírica en el contexto más general y holístico de una historia subjetiva de la experiencia (Meschiany, 2023).

El sentido y la resignificación de la experiencia escolar pueden aparecer a través de la escritura en forma de autobiografía. Así como la lectura reflexiva de imágenes y textos y la escucha de distintas voces resulta sustantiva en la construcción de la historia de los fenómenos educativos, la escritura es una de las destrezas fundamentales para dar cuenta del pasado educativo, así como para desarrollar prácticas de la cultura académica. Las narrativas a través de biografías escolares en la historia de la educación dan lugar a la experiencia como una forma de comprender “cómo las personas y los grupos de personas han interpretado y reinterpretado su mundo, cómo circulan las representaciones de los individuos, cómo la experiencia de escolarización tiene diferentes significados” (Nóvoa, 2003: 65). Un ejercicio de escritura permite, como señala el autor, comprender que la experiencia no sólo remite a un relato de acontecimientos sino reconocer que los individuos los construyen al tiempo que los viven. Además, en este caso particular, la biografía escolar abre paso a la voz del estudiante, a las imágenes de la autoridad y del profesorado, surgen referencias a los lazos de amistad, así como alusiones a esa cultura material que llena las aulas de láminas, mapas, pizarras, cuadernos, lápices, pupitres, entre otros.

En síntesis, esta publicación incluye el tratamiento de algunos problemas que se plantean en la materia a partir de distintos modos de conocer, que posibilitan el abordaje de los contenidos de la asignatura de manera transversal. Recupera el concepto que articula el Programa, *la cultura escolar*, y con los ejes: *sujetos de la educación*, *disciplinamiento de los cuerpos* y *los modos de*

producción del conocimiento, pero propone distintas entradas con el fin de seguir explorando diversas formas de aproximarse a los temas y comprender esta propuesta de enseñanza y aprendizaje situada. Es decir, que selecciona y jerarquiza saberes relativos a un campo de conocimientos que se inscriben en la Historia de la Educación General, en el plan de estudios de la carrera de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP).

Organizado en torno a la Presentación a cargo del Dr. Pablo Pineau, un reconocido intelectual y profesor en universidades del país y el exterior, y cuya prolífica obra ha contribuido a conformar y expandir en términos nacionales e internacionales el campo de la Historia de la Educación en Argentina, esta publicación continúa con una Introducción, el desarrollo de seis capítulos y un anexo final.

El libro comienza con el capítulo a cargo de Talia Meschiany, “Perspectiva *general* de la Historia de la Educación y multiplicidad del tiempo histórico”, en el que propone reflexionar sobre la complejidad del tiempo como una categoría central para comprender la multiplicidad de las duraciones que intervienen en el despliegue de las dinámicas histórico educativas. Desde varios aportes conceptuales y bibliográficos, se estudia la relación pasado, presente y futuro y se especifican algunas nociones básicas para la construcción de pensamiento histórico, tales como los cambios, las continuidades, las duraciones y los ritmos, la diacronía y la sincronía, el espacio. Entendemos que las mismas resultan saberes básicos para establecer relaciones multicausales y multidimensionales entre los contextos sociohistóricos y las culturas escolares, así como para comprender en qué momento y qué fenómenos históricos imprimen una *concepción general* de la Historia de la Educación. Nuestro punto de partida es que el aprendizaje del tiempo histórico no es natural y, consecuentemente, requiere del despliegue de prácticas específicas de conocimiento. Por tal motivo se proponen actividades a través de las cuales se estimula el trabajo con cronologías, periodizaciones, mapas y otros recursos que permiten apropiarse del tiempo histórico.

Cecilia Linare y Valeria Morras escriben el segundo capítulo de este libro que denominan: “Las biografías escolares para aprender Historia de la Educación General”. Las autoras brindan la oportunidad de analizar el triunfo de la escuela moderna a fines del siglo XIX en Europa, la universalización de su modelo y las adecuaciones regionales a través de las propias experiencias educativas y la escritura de la autobiografía escolar. En tanto *escritura desafiante*, invita a analizar el vínculo entre la dinámica de la historia y la dinámica de las instituciones educativas desde el punto de vista de los sujetos, a través de las cuales resulta posible entretener las dimensiones de la memoria escolar y la historia. Linare y Morras ofrecen orientaciones para la elaboración escrita de biografías escolares y de textos académicos, con el propósito de situar a los estudiantes en una posición activa frente al conocimiento. Asumen que leer y escribir en la universidad tiene sus particularidades y se aprende a partir de distintas prácticas. Por ello, estimulan la escritura sobre aquellas marcas y recuerdos que ha dejado la escuela, poniendo en relación diversos objetos materiales que forman parte de la experiencia escolar. En tanto la escritura es una forma de aprender y producir saberes, recuperan uno de los ejes problematizadores de la materia, los modos de producción y circulación del conocimiento.

El capítulo tres, cuya autoría corresponde a Daniela Casi y el capítulo cuatro, a cargo de Pablo Kopelovich y Talia Meschiany, invitan a trabajar los contenidos del Programa teniendo en cuenta las dimensiones de la clase y el género en el estudio de los fenómenos educativos. El enfoque de género ofrece la posibilidad de reconocer las relaciones desiguales de poder sexogenéricas en los procesos de conformación de los sistemas educativos nacionales y el triunfo de la escuela moderna.

En el tercer capítulo, “Los *sujetos de la educación* desde la perspectiva de la clase y el género”, la autora plantea que son dos categorías políticas y de análisis histórico que permiten pensar en la configuración de los *sujetos de la educación*. Ambas ponen de manifiesto características identitarias así como dan cuenta de relaciones de poder entre las identificaciones, procesos que siguen operando en la actualidad y que tienen su propia historicidad. El foco sobre quiénes enseñan y quiénes aprenden se articula con los otros ejes de la materia, ya que el abordaje que hace Daniela Casi relaciona las formas de transmisión de saberes que inciden, a su vez, en la regulación de los cuerpos. Las actividades se basan en el análisis reflexivo de un corpus de imágenes para comprender la construcción de representaciones de los sujetos de la educación en el transcurso del tiempo.

En el cuarto capítulo, titulado “La segmentación de los sistemas educativos nacionales en Europa. El caso de las *Publics schools* en Inglaterra y el origen del deporte como práctica masculinizante”, se plantea el tema de la segmentación y fragmentación de los sistemas educativos nacionales a partir de un estudio de caso, que focaliza en la educación de las clases superiores con el objetivo de historizar la construcción de una determinada masculinidad en el marco de la institución escolar. Las actividades se basan en el análisis de fuentes escritas e imágenes pictóricas.

Blas Estévez y Pilar Medina escriben el capítulo cinco, “Infancias y juventudes en la Historia de la Educación General”, para dar cuenta del proceso de la escolarización de las infancias y las juventudes en distintos momentos de la historia educativa. Los autores señalan la importancia de pensarlas en plural y en toda su complejidad y promueven la interpretación de imágenes pictóricas y fotográficas junto con el análisis de fuentes literarias. El propósito es explorar las diferentes representaciones que las sociedades han producido en el transcurso del tiempo desde un punto de vista que abona en una comprensión de la *iconografía de lo pedagógico*, es decir, los cuadros y las imágenes (pero también la literatura) pueden mostrar las dimensiones o capas en las que representan la realidad y la persistencia de prácticas escolares a pesar de las transformaciones socio históricas o leyes de reforma educativas (Tenorth, 2003).

El capítulo seis está pensado como una escritura grupal en la cual hemos elegido algún autor/a del Programa, libro o un capítulo de libro, que nos haya inspirado y/o interpelado en nuestra forma de enseñar Historia de la Educación General. En “Los libros que nos inspiran. El placer de leer y conocer otros mundos posibles”, queremos compartir el gusto que nos provoca leer, porque la lectura nos moviliza, nos corre del lugar común (Petit, 2011).

Por último, Marina Illanes y Talia Meschiany elaboran un anexo final con sugerencias de recursos multimediales y fílmicos que pretenden brindar un apoyo para el estudio de la materia. El

visionado y análisis de algunas películas, documentales, entrevistas a sobrevivientes del Holocausto, así como videojuegos, constituyen recursos idóneos para desplegar modos de conocer el pasado desde un universo cultural que nos ofrece otras formas de habitar y conocer el mundo que vivimos.

Para concluir esta Introducción, entendemos que el aprendizaje requiere poner en práctica una serie de modos de conocer que promueven el pensamiento; que pensar históricamente implica comparar, diferenciar, distinguir, relacionar, argumentar, explicar; pero también desarrollar una forma de sensibilidad hacia los problemas que nos atraviesan como ciudadanos y ciudadanas, a posicionarnos frente a dilemas ético políticos, empatizar con los más vulnerables de la historia, imaginar cómo fue que pasó y cómo hubiera sido si no hubiera ocurrido; proyectar futuros posibles. Además, creemos, como dice el epígrafe que inicia este apartado, que el aprendizaje se produce si existe el deseo de aprender.

Como docentes de esta cátedra apostamos por el aprendizaje pero también por continuar en la búsqueda de respuestas al interrogante que nos interpela: ¿cómo enseñar Historia de la Educación General? Este desafío nos moviliza a *hacer*, en tanto *praxis*, una didáctica específica desde las aulas, en el encuentro y los lazos contruidos entre docentes y estudiantes.

A continuación, invitamos a recorrer los capítulos de esta publicación y deseamos que les resulte un aporte significativo para seguir estudiando en el marco de la Universidad Nacional de La Plata, pública y gratuita.

Referencias

- Acosta, F. (2021). Circulaciones transnacionales y legados institucionales en la configuración de los colegios nacionales en la Argentina. EN: E. Galak, et.al., (Comps.). *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNPE. Pp.139-152. (Nuevos enfoques en historia de la educación; 1). En Memoria Académica. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5325/pm.5325.pdf>
- Bazán, S. (2021). Narrativas visuales para enseñar el tiempo histórico desde una perspectiva rizomática. *Clio & Asociados* (32), 1-16. En Memoria Académica. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13816/pr.13816.pdf
- Burke, P. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona: Crítica.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica* - 1ra. ed.- Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Dussel, I. (2022). Imágenes y visualidad. Nuevos campos de investigación para la historia de la educación. *Anuario De Historia De La Educación*, (9). Recuperado a partir de <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/256>
- Escolano, A. (2018). *Emociones & Educación. La construcción histórica de la educación emocional*. Madrid: Visión Libros.

- Galak, E., et.al., (2023) *Op. Cit.*
- Ginestet, M. (Coord.) y Meschiany, T. (Comp.). (2016). *Historia de la educación: Culturas escolares, saberes, disciplinamiento de los cuerpos*. Edulp. (Libros de cátedra. Sociales). <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.437/pm.437.pdf>
- Nóvoa, A. (2003). Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de “nuevas” historias de la educación. En Popkewitz, Th., Franklin, Barry M., Pereyra, M. (Comps). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona-México, Pomares.
- Meschiany, T. (2023) Material didáctico ¿Qué es pensar históricamente los fenómenos educativos? Orientaciones para comprender el estudio de la materia.
- Oelsner, V. (2023) Historia de la Educación, circulación de ideas y comparación: notas teórico-metodológicas. En Galak, E., et. al.; *Circulaciones, tránsitos y traducciones de la educación*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, SAIEHE-UNIPe (Nuevos enfoques en historia de la Educación).
- Ossenbach Sauter, Gabriela (2002) en AA VV *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*. Madrid, UNED.
- Petit, M. (2011) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México: FCE.
- Rüsen, J.(2001). What is Historical Consciousness? - A Theoretical Approach to Empirical Evidence. Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks (Conferencia). Vancouver, Canadá: University of British Columbia.
- Tenorth, H. (2003). Nueva historia cultural de la educación. Perspectiva del desarrollo de la historia de la investigación de la educación. En Popkewitz, Th., Franklin, Barry M., Pereyra, M. (Comps). *Op. Cit.*

CAPÍTULO 1.

Perspectiva general de la Historia de la Educación y multiplicidad del tiempo histórico

Talia Meschiany

Historia no es un período de tiempo, sino una multiplicidad de períodos de tiempo vinculados entre sí y conteniéndose mutuamente. Es necesario sustituir la vieja noción de tiempo por la noción de duración múltiple (...) Una de las tareas principales del historiador es la de realizar un esfuerzo por desplegar espacio y tiempo, por abrir la visión a nuevas comprensiones

-Foucault, 1994, vol. II, p. 279; citado en Nóvoa, 2003

Con la cita del párrafo que inicia este capítulo los/las invitamos a reflexionar sobre el tiempo histórico ya que resulta clave para comprender las múltiples dinámicas que, según el Programa de la materia, intervienen en la configuración de los procesos de escolarización moderna en Europa Occidental en una temporalidad de larga duración que, a grandes rasgos, involucra algunos de los siguientes fenómenos:

1) La expansión y consolidación de la sociedad cristiano feudal a través de instituciones educativas que contribuyen a laicizar la cultura medieval, predominantemente eclesiástica en algunas zonas de Europa occidental: las universidades medievales, las escuelas de los mercaderes y los talleres artesanales. En este contexto, la infancia está atravesada por condiciones de vida precarias y altos niveles de mortalidad. Su representación, en la Temprana Edad Media, está ligada principalmente a figuras angelicales o al niño Jesús. En la Edad Media Tardía la asocian a la imagen de un *adulto en miniatura*.

2) La emergencia de experiencias educativas en la modernidad, que producen discursos y prácticas relativos al orden, al método y la disciplina, dan forma a la cultura escolar a partir del siglo XVI, en el seno de luchas religiosas que pugnan por el control y regulación de las poblaciones, el avance de las Monarquías Centralizadas de gobierno y la expansión comercial junto con la conquista de América. En este escenario, emergen nuevas representaciones sobre la infancia que, como adulto pequeño se vuelve un *sujeto educable*, progresivamente sometido a mayores reglas de disciplina orientadas a la producción de una obediencia reflexiva.

3) El triunfo de la escuela como institución hegemónica, la escolarización de las masas y la consolidación de los Sistemas Educativos Nacionales en Europa occidental, en un período de

tiempo que se extiende entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, con la formación, consolidación y expansión de la sociedad capitalista, liberal y burguesa. La infancia es nuevamente redefinida en su propia especificidad, su propia naturaleza y *el niño* se proyecta como futuro ciudadano, futuro trabajador, futuro patriota, entre otros.

4) La crisis del modelo de escolaridad triunfante, con el surgimiento de los estados nazifascistas en el período de Entreguerras y un nuevo sujeto pedagógico: la juventud, representada en el ideal del *hombre nuevo*, como promesa de regeneración de la raza y el porvenir de Europa. La cultura escolar, al amparo de los regímenes totalitarios, son atravesados por dinámicas de segregación, discriminación, racialización y xenofobia.

Conceptualizar y reflexionar sobre el tiempo es una tarea a la que se han dedicado distintas ramas del conocimiento y requiere de un análisis complejo y profundo que excede los límites de este capítulo. En esta oportunidad, proponemos pensar, primero, en un tiempo social y humano, múltiple y plural y, segundo, como señala Luhmann (1992), considerar que el tiempo es un aspecto más de la construcción social de la realidad (Viñao Frago, 1994). En tanto construcción, 'es consecuencia e implica el establecimiento de unas determinadas relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, de una determinada "*temporalización de la experiencia en relación con un presente, también temporalizado*"⁷ (Luhmann, 1992, pp. 166-168; citado en Frago, 1994, p. 11) '.

A partir de las consideraciones previas, en este capítulo presentamos algunas nociones básicas sobre el tiempo histórico con el propósito de ofrecer herramientas conceptuales que permitan organizar las unidades del Programa de la materia. Resulta imprescindible que se comprenda que las categorías de análisis constituyen instrumentos para pensar determinadas realidades sociales, para orientarse en el tiempo y establecer relaciones entre coordenadas espacio temporales.

Al problematizar cuestiones relativas a las duraciones, los cambios, las continuidades, la simultaneidad y la diacronía, el capítulo brinda algunas claves para comprender el despliegue de fenómenos educativos en el transcurso del tiempo y el espacio y propone resolver actividades para trabajar las múltiples dinámicas temporales que atraviesan los procesos de escolarización y la conformación de la cultura escolar.

En los siguientes apartados analizaremos primero, la relación entre pasado, presente y futuro para pensar el tiempo histórico. Segundo, nos dedicaremos a dar cuenta de las relaciones multicausales entre el contexto socio histórico y la cultura escolar. Tercero, nos detendremos en analizar la cultura escolar a partir de los cambios y las permanencias, haciendo foco en un caso particular, la dinámica del tiempo en la escuela. En cuarto lugar, abordaremos el interrogante qué podemos hacer con el tiempo con el objetivo de comprender el sentido que adquieren las cronologías y las periodizaciones en el pensamiento histórico y, por último, se abordarán las implican-

⁷ Las cursivas corresponden al texto original

cias de una perspectiva general de la historia de la educación así como su dimensión transnacional. Luego, les proponemos un conjunto de actividades para acercarse a la lectura de la Bibliografía obligatoria de la materia y establecer relaciones entre los contenidos del Programa.

Tiempo histórico: pasado, presente y futuro

Excede los límites de este capítulo realizar un recorrido exhaustivo por las diversas ramas del conocimiento que han abordado la cuestión del tiempo. Por este motivo, sólo vamos a hacer referencia a aquellos conceptos, autores y textos que nos parece que pueden contribuir a esclarecer el estudio de los fenómenos educativos a partir de la dimensión temporal.

El tiempo es un aspecto constitutivo de la ciencia histórica. Pensar históricamente cómo han vivido las sociedades en el pasado implica poner en relación un tiempo que ha sido, que es y que está por venir. Retomando al autor Viñao Frago (1994):

Esta facultad de síntesis y relación es la que crea y conecta, junto con la memoria, “*el espacio de experiencia*” y el “*horizonte de expectativas*”. El primero hunde sus raíces en el pasado, implica una mirada hacia atrás, desde un ahora determinado, a lo que ha sido o está ya hecho. El segundo, extiende sus ramas hacia el futuro, mira adelante, a lo que se quiere ser o hacer. Es el mundo de los proyectos, de las opciones y posibilidades. Ambos ámbitos unen espacio y tiempo. Son a la vez, espacio y tiempo (p. 11)⁸

Una lectura atenta de la cita anterior nos conduce a reflexionar sobre la relación entre el pasado, el presente y el futuro. Reinhart Koselleck, en su libro *El futuro pasado* (2001), plantea que “hay pasado en el presente, no sólo como un ‘antes’ y un ‘después’, sino como un ‘durante’ que reside en el presente de varios modos (...) como una complejidad de recuerdos y proyectos que construyen sentidos de identidad” (Citado en Novoa, 2003, p. 78). Al poner en tensión la dimensión temporal de la historia, el pensamiento del autor resulta desafiante en más de un sentido: respecto del presente, plantea que puede convertirse en una nada pensada que siempre nos indica nuestra pertenencia al pasado como al futuro. Aunque también puede ser entendido de otro modo:

(...) todo tiempo es presente en sentido propio. Pues el futuro todavía no es y el pasado ya no es. Sólo hay futuro como futuro presente y pasado como pasado presente. Las tres dimensiones del tiempo se anudan en el presente de la existencia humana (...) El llamado ser del futuro o del pasado no son otra cosa que su presente, en el que se expresan” (Koselleck, 2001, pp. 285-286)

⁸ Estas categorías se desarrollan en el libro de: Koselleck, Reinhart (1993). *Futuro pasado*, trad. Norberto Smilg. Barcelona: Paidós. (Vergangene Zukunft, 1979).

Nos basamos en las reflexiones anteriores para invitarlos a pensar que aprender historia y, en este caso, Historia de la Educación General, no es sólo bucear en los hechos del pasado, alejados de nosotros, sino que requiere desplegar un conjunto de nociones acerca del tiempo en el que “se define (...) como una apropiación individual o colectiva de un conjunto de coordenadas que nos sitúan en el mundo” (Nóvoa, 2003, p. 79).

Uno de los historiadores franceses más importantes de principios del siglo XX fue Marc Bloch, de origen judío, arrestado y fusilado por la policía secreta del régimen nazi (GESTAPO) en 1944. Bloch escribió en su cautiverio: la Historia es la “ciencia de los hombres en el tiempo” y sigue:

El historiador piensa no sólo ‘lo humano’. La atmósfera en que su pensamiento respira naturalmente es la categoría de la duración (...) el tiempo de la historia, realidad concreta y viva, abandonada a su impulso irreversible, es el plasma mismo en que se bañan los fenómenos y algo así como el lugar de su inteligibilidad (...). Ahora bien, este tiempo verdadero es, por su propia naturaleza, un continuo. Es también cambio perpetuo. (Adaptado del libro *Introducción a la historia*, pp. 26 y 27)

La cita del libro del historiador francés nos coloca frente al desafío de lo que significa pensar históricamente: cómo nos vinculamos desde el presente, en tanto protagonistas de la historia, con un pasado que puede permanecer más o menos igual en el tiempo o que puede cambiar. Otro historiador francés, Jacques Le Goff (1924-2014), escribió: “Es importante conocer el pasado para comprender mejor el presente, para saber en qué lo prolongamos y qué es lo que nos distancia de él” (Le Goff, 2006).

Acepciones del término Historia

El historiador Pierre Vilar (1980), en su libro *Iniciación al vocabulario histórico* identifica dos tipos de historia:

Historia materia: relato de los acontecimientos del pasado.

Historia conocimiento (historiografía): relatos que interpretan los acontecimientos del pasado y que pueden expresarse en tradiciones, memorias, recuerdos individuales y/o colectivos y el desarrollo científico.

¿Cómo conocemos el pasado? En tanto forma de conocimiento, la Historia propicia la reconstrucción e interpretación de lo que pasó; nos informa sobre lo que fue y sobre las decisiones que tomaron otros por nosotros y que, de algún modo, han marcado nuestro presente. En este sentido, comprender el pasado es una operación intelectual a través de la cual desarrollamos nuestra propia conciencia histórica, en base a nuestras experiencias y a las creencias e ideales que nos han sido transmitidos. Podríamos decir que el pasado vuelve inteligible el presente que habitamos y, viceversa, el presente contribuye a comprender el pasado. Leamos nuevamente a Bloch:

Es verdad, conscientemente o no, siempre tomamos de nuestras experiencias cotidianas, matizadas, donde es preciso, con nuevos tintes, los elementos que nos sirven para construir el pasado (...) el conocimiento del presente es directamente más importante todavía para la comprensión del pasado (...) Porque el camino natural de toda investigación es el que va de mejor conocido o de lo menos mal conocido, a lo más oscuro (...) No hay, pues, más que una ciencia de los hombres en el tiempo y esa ciencia tiene necesidad de unir el estudio de los muertos con los vivos (p.32)

Sin embargo, si bien nos ligamos al pasado a través de nuestras experiencias cotidianas, éste no nos determina necesariamente. Sobre esta premisa, Bloch recuerda un proverbio árabe: “los hombres se parecen más a su tiempo que a sus padres”. Para dar cuenta de los límites que podemos encontrar en la relación pasado-presente, presente-pasado, señala que: “las revoluciones sucesivas de las técnicas han aumentado considerablemente el intervalo psicológico entre las generaciones. No sin razón, quizá, el hombre de la edad de la electricidad o del avión se siente muy lejos de sus antepasados”. (Bloch, p.32)

Puesta en perspectiva, esta reflexión que hace Bloch en la década de 1940 nos invita a pensar, por ejemplo, para la actualidad, la distancia que existe entre las generaciones que no tenían acceso al uso del teléfono celular o el acceso a la información a través de plataformas digitales como nosotros, así como la velocidad de los cambios, ya que en una misma generación se han dado innovaciones sin precedentes que configuraron mundos muy distintos.

A partir de las ideas de March Bloch sobre el tiempo histórico podemos pensar que:

El pasado sirve para comprender el presente en la medida que se perpetúa en término de múltiples huellas y diversos legados, tradiciones e instituciones.

Nuestra experiencia del mundo que habitamos en la actualidad nos brinda los datos para comenzar el estudio del pasado.

En el transcurso del tiempo se suceden cambios profundos que nos distancian del pasado; a veces esos cambios pueden acelerarse, otros son más lentos.

Así como nos preguntamos cómo conocemos el pasado, también es válido preguntarse por el conocimiento sobre el presente y un tiempo por venir ¿Cuál es la relación de la Historia con el futuro? Las Ciencias Sociales y la Historia, como parte de este campo científico, pueden arriesgar hipótesis precisamente porque conocen el pasado y el presente. Ahora bien, el historiador español Josep Fontana (1992) nos advierte sobre la relación del presente con el futuro:

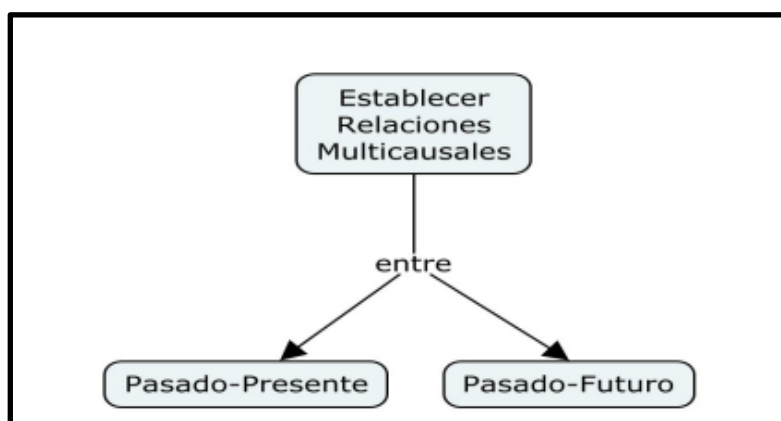
En el pasado, los hombres tuvieron distintas posibilidades de escoger entre diversos futuros, ninguno de los cuales era el único posible; y el futuro, en gran medida, depende de cuáles sean los elegidos en el presente. Por lo tanto, el pasado debe ser entendido como la encrucijada de varios futuros posibles (...) evitando admitir sin discusión, que la fórmula que se impuso era la única posible -o la mejor- (Fontana, 1992, p.142).

Este párrafo nos permite pensar que el pasado no se nos presenta como destino necesario, como tiempo teleológico, que pauta el futuro. Aquello que hicieron hombres y mujeres antes de nosotros nos determina en cierto sentido pero sus opciones y acciones no eran las únicas posibles y nosotros, como sujetos históricos, también tenemos ciertos márgenes de libertad para actuar, decidir y transformar la realidad.

Con relación a la idea anterior, esta asignatura propone pensar históricamente una serie de fenómenos educativos a lo largo del tiempo para comprender el origen y el acontecer de los sistemas educativos nacionales europeos y el proceso de institucionalización de la escolarización de masas entre las postrimerías del siglo XIX y principios del siglo XX. Este triunfo no es sino el de la escuela moderna (liberal, burguesa y capitalista). Sin embargo, cabe señalar que el triunfo de la escuela como modelo hegemónico y la escolarización de las masas a través de los sistemas educativos no es resultado de una evolución necesaria sino más bien contingente. Su coronación fue posible a partir de desplazamientos, mutaciones y rechazos; conflictos, acuerdos y disputas entre diferentes actores y proyectos civilizatorios (Meschiany, 2016). Un caso conciso de estas disputas y desplazamientos puede ejemplificarse con los acalorados debates que se dieron en Europa durante la primera mitad del siglo XIX acerca de la eficacia del método mutuo y el método simultáneo en el origen de los Sistemas Educativos Nacionales.

Las relaciones multicausales entre el contexto socio histórico y la cultura escolar

La relación entre el pasado, el presente y el futuro en el pensamiento histórico ha sido planteada en el capítulo introductorio del libro de cátedra: “Pensar históricamente la Historia de los procesos educativos. Perspectivas metodológicas y enfoques de enseñanza y aprendizaje” (Meschiany, 2016) a través del siguiente gráfico:

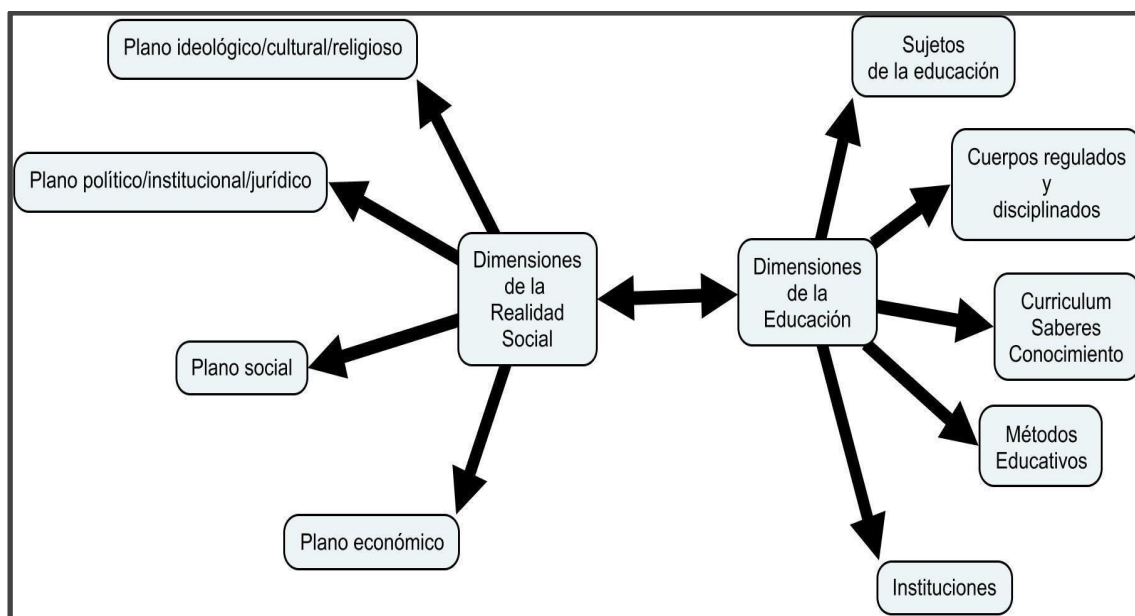
Figura 1.1. Relaciones pasado, presente y futuro

Tal como se expresa en la primera introducción del Libro de Cátedra (Meschiany, 2016) consideramos la posibilidad de acercarse al estudio de la materia a partir del establecimiento de vínculos analíticos que conectan las *dimensiones de la realidad social* con los elementos que conforman la cultura escolar, las *dimensiones de la educación*. En tanto categorías de análisis, es decir, nociones que orientan el pensamiento, estos conceptos ofrecen la posibilidad de construir relaciones multicausales entre el contexto socio histórico y diversos discursos, prácticas y normas que conforman la cultura escolar.

La perspectiva multicausal sirve para comprender que los hechos históricos son el resultado de la interconexión de muchos factores, que se influyen e interrelacionan mutuamente, es decir, que un suceso no depende de una sola causa y no genera una sola consecuencia. También sirve para reconocer que existen algunas causas más determinantes que otras. De este modo, el estudio de los procesos históricos se reconoce como complejo y dinámico.

Por otra parte, el reconocimiento de la multicausalidad nos proporciona un entendimiento sobre el tiempo histórico que se basa en que no es único ni homogéneo. Como ya se ha esclarecido en el Libro de cátedra (2016), los procesos históricos condensan en sí mismos diferentes tiempos: 1) un tiempo corto para identificar los acontecimientos políticos; 2) un tiempo mediano, coyuntural, formado por ciclos e interciclos de una duración que podía extenderse hasta cincuenta años, relacionado con los factores socioeconómicos y 3) la larga duración, un tiempo estructural, casi inmóvil, para dar cuenta de la permanencia secular de los aspectos culturales y geográficos en los modos de organización social. Si bien actualmente esta perspectiva ha sido debatida y hasta superada en el campo historiográfico, nos permite comprender el alcance de la variabilidad de las transformaciones históricas, así como los ritmos y las duraciones (Meschiany, 2016, p. 11)

En síntesis, la multicausalidad y la multiplicidad de las duraciones ofrecen herramientas para establecer relaciones entre las múltiples *dimensiones de la realidad social y las dimensiones de la educación*. De este modo, podemos identificar los cambios y las permanencias, los legados, las herencias; reconocer la emergencia de lo nuevo y aquello que ha sido desplazado. Distinguir pasajes, formas de transición, períodos signados por profundas crisis o atravesados por revoluciones profundas. Estas operaciones de distinción, análisis y comprensión nos permiten construir pensamiento histórico sobre los fenómenos educativos.

Figura 1.2. Dimensiones de la realidad social y de la realidad educativa

Las determinaciones del contexto socio histórico sobre la cultura escolar. La perspectiva de los cambios

Al estudiar la historia de los procesos educativos en el transcurso del tiempo, algunos trabajos, explica Pablo Pineau (2001), la “funden con otros procesos sociales y culturales como la socialización, la alfabetización y la institucionalización educativa” (p.28). Es decir, como resultado de fenómenos históricos de orden político, social, económico y religioso, entre otros factores que inciden directamente sobre la cultura escolar.

Estas determinaciones externas a la historicidad propia de los fenómenos educativos pueden rastrearse en interrogantes tales como: *¿en qué período ubicamos los saberes del mercader medieval?*, que Le Goff (1986) nos describe en su libro *Mercaderes y Banqueros*. El ejemplo sirve para establecer el vínculo entre la emergencia de ese nuevo sujeto social con las transformaciones económicas que comienzan a producirse a partir del siglo XII.

Simultáneamente, se asiste a un período de grandes renovaciones culturales, como resultado de esa misma expansión comercial y el despliegue de Las Cruzadas⁹. A su vez, estos hechos inciden sobre el aumento de los intercambios y la circulación de saberes entre Occidente y Oriente y la aparición de nuevas instituciones educativas, como las escuelas de ábaco, las universidades medievales y los talleres artesanales, generando un verdadero impulso a la laicización de la cultura, que había estado regulada, hasta entonces, por la iglesia católica apostólica romana, dominante en Europa occidental desde el siglo IV d.c.

⁹ Las Cruzadas fueron una serie de campañas militares organizadas por los papas y las potencias cristianas occidentales para retomar Jerusalén y la Tierra Santa del control musulmán y después defender esas conquistas.

Además de analizar la relación entre la dimensión económica del contexto socio histórico y su incidencia en la aparición de nuevos sujetos, saberes e instituciones educativas, otro caso a tener en cuenta puede estar vinculado con la pregunta: *¿cuándo surge la creencia de que la infancia se convierte en un sujeto educable y la figura del niño se transforma en un colegial?* Marcela Ginestet y Liliana Paredes, en el capítulo del Libro de Cátedra (2016) “Formar Hombres y Cristianos: la educación entre el Humanismo y la Reforma Protestante” sitúan estos cambios en el momento en que se entrelazan diversos procesos históricos, tales como la difusión del Programa Humanista, cuya expansión fue posible por la aparición de la imprenta, el movimiento religioso protestante y el surgimiento de las monarquías centralizadas de gobierno. Estas transformaciones explicarían, en principio, la dinámica de enclaustramiento de la infancia en espacios cerrados y separados del mundo adulto, como plantea Jean Delumeau (1977), o la emergencia del aula como dispositivo de encierro con el propósito de generar una obediencia reflexiva a través de mecanismos de autogobierno y autocontrol (Dussel y Caruso, 1999).

Por último, la pregunta de Pablo Pineau (2001) *¿por qué triunfó la escuela?* nos conduce a pensar la relación entre la configuración de los estados nacionales, las necesidades que tiene la burguesía de disputar y consolidar su poder como clase social, la expansión imperialista y la formación de los sistemas educativos nacionales en el transcurso del siglo XIX y principios del siglo XX.

Para concluir con los ejemplos que citamos en este apartado observamos que, desde una perspectiva social de la historia de la educación, los estudios priorizaron el abordaje de los contextos externos a las instituciones escolares. En este punto de vista predomina una organización cronológica de los hechos educativos articulada en torno a mutaciones históricas. Por ejemplo: la Revolución Francesa de 1789 promovió la formación del ciudadano, es decir, un cambio político genera una transformación en el orden escolar.

A continuación, presentamos una forma distinta de encarar la relación entre el contexto socio histórico y las dimensiones de la educación a partir de un enfoque que se centra más en la atención a la escuela desde la “internalidad” de la vida cotidiana de las instituciones escolares.

Sugerencia de lectura

Para comprender los distintos enfoques en el campo de estudios de Historia de la Educación proponemos leer a: Viñao Frago, Antonio (2008) “La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la Historia de la Educación” en *História da Educação*, AS-PEHE/FaE/UFPel, Pelotas

Los hechos educativos portan su propia historicidad. La perspectiva de las permanencias

El enfoque sociocultural de la educación se ha expandido en los últimos años a raíz de la influencia de los estudios culturales y antropológicos. Estas corrientes que hacen hincapié en los

sujetos sociales, sus prácticas y sus modos de vida promovieron el interés por ampliar las fuentes de información, los temas y las preguntas en el campo de estudios histórico educativos. Dentro de estas renovaciones, el concepto de *cultura escolar*, así como el de *gramática escolar* han sido fundamentales para analizar la realidad del aula y la vida cotidiana de las instituciones educativas desde el punto de vista de las permanencias.

Un aporte fundamental provino de los estudios de Dominique Julia (1995) para quien la *cultura escolar* permite comprender el conjunto de normas y prácticas que regulan la cotidianidad de la escuela, y presta especial atención a la difusión social de las formas escolares de transmisión de saberes, es decir, a la aceptación social, como las más idóneas para enseñar y aprender, de los modos y procedimientos elaborados con este fin por la cultura escolar (Viñao Frago, 2008)

El concepto de *gramática escolar*, proporcionado por David Tyack y Larry Cuban en su libro *En busca de una utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas* (en inglés: año 1995; en español: año 2000) también sirve para pensar históricamente más la continuidad de los fenómenos educativos que los cambios. Viñao Frago (2008), a partir del análisis de esta publicación, expresa que esa *gramática* incluiría aspectos tales “como la disposición y forma de las aulas, el modo de dividir y emplear el tiempo y el espacio, la división del conocimiento en materias o disciplinas, los modos de examinar y otorgar calificaciones y la graduación en cursos del currículum” (p. 49). Reconoce, por otra parte, que en caso de producirse las transformaciones, éstas serían graduales y casi silenciosas.

Para el autor, estas categorías conceptuales que focalizan en los aspectos internos y duraderos de las prácticas escolares dan cuenta de aquellas “teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas” (Viñao Frago, 2000; p.73).

Un ejemplo que sirve para comprender la perspectiva de las tendencias que suelen persistir más que cambiar, lo ofrece Antonio Nóvoa (2003) en su investigación sobre las representaciones de los docentes. Al analizar un conjunto de imágenes pictóricas y fotográficas y compararlas con textos pedagógicos y leyes de reforma educativa, ha encontrado que, a pesar de las transformaciones sociales, al menos hasta el siglo XX los profesores aparecen retratados de maneras muy semejantes. Otro ejemplo que puede asociarse, sino a la permanencia, al menos a una presencia de larga duración en la historia educativa, radica en la producción de códigos estéticos. El estudio de Inés Dussel (2003) sobre los uniformes escolares como dispositivos de control y regulación de los cuerpos puede ser pensado en este sentido, así como los trabajos de Pablo Pineau, Myriam Southwell, Silvia Serra (2014) que consideran que la dimensión estética en el proceso de escolarización se presenta como una variable central para comprender la educación, la cultura y la sociedad.

Como síntesis de este apartado, podemos decir que la apertura de nuevos horizontes en la investigación histórico educativa también incidió sobre la mirada acerca de la dimensión temporal ya que, si la historia social de la educación entendía que los cambios de contexto afectan directamente a la escuela y todo lo que sucede dentro de ella, la historia cultural permite pensar en

sus aspectos duraderos, en aquellos que permanecen más allá de transformaciones socio históricas. Bajo este punto de vista, las dimensiones que conforman la cultura escolar contienen, también, su propia historicidad. Es decir, se comprenden a partir de su propia dinámica temporal y se explican más por la continuidad que por el cambio.

Sugerencia

Observen el siguiente video de Pablo Pineau en el que se refiere al interrogante ¿Por qué triunfó la escuela? Disponible en: <https://youtu.be/54rDw8tk4M4?si=B2xUF71WfVmXxsUK>

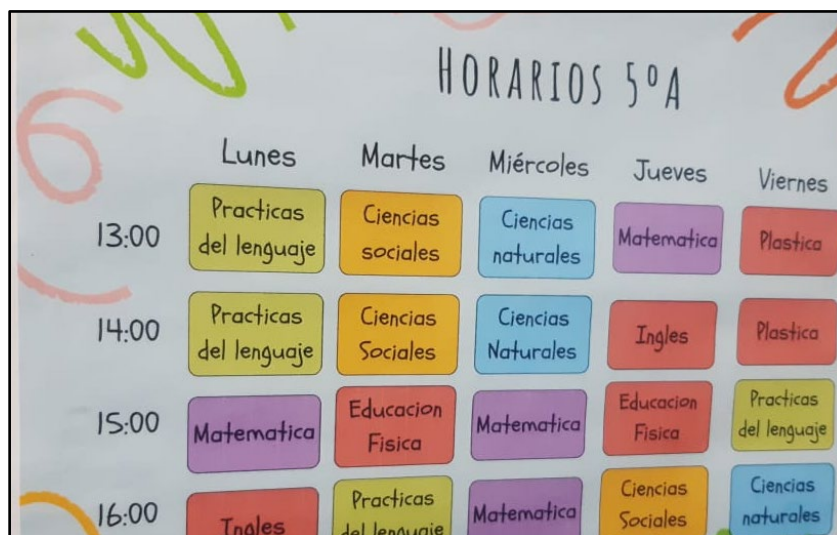
Lean el capítulo de Pineau “¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: ‘esto es educación’ y la escuela respondió ‘yo me ocupo’” en Pineau, P. Dussel, I y Caruso, M. (2001) La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad, Buenos Aires, Paidós.

Luego piensen: cómo se vinculan los argumentos que el autor expresa en el video con la siguiente frase del capítulo del libro: “Históricamente es demostrable que si bien [los] contextos cambiaron, el ‘texto escolar’ resistió. (...) La eficacia escolar parece residir entonces - al menos en buena parte - en su interior y no en su exterior, ya que este último se modificó fuertemente durante su reinado sin lograr destronar a la escuela” (p. 29)

El tiempo escolar. Un modo de pensar la larga duración

Una breve pero no menos importante reflexión sobre el tiempo escolar resulta de interés en esta asignatura, ya que es uno de los elementos constitutivos del aula como dispositivo pedagógico, un aspecto clave para comprender la regulación sobre los individuos, la producción de una obediencia reflexiva y un aspecto central de la organización de la cultura escolar en su conjunto.

Figura 1.3. Grilla horaria de una escuela primaria. Año 2024



	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
13:00	Prácticas del lenguaje	Ciencias sociales	Ciencias naturales	Matemática	Plástica
14:00	Prácticas del lenguaje	Ciencias Sociales	Ciencias Naturales	Inglés	Plástica
15:00	Matemática	Educación Física	Matemática	Educación Física	Prácticas del lenguaje
16:00	Inglés	Prácticas del lenguaje	Matemática	Ciencias Sociales	Ciencias naturales

Nota. Gentileza de la Prof. Mariana Giorno.

Figura 1.4. Grilla horaria de una escuela secundaria. Año 2024

HORAS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
7.15 A 8.15	PRACTICAS DEL LENGUAJE	TEOLOGÍA	PRACTICAS DEL LENGUAJE	ED. ARTÍSTICA	GEOGRAFÍA
8.25 a 9.25	PRACTICAS DEL LENGUAJE	ED. AFECTIVIDAD	BIOLOGÍA	ED. ARTÍSTICA	GEOGRAFÍA
9.35 A 10.35	FISICO-QUÍMICA	FISICO-QUÍMICA	BIOLOGÍA	INGLÉS	PRACTICAS DEL LENGUAJE
10.45 A 11.45	MATEMÁTICA	INGLÉS	C.C Programación	HISTORIA	MATEMÁTICA
11.55 A 12.55	MATEMÁTICA	INGLÉS	CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA	HISTORIA	MATEMÁTICA

Nota. Gentileza de la Prof. Mariana Giorno.

El tiempo escolar se aprende, por ejemplo, a través del currículum, en la medida que supone una secuencia graduada de momentos a través de los cuales se imparte la enseñanza. También podemos visualizarlo en el calendario y la grilla horaria que distribuyen las materias en semanas, días y horas, como se demuestra a continuación.

Figura 1.5. Distribución de las asignaturas escolares según día y horario

	7:30	8:30	9:30	9:45-10:55	11:55	12:55	
LUNES	Biología	Biología	Biología	Psicología	Psicología	Geografía	
MARTES							
	Literatura	Literatura	Literatura	Historia	NTICX	NTICX	
MIÉRCOLES							
	Matemática	Matemática	Matemática	Ingles	Ingles		
JUEVES							
	Historia	Historia	Historia	Literatura	Geografía	Geografía	
VIERNES							
	Física	Física	Física	Matemática	Salud y Adolescencia		

Nota. Gentileza de Francisco, alumno de 4to año.

Una forma más de comprender el tiempo escolar es a través de su vinculación con otros tiempos sociales, por ejemplo, las vacaciones, las efemérides establecidas por el calendario que modifican la secuencia de clases planificadas por los/as docentes o la temporada de trabajo en los ámbitos rurales en las que puede requerir la colaboración de jóvenes en las faenas de la familia o la comunidad. A su vez, cada actividad dentro de la escuela tiene asignada su propio tiempo. Pensemos en el horario de clase y el horario de recreo. Incluso, ese horario, afecta la distribución de los cuerpos en el espacio entre el aula y el patio. Esta forma de penetrar la vida cotidiana de la escuela y comprender que el tiempo escolar se filtra por todos los intersticios de la institución educativa pero que, a su vez, también determina, de algún modo, la propia organización de la vida personal y familiar, conduce a una reflexión sobre la “omnipresencia del tiempo”. Según Norbert Elías (1989), la conciencia del tiempo opera como una “coacción civilizatoria”. Pongamos por caso que, cuando llegaban tarde a la escuela, podían poner media falta o no dejar entrar. Retomando esta noción del tiempo, Viñao Frago (1994) concibe que esta experiencia del tiempo totalizante es la característica distintiva de la institución educativa.

Jan Amos Comenio (1592-1670), un filósofo, pedagogo y teólogo protestante checo escribió una de sus obras principales, *La Didáctica Magna*, entre los años 1626 y 1632. Allí expresó:

No dedicar a los estudios públicos más que cuatro horas que se distribuirán: dos por la mañana y otras dos por la tarde (...) Las horas de la mañana se dedicarán al cultivo y desarrollo del entendimiento y la memoria, y por la tarde, al ejercicio de la mano y la palabra (*Didáctica Magna*, p- 291, Citado en Narodowski, 1994)

Además de pensar en la distribución horaria de las asignaturas, Comenio considera la cuestión del tiempo en términos de simultaneidad y la gradualidad.

Será muy conveniente que todas las escuelas públicas se abrieran y cerraran una sola vez al año (nuestra opinión aconseja que esto se efectúe en el otoño mejor que en primavera o en otra época) y de esta manera la labor de cada clase se llevará a cabo por completo cada año y llegando todos los alumnos al fin a un mismo tiempo (salvo aquellos cuya torpeza no lo permitiera pasarían juntos a la clase siguiente (*Didáctica Magna*, p- 314, Citado en Narodowski, 1994)

Hasta aquí, podemos decir que el orden, el método y la disciplina constituyen nociones que nos permiten comprender un conjunto de prácticas y discursos que tienden a normativizar la cultura escolar, regular la vida cotidiana de las escuelas y producir individuos atravesados por estas pautas de autogobierno individual así como de un ordenamiento social en su sentido más amplio.

En el capítulo tres del Libro de Cátedra (2016), “Regulación y disciplinamiento de los cuerpos en la conformación de la cultura escolar”, a propósito de la relación entre tiempo escolar, disciplina y vigilancia con el surgimiento de los colegios, puede leerse:

Así como desde el siglo XIV las campanas de los relojes mecánicos regulaban el ritmo del trabajo manufacturero en las ciudades, estas horas ciertas y precisas también comenzaron a regular y determinar el comportamiento esperado de los estudiantes. En el transcurso del siglo XVI los colegios adoptaron un estricto horario cotidiano que establecía, por un lado, la graduación de los estudios según la edad de los grupos escolares y la permanencia y formación de los profesores o preceptores en el mismo espacio educativo. Los muros de los colegios encerraron a los niños en una nueva temporalidad, diferente de la de las calles como también de la cotidianeidad familiar, apropiándose o más bien expropiando el tiempo y los movimientos de los alumnos, predeterminando las horas del día (el trabajo, el recreo, las comidas, el tiempo de dormir), las semanas, los meses, y los años, con la estricta vara de la moral del trabajo y produciendo una obediencia a reglas impersonales. Esta temporalidad, propia del colegio, comenzó a dar forma a la experiencia de los individuos enclaustrados (...) Tal es el caso del Colegio ginebrino de Calvino: un horario sobrecargado, establecido en la Orden del Colegio, imponía a los alumnos una constante vigilancia durante sesenta horas semanales, de las cuales sólo la mitad estaban destinadas a la enseñanza propiamente dicha, una muy pequeña parte se reservaba para las comidas y recreación y el resto se distribuía en oración, salmos, sermones y catecismo (Vincent, 1980, Citado en Libro de cátedra, 2016)

Sugerencia de lectura

Busquen en la bibliografía del Programa que estudia la experiencia de los jesuitas y analicen cómo se pone en juego la cuestión de la temporalidad. ¿Con qué elementos de la cultura escolar pueden vincularla?

Durkheim, É. (1905/1992), “Los jesuitas”, “Jesuitas (continuación)”, “El sistema de los jesuitas y el de la Universidad” y “Conclusión sobre la cultura clásica” en *Historia de las ideas pedagógicas*, Madrid, La Piqueta.

En el contexto de la Revolución Industrial y la expansión del capitalismo, hacia fines del siglo XVIII y en el transcurso del siglo XIX, el tiempo escolar quedó regulado por otras lógicas temporales, provenientes del trabajo en las fábricas. Podríamos pensar que se privilegió el ideal de productividad, dando lugar a la metáfora que asocia la escuela a una *fábrica* y a la *matriz disciplinadora* de los niños que se convertirán en la futura mano de obra. Por ejemplo, Ines Dussel y Marcelo Caruso (1999) en el capítulo denominado: *El aula crece: la disciplina en tiempos de la Revolución Industrial*, hacen referencia al método mutuo y su relación con el horario. Asimismo, con el triunfo de la escuela republicana en Francia, hacia fines del siglo XIX, el horario de la clase también será un tema clave en la configuración de la cultura escolar y la regulación de los comportamientos, tal como lo explica Xavier Darcos (2008).

En 1880, el horario cotidiano de la clase es de seis horas, a razón de tres horas por la mañana y de tres horas por la tarde: por la mañana la clase comienza a las 8 y termina a las 11, a la tarde dura de 13 a 16hs, para aprovechar al máximo la luz del día. Medio siglo más tarde, en 1930, el horario de una escuela (...) ofrece la misma duración diaria (Darcos, 2008, p. 97)

Con este apartado sobre el tiempo escolar, como una forma más de aproximarnos a la comprensión de los fenómenos educativos en clave de larga duración, permite, a su vez, interrogarnos de qué forma, todavía, persisten coordinadas espacio-temporales que, como dice Julia Varela (1992), pertenecen al ámbito de la escuela, pero que se incardinan en la estructura social y en la personalidad (p.8).

¿Qué podemos hacer con el tiempo? Cronologías y periodizaciones

Llegados a este punto, queda claro que el estudio de la materia implica navegar entre dos tiempos, el de las transformaciones y el de las permanencias. Pero, además, implica considerar otras dimensiones como la sucesión y la simultaneidad, la diacronía y la sincronía. Resulta necesario, entonces, una herramienta que nos permita organizar el tiempo histórico, en tanto *tiempo físico*: las cronologías. Ellas permiten “situar (fechar) los hechos en el momento preciso en que ocurrieron en una serie, en un orden temporal. Ese tiempo se concibe continuo y objetivo empleando unos bienes culturales que son los sistemas de medición del tiempo: días, meses, años, décadas, siglos, eras (antes o después de cristo)” (Moglia, 1995; p. 91). Es importante reconocer que las mismas ordenan de manera arbitraria una información que se cree relevante.

En toda cronología se establece un punto de partida y un punto de llegada. Estos puntos se pueden distinguir con diferentes referencias temporales: por ejemplo, una fecha precisa o un siglo, que adquieren sentido si se pone en conexión con otras, nunca por sí solas. Como instrumento que organiza el tiempo en un flujo temporal, en un devenir, sirve para establecer el antes y el después. Sin embargo, así como esta herramienta nos presenta al tiempo como lineal y unidimensional, el tiempo de las sociedades humanas se presenta como heterogéneo y discontinuo.

Por otra parte, el tiempo histórico es un concepto que se construye a partir de los cambios en la sociedad. En tanto *tiempo social*, se entiende que es el tiempo de los seres humanos organizados en sociedades. “Un producto del juego móvil de relaciones sociales, un tiempo producto de la historia” (Moglia, 1995; p. 92). Este tiempo puede pensarse en términos de transcurso, intensidad y espacio.

→ Transcurso: tiempo organizado en *secuencias o en ciclos* (abarca decenios, siglos, años). La realidad social genera su propio proceso, lo nuevo que surge nunca es idéntico a la anterior, pero tampoco es totalmente diverso. Podemos encontrar una lógica que regula la sucesión, pero en algún momento encuentra su propio fin y se produce un nuevo cambio. Como

ya señalamos en otra sección de este capítulo, los procesos incluyen diferentes ritmos e intencionalidades de cambio de acuerdo a los diferentes niveles de la realidad social de la que se trate: *el tiempo corto* del acontecimiento, es rápido y veloz; la *duración media*: articula un conjunto de condiciones que pueden dar lugar al acontecimiento; *coyuntura*: es el tiempo de las fluctuaciones y del movimiento; el tiempo largo o *larga duración*: da cuenta de aquellas realidades históricas que permanecen por debajo de la fluidez, es el tiempo de las estructuras, de aquellas realidades sociales que tardan en desgastarse, tal como ejemplificamos con el tiempo escolar (Adaptado de Moglia, 1995; pp. 92-94)

- Intensidad: en el transcurso del tiempo, resulta posible reconocer diferentes intensidades, como multiplicidad cambiante de combinaciones, como velocidad variable de cambios. La intensidad de lo social consiste en la producción y transmisión de efectos con muy variable dinamismo, implica la capacidad de generar cambios y efectos mediatos e inmediatos. (Adaptado de Moglia, 1995; p. 96)
- Espacio: no estamos pensando sólo en un espacio físico, sino en un “espacio geográfico” que es el resultado de la interacción permanente entre sus componentes naturales, sociales, culturales, políticos y económicos; por lo tanto, es un espacio diverso y cambiante. Así, aprender historia y, en particular, los fenómenos educativos con perspectiva histórica implica reconocer un *periodo de tiempo* y una *territorialidad específica*.

Frente al supuesto de que la historia es una cadena ininterrumpida de acontecimientos, sucesos, instituciones, que se presentan como una corriente, “la organización del material histórico requiere determinar en el proceso histórico de las sociedades momentos críticos, cortes, momentos de cambio o transformaciones que definen los períodos a estudiar (...) La periodización es un criterio básico de la historiografía”. (Moglia, 1995, p.97) *Las periodizaciones* se encargan de segmentar la historia en diferentes períodos o épocas que presentan algunos aspectos en común y que tienen la suficiente importancia como para diferenciarlos en distintos períodos. Los historiadores ordenan los hechos históricos sociales, políticos, económicos y culturales en diferentes unidades o periodos, limitados por referencias temporales (una fecha especial, una crisis, una revolución, entre otros ejemplos) para distinguirlos mejor. Sergio Guerra Vilaboy (1997) dice que la periodización es un instrumento indispensable del trabajo del historiador en su estudio del pasado. Asimismo, señala que es una necesidad para su comprensión y su divulgación.

Si tenemos en cuenta las categorías temporales y las coordenadas territoriales, podemos decir que la materia recorre un *núcleo de problemas situados en determinadas zonas de Europa occidental*, en un *marco temporal* que se extiende desde *la formación, expansión y crisis de la sociedad cristiano feudal (XI-XIV)* y *llega hasta mediados del siglo XX, con el inicio de la segunda posguerra*. En este proceso encontramos la gestación de instituciones, sujetos, prácticas, saberes y discursos que, por un lado, rompen y/o se rearticulan de manera diferente con las tradiciones educativas del pasado e inciden en el devenir de un conjunto de elementos inéditos que contribuyen al proceso de institucionalización y escolarización de los sistemas educativos nacionales.

Para concluir, es importante reconocer en el estudio de la asignatura los conceptos de diacronía y sincronía. Con estas categorías nos referimos, por un lado, a la posibilidad de organizar los acontecimientos en la larga duración, leídos en clave de un proceso que se despliega en el tiempo y, por otro, visualizar que algunos hechos suceden en un *mientras tanto*, al mismo tiempo. Los hechos, los procesos, los ciclos se vuelven diacrónicos cuando separan lo que ha ocurrido antes de lo que ha acontecido después y son sincrónicos cuando existe una correspondencia temporal entre ellos.

Los estudios sincrónicos enriquecen los diacrónicos, ya que permiten la comprensión de los procesos en ambas dimensiones, favoreciendo la integración de los conceptos y los hechos con un perfil propio en contextos más amplios. La dialéctica cambio/continuidad debe estar presente en cualquier explicación de la dinámica social que pretenda algún grado de validez (González y Porta, 1997).

Sólo para ofrecer algunos ejemplos, el método escolástico que se imparte en las universidades medievales a partir del siglo XII surgió *antes* que el método simultáneo propuesto por Comenio hacia fines del siglo XVI, que surgió después. El aula, como dispositivo educativo organizado en torno a principios religiosos (Dussel y Caruso, 1999), surgió en ese mismo siglo, *antes* que se expandiera la escuela republicana, burguesa y capitalista, entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX (Darcos, 2008). En otro orden, podemos pensar que *mientras* que se extendían los ideales educativos de los humanistas, los colegios jesuitas trataban de captar a nuevos jóvenes interesados en los preceptos de la fe católica apostólica romana (Durkheim, 1992) o que, al menos hasta mediados del siglo XIX, el método global convivió *simultáneamente* con el método mutuo, cuando éste último fue finalmente desterrado de los sistemas educativos europeos (Dussel y Caruso, 1999; Querrien, 1994).

Ginestet y Paredes (2016), en el capítulo "Formar hombres y cristianos", del Libro de cátedra (2016), analizan la dimensión del tiempo y el espacio. Vinculan la emergencia del reloj mecánico, junto con la imprenta, como una de las renovaciones laicas más importantes del Renacimiento.

Tiempo y espacio, hasta el desarrollo de una cuantificación más precisa a fines del siglo XIII, eran cuestiones vagas; el día medieval se dividía en la práctica en las horas canónicas en las que se rezaban las oraciones. Sin embargo, Le Goff advierte que hay un tiempo laico que se opone tajantemente a un tiempo religioso, a pesar de que la difusión del reloj mecánico introdujo el progreso decisivo hacia las horas ciertas. Aunque los relojes aparecieron en Oriente antes que en Europa, fue la necesidad mercantil occidental la que condujo a un cambio en la percepción del tiempo. Su difusión coincidió en gran parte con las áreas de desarrollo de la industria textil, sin embargo, durante mucho tiempo, el marco temporal primordial fue el de los ritmos naturales y las prácticas religiosas (p.32-33)

La producción de un relato universal de la historia de larga duración. ¿Qué hace *general* a la Historia de la Educación General?

Imagen 1.6. *El geógrafo*, Johannes Vermeer 1668 y 1669. Instituto Städel en Fráncfort, Alemania



Nota. Extraído de <https://www.wikiart.org/es/johannes-vermeer/el-geografo-1669>

Este apartado comienza con la obra del artista holandés, Johannes Vermeer, en la que pinta a un geógrafo, vestido con una túnica azul de estilo japonés, con un compás en la mano, con la presencia de mapas, cartas, un globo terráqueo y libros. El pintor representa a un hombre dedicado a la ciencia, interesado por la exploración y el descubrimiento; a partir de lo cual, con esta obra, podemos descifrar la valoración del conocimiento intelectual de la época. Según el Programa de la materia, el cuadro se realizó en el período que ubicamos la Revolución Científica.

Sugerencia de lectura

Recomendamos leer el capítulo del Libro de cátedra (2016), denominado: Artesanos, científicos y pedagogos en el siglo XVII, escrito por Marcela Ginestet.

Si bien la de Vermeer es una pintura del siglo XVII, nos transporta imaginariamente al momento de la conquista de América en el siglo XV y al inicio de una nueva era que nos atañe directamente ya que, desde el siglo XVI, Europa adquiere una hegemonía mundial, a través de la construcción de un relato que se apoya en el triunfo de Occidente, discurso en el que la historia de todos los pueblos queda amarrada a ese gran relato universal. Desde ese momento, se conforma un *sistema mudo* en el que América queda unida a la historia europea. Es aquí donde vale

preguntarnos sobre el sentido *general de* la historia de la educación: *¿por qué esta materia lleva el adjetivo general para hablar de la historia de los fenómenos educativos? ¿Qué significa que en un plan de estudios universitario, en una Facultad situada en Argentina, en la ciudad de La Plata, los contenidos de la materia se consideren generales?* Posibles hipótesis como respuestas de estos interrogantes requieren un tratamiento desde una perspectiva que integra la dimensión del tiempo histórico y el espacio geográfico.

En primer lugar, tenemos que ubicarnos en la Edad Moderna, es decir, un período de tiempo que, según el consenso de la comunidad académica de historiadores, comienza en el siglo XV y se expande hasta el siglo XVIII, aunque en nuestro Programa culmina en el siglo XVII con la Revolución Científica, porque para pensar un corte en el devenir, nos basamos en el eje de los saberes y la producción del conocimiento. Como ya hemos analizado, la organización de los hechos históricos en una graficación temporal (que suele presentarse en forma lineal pero no es la única) es una construcción arbitraria, una hipótesis de trabajo para ordenar y poner en relación de modo secuencial los acontecimientos del pasado en una cronología.

En segundo término, necesitamos pensar de modo sincrónico o simultáneo algunos acontecimientos que suceden en distintos territorios: mientras que en Europa se consolidan las Monarquías Centralizadas de Gobierno, se produce la conquista de América por España y Portugal y, más tarde, por otras potencias europeas. Desde entonces, sostiene Edgardo Lander (2000), por primera vez se organiza la totalidad del espacio y del tiempo -todas las culturas, pueblos y territorios del planeta, presentes y pasados- en una gran narrativa universal creada por y desde Europa. Es decir, que el proceso de conquista y colonización del mundo americano implicó, a su vez, la producción y circulación de conocimientos, creados y hegemonizados, también, por Europa. En consecuencia, la colonización no fue sólo política y socio económica, sino que también se realizó *sobre*, y produjo *otro*, universo cultural.

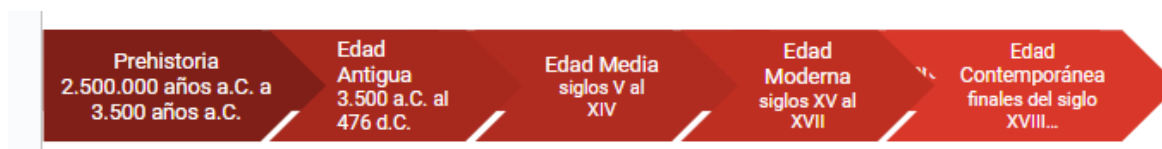
Como señala Lander, los especialistas en el tema ubican en la conquista ibérica del continente americano el momento fundante de los dos procesos que articuladamente conforman la historia posterior: la modernidad y la organización colonial del mundo. Desde entonces, argumentan, la historia general alude a la historia de Europa, más precisamente, al triunfo y la expansión de Europa occidental y la conformación de un *sistema mundo* donde ella se asume como el centro de ese entramado político, cultural y económico. Como explica el autor, con el inicio del colonialismo en América comienza no sólo la organización colonial del mundo sino -simultáneamente- la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario. Se da inicio al largo proceso que culminará en los siglos XVIII y XIX en el cual, por primera vez, se construye, como expresamos, una narrativa universal. En esta narrativa, Europa se asume como el centro geográfico y la culminación del movimiento temporal.

¿Quiénes contribuyeron a la conformación y expansión de este relato? El autor sostiene que con los cronistas españoles se da inicio a la "masiva formación discursiva" de construcción de Europa/Occidente y lo otro, del europeo y el indio, desde la posición privilegiada del lugar de enunciación asociado al poder imperial. Esta es una construcción eurocéntrica, que piensa y organiza la totalidad del tiempo y del espacio, a toda la humanidad, a partir de su

propia experiencia, colocando su especificidad histórico-cultural como patrón de referencia superior y universal. En síntesis, la idea de que la historia puede ser analizada y comprendida desde un punto de vista *general* se relacionaría con la expansión atlántica y la conquista y colonización del territorio americano.

Esta *concepción general de la historia* se reforzó con el proyecto moderno de los iluministas del siglo XVIII, basado en el desarrollo del ideal de una ciencia objetiva, una moral universal, y una ley y un arte autónomos y regulados por lógicas propias. Según Lander, la sociedad industrial liberal del siglo XIX se pensó/concibió como la expresión más avanzada de ese proceso histórico y, es por ello, el modelo que definió a la sociedad moderna. Asimismo, en este siglo, surgió la visión dominante del tiempo histórico, coincidentemente con la creación de la Historia como disciplina académica y su enseñanza en la escuela primaria (Pagés y Santisteban, 2010). Desde este momento, el tiempo histórico ha servido, según los autores, para establecer niveles de desarrollo y evolución de cada nación y, en concordancia, del mundo occidental. Por este motivo, “el tiempo se presenta como lineal, acumulativo, impuesto por Occidente para comprender su propia historia e impuesto, desde Occidente, al resto del mundo” (p. 283).

Figura 1.7. *Cronología tradicional adaptada al Programa de la materia*



Como ya mencionamos, la graficación lineal del tiempo histórico tiene como supuesto básico el carácter universal de la experiencia europea. Al construirse la noción de la universalidad a partir de esa experiencia particular de la historia, y realizar la lectura de la totalidad del tiempo y del espacio de la experiencia humana a partir de esa misma peculiaridad, se erige una universalidad radicalmente excluyente (Lander, 2000). En la *concepción general de la historia*, está el supuesto de la existencia de un metarrelato universal que lleva a todas las culturas y a los pueblos desde lo primitivo, lo tradicional, a lo moderno.

El supuesto de la unicidad de un relato totalizador producido por y desde Europa (aunque, en la actualidad, la colonización cultural proviene de otras zonas no europeas, como estados Unidos) que puede ser representado gráficamente a través de una línea histórica recibe, actualmente, diversas críticas y cuestionamientos; si bien con este modelo de interpretación se aspira a transmitir la idea de continuidad, de procesos, no debemos olvidar los rasgos distintivos de una época y sus caracteres definitorios. Por ejemplo, una amplia variedad de posturas críticas conforman un campo de estudios que, a grandes rasgos, se incluyen en los estudios descoloniales.

Por este motivo queremos decir que el recorrido que hace esta asignatura se apoya en la construcción de un modo particular de concebir la historia pero que existen, sin duda, otras formas posibles de conocer que ponen en tensión la centralidad del relato de Europa occidental como un discurso único y totalizador. Como señala el historiador E. Hobsbawm, (1998) “la histo-

riografía más crítica reivindica una nueva concepción de la temporalidad para una nueva interpretación de la historia, que permita a la ciudadanía pensar futuros alternativos” (Citado en Pagés y Santisteban, 2010, p. 283).

El fenómeno transnacional para comprender los procesos de internacionalización y circulación de la cultura escolar

El capítulo escrito por Pablo Pineau (2001) ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación” y la escuela respondió. “Yo me ocupo”, comienza con el siguiente párrafo:

Un profundo cambio pedagógico y social acompañó el pasaje del siglo XIX al XX: la expansión de la escuela como forma educativa hegemónica en todo el globo. En ese entonces la mayoría de las naciones del mundo legisló su educación básica y la volvió obligatoria, lo que dio como resultado una notable expansión matricular (...) La modernidad occidental avanzaba, y a su paso iba dejando escuelas. De París a Timbuctú, de Filadelfia a Buenos Aires, la escuela se convirtió en un innegable símbolo de los tiempos, en una metáfora del progreso, en una de las mayores construcciones de la modernidad (p. 28)

La cita que presentamos del autor nos invita a pensar en términos de espacio y tiempo y de modo simultáneo: en un mismo momento, en una misma coyuntura, hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX, la escolarización se expande por todo el globo. ¿Qué entendemos por escolarización? Felicitas Acosta (2017) sostiene que:

(...) la escolarización es entendida como un conjunto de prácticas institucionales y culturales vinculadas con el armado de la sociedad a través de la construcción de un sujeto particular: el futuro ciudadano. Se encuentra asociada al fenómeno global de desarrollos nacionales orientados hacia el modelaje de la sociedad y la escuela producto, a su vez, de la intersección entre la emergencia de la escolarización y la formación del estado nación.

Tanto Pineau como Acosta nos ofrecen la posibilidad de pensar el proceso de escolarización en términos complejos y visualizar dinámicas de nacionalización y transnacionalización de prácticas y discursos educativos. En este sentido, resulta posible comprender, como señala Felicitas Acosta (2017), distintas formas de interacción, conexión, circulación y de entretejido en la configuración histórica de la cultura escolar a partir del siglo XV y el siglo XVI. Para la autora, es importante hacer foco en la expansión de prácticas y discursos pedagógico-institucionales transnacionalizados que permiten pensar en fenómenos que conducen a la internacionalización de modelos educativos, sin que ello obstruya la traducción y adaptación de estas modelizaciones a las diversas realidades locales.

A modo de ejemplo, Acosta (2021) señala que “Las experiencias del Colegio de Monserrat, del Uruguay y de Buenos Aires durante la Confederación permiten apreciar la circulación de formas de organización institucional provenientes de los colegios jesuitas y su adaptación en instituciones de origen religioso y secular con trayectorias diferentes desde su creación (...) En 1855, se puso en vigencia el Reglamento para el Colegio de Monserrat de Córdoba. La organización de la vida de los estudiantes internos permite apreciar características del uso intenso del tiempo propias del modelo jesuita (p. 141)

Sugerencia de lectura:

Proponemos leer el capítulo de Marcela Ginestet y Liliana Paredes: (2016) “Regulación y disciplinamiento de los cuerpos en la conformación de la cultura escolar”, en Ginestet, M. (coord), Meschiany, T. (comp), *Historia de la Educación. Culturas escolares, saberes, disciplinamiento de los cuerpos*. La Plata, Edulp. Link de acceso: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/5223>, para comprender qué aspectos de los colegios jesuitas inciden en la creación de una organización escolar específica, el colegio nacional, y cómo interactuó con la circulación de prácticas y discursos pedagógico-institucionales transnacionalizados.

También pueden leer los siguientes capítulos de Emile Durkheim (1905/1992) “Los jesuitas”, “Jesuitas (continuación)”, “El sistema de los jesuitas y el de la Universidad” y “Conclusión sobre la cultura clásica” en *Historia de las ideas pedagógicas*, Madrid, La Piqueta.

Como conclusión de este capítulo compartimos el siguiente cuadro que presenta de modo esquemático los tópicos que abordamos acerca del tiempo histórico.

el carácter múltiple del tiempo histórico

la adquisición y asimilación de la cronología como categoría temporal necesaria

los cambios y las continuidades

la duración, los ritmos y la simultaneidad de los hechos históricos

el desarrollo de la conciencia histórica. Parte de nuestra temporalidad se construye a través de la interrelación entre el pasado, el presente y el futuro

la comparación, el análisis causal y la interpretación de hechos y procesos históricos

el tiempo histórico se contempla como un aprendizaje procedimental para el desarrollo de la conciencia histórica

Adaptado de Carmen Escribano (2019) *Enseñar a enseñar, el tiempo histórico. ¿Qué saben y qué aprenden los futuros docentes de Secundaria?* Tesis doctoral, UNIR, <https://re-unir.unir.net/handle.123456789.9452>

Actividades

Las actividades en este capítulo tienen el propósito de orientar el aprendizaje de la historia de los fenómenos educativos a partir de un trabajo analítico sobre el tiempo histórico y la construcción de cronologías. Como se explicó en el apartado correspondiente, estas se definen como instrumentos de búsqueda y recuperación de información, comparativo y jerarquizador de lo sucedido. El ordenamiento de las fechas o los siglos se comprende si se ponen en conexión con otras marcas temporales; sirven, así, para establecer el antes y el después en un proceso temporal.

Actividad 1

Para comprender el tiempo histórico en términos de diferentes duraciones, proponemos leer el siguiente artículo periodístico, una entrevista al historiador Jaques Le Goff.

"Seguimos viviendo en la Edad Media", La Nación, 2005. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/cultura/seguimos-viviendo-en-la-edad-media-dice-jacques-le-goff-nid746748/>

Una vez que leyeron la entrevista, procuren responder las siguientes preguntas:

1.1. ¿Qué tipo de periodización construye el historiador francés para la Edad Media? ¿Sobre qué argumentos el autor construye esta cronología? Revisen la bibliografía de la Unidad 2 y la Unidad 3 y comparen con otras periodizaciones posibles.

1.2. En el artículo Le Goff dice: "Para comprender verdaderamente el pasado, es necesario tener en cuenta que los hechos son sólo la espuma de la historia. Lo importante son los procesos subyacentes" A qué se refiere el autor con esta premisa básica del pensamiento histórico. Identifiquen en el artículo periodístico ejemplos de los diferentes ritmos de la historia.

1.3. ¿Estarían de acuerdo con la idea de que seguimos viviendo en La Edad Media, tal como plantea Le Goff? ¿Por qué? Justifiquen sus argumentos poniendo en diálogo sus propias ideas con los ejemplos que brinda el autor.

Actividad 2

Según la Real Academia Española (RAE), un glosario es un "Catálogo de palabras de una misma disciplina, de un mismo campo de estudio, de una misma obra, etcétera, definidas o comentadas". Les proponemos elaborar un glosario propio con las palabras que se presentan a continuación y permiten organizar el tiempo histórico en una estructura temporal. La propuesta es que lo realicen en función del Programa de la materia y con relación a los contenidos presente en cada unidad temática. Por tal motivo, es fundamental que ubiquen en el mismo las unidades donde estas nociones aparecen e identifiquen en qué contextos adquieren significado:

revolución; contrarrevolución; crisis; transición; proceso; acontecimiento; coyuntura; estructura; origen; formación; evolución.

Actividad 3

Sigan el orden secuencial de la siguiente propuesta de lecturas y las correspondientes orientaciones:

1. Leer el Programa de la materia y observar, en particular, los siglos que abarca cada unidad.
2. Leer el material didáctico *Orientaciones para el estudio de la materia* (Meschiany, 2023) y, con detenimiento, el apartado que desarrolla los temas centrales de cada unidad.
3. Leer el capítulo de Meschiany, T.: “Pensar históricamente la Historia de los procesos educativos. Perspectivas metodológicas y enfoques de enseñanza y aprendizaje”, del Libro de cátedra (2016) y prestar atención al cuadro sobre las dimensiones del contexto socio histórico y las dimensiones de la cultura escolar, presente también en este capítulo.

Una vez que hayan leído en ese orden los materiales didácticos señalados, ordenen los períodos que abarca cada unidad en una cronología histórica. Luego, ubiquen por arriba de la graficación lineal los fenómenos que hacen al contexto socio histórico y, por abajo, las dimensiones que aluden a la cultura escolar.

Actividad 4

Imagen 1.8. Aula del Colegio Nacional “Rafael Hernández” (UNLP), La Plata



4.1. La fotografía es de un aula de una escuela secundaria de la ciudad de La Plata, pero podría ser de cualquier otra ciudad. Imaginen que tienen que escribir un relato histórico sobre lo que esta imagen muestra de un aula pero también de aquello que no aparece a simple vista. Tengan en cuenta cambios y permanencias a partir del concepto de cultura escolar y los tres ejes de la materia: sujetos de la educación; modos de producción de conocimientos y regulación de los cuerpos. A continuación del relato, que puede ser un cuento, una crónica, una nota periodística u otro, anoten qué autores del Programa les permite elaborar este texto.

4.2. Lean el siguiente párrafo del capítulo “Formar hombres y cristianos”, de Marcela Ginestet y Liliana Paredes:

Tiempo y espacio, hasta el desarrollo de una cuantificación más precisa a fines del siglo XIII, eran cuestiones vagas; el día medieval se dividía en la práctica en las horas canónicas en las que se rezaban las oraciones. Sin embargo, Le Goff advierte que hay un tiempo laico que se opone tajantemente a un tiempo religioso, a pesar de que la difusión del reloj mecánico introdujo el progreso decisivo hacia las horas ciertas. Aunque los relojes aparecieron en Oriente antes que en Europa, fue la necesidad mercantil occidental la que condujo a un cambio en la percepción del tiempo. Su difusión coincidió en gran parte con las áreas de desarrollo de la industria textil, sin embargo, durante mucho tiempo, el marco temporal primordial fue el de los ritmos naturales y las prácticas religiosas (Pp.32-33)

En este capítulo se señaló que el tiempo y el espacio escolar son constitutivos del origen del aula y que puede ser interpretado como un ejemplo de larga duración. Otro elemento que podemos visualizar del aula que perdura más allá de los cambios contextuales es su cultura material, la cultura empírica (las pizarras, los carteles, el mobiliario, entre otros). Además, los métodos a través de los cuales se enseña y se aprende pueden ser pensados en términos de diacronía y sincronía. Al analizar la Bibliografía del Programa, es posible atender a algunos pasajes respecto del aula, junto con una mirada acerca de quién aprende y quién enseña, los sujetos de la educación:

- el aula que surge a partir de discursos y prácticas religiosos en el siglo XVI,
- el aula que imagina Comenio en el siglo XVII se organiza en torno al método simultáneo,
- el aula que organizan los jesuitas en el siglo XVI se organiza en torno a los decuriones,
- el aula que proyecta Lancaster hacia fines del siglo XVIII y que se expande hasta mediados del siglo XIX por vastas regiones de Europa y América se organiza en torno a la figura del alumno monitor,
- el aula de la escuela republicana le confía a los maestros toda la educación.

Reúnan la bibliografía del Programa que consideren necesaria para argumentar sobre los pasajes que se señalaron más arriba, teniendo en cuenta cambios y continuidades.

Actividad 5

La pandemia que nos afectó durante los años 2020 y 2021 produjo cambios significativos en las formas de enseñar y aprender en el aula. Según sus propias experiencias como estudiantes, registren esos cambios y justifiquen con la lectura de los autores del Programa, en términos de:

- el espacio de enseñanza y aprendizaje
- el tiempo de enseñanza y aprendizaje
- la simultaneidad
- la gradualidad
- la universalidad
- la disciplina y la vigilancia y el cambio en el registro de la mirada

Actividad 6

Lean los siguientes párrafos del capítulo de Delumeu, “La educación, la mujer y el Humanismo”. Una vez que los leyeron, distingan en un cuadro comparativo los cambios y las continuidades en las formas de representación social de la infancia y su educación en la Edad Media, en la Edad Moderna, en La Edad Contemporánea. Luego, busquen en la bibliografía del Programa párrafos significativos que justifiquen sus argumentos.

La Edad Media había lanzado al niño en medio de un mundo de adultos lleno de impudor. El Renacimiento llevó a cabo el movimiento inverso y se esforzó, en la medida de sus posibilidades, por aislar a la infancia, cuya fragilidad e idiosincrasia descubrió. Y por tratarse de una reacción contra el desorden y la despreocupación medievales, se rebasaron los límites razonables; se humilló al niño con el látigo y, sobre todo, no se estableció diferenciación alguna entre infancia y adolescencia, tratándose a los muchachos de 16 años como si tuvieran 7 u 8. Estos excesos tuvieron, no obstante, una contrapartida positiva. La disciplina en los colegios permitió a la civilización occidental pulirse, refinarse, moralizar. (Delumeau, 1977: 452)

Es de señalar que los humanistas, al ocuparse de los problemas de la instrucción y educación, no pensaron más que en los hijos de buenas familias. La enseñanza medieval, por el contrario, iba más bien dirigida a niños procedentes de todas las clases sociales, ya que lo importante era entonces dar a la Iglesia clérigos más o menos competentes. La época del Renacimiento correspondió indudablemente a una aristocratización de la cultura y los medios intelectuales (Delumeau, 1977, p.453)

	Edad Media	Edad Moderna	Edad Contemporánea finales del siglo XIX y principios del siglo XX
Infancia			
Formas de educar			
Párrafos de autores			

Actividad 7

7.1. Elaboren una cronología en la cual puedan dar cuenta de los acontecimientos más importantes del siglo XX, teniendo en cuenta los contenidos de la Unidad 6 del Programa, relativa a la crisis del modelo de escolaridad triunfante y el surgimiento de regímenes nazi-fascistas en Europa.

7.2. A continuación, se muestra una imagen que representa el ideario acerca de las mujeres en el régimen de Franco. La dictadura de este general español transcurrió entre los años 1939 y 1975. Se caracterizó por ser un régimen de ideología ultranacionalista, católica y militarista que llevó adelante medidas como la censura de los medios de comunicación, la eliminación de los partidos políticos y la creación de un partido único: el Movimiento Nacional. Además, prohibió a los sindicatos y a los idiomas cooficiales, como el catalán y el euskera. Durante el régimen dictatorial, la educación quedó controlada por instituciones católicas (Fuente: <https://humanidades.com/franquismo/#ixzz8rY4l6xMs>). Estas ideas se transmitieron a través del partido político de carácter fascista, la Falange Española. Este partido tenía una sección femenina, destinada a las mujeres, bajo estricto control de la iglesia católica, y transmitía su ideología a través de la revista *Teresa*, que se publicó entre 1954 y 1977. La sección femenina de la Falange proyectaba un ideal de mujer basado en un determinado “canon estilo-emocional”: entrega, renuncia, sacrificio, abnegación y alegría como sentimientos que debían predominar en las mujeres.

¿Qué pueden observar en la tapa de la revista *Teresa*? ¿Qué elementos de la imagen les llaman la atención? Según la Bibliografía del Programa, ¿qué imaginarios circulaban sobre la educación para las mujeres en los regímenes nazifascistas? ¿Qué diferencias existen entre ellos respecto de la concepción del deporte? Teniendo en cuenta el desarrollo de los contenidos de la materia: ¿en qué momentos pueden identificar cambios en la percepción sobre el lugar de las mujeres en la sociedad en el transcurso del tiempo? Realicen una cronología indicando dichas transformaciones. ¿Creen que hoy sería posible un imaginario sobre las mujeres del tipo que transmite la Sección Femenina de la Falange Española? ¿Por qué?

7.3. Busque imágenes fotográficas y pictóricas para construir una cronología sobre la educación de las mujeres a través de recursos visuales.

Imagen 1.9. Tapa de la revista *Teresa*. Concepción del deporte para las mujeres en la dictadura de Franco

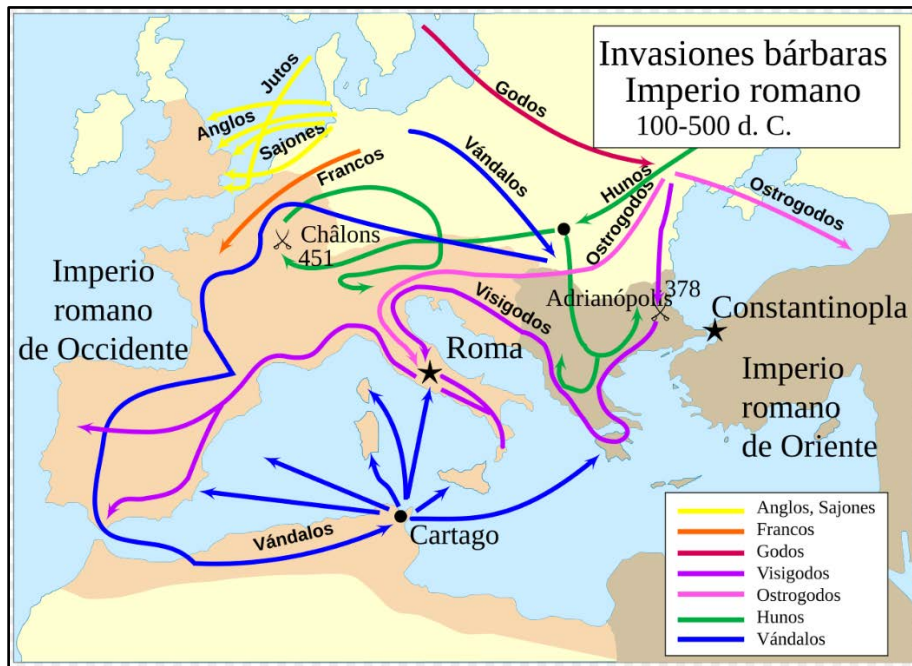


Nota: No hay que tomar el deporte como pretexto para llevar trajes de deporte escandalosos. Podemos lucir nuestra habilidad deportiva, pero no que estas habilidades sirvan para que hagamos exhibiciones indecentes. Tampoco tenemos que tomar el deporte como pretexto para independizarnos de la familia, ni para ninguna libertad, contraria a las buenas costumbres.

8. Analizamos mapas para aprender historia

Los mapas históricos representan la distribución en el espacio de los hechos históricos y permiten interpretar distintos eventos de carácter político, económico, social y cultural, así como comprender cambios y continuidades. Observarán que mostramos un mapa que da cuenta de un proceso que históricamente se reconoce como de grandes migraciones o “invasión de los pueblos bárbaros” y otro sobre el mapa de Europa a través de la Reforma Protestante. Luego de observarlos y analizarlos ¿qué fenómenos históricos del Programa les permiten explicar estos mapas? ¿De dónde provienen hoy las migraciones que van hacia Europa? ¿Qué religiones conforman actualmente el “mundo europeo”? ¿En qué medida estos mapas les permiten identificar cambios y continuidades territoriales en Europa desde el siglo V hasta la actualidad? Pueden buscar información en: Educ.ar <https://www.educ.ar/recursos/125204/mapas-de-europa-de-temas-historicos>

Imagen 1.10. Migraciones o “invasiones bárbaras” entre los siglos III y V d.c.



Nota. Extraído de: https://es.wikipedia.org/wiki/Per%C3%ADodo_de_las_grandes_migraciones

Imagen 1.11. La reforma protestante



Nota. Extraído de <https://www.educ.ar/recursos/125204/mapas-de-europa-de-temas-historicos>

Referencias

- Acosta, F. (2017) Enseñar Historia de la Educación: reflexiones en torno a una propuesta en *Revista História da Educação*, vol. 21, núm. 52, mayo-agosto, pp. 295-311 Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação Rio Grande do Sul, Brasil.
- Bloch, M. (1982) *Introducción a la historia*, Buenos Aires, FCE
- Acosta, F. (2021). Circulaciones transnacionales y legados institucionales en la configuración de los colegios nacionales en la Argentina. EN: E. Galak, A. Abramowski, A. Assaneo, I. Frechtel (Comps.). Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPe. pp.139-152. (Nuevos enfoques en historia de la educación;1). En Memoria Académica. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5325/pm.5325.pdf>
- Darcos, X. (2008) Enseñar: 'dar clase' en la escuela de Jules Ferry. En *La escuela republicana en Francia: obligatoria, gratuita y laica. La escuela de Jules Ferry, 1880-1905*. Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Delumeau, J. (1977) *La civilización del renacimiento*. Barcelona, Juventud
- Durkheim, É. (1905/1992). *Historia de las ideas pedagógicas*, Madrid, La Piqueta.
- Dussel, I.; Caruso, M. (1999) El aula crece: la disciplina en tiempos de la Revolución Industrial, en *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Santillana
- Dussel, I. (2003) Uniformes escolares y la disciplina de las apariencias. Hacia una historia de la regulación de los cuerpos en los sistemas educativos modernos. En Popkewitz, Th., Franklin, Barry M., Pereyra, M. (Comps). *Op. Cit.*
- Escribano, C. (2019) *Enseñar a enseñar, el tiempo histórico. ¿Qué saben y qué aprenden los futuros docentes de Secundaria?* Tesis doctoral, UNIR, <https://reunir.unir.net/handle/123456789.9452>
- Fontana, J. (1992) *La historia después del fin de la historia. Reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica*. Barcelona: Crítica.
- Ginestet, M. (Coord.) y Meschiany, T. (Comp.). (2016). *Historia de la educación : Culturas escolares, saberes, disciplinamiento de los cuerpos*. Edulp. (Libros de cátedra. Sociales). <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.437/pm.437.pdf>
- González, M.; Porta, L. (1997). Periodización y modernidad: Una problematización de los métodos en la enseñanza. *Clío & Asociados* (2), 49-57. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10205/pr.10205.pdf
- Julia, D. (1995) La cultura escolar como objeto histórico, en Meneguz, Margarita y González, Enrique (coord) *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
- Le Goff, J. (1986) *Mercaderes y banqueros*. Buenos Aires: Eudeba.
- Le Goff, J. (2006). *La edad media explicada a los jóvenes*, Barcelona, Paidós.

- Le Goff, J. (12 de octubre de 2005) Seguimos viviendo en la Edad Media, *La Nación*. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/cultura/seguimos-viviendo-en-la-edad-media-dice-jacques-le-goff-nid746748/>
- Kosellech, R. (1993). *Futuro pasado*, trad. Norberto Smilg. Barcelona: Paidós.
- Moglia, P. (1995). *Significación y sentido. La tarea de enseñar Historia en la escuela media*, Buenos Aires, UBA.
- Narodowski, M. (1994) El imperio del orden y La pedagogización de la infancia, en *Infancia y Poder*. Buenos Aires: Aique
- Nóvoa, A. (2003). Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de “nuevas” historias de la educación. En Popkewitz, Th., Franklin, Barry M., Pereyra, M. (Comps). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona-México, Pomares.
- Oelsner, V. (2023) Historia de la Educación, circulación de ideas y comparación: notas teórico-metodológicas. En Galak, E., et. al.; *Circulaciones, tránsitos y traducciones de la educación*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, SAIEHE-UNIPPE
- Pagés Blanch, J y Santisteban Fernández, A. (2010) La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria, en *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 30, n. 82, pp. 281-309, set.-dez.
- Pineau, P. (2001) ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: ‘Esto es la educación’ y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’, en Pineau, Pablo, Dussell, Inés y Caruso, Marcelo *La Escuela como Máquina de Educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós.
- Querrien, A. (1994) *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid, La Piqueta.
- Pineau, P., Serra, S. y Southwell, M. (2018) *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna: estudios sobre estética escolar*. Buenos Aires: Biblos.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2000) *En busca de una utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Buenos Aires: FCE.
- Varela, J. (1992) Categorías espacio temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. En *Revista de Educación*, N° 298, pp.7-29.
- Vilaboy, S. (1997). *Etapas y procesos en la historia de América Latina*, Clacso, Cuaderno de trabajo no. 2
- Vilar, P. (1980) *Iniciación al vocabulario histórico*. Barcelona: Crítica.
- Viñao Frago, A. (1994) Tiempo, historia y educación. En *Revista complutense de educación*, ISSN-e 1988-2793, ISSN 1130-2496, Vol. 5, N° 2, pp.19-45
- Viñao Frago, A. (2008) La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la Historia de la Educación, en *História da Educação*, ASPEHE/FaE/UFPel, Pelotas

Recursos

Educ.ar <https://www.educ.ar/recursos/125204/mapas-de-europa-de-temas-historicos>

Video ¿Por qué triunfó la escuela? Disponible en:

<https://youtu.be/54rDw8tk4M4?si=B2xUF71WfVmXxsUK>

CAPÍTULO 2

Las biografías escolares para aprender Historia de la Educación General

Cecilia Linare y Valeria Morras

Para darle sentido otra vez [usted] debe reinterpretar y reordenar todo aquello que ahora ve a la luz de su nueva experiencia. Debe, conscientemente, decidirse a indagar.

-Maxine Greene, 2008

Introducción

Este capítulo toma como objeto de estudio el triunfo de la escuela moderna a fines del siglo XIX en Europa occidental, la universalización de su modelo y las adecuaciones regionales a través de las propias experiencias educativas y biografías escolares.

Las autobiografías, las memorias o los diarios íntimos son textos con una larga tradición que pretenden dejar un registro personal y subjetivo de experiencias vividas. Se trata de relatos o narrativas elaboradas por los¹⁰ propios protagonistas que, según Rebeca Anijovich, Graciela Cappelletti, Silvia Mora y María José Sabelli (2009), pueden pensarse como espejos o ventanas porque permiten observar y conocer la vida de las personas. Una ventana para observar el mundo y un espejo para comprender aspectos de sus vidas. Dicho esto, la particularidad de una *biografía escolar* es que recupera aquellas experiencias vividas que sucedieron en el marco de las trayectorias escolares.

A su vez, estas autoras sostienen que las biografías escolares pueden considerarse como potentes estrategias narrativas para utilizarse en los procesos de formación de futuros docentes. Su elaboración escrita u oral es un ejercicio que promueve la reflexión e interpretación de saberes y comportamientos apropiados durante el paso por las instituciones educativas y permite comprender su influencia en los modelos docentes que internalizamos o aspiramos ser. Así, "(...) se intenta conectar el desarrollo del saber pedagógico de los docentes con el desarrollo de sus vidas

¹⁰ En este artículo utilizaremos el género masculino ya que si bien reconocemos que forma parte del sexismo del lenguaje, advertimos que la repetición de, por ejemplo, autoras-autores, las, los o les estudiantes dificulta la lectura, sin encontrar otra alternativa consensuada en relación a formas no sexistas del habla.

personales a través de los procesos de autonarración que, junto con la construcción de la identidad profesional, profundizan el conocimiento sobre sí mismos.” (Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2009, p. 86)

Esta propuesta se relaciona con la *pedagogía de la potencia* porque impulsa al sujeto en su proceso de formación, a “recuperar la posibilidad de dispositivo de aprendizaje que tiene la propia historia, la narración de sí mismo y su análisis en distintos niveles” (Quintar, 2008: 43). La invitación, en suma, es a implicarse en el estudio de la materia en tanto sujetos históricos constituidos en la trama de una historia de la educación. En tanto docentes en formación, supone pensarse como sujeto *de* la historia y *en* la historia, a través del estudio y de la observación crítica de la realidad en la cual se encuentran y van a ejercer su profesión.

¿Cuál es el sentido de rememorar experiencias escolares en el marco de esta materia? ¿Por qué estudiar los fenómenos educativos a partir de la propia biografía escolar? Nuestras experiencias escolares, ¿qué aspectos de la escuela contemporánea nos permiten comprender e historizar? ¿Cuál es la importancia de este ejercicio de rememoración en el proceso de formación de un profesional de la educación? ¿Qué se cuenta en una biografía escolar? ¿Cómo, para qué y para quiénes se escribe?

En este capítulo procuramos darles respuesta a estos interrogantes y ofrecer algunas orientaciones para la elaboración escrita de las propias biografías escolares. Sabemos que leer y escribir en la universidad tiene sus particularidades y se aprende a partir de la práctica, por tanto, también abordamos la lectura y la escritura académica como modos de conocer que nos vincula con el conocimiento de los procesos educativos y la historia de la educación. Asimismo, la escritura entendida como una forma de aprender y producir saberes nos permite recuperar uno de los ejes problematizadores de la materia: *los modos de producción y circulación del conocimiento*. Finalmente, presentamos distintas actividades para resolver.

¿Por qué estudiar la materia a partir de la propia biografía escolar?

Somos una sociedad escolarizada. Durante toda nuestra niñez y adolescencia pasamos mucho tiempo dentro de una escuela: cuatro/cinco horas por día, cinco días a la semana, nueve meses al año. Nos resulta difícil pensar la educación formal de manera masiva fuera de la institución escolar o concebir escuelas sin aulas.

El paso por la escuela nos marca y nos forma como sujetos. Estas huellas son fácilmente perceptibles. Aparecen amistades, recuerdos de docentes, anécdotas, saberes disciplinares aprendidos, centrados en lengua y matemática, así como otros conocimientos diversos. Pero existen otras marcas que deja la escuela que son imperceptibles, debido a cómo se nos han impregnado en el cuerpo, en nuestros comportamientos, en nuestra mirada del mundo.

Las y los invitamos a leer las siguientes palabras que dan cuenta de ciertas rutinas escolares:

Todos los días, al levantarse, los alumnos de la escuela primaria se ponen guardapolvos o uniformes para ir a la escuela. Cuando llegan a la mañana, izan la bandera, algunos forman fila en el patio, otros entran directamente al aula. Se sientan y guardan silencio. En el turno tarde la bandera se arría.

Todos los días les enseñamos a nuestros alumnos de todos los niveles, con ejemplos concretos, qué cosas valoramos de sus conductas. Premiamos lo que está bien, castigamos lo que está mal. Además, todos los días intentamos enseñar algún tema: el tema de ese día, planificado para esa hora de clase. En la escuela primaria, todos los días se deja registro, en el cuaderno o en la carpeta de lo que se hace. (...) Algunos días, en el nivel primario y en el nivel medio se preparan actos escolares, se decide quién va a hablar, qué va a decir y quiénes van a actuar. Para directivos, docentes y alumnos, preparar un acto no es una cuestión menor.

(...) las cosas que nos ocurren y nos ocupan todos los días no son menores, sino tal vez las más importantes.

(...) lo que hoy para nosotros es algo natural fue en otras épocas objeto de disputa y conflicto y que, desde esta perspectiva, nuestro cotidiano se construye sobre algo que en otros tiempos no lo era. (Gvirtz, 2000, pp. 9-13)

Trabajar con biografías escolares en el marco de la materia posibilita advertir la cotidianidad escolar como resultado de una construcción histórica. En este sentido, determinadas categorías de análisis como *cultura escolar* (Julia, 1995, Viñao Frago, 2008) y *gramática escolar* (Tyack y Cuban, 2001) formuladas en el campo de la historia de la educación son útiles para desandar su naturalización, tal como se mencionó en el capítulo uno.

El concepto de la *cultura escolar* nos permite centrarnos en lo que ocurre en la escuela. Como se sostiene en el Libro de Cátedra (Ginestet y Meschiany, 2016) es una categoría de análisis, recuperada por historiadores de la educación que, por un lado, nos invita a prestar atención a las normas, las prácticas escolares y a los sujetos educativos y ponerlos en relación con las finalidades de la educación y los contextos históricos. Por otro lado, también invita a advertir una relativa autonomía de la institución escolar en relación con su contexto social, para percibir la dinámica propia de lo escolar, sus formas de hacer y pensar (Rockwell, 2007; Viñao Frago, 2008).

La cultura escolar, en tanto concepto, habilita mirar lo que sucede en la institución educativa con “otros ojos”. De este modo, nos dirige la mirada a la cultura material de las instituciones escolares: la disposición, distribución y usos del espacio y tiempo, mobiliario, objetos y materiales didácticos, etc. En los últimos tiempos se ha sumado también la historia del cuerpo en la escuela como objeto de estudio, para prestar atención a la disposición, presentación, movimiento, manejo y gestión de la corporeidad de quiénes la habitan (Viñao Frago, 2008).

A través de esta categoría de análisis se vislumbran las peculiaridades de las escuelas que las hacen distintas unas de otras. Podemos distinguir la propuesta de la escuela primaria de la secundaria, la de carácter público o privado, confesional o laico, urbano, rural, etc. Incluso pensar en la existencia de tradiciones de enseñanza (trans)nacionales o regionales que conviven con

experiencias locales. Es decir, nos permite pensar la existencia de culturas escolares en plural y visibilizar la diversidad de *formas de hacer* escuela.

Nos parece pertinente en este punto recuperar lo expresado en el material didáctico “¿Qué es pensar históricamente los fenómenos educativos?” (Meschiany, 2023) cuando se menciona que “El historiador Dominique Julia (1995) entiende que los colegios no constituyen sólo un lugar de aprendizaje del saber sino también un lugar donde se inculcan comportamientos y costumbres exigidas por la ciencia de gobierno” (p.10). Así, el concepto de *cultura escolar* ayuda a comprender cómo las normas y prácticas escolares, los saberes y las conductas que se transmiten y se inculcan, generan modos de hacer y de pensar, diseñan pedagógicamente los cuerpos y establecen jerarquías que las relaciones de poder definen e imponen (Ginestet y Meschiany, 2016).

A su vez, rememorar nuestras biografías, nos posibilitará desandar lo que Tyack y Cuban (2001) han identificado como la *gramática escolar*. Tal como se desarrolló en el capítulo uno, este concepto refiere a los rasgos comunes y generales que regulan el funcionamiento de todas las escuelas, las estructuras, reglas y prácticas “tan familiares como la graduación de los alumnos por edades, la división del conocimiento por materias separadas y el aula autónoma con un solo maestro” (Tyack y Cuban, 2001: 23). Sedimentada a lo largo del tiempo, dicha gramática, podemos pensarla como el *núcleo duro* de la escuela. Se nos aparece en el presente como natural, lo que no se cuestiona e incluso no logramos advertir por lo que se vuelve resistente al cambio.

En nuestro tránsito por la escuela, como estudiantes, asumimos *la forma en que las cosas siempre han sido* y las adoptamos cuando volvemos a la escuela como docentes. El resultado es que terminamos naturalizando la escuela y todo lo que alrededor de ella sucede. Estos autores aclaran que la gramática tiene una función descriptiva al señalar cómo son las cosas y también prescriptiva-normativa al determinar cómo deben ser.

Estas categorías, como expresa Talia Meschiany (2023)

(...) pretenden edificar, a contrapelo de los macrorrelatos, una narrativa de las instituciones que permite adentrarnos en lo que se ha llamado la ‘caja negra’, es decir, un entramado complejo de discursos y prácticas que constituyen la vida interior de las escuelas y que no son registrables a simple vista. (pp. 52-53)

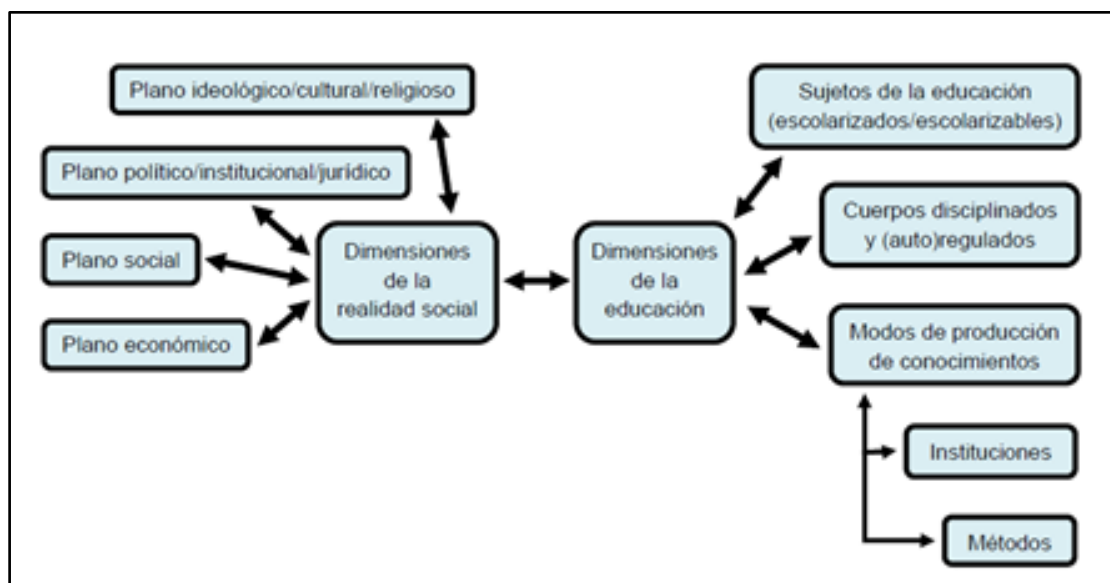
Además de la cotidianeidad escolar, como señalamos previamente, abordar las biografías escolares nos permite identificar *los hilos* que conforman nuestros modos de estar en las instituciones educativas, nuestras prácticas, miradas, decires, etc. y advertir que lo que sucede día a día en la escuela no es arbitrario, sino que tiene su razón de ser. Como nos advierte Pablo Pineau (2001) es necesario desarmar su condición de naturalidad. Ello implica, a su vez, historizar el devenir de los discursos, normas y prácticas que hicieron posible el triunfo de la escuela moderna. En la invitación a escribir sus propias biografías escolares esperamos que algo de ello suceda.

Para este motivo, la propuesta es poner en diálogo sus biografías escolares con dichas categorías de análisis -*cultura escolar* y *gramática escolar*- y los ejes problematizadores de la materia:

los sujetos de la educación; las formas de disciplinamiento de los cuerpos y las formas de producción, circulación y transmisión de los saberes/conocimientos. En particular, éste último nos permite comprender que los saberes validados socialmente se imponen sobre otros “(...) que pueden resultar necesarios, pero no hegemónicos. Asimismo, esos conocimientos se transmiten en instituciones concretas (escuelas elementales, colegios, universidades, etc.) aunque no sólo a través de espacios formalmente instituidos para ello.” (Meschiany, 2016, p. 9) De allí, que la escritura de la biografía escolar sea un modo de producir, transmitir y circular conocimiento sobre la historia de la educación.

Resulta importante, además, considerar las dimensiones de análisis de la realidad social y de las realidades educativas. De este modo, recuperamos el siguiente cuadro presente en el capítulo introductorio del Libro de Cátedra, a través del cual se plantean claves de lectura y núcleos de problemas para pensar históricamente los procesos educativos (Meschiany, 2016: 13). En tanto esquema ordenador, lo consideramos también para analizar las autobiografías escolares.

Figura 2.1. Dimensiones de la realidad social y dimensiones de la educación



¿Qué aspectos de la escuela moderna nos permite comprender nuestra biografía escolar?

Cuando hablamos de la escuela moderna nos referimos a aquel modelo escolar que se consolida en Europa a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, en el marco de una sociedad liberal, burguesa y capitalista, tal como aparece referenciado en el Programa. Se trata de un modelo de escolarización que logró imponerse sobre otros existentes, se expandió por Europa y también otros continentes. Es decir, se convirtió en el modelo triunfante y hegemónico para la cultura occidental. El problema fundamental que articula el estudio de la materia es conocer y

explicar históricamente cómo y por qué se produjo tal triunfo. El origen y acontecer de los sistemas educativos nacionales europeos y el proceso de institucionalización de la escolarización de masas “(...) no es resultado de una evolución necesaria sino más bien contingente. Su coronación fue posible a partir de desplazamientos, mutaciones y rechazos; conflictos, acuerdos y disputas entre diferentes actores y proyectos civilizatorios.” (Meschiany, 2023, p. 2) De allí, la importancia de comprender cómo a lo largo de la historia se fueron configurando distintas experiencias educativas que representan en algún aspecto, un antecedente importante en esa nueva síntesis que supone la escuela moderna.

Sugerencia de lectura:

Autores como Xavier Darcos, Agustín Escolano, Pablo Pineau, George Vigarello, Gabriela Osenbach Sauter y otros, que forman parte de la bibliografía seleccionada en la Unidad 5 del Programa, posibilitan pensar los orígenes, evolución y elementos constitutivos de este particular modelo escolar.

Desde su triunfo y hasta la actualidad, este sistema de escolarización también se fue transformando y adaptándose a particularidades regionales y locales, aunque manteniendo su singular matriz constitutiva. Por tanto, además de advertir algunos cambios epocales es posible identificar ciertas continuidades. En nuestro país, este modelo de escolarización triunfante también surgió hacia fines del siglo XIX, en el contexto de configuración del Estado-nación argentino y se institucionaliza en 1884 con la Ley 1420 de Educación Común, estableciendo los principios de obligatoriedad, gratuidad y gradualidad de la escuela primaria. Se trata de la escuela que, aun con sus transformaciones constantes, conocimos la mayoría de nosotros durante nuestras trayectorias escolares.

Desde la contemporaneidad y a partir de las experiencias como estudiantes en los distintos niveles de enseñanza que forman parte del actual sistema educativo nacional, es posible identificar muchos de aquellos elementos de la escuela moderna que se sostuvieron en el tiempo o fueron modificándose.

A continuación, les presentamos nuestras propias biografías escolares para que puedan, a medida que avanzan con su lectura, relacionar con las categorías y dimensiones de análisis mencionadas en el apartado anterior e identificar algunos de los elementos constitutivos propios de la escuela moderna.

Biografía escolar de Valeria Morras

Nací en el año 1977, en la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires. En 1984 comencé 1er grado en la Escuela Normal N°1 “Mary O Graham”, con el retorno de la democracia. Cuando egresé de la secundaria en 1995 en esa misma escuela, se había pasado a llamar

Escuela Media N°32. Sin embargo, para quiénes asistíamos egresamos del Normal 1. Incluso el diploma de egreso dice: “Escuela Media N°32 (ex Normal N°1).

Siempre me gustó mucho mi colegio. Y me sentía orgullosa de ir a ese enorme edificio, ubicado en el centro geográfico de la ciudad y ¡que ocupaba una manzana! Tenía un gimnasio, dos amplias galerías, laboratorio, una muy bella biblioteca, sala de audiovisuales, buffet, sala de docentes, y por supuesto la famosa “dirección”. El salón de actos, era un teatro. Sí, un teatro, con butacas de madera, un piano de cola, un escenario enorme con una cortina del techo al piso; hasta palcos en el primer piso. Las escaleras de la escuela eran de mármol. Y la principal, ubicada a la entrada, de una belleza que hacía que la escuela pareciera un palacio... “El Normal 1”, era (y es) una institución educativa en la que funcionaban todos los niveles de enseñanza: desde el nivel inicial, nivel primario, nivel secundario y hasta el nivel superior con las carreras de formación docente.

De la escuela primaria, tengo un recuerdo bien guardado en mi memoria de un día común y corriente de 1er grado. Estaba en el pasillo, formando antes de entrar al aula, y la Regente cuando me ve me dice “medias blancas o azules, no rojas”. Es lo único que recuerdo de esa escena. Evidentemente sus palabras calaron hondo en mí. Me encantaba como quedaban las medias rojas con zapatos marrones, pero evidentemente el color rojo parecía un color prohibido para llevar en las medias a la escuela. El Normal era (y es) una escuela pública, de gestión estatal, por lo que uniforme no teníamos que llevar más allá del guardapolvo, pero evidentemente había colores (al menos en ese año) que no podían formar parte del “atuendo escolar”. En los recreos jugábamos mucho en los dos patios, ubicados en el centro de ambos laterales del edificio. Los rodeaban los pasillos que daban a las aulas. Y todo estaba vidriado. Cuando sonaba el timbre, íbamos corriendo al aula, porque en la primaria, nadie quería llegar tarde. Recuerdo muy bien a mis maestras y cómo daban sus clases. Siempre con una carpeta muy pero muy prolija donde tenían de antemano todas las actividades que nos daban. Era algo así como si fuera la carpeta más prolija y completa que podía tener un estudiante, ¡pero era de la maestra! Muy pocos maestros tuve, si mal no recuerdo uno o dos nomás. Me acuerdo de uno: un profesor de Música, cuando iba a 7mo grado, que llegaba al aula con su guitarra y nos enseñaba canciones de Sui Géneris. Y eso me alucinaba. Y claro, veníamos de tener las clases de Música en el salón de actos, con la profesora y el piano donde cantábamos canciones patrias como la Marcha de San Lorenzo, El Himno a Sarmiento e incluso el Himno a Mary O’Graham (una de las maestras traídas por Sarmiento allá por el siglo XIX, primera directora de esa escuela). Tenía una materia que se llamaba “Actividades Prácticas” en la que en 7mo grado aprendimos las mujeres a coser y tejer y los varones carpintería. En las clases de Lengua recuerdo en todos los años, los ejercicios de lectura oral, muchas veces parados al costado del banco, con el manual escolar de cada año y los de escritura a través del dictado, donde la maestra nos corregía, con lapicera roja o verde, no sólo las faltas de ortografía sino también caligrafía de algunas letras y la prolijidad.

Biografía escolar de Cecilia Linare

Mi historia de vida está atravesada por dos migraciones. La primera de ellas, cuando tenía 15 años, nos mudamos con mi familia desde una ciudad muy grande, en el conurbano bonaerense, a un pueblito de diecisiete mil habitantes en la costa de la provincia. Llegamos en vacaciones de invierno así que, a mitad de año, cambié de escuela, de curso, de compañeros y de profesores. En ese momento cursaba el 3er año de la secundaria y había hecho muchos amigos y amigas que me costó dejar. Vinieron a despedirme el 18 de julio de 1994, lo recuerdo porque en la tele todos los canales cubrían el atentado a la AMIA. Una tragedia, todo.

El cambio no fue fácil. Me gustaba mi escuela y estar en ella. Era la misma a la que había ido mi papá a quien premiaron con una medalla de oro en el último año por no haber faltado nunca. “El Comercial”, como así se la conocía, era una escuela pública y laica de gestión estatal, un edificio enorme, bastante moderno, con cinco o seis secciones por año, con un centro de estudiantes muy organizado y activo, fotocopiadora, kiosco y buffet, salón de actos, patio cerrado, laboratorio, salón de TV. La cara visible del equipo directivo era la regente, una señora de un rictus muy serio que imponía mucho respeto. Recuerdo a una profesora de Historia enseñándonos sobre los pueblos originarios con mucha pasión y entusiasmo, y a un profesor de Educación Cívica, quien nos contó que tenía un amigo desaparecido durante la última dictadura.

Mi nueva escuela, vista desde afuera, no se parecía a una escuela. También era de gestión estatal, pública y laica pero, a diferencia de la anterior, funcionaba en una casa de planta baja bastante pequeña con unas pocas habitaciones que hacían de dirección y de salones. De 1ro a 2do año se asistía en turno mañana y de 3ro a 5to en turno tarde y solo había un curso por año. Estaba situada en una esquina, a dos cuadras de la playa y al lado de un baldío que usábamos de patio. El recreo era allí, en la vereda o en la calle de arena y muy arbolada. No había timbre, la preceptora iba avisando curso por curso que ya se había terminado la hora o era momento de volver a la clase.

Profesores, directora, secretaria, preceptora, auxiliar y compañeros nos conocíamos todos por nombre y apellido. Sabían mi historia familiar como recién llegados, a qué se dedicaban mis padres y quiénes eran nuestros parientes en el pueblo. El trato era muy personal. Una vez, para mi sorpresa y preocupación, me citó la secretaria en la dirección. Era una mujer bajita de aspecto siempre alegre, que iba a todos lados con su perro. Él la esperaba en la puerta del colegio hasta terminar su turno y si estaba el perro sabíamos que ella también. Me preguntó cómo me iba adaptando a la nueva vida, si me sentía a gusto en la escuela, con mis compañeros, “simplemente quería saber cómo estabas”, me dijo. En otra oportunidad, seguramente como tarea de algún profesor o profesora de una materia que ya olvidé, leí “El visitante”, de Alma Maritano. Una novela juvenil que narra la historia de un chico de 14 años que se muda con su familia a Rosario. Su desarraigo era también el mío y fue la primera vez que lloré al leer un libro.

Todos esos gestos hicieron la diferencia, me marcaron a mí. Hoy recuerdo ambas escuelas y mi paso por ellas con mucho cariño, cada una con su particularidad.

Mi segunda migración fue cuando terminé la secundaria, esta vez, por decisión propia. Me mudé desde el pueblito costero a la ciudad de La Plata para estudiar en la Universidad. Entre idas y vueltas, finalmente me inscribí en el profesorado de Historia y mientras lo cursaba, no fue difícil darme cuenta cuánto habían influido mis profesores en la elección de mi carrera.

En las imágenes siguientes se pueden observar las escuelas mencionadas en las biografías, acompañadas de epígrafes con información actualizada. Les sugerimos prestar atención a la materialidad de cada institución, sus nombres y localizaciones, advertir sus diferencias, entre otras cuestiones.

Imagen 2.2. *Escuela Normal Superior N° 1 “Mary O’Graham”. Actualmente funciona como una Unidad Académica compuesta por el Jardín de Infantes N° 967, La Escuela Primaria N° 127, la Escuela Secundaria N° 32 y el Instituto Superior de Formación Docente N° 95. Ubicada en calle 51, entre 14 y 15, en frente de la Catedral y de la Plaza Moreno, en el centro de la ciudad de La Plata.*



Nota. Extraído de Wikipedia Commons <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?search=Mary+O+graham&title=Special:MediaSearch&fulltext=Buscar+&type=image>

Imagen 2.3. Uno de los patios internos del Normal 1



Nota. Extraído de <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:20130921-normal1-patio-bandera-01.png>

Imagen 2.4. Escuela de Educación Secundaria N° 3 “Francisco Javier Salustio”. Ubicada en calle Corrientes N° 587, esquina Manuel Quintana, localidad de Quilmes. Fotografía tomada en septiembre de 2024.



Nota: gentileza de Vanina Merli.

Imagen 2.5. Lugar en donde antiguamente funcionaba la Escuela de Educación Media N° 3, en Av. 1 y calle 20, localidad de San Clemente del Tuyú, Partido de la Costa. El edificio fue remodelado y ampliado, hoy es parte de la Escuela Primaria N° 2 “Serafín Dávila”. Fotografía tomada en septiembre de 2024.



¿Cuál es la importancia de escribir la biografía escolar en el proceso de formación de un profesional de la educación?

Gloria Edelstein, especialista en el campo de la investigación educativa, afirma que “en la práctica profesional cobrará fuerza un pasado incorporado acríticamente si no se inicia un proceso de formación que permita reconocer sus huellas y marcas” (2011, p. 112).

Como ya mencionamos, trabajar con biografías escolares tiene un enorme potencial en la formación de un profesional de la educación. Nuestra propia identidad se fue configurando entre estas rutinas y determinadas culturas escolares, en la construcción de vínculos con quienes interactuamos a diario en la escuela. En alguna medida podemos decir que somos por las historias que vivimos. Recuperar la pregunta que plantea Marcelo Mariño (2021) “¿Cuántos de nosotros somos hablados por las tradiciones sin darnos cuenta?” se torna central para una enseñanza de la historia de la educación dirigida, sobre todo, a futuros docentes.

Las historias que oímos y las que le contamos a otros o a nosotros mismos dan un sentido singular a la experiencia, y contribuyen a organizar la memoria. De ahí que las “historias vividas” y contadas por los docentes no son solo un modo de pensar acerca de su identidad, sino también un modo de reorganizar sus conocimientos que posibilita cambios en la práctica profesional y en las valoraciones personales. (Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2009, p. 87)

Según Anijovich et al. (2009) la elaboración de biografías escolares permite a los docentes y futuros docentes volver evidentes aquellos conocimientos tácitos que dan sentido a sus acciones, es decir, que realizan sin ser plenamente conscientes de ello. A través de una conversación y diálogo con uno mismo y con los otros, es posible develar lo que es propio de lo que se hereda en el ejercicio de la práctica profesional, comprender la influencia que tuvieron y tienen algunas ideas, discursos, situaciones y personas que dejaron una marca en nuestras experiencias escolares. Asimismo, las autoras sostienen que para todo docente es un trabajo introspectivo muy valioso porque posibilita apropiarse del singular proceso de formación, desarrollar su autonomía, explorar los deseos, identificar sus inseguridades y sus fortalezas.

De acuerdo con estas interpretaciones, Andrea Alliaud (2002) sostiene que la biografía escolar puede reconocerse como la primera fase de la formación profesional. Tiene un gran impacto formativo dado que como estudiantes adquirimos hábitos y pautas de comportamiento perdurables en el tiempo que operan como experiencia acumulada y saberes previos durante la formación inicial, momento en el que se afianzan, reestructuran y resignifican para configurar nuevas concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y el rol docente. De allí, la importancia para todo educador o educadora de identificar esos saberes e indagar en la propia historia escolar. “No se trata, entonces, de saber lo que pasó sino lo que les pasó a lo largo de su escolaridad o, más precisamente, cómo ellos se refieren desde el presente a ese pasado escolar vivido y desde allí se proyectan hacia el futuro de la profesión de enseñar” (Alliaud, 2002, p.40). Tal como sostiene el epígrafe de Maxine Greene que inicia este capítulo “(...) en la elaboración biográfica, el pasado se hace presente no como retorno, sino más bien como reconstrucción. La vuelta a lo vivido no solo implicará la selección de hechos o experiencias sino también su reinterpretación.” (Alliaud, 2002, p. 41) Construimos esas significaciones desde el presente a partir de una decisión consciente de indagar.

Comenzar a entretelar las dimensiones de la memoria con la historia de la educación que están estudiando en la materia es una invitación a asumirse como protagonistas en el proceso de construcción del conocimiento histórico en diversos sentidos. Por un lado, al analizar el vínculo entre la dinámica de la historia de los acontecimientos y la dinámica de las instituciones educativas en sus propios relatos. Por otro lado, advertir el lugar que la escuela moderna ha tenido y tiene en la configuración de sujetos y de las sociedades. Por último, permite ponderar el lugar de los sujetos como hacedores de esa historia al evidenciar su capacidad de intervención en las circunstancias: la co-construcción cotidiana escolar resultado de la interacción de docentes y alumnos, entre otros.

La lectura y la escritura académica como un modo de producción del conocimiento

Leer y escribir no son prácticas que se aprendan de una vez y para siempre. Cada nivel educativo representa una complejidad distinta y tiene su especificidad. Por tanto, la lectura y la escritura en la universidad se enseñan y se aprenden progresivamente a lo largo de toda la formación superior como parte de lo que Paula Carlino (2005), denomina alfabetización académica. Según la autora, este término

Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. (Carlino, 2005, p. 6)

En relación con la escritura, consideramos que, además de formar parte de la transmisión y circulación del conocimiento, posibilita la construcción de saberes. Es decir, que al escribir también aprendemos (Carlino, 2005; Larramendy, 2017). Más aún cuando las propuestas invitan y apuntan a la producción de textos propios que escapen a la mera reproducción de información, resultan una provocación intelectual, suponen un desafío y apelan a la creatividad de sus autores (Alvarado y Cortés, 2001). Escribir como invitación, según lo sugiere Carlos Skliar (2014) para quitarse la propia modorra, como un convite para abandonar el relato repetido e involucrarnos en el propio proceso formativo.

Revisar, reescribir, reformular nuestros textos promueve nuevos aprendizajes, por eso decimos que las prácticas de escritura, -y también de lectura- constituyen uno de los tantos modos de conocer que nos vinculan con el conocimiento en un rol protagónico desde el *hacer*. En este sentido, escribir la autobiografía escolar pretende ser para ustedes una escritura *desafiante* a través de la cual se logren establecer múltiples relaciones entre el tiempo vivido y el tiempo histórico, el pasado y el presente de los fenómenos educativos (Meschiany y Linare, 2024).

Respecto a la lectura, no desconocemos que algunos textos académicos, y en particular historiográficos, por sus propias características, vocabulario, extensión, etc. presentan cierta complejidad, demandan más tiempo y relecturas sucesivas. A veces, puede resultar difícil encontrar *el hilo* argumental de un autor o autora. Frente a esto, les sugerimos realizar una primera lectura general en función de un propósito bien preciso, leer para conocer de qué trata el texto (Aisenberg, 2012). En una segunda lectura, podrán focalizar en aspectos específicos sobre el objeto

de estudio abordado por ese autor, en sus objetivos, los problemas que plantea, sus hipótesis, argumentos y conclusiones.¹¹

Esta propuesta invita a leer la bibliografía a partir de preguntas propias, de sus búsquedas e inquietudes que surgen como resultado de recordar sus experiencias escolares; escribir reuniendo las lecturas, leer acompañados de sus recuerdos, pensamientos y de sus historias.

Si bien la escritura de la biografía escolar puede representar una apuesta más *intimista* en tanto texto personal y subjetivo, su elaboración se inscribe, en este caso, en un contexto de estudio universitario bajo condiciones didácticas específicas en el marco de la materia. De allí, que la resolución de este ejercicio reflexivo no pueda desatender las reglas de producción académica que caracterizan tal contexto.

Como equipo de cátedra, nos proponemos generar situaciones de enseñanza que los acerquen a esta particular cultura académica y escrita.

Sobre estas premisas, a continuación, les presentamos distintas actividades de complejidad progresiva con el propósito de contribuir a dicha alfabetización. Entendemos que la lectura de la bibliografía de la materia en diálogo con la escritura de sus autobiografías escolares y de textos argumentativos promueve la reflexión e interpretación de los fenómenos educativos por estudiar.

Actividades: qué, para qué y cómo se escribe una biografía escolar¹²

Tal como ya dijimos, elaborar la autobiografía escolar supone, en principio, un ejercicio de profunda introspección, bucear en los recuerdos, estar predispuestos a emocionarse y dedicarle algún tiempo. Su escritura puede demandar otro tipo de desafío, el de expresar con claridad lo evocado, los sentidos que se le atribuyen a esos recuerdos desde el presente y las relaciones que establecemos con los marcos conceptuales puestos en juego en esta materia. Es decir, cómo los reinterpretemos desde nuestras experiencias vividas en la escuela.

Actividad 1. Iniciar el análisis de las biografías escolares.

El primer paso consiste en familiarizarse con relatos autobiográficos escolares producidos por otras personas y ejercitar el análisis de las dimensiones educativas que proponemos.

¹¹ En el **Anexo** de este capítulo se presenta un **modelo de ficha bibliográfica y protocolo de lectura** que puede resultar útil para organizar el análisis y la comprensión de los textos.

¹² Para la elaboración de algunas de las consignas tuvimos en cuenta las orientaciones de Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli (2009)

1.a. Vuelvan a leer atentamente las biografías escolares de estas autoras más arriba presentadas. En función de la información que cada una de ellas aporta para pensar determinadas culturas escolares en la contemporaneidad, completen el siguiente cuadro a partir de los ejes estructurantes de la materia. Se incluyen allí algunas respuestas a modo de ejemplos.

A continuación, realicen un análisis comparativo de ambas experiencias educativas para identificar similitudes y particularidades.

Tabla 2.1. *Relación entre culturas escolares en la contemporaneidad y las biografías escolares*

Cultura(s) escolar(es) en la contemporaneidad		Biografía escolar de Valeria Morras	Biografía escolar de Cecilia Linare
Dimensiones de la realidad social	Marco temporal y espacial		Ciudad del conurbano bonaerense y pueblito costero, año 1994.
	Contexto histórico (social, político, cultural)	Retorno de la democracia	
Dimensiones de la realidad educativa	Saberes , instituciones y métodos. ¿Qué se en- seña y aprende? ¿Cómo se enseña y aprende? ¿Para qué se enseña y se aprende? ¿Cuándo y en donde se enseña y aprende?	Escuela primaria	Escuela secundaria Historia, Educación Cívica,
	Sujetos de la educa- ción ¿Quiénes enseñan y quiénes aprenden?	Enseñan en su gran mayoría maestras (mujeres)	Aprende una joven migrante
	Formas de disciplina- miento y regulación de los cuerpos. ¿Qué dis- positivos y prácticas de orden, disciplinamiento y regulación de los cuer- pos existen?	Tiempo escolar (clase y recreo)	

1.b. Fotografías, objetos o documentos resultan fuentes de información valiosas en tanto registros materiales de la vida social. Nos permiten recrear climas de época y, en este caso, imaginar posibles escenas escolares de tiempos lejanos.

Observen las siguientes fotografías (imágenes 2.6 a 2.14) y reflexionen: ¿qué historias escolares nos cuentan? Identifiquen qué objetos escolares se presentan, su materialidad, la relación de las palabras con las imágenes, entre otros aspectos. Luego, analicen:

- Acerca de los *saberes* socialmente validados para ser transmitidos en la escuela:
¿Qué saberes y prácticas escolares parecen priorizarse a partir de estos objetos? ¿Qué indicios aportan estos objetos para formular sus conclusiones?
¿Qué saberes y prácticas se evalúan según el certificado de estudios anuales (imágenes 2.6 y 2.7) y el boletín de calificaciones (imagen 2.12)? ¿Qué cambios y continuidades advierten al respecto?
- Acerca de los métodos de enseñanza:
Según la imagen 2.8, 2.9 y 2.10, ¿qué ejercicios escolares creen que se priorizaron? ¿Con qué objetivos?
- Acerca del disciplinamiento de los cuerpos:
¿Qué formas de disciplinamiento presentes en la escuela pueden advertir en las imágenes observadas?

Imagen 2.6. Certificado de estudios. Año 1904.

Escuelas Comunes de la provincia de Buenos Aires



Transcripción:

El alumno Salvador Gines de 9 años de edad admitido en el año 1° de la Escuela Inferior mixta N° 6 de este distrito el día 23 del mes de julio de 1904; matriculado con el N° 1 ha obtenido las siguientes calificaciones medias anuales.

(...)

En virtud de estas calificaciones resulta aprobado y por lo tanto será promovido al año inmediato superior. Expedido en Coronel Pringles a 1 del mes de diciembre de 1904.

Imagen detalle 2.7. Descripción de asignaturas: Lectura, caligrafía o escritura, Cálculos comunes o aritmética, Lenguaje y redacción de documentos usuales, Geografía, Historia argentina, Instrucción moral y cívica, Labores, Ejercicios físicos, Canto o música.

Asignatura	Calificación
Lectura	4
Caligrafía o escritura	2
Cálculos comunes o aritmética	2
Lenguaje y redacción de documentos usuales	2
Geografía	2
Historia argentina	2
Instrucción moral y cívica	2
Labores	2
Ejercicios físicos	2
Canto o música	2

Nota: gentileza cedida por Carlos Raúl Canosa

Imagen 2.8

Objetos de estudio de un colegial.

Década 1950



Imagen detalle 2.9

Una hoja escrita con lapicera a tinta, en manuscrita y gran prolijidad; un mapa elaborado en hoja de calcar, figuritas a colores alusivas al proceso revolucionario en el Río de la Plata



Imagen detalle 2.10

Un cuaderno escolar de clase y figuritas a colores alusivas a los pueblos originarios



Boletín de calificaciones. Año 1958**Imagen 2.11**

Boletín de calificaciones de 1958. En su primera hoja se detalla la edad del escolar: 11, la dirección, el Distrito escolar: Lomas de Zamora, Escuela N° 27, Turno Mañana, Grado 6to, Sección A. Provincia de Buenos Aires. Ministerio de Educación

**Imagen 2.12**

Calificaciones numéricas. En la primera columna a la izquierda se detalla el periodo escolar según los meses del año, de marzo a noviembre. En la primera fila se mencionan las asignaturas con su calificación numérica: Lenguaje, Matemáticas, Historia, Geografía, Educación Cívica, Educación Moral, T. [trabajo] Manual, Dibujo, Canto y Música, Física, Química y Mineralogía, Botánica y Zoología. Finalmente se presenta una columna para Promedio, Conducta e Insistencias

Imagen 2.13

Plumas usadas para escribir con tinta en la escuela primaria, década de 1960



Los portaplumas con depósito de tinta fueron una tecnología utilizada para escribir en las escuelas. Según María Cristina Linares (2007) su producción y comercialización se expandió entre fines del siglo XIX y principios del XX. Si bien en la década del 40 apareció la birome, en las escuelas se continuaron utilizando las plumas hasta las décadas del 50 y 60. Los maestros y pedagogos de la época, creían que se garantizaba, a partir de su función moralizadora, una posición erguida de los alumnos y una escritura uniforme y estética.

Nota. Gentileza cedida por Carlos Raúl Canosa

Imagen 2.14*Punta de pluma que se usaba de repuesto*

En las escuelas, los pupitres individuales estaban diseñados con un espacio reservado para un tintero de porcelana que el portero o el alumno más aplicado de la clase llenaba con tinta. Cada estudiante tenía sus portaplumas y plumas de distintos trazos, el limpiaplumas y papel secante. Los estudiantes de mejores recursos económicos llevaban su propio tintero involucable. (Linares, 2007)



Nota. Gentileza cedida por Carlos Raúl Canosa

Para conocer más sobre este tema, les proponemos:

Leer *Abecedario escolar: historia de objetos y prácticas*, escrito por la especialista María Cristina Linares, en el año 2007, para el Museo de las Escuelas. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.782/pm.782.pdf>

Consultar y explorar el sitio web del Museo de las Escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, una institución con un importante acervo documental que a través de exposiciones y muestras itinerantes se propone transmitir el patrimonio histórico educativo: <https://www.museodelasescuelas.unlu.edu.ar/>

Recomendamos especialmente las muestras *Cuando digo escuela. Marcas, recuerdos y futuros escolares* y *Lo que el borrador no se llevó*.

Actividad 2. Provocar los propios recuerdos

Una vez realizada esta primera aproximación a distintas escenas escolares y relatos autobiográficos producidos por otros, el paso siguiente es *provocar* los propios recuerdos.

2.a. Un buen disparador para evocar los recuerdos puede ser a través de fotografías, documentos u objetos escolares de su pertenencia y significativos para ustedes. Elijan alguno de ellos, buceen en su memoria e indaguen:

La historia de ese objeto, cuándo, dónde y cómo llegó a sus manos en el pasado, a qué experiencias escolares los remite, cómo los vinculó con los saberes escolares, con qué otras personas los relaciona y cómo, por qué motivos se preservó ese objeto, en qué condiciones materiales se encuentra, qué importancia le otorgan hoy, en qué medida les permite reconstruir desde el presente escenas escolares desde sus experiencias.

2.b. Otra opción para provocar a la memoria de sus experiencias escolares es a través de algunos de estos tópicos a elección:

- los modos de aprender una determinada disciplina escolar;
- situaciones de aprendizaje significativas;
- situaciones de evaluación;
- el vínculo con el saber que promovían los docentes;
- maestros y maestras que dejaron una huella en nuestra memoria;
- los modos de relacionarse con docentes y con sus pares;
- las formas de habitar el aula y la escuela;
- el uso del espacio y tiempo escolar;
- la participación en rituales y rutinas escolares;
- formas de disponer el cuerpo;
- lo establecido por las normas y lo establecido por las costumbres;
- conductas permitidas o prohibidas,
- los pasajes de un nivel escolar a otro,
- la relación con la autoridad pedagógica,
- distinciones sociales, culturales, económicas, etarias o de género hacia el interior de las instituciones educativas.

Actividad 3. Escribir la propia biografía

Familiarizados con la producción de biografías escolares, están en condiciones de escribir la suya propia. Para ello, pueden recuperar alguno de los objetos y recuerdos que consideraron en la consigna anterior.

Mientras elaboran su relato, es importante reconocer aquellas creencias o ideas basadas en el sentido común, prejuicios o juicios valorativos. Identificarlos y reflexionar sobre su origen, cómo y por qué nos apropiamos de dichas nociones y las naturalizamos, les permitirá ponerlas en tensión, discutir las, resignificarlas a la luz de nuevos marcos teóricos o conceptuales.

Al momento de escribir, les sugerimos:

- escribir en primera persona,
- considerar un lector posible, en este marco, un docente de la materia o compañero de estudio.
- organizar el relato del modo que crean más conveniente para relatar su experiencia, partiendo desde el presente o desde el pasado.

Asimismo, también les proponemos describir:

- el período histórico de la escena escolar,
- el contexto geográfico (urbano, rural),
- los espacios escolares (aula, patio, salón de actos, etc.),
- los momentos escolares (entrada o salida a la escuela, recreos, clases, actos escolares, etc.),
- el tipo de institución,
- el nivel y grado educativo,
- las personas o situaciones evocadas,
- las emociones y sentimientos.

Actividad 4. Identificar dimensiones de análisis en la propia biografía escolar

Luego de haber escrito sus biografías escolares les proponemos un ejercicio de interpretación con el objetivo de identificar las dimensiones de la realidad social y educativas en sus relatos, tal como ya hicieron en el punto 1b al analizar las biografías de estas autoras.

Es un momento donde se descubre o toma conciencia de aspectos que estaban velados. Para ello es importante que interroguen el relato y cuestionen lo aparentemente obvio a aquello que escribieron:

- ¿El marco temporal y espacial cómo incide en sus experiencias escolares?
- ¿Qué vínculos pueden establecer entre el contexto sociohistórico y sus vivencias?

- ¿Qué supuestos pueden evidenciar en los relatos acerca de la enseñanza de alguna disciplina, de los vínculos pedagógicos, del rol de alumno/a esperado, del vínculo con el saber, de lo permitido y lo prohibido, de la relación con las normas escolares?
- ¿Cómo se regulan los cuerpos desde la organización del tiempo escolar? ¿Cómo se disciplinan los cuerpos desde la disposición de los espacios escolares, por ejemplo, el mobiliario en el aula? ¿Y desde los discursos, las normativas y las prácticas?
- ¿Cómo vivieron las relaciones jerárquicas al interior de las instituciones educativas? ¿Y las relaciones entre pares?
- ¿Cómo se resolvían los conflictos cuando aparecían? ¿Qué sucedía cuando algún estudiante infringía alguna norma? ¿Cómo se construyeron esas normativas que regulan la vida cotidiana escolar?
- ¿Qué les pasó a ustedes con aquella experiencia vivida?

Actividad 5. Relacionar sus relatos escolares con los marcos conceptuales de la materia

El desafío es poner en diálogo sus experiencias biográficas con los marcos conceptuales y teóricos que nos aportan los autores en la bibliografía seleccionada para las Unidades 3, 4 y 5 del Programa de la materia. El objetivo es analizar la construcción y desarrollo histórico de la escuela moderna y la configuración de las culturas escolares que los tuvieron como estudiantes protagonistas.

Para resolver este ejercicio es importante haber realizado tales lecturas, de manera atenta y reflexiva.

5.a. La siguiente pregunta los orientará para comenzar a trazar esos vínculos entre sus experiencias, sus relatos y la bibliografía:

- ¿Qué situaciones narradas en sus propias biografías escolares pueden rastrear en las experiencias educativas que emergen en la modernidad y aquellas que se configuran a partir de finales del siglo XIX en el marco de los Estados-nación?

Seleccionen aquellas citas de los autores que les permitan relacionar sus argumentos con sus experiencias escolares. Pueden sistematizar sus conclusiones como en el siguiente cuadro, y agregar en la tercera columna sus reflexiones.

Volvemos a presentarles ejemplos en función de las autobiografías escolares de estas autoras.

Tabla 2.2. *Relación entre biografía escolar y marcos conceptuales.*

Pasajes de la biografía escolar:	Relación con los marcos conceptuales de la bibliografía:	Permite comprender reflexionar
<i>“Era la misma [escuela] a la que había ido mi papá a quien premiaron con una medalla de oro en el último año por no haber faltado nunca.”</i> <i>(Fragmento de biografía escolar de Cecilia Linare)</i>	“(…) en lo atinente a la disciplina escolar, el modelo monitoreal la establece a partir de un sistema de premios y castigos (…).” “(…) el discurso lancasteriano supone que la búsqueda individual de recompensas cuantificables y el eludir constante de castigos concretos consolidará un orden que habrá de garantizar una enseñanza eficiente, barata, prácticamente gestionada por los mismos alumnos, quienes conservarán el esquema a sabiendas de la posibilidad de castigos y de la obtención de premios” (Narodowski, 1994: 147-148)	Si bien el método mutuo no fue, finalmente, el que se volvió hegemónico, algunos componentes de su ética utilitarista perduraron en el tiempo.
<i>“Llegamos en vacaciones de invierno así que, a mitad de año, cambié de escuela, de curso, de compañeros y de profesores.”</i> <i>“Mi nueva escuela, vista desde afuera, no se parecía a una escuela. También era de gestión estatal, pública y laica, pero a diferencia de la anterior, funcionaba en una casa de planta baja bastante pequeña, con unas pocas habitaciones que hacían de dirección y de salones.”</i> <i>(Fragmento de biografía escolar de Cecilia Linare)</i>	“Otro de los elementos que en la obra comeniana resultan indispensables para garantizar el funcionamiento armónico del nivel más general y así lograr el cometido de la universalidad (...), es, además, de la extensión generalizada de los establecimientos escolares, un funcionamiento homogéneo de esa extensión. A este fenómeno lo hemos dado en llamar ‘simultaneidad sistémica’(…) (Narodowski, 1994, p. 70) “Más allá de la especificidad de cada institución, cada escuela es un nudo de una red medianamente organizada denominada sistema educativo. (Pineau, 2001, p. 33)	
<i>“Recuerdo muy bien en todos los años, los ejercicios de lectura oral con el manual escolar de cada año”</i>	“(…) comenius introduce un auxiliar que resulta fundamental en este intento normalizador: el libro.” (...)	

(Fragmento de biografía escolar de Valeria Morras)	“Desde el punto de vista de su contenido, el libro didáctico expresa las temáticas estipuladas para la enseñanza en cada nivel de la escolaridad.” (Narodowski, 1994, p. 87) “Desde los tempranos textos para el sistema -como el <i>Orbis pictus</i> de Comenio-, pasando por los manuales, los libros de lectura, los leccionarios, las guías docentes, los cuadernos, las láminas, etcétera, la escuela implicó la creación de nuevos materiales escritos. Dicha producción adoptó características especiales, como la clasificación según su grado de didacticismo, de claridad o de adaptación al alumno, el currículum o a los fines propuestos. (Pineau, 2001, pp. 38-39)	
“Tenía una materia que se llamaba “Actividades Prácticas” en la que en 7mo grado aprendimos las mujeres a coser y tejer y los varones carpintería.” (Fragmento de biografía escolar de Valeria Morras)	“La pedagogía de la escuela republicana, aunque obsesionada por la preocupación de no separar la instrucción escolar de la educación moral, no rechaza en absoluto los aspectos prácticos. Valora lo concreto y las lecciones que dan las cosas (...)” “Las instrucciones que encabezan los programas (...) de 1882 prescribían: “(...) la escuela primaria puede y debe (...) preparar, predisponer, de alguna manera, a los chicos para los futuros trabajos de obrero y soldado, y a las chicas para los cuidados del hogar y para los trabajos de mujer. (...) Las chicas, en las clase obligatoria de “trabajos de aguja”, eran formadas en el punto y en las costura, siempre conforme a las recomendaciones del <i>Tratado de la educación de las chicas</i> (1687) de Fénelon, muy estudiado y enseñado en las escuelas de magisterio de chicas” (Darcos, 2008, p. 105)	Distintas temporalidades que se ponen en juego para pensar cómo la escuela, a través de programas educativos diferenciados, contribuye a la construcción de determinado ideal de mujer y de varón.

5.b. Una vez resuelto el cuadro anterior, reflexionen:

- ¿Qué cambios y continuidades pueden reconocer entre las culturas escolares que ustedes vivenciaron y las que nos describen los autores leídos en las distintas unidades del programa?

Actividad de integración. Producir un texto según las reglas de escritura académica

Para finalizar, los invitamos a realizar una producción escrita en la que puedan integrar lo abordado anteriormente.

Esta actividad supone un desafío: integrar el desarrollo de las actividades previas recuperando contenidos de las Unidades 1, 3, 4 y 5 del Programa de la materia, y construir un texto propio siguiendo las reglas de la escritura académica. Para ello, les proponemos:

Escriban un texto en el que relacionen la producción de la propia biografía escolar, su análisis en función del concepto de cultura escolar y los ejes estructurantes de la materia y la argumentación de conclusiones a partir de los aportes conceptuales y teóricos de la bibliografía leída.

Pueden guiarse recuperando las preguntas que les compartimos en las actividades 3, 4 y 5 y sus resoluciones. También los invitamos a construir el relato a partir de las propias preguntas o reflexiones que puedan surgirles en el proceso.

Sugerencias:

Es importante que, al desarrollar sus producciones escritas, dialoguen con la bibliografía de la materia, apoyen sus ideas con citas textuales o parafraseando argumentos de los autores leídos recuperando sus aportes conceptuales. Un ejemplo de buena respuesta podría ser: “Tal como sostiene Pablo Pineau (2001)” “En coincidencia con Xavier Darcos. (2008)” Entiendo que este autor...” “Así como Gabriela Ossenbach Sauter sostiene que..., Pablo Pineau se refiere a...”. “A mi parecer, en relación con lo que dicen los autores, creo que...” “Tal como expresa Vigarello...”. A la hora de desarrollar las respuestas, tengan en cuenta el uso de conectores, a los fines de escribir un texto enriquecido, bien redactado, coherente y acorde a reglas académicas de escritura. Pueden utilizar algunas de las siguientes fórmulas: “Tal como señala el autor...” “Con relación al texto de...”, “A diferencia de lo que plantea “tal autor”, consideramos que...”, “Consideramos que la diferencia más importante entre lo que plantea Ch. Adichie y Batres es...”, etc.

¿Cómo citar autores? Si se recuperan los argumentos o ideas de los autores/autoras en el cuerpo del texto para apoyar sus explicaciones, se lo cita de la siguiente manera: (Apellido, año). Si, en cambio, se citan sus argumentos de manera textual, se copia el texto entre comillas y se finaliza entre paréntesis del siguiente modo: (Apellido, año y N° de página).

Pueden consultar en este enlace las normas APA: <https://normas-apa.org/>

A modo de ejemplo, les presentamos el siguiente texto escrito en función de fragmentos de la autobiografía de Valeria Morras:

A partir de algunos recuerdos de mi propia biografía escolar, pude reflexionar sobre la cultura escolar, los ejes de la materia y recuperar autores de la bibliografía que me invitaban a seguir pensando sobre la siguiente parte de mi relato.

“En los recreos jugábamos mucho en los dos patios, ubicados en el centro de ambos laterales del edificio. Los rodeaban los pasillos que daban a las aulas. Y todo estaba vidriado. Cuando sonaba el timbre, íbamos corriendo al aula, porque en la primaria, nadie quería llegar tarde”

El patio, como lugar de juego en los recreos, ocupa un lugar central en la distribución del espacio escolar. También el tiempo del recreo, en la distribución del tiempo escolar, aparece como el único tiempo disponible en la escuela para jugar y para descansar. En el espacio del aula, en el tiempo de clase, había que hacer las tareas escolares y teníamos que disponer también el cuerpo para ello. Tal como expone Escolano (1993), la distribución, en el horario escolar, del tiempo de descanso se produce hacia finales del siglo XIX. Por otro lado, en las “RECOMENDACIONES AL ESCOLAR” que recupera Xavier Darcos de un cartel escolar de finales del siglo XIX, se lee la siguiente frase: “Se puntual. Se sigue mal la clase cuando se llega tarde” (2008, p. 101). Aparece el tema de la puntualidad como regulador de la vida escolar. Y con ello también se hacen presentes las normas y las prácticas escolares. Porque llegar puntual implica también respetar la norma: hay un horario de entrada a la escuela y a clase después del recreo que hay que respetar. La formación del ciudadano y trabajador aparece en la escena, tal como lo expresa Darcos, vinculada a una moral laica republicana: “Los buenos escolares serán los buenos ciudadanos” (2008, p. 103)

En la escuela primaria, el dictado y la lectura en voz alta fueron recurrentes ejercicios escolares como método de alfabetización.

“Recuerdo muy bien en todos los años, los ejercicios de lectura oral con el manual escolar de cada año y los de escritura a través del dictado, donde la maestra nos corregía, con lapicera roja o verde, no sólo las faltas de ortografía sino también caligrafía de algunas letras y la prolijidad.” Si bien hoy en día existen también otros métodos para aprender a leer y escribir, este aprendizaje está naturalizado y lo consideramos un derecho indispensable para el ejercicio de una ciudadanía. Pero es importante no olvidarnos que la alfabetización democratiza, que iguala a quiénes tienen acceso. Por ello, Darcos sostiene: “La escuela, huella de la ideología moral, práctica y patriótica, no olvida su deber de instruir (...) la pedagogía laica se encarna sobre todo en el aprendizaje de la lengua, antiguamente privilegio de los ricos (...) En el horario de clase, la escritura-copia, con 2 horas y 20 minutos semanales, se trabajaba con insistencia y diariamente” (Darcos, 2008, p. 116)

Preguntas de autoevaluación: ¿qué aprendí y cómo lo aprendí?

¿Qué marcos conceptuales me aportó la materia para tomar conciencia sobre la historicidad de prácticas, experiencias y culturas escolares que transitó como estudiante?

¿Advertí alguna relación entre mi propia biografía escolar y los motivos en la elección de mi carrera? ¿Cuáles?

¿Con qué modos de conocer me vinculé en este capítulo?

Anexo. Modelo de ficha bibliográfica y protocolo de lectura¹³

Título: Autor/a/es/as: Año de publicación:	
Propósito lector: primera lectura general para conocer de qué trata el texto	
Objetivos del capítulo: ¿qué se proponen los autores y cómo lo logran?	
Objeto de estudio (tema/contenido):	
Unidad y puntos del Programa de la materia que abordan los autores:	
Recorte espacial y temporal considerado:	
Organización del capítulo: subtítulos, subtemas:	
Conceptos importantes:	
Problemas, hipótesis, tesis o conclusiones planteados por los autores:	
Relación con otra bibliografía del Programa de la materia:	
Citas concluyentes en la que los autores argumentan sus conclusiones:	
Preguntas que me surgen:	
¿Qué aprendí?	

¹³ Material didáctico elaborado por Cecilia Linare

Referencias

- Aisenberg, B. (2012) Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En Siede, I. (coord.) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. (Pp. 64-98). Buenos Aires: Aique Educador
- Alliaud, A. (2002). Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar, en Davini, M. Cristina (coord.) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. (pp. 39 – 78) Bs. As. Educación Papers Editores.
- Alvarado, M. y Cortés, M. (2001). La escritura en la Universidad. Repetir o transformar. En *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, Año 1, N° 1. Pp.19-23. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/215759554/La-escritura-en-la-universidad-alvarado-cortes#scribd>
- Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S. y Sabelli, M. J. (2009) Autobiografía escolar. Reconocer la propia historia de vida. En *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica* - 1ra. ed.- Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Disponible en: <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/152528>
- Darcos, X. (2008) Enseñar: 'dar clase' en la escuela de Jules Ferry. En *La escuela republicana en Francia: obligatoria, gratuita y laica. La escuela de Jules Ferry, 1880-1905*. Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Edelstein, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Escolano, A. (1993) Tiempo y educación. La formación del cronosistema. Horario en la escuela elemental (1825-1931). En *Revista de Educación*, n° 301, MEC, Madrid.
- Finocchio, S. (2004). Maestros y alumnos, contemos nuestras historias. En M. Candelari (Ed.), *Cómo se cuenta la historia* (pp. 116-123). Buenos Aires: Libros del Rojas.
- Ginestet, M. (coord), Meschiany, T. (comp) (2016) *Historia de la Educación. Culturas escolares, saberes, disciplinamiento de los cuerpos*. La Plata, Edulp. Link de acceso: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/52231>
- Greene, M. (2008) El profesor como extranjero. En: Jorge Larrosa, Remeis Arnaus, Virnigia Ferrer y otros, *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. (pp. 81-130) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Leartes.
- Gvirtz, S. (comp.) (2000) *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Buenos Aires, Santillana.
- Julia, D. (1995) La cultura escolar como objeto histórico, en Menegus, M. y González, E. (coord) *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Larramendy, A. (2017). Las producciones escritas en las clases de Historia: relaciones y distancias entre lo que saben los alumnos y lo que se escriben, ponencia presentada en las XVI

- Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia*, Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, Departamento de Historia y Centro de Estudios Históricos, Mar del Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Linare, C.; Meschiany, T.; Morras, V. (2023) Leer y escribir sobre la historia de la educación: una experiencia pedagógica y virtual en tiempos de pandemia. En: Carlos Giordano y Glenda Morandi (Comp.) *Memorias de las 4° Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública: producir universidad, garantizar derechos y construir futuros en el mundo contemporáneo* / - 1a ed. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Linares, M. C. (2007) *Abecedario escolar: historia de objetos y prácticas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Museo de las Escuelas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado el 07 de octubre de 2024. Disponible en <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.782/pm.782.pdf>
- Mariño, M. y Pineau, P. (2021) *Pensar la educación en y con el tiempo*. Organizado por la Dirección de Educación Superior. DGCyE, Provincia de Buenos Aires. 23 de agosto de 2021. <https://www.youtube.com/watch?v=e4ko9PaRAhw>
- Meschiany, T. (2023) Material didáctico. ¿Qué es pensar históricamente los fenómenos educativos? Orientaciones para el estudio de la materia.
- Meschiany, T. y Linare, C. (2024). Enseñar y aprender Historia de los fenómenos educativos: una experiencia con estudiantes de Educación Física en la virtualidad. EN: M.M. Martín y A. H. González (Comps.). *Escenarios y recorridos educativos*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Dirección general de educación a distancia y tecnologías UNLP. p. 258-266. Recuperado de <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/165003>
- Meschiany, T. y Morras, V. (2022) Enseñar, aprender y evaluar Historia en la Universidad. Una experiencia de enseñanza y aprendizaje de los fenómenos educativos con perspectiva histórica. (Ponencia) *XVIII Jornadas Interescuelas-Departamentos de Historia*. Santiago del Estero, Argentina.
- Morras, V. (2020). Aportes desde la historia de la educación: pensar históricamente para revisar el presente y proyectar un futuro. Reflexiones sobre lo escolar en contexto de pandemia. *Sociales y Virtuales*, 7, UNQ.
- Narodowski, M. (1994) *Infancia y Poder*. Buenos Aires: Aique.
- Pineau, P. (2001) ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: 'Esto es la educación', y la escuela respondió: 'Yo me ocupo', en Pineau, Pablo; Dussel, Inés; Caruso, Marcelo, *La escuela como máquina de educar. Tres ensayos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. México: IPECAL, Universidad de Manizales
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, vol. 16. Universidad Complutense de Madrid. Madrid. Pp 175-212
- Skliar, C. (2014) Prólogo, en Brailovsky, D. y Menchón, A. *Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo*. Buenos Aires. Novedades Educativas.

- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Viñao Frago, A. (2008) La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la Historia de la Educación. En *História da Educação*, ASPEHE/FaE/UFPel, Pelotas.

CAPÍTULO 3

Los sujetos de la educación desde la perspectiva de la clase y el género

Daniela Casi

Introducción

La intención de este capítulo es visibilizar algunas claves interpretativas que ya están presentes en la bibliografía específica de la materia, y que aportan mayor complejidad al estudio del pasado. La propuesta es utilizar la perspectiva de la clase y el género para aproximarnos a la lectura de algunos de los temas del Programa de Historia de la Educación General, entendiendo que son dos categorías políticas y de análisis histórico que nos permiten pensar en la configuración de los *sujetos de la educación*. Asimismo, este capítulo nos propone utilizar estas categorías de análisis para poner la lupa sobre la construcción de las representaciones de los sujetos de la educación a través de la interpretación de imágenes.

Para comenzar, es necesario que podamos tener presentes algunos elementos clave de la Unidad 1 del Programa de la materia, y en particular los capítulos introductorios del Libro de Cátedra editado en el año 2016. En estos capítulos podemos encontrar la presentación conceptual y metodológica para abordar el estudio de la Historia de la Educación General: los ejes problematizadores de la materia que operan de manera transversal en cada unidad, el concepto de cultura escolar, la distinción entre dimensiones de la realidad social y dimensiones de la educación, la recomendación de hacer uso de imágenes para aproximarnos al estudio del pasado, entre otras cuestiones.

El eje problematizador que recuperamos aquí, es el de la configuración de los sujetos educativos que:

(...) nos conduce a preguntarnos acerca de quién/es produce/n y reproduce/n conocimientos y saberes, cómo y con qué sentidos. Es decir, por un lado, el/los sujeto/s de la transmisión y la enseñanza, teniendo en cuenta que la formación de un cuerpo de especialistas y la profesionalización docente ocurre en un momento histórico, en el que diferentes sectores de la sociedad se disputan con otros actores el poder de educar. Por otra, el/los sujeto/s de aprendizaje (niños, niñas, jóvenes, mujeres, trabajadores, familias, etc.) que no asumen un lugar pasivo si no que pueden llegar, inclusive, a resistir los saberes transmitidos (Meschiany, 2016, p. 9-10).

También, y necesariamente, nos conduce a preguntarnos de qué forma la configuración de los sujetos que enseñan y los sujetos que aprenden, estará atravesada por las concepciones sobre la clase y el género. Así es que, por ejemplo, si tenemos en cuenta que uno de los objetivos principales de la materia es comprender la génesis y la consolidación de la escuela moderna, podemos preguntarnos cómo ese triunfo tuvo una configuración diferenciada a partir de categorías que no solo ponen de manifiesto características identitarias, sino también relaciones de poder entre las identificaciones, procesos que siguen operando en la actualidad y que tienen su historicidad.

Por su parte, recuperamos la propuesta de analizar el pasado y la construcción de representaciones de los sujetos de la educación a través del análisis de imágenes, tal como lo hizo Marcela Ginestet en el Libro de Cátedra escrito en el 2016:

¿Podemos tomar las imágenes como un testimonio o un retrato fiel de la realidad desprovista de sentidos o significados? (Nóvoa, 2003) ¿Podemos afirmar la condición de neutralidad del observador? ¿Cuál es el grado de libertad de mirada del “ojo del observador” en tanto espectador-consumidor y productor de imágenes? La mirada, ¿es educada? (Dussel, Gutiérrez, 2006), ¿está constituida de acuerdo a cánones estéticos y pedagógicos? Consideramos la imagen, pictórica o fotográfica, como una construcción ideológica y cultural, fabricada para comunicar. Les proponemos dialogar con las imágenes, tomando la imagen como “acontecimiento”, como puente de construcción de representaciones y de interpretaciones de las instituciones educativas enmarcadas en la/s cultura/s escolar/s (P.16)

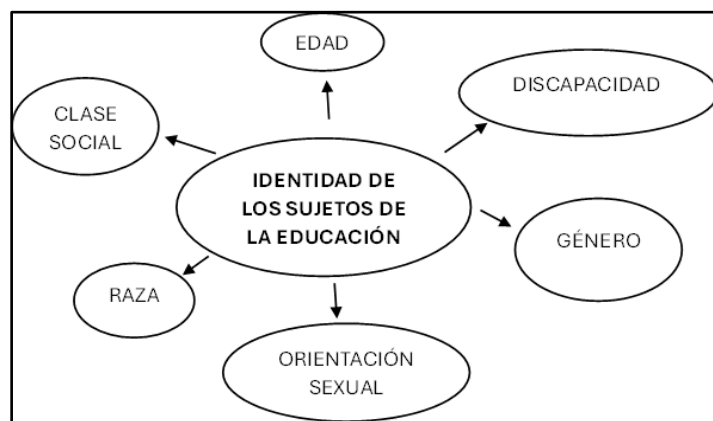
En aquella oportunidad la autora nos permitió realizar un recorrido histórico de los principales fenómenos educativos a través del análisis de imágenes, en particular, pinturas construidas en distintas épocas. Entendemos que las imágenes pueden ser de gran utilidad para el estudio de la Historia de la Educación porque las consideramos fuentes históricas en sí mismas. En este capítulo, nos propondremos analizar cómo se representaron y produjeron a los sujetos de la educación, y cómo esa representación y producción fue también construida a partir de una concepción de clase y de género. En este sentido, el análisis de las imágenes y su interpretación a partir de determinadas variables, criterios o categorías, nos posibilitan seguir construyendo conocimiento. Es decir, es uno de los tantos modos de conocer que en este libro se ponen en juego.

Para abordar estas cuestiones, el capítulo está organizado en apartados. Seguido a la introducción, planteamos algunas reflexiones sobre la utilidad de las categorías género y clase para el análisis histórico. A continuación, abordamos algunas sugerencias para el trabajo con imágenes, con atención en la descripción de las mismas y en las reflexiones que nos suscitan sobre las dimensiones de la realidad social y las dimensiones de la educación. Finalmente ofrecemos algunas actividades para realizar.

¿Qué aspectos de la materia nos posibilita pensar la clase y el género?

Uno de los enfoques que nos posibilitan estudiar el pasado de los fenómenos educativos es la perspectiva interseccional¹⁴, que nos propone visibilizar las características identitarias que constituyen a los sujetos, a la vez que nos propone el desafío de problematizar los múltiples niveles de opresión, discriminación, injusticia social y construcción de jerarquías sociales (Platero, 2014). En el año 1989 Kimberlé Williams Crenshaw, una académica estadounidense, exponente de la teoría crítica de la raza y de la teoría feminista, utilizó el término de “interseccionalidad” para hacer referencia a la interrelación del sexo, el género, la clase, la raza y la orientación sexual. La interacción de estas categorías crean diferentes niveles o capas de opresión y discriminación entre los sujetos. Al momento de estudiar el pasado, tenemos que tener presente que las categorías son dinámicas, tienen su propia historicidad, son producto de disputas teóricas y políticas. Así es que, al momento de pensar en la perspectiva interseccional, algunas veces, nos vamos a encontrar con que no todes¹⁵, recuperarán las mismas capas y desde el mismo posicionamiento político, teórico y metodológico¹⁶.

Figura 3.1. Perspectiva interseccional



¹⁴ Para conocer más sobre el concepto y el origen de la “interseccionalidad” como perspectiva, recomendamos realizar la lectura del capítulo introductorio “La interseccionalidad como herramienta de estudio de la sexualidad”, escrito por Lucas Platero en el año 2013 para el libro “Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada”, disponible en: https://www.generoydrogodependencias.org/wp-content/uploads/2017/03/Intersecciones_Cuerpos_sexualidades_encrucijada.pdf

¹⁵ A lo largo del capítulo se utilizará lenguaje inclusivo y no sexista, con excepción de dos situaciones: al momento de emplear el concepto de “sujetos de la educación” (citado de bibliografía específica de la materia), y al momento de realizar marcas de género que nos siguen resultando necesarias para recuperar la experiencia específica y generizada de algunos sectores de la sociedad.

¹⁶ Tengamos presente que las categorías con las que pretendemos analizar el pasado siguen siendo producto de debate. Por ejemplo, mientras que en este capítulo nombramos el término “discapacidad”, de la mano de los estudios queer se utiliza el término “diversidad funcional”. Así mismo ocurre con los conceptos de “raza” y “etnia”. La forma en la que se nombran esas dos características identitarias en este capítulo, responden a la recuperación de autores y militantes, que hacen a la vez, al posicionamiento de la propia autora del capítulo. Utilizar la categoría “discapacidad” implica por un lado, considerar la conceptualización presente en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, y por otro lado, las voces de activistas del propio territorio. Utilizar la categoría “raza”, implica recuperar la resignificación hecha por algunos movimientos feministas. En este sentido, recomendamos la lectura del capítulo “Descolonizar la praxis política, desmoronar el racismo asimilado en pueblos oprimidos”, escrito por Rossih Amira Martínez Sinisterra en el año 2019 para el libro “Miradas en torno al problema colonial. Pensamiento anticolonial y feminismos descoloniales en los sures globales”, coordinado por Karina Ochoa Muñoz.

En este apartado pondremos el foco en la clase y el género, como parte de un sistema de relaciones de poder, constitutivos de las interacciones en las sociedades, que se entrecruzan en algunos momentos históricos e impactan tanto en las dimensiones de la realidad social, como en las dimensiones de la educación.

Utilizamos el concepto de “clase” para referirnos a las diferencias de carácter económico que se producen a partir de la *doble revolución burguesa* del siglo XVIII (Hobsbawm, 1988). Aquí resulta necesario realizar una distinción con la categoría “estamento”, que utilizamos para nombrar a los estratos sociales que se configuran durante la Edad Media, y perviven posteriormente en el Antiguo Régimen. Mientras que una sociedad dividida en estamentos supone agrupaciones cerradas sin posibilidad de movilidad social reunidas por compartir un estilo de vida común y funciones específicas. En cambio, una sociedad dividida en clases conlleva la posibilidad del ascenso y del descenso social dado particularmente por el acceso al capital económico, que se refleja en el status que lograrán o no conseguir un conjunto de individuos.

Si analizamos las Unidades 4 y 5 del Programa de la materia, podremos observar que la burguesía logra consolidarse como la clase hegemónica a través de la configuración del dispositivo escolar en el transcurso del siglo XIX y a principios del siglo XX (Meschiany, 2023). Esto supuso una serie de discusiones sobre la gratuidad, la laicidad, la obligatoriedad, la universalidad, los métodos de enseñanza en las escuelas (Ossenbach Sauter, 2002; Dussel y Caruso, 1999), pero también, y particularmente, sobre los sujetos de la educación. Observar a los sujetos de la educación a partir de la lupa de la “clase” como categoría de análisis, nos permite pensar: ¿quiénes podían tener acceso a la educación? ¿Para qué y cómo se educó a la clase obrera? ¿Cómo se produjeron distinciones de clase en el marco del dispositivo escolar? ¿Se produjo alguna clase de segmentación en el marco de la consolidación de los sistemas educativos nacionales?

Sugerencias de lectura

A partir de los interrogantes que preceden a este recuadro, les proponemos que retomen la lectura de la siguiente bibliografía del Programa de la materia:

Dussel, ICaruso, M. (1999) El aula crece: la disciplina en tiempos de la Revolución Industrial. En *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Santillana.

Ossenbach Sauter, G. (2002) Evolución de los sistemas educativos europeos a lo largo del siglo XIX. En Tiana Ferrer, A., Ossenbach Sauter, G., Sanz Fernández, F. (coord.). *Op. Cit.* España, Editores: UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.

La historiografía positivista del siglo XIX se caracterizó fundamentalmente por su cooperación en la construcción del pasado de los Estados nacionales y de su legitimidad. Esta historia, protagonizada por “grandes hombres”, tuvo un predominio de hechos políticos ordenados de manera cronológica y se produjo como androcéntrica y sexista. La Historia de las mujeres surge como una lucha contrahegemónica y resignifica la categoría “género” como potencial herramienta de análisis.

El “género” señala las diferencias percibidas entre los sexos, los significados que le son atribuidos socialmente y las relaciones de desigualdad que se reproducen, con base en esa diferencia sexual (Scott, 1996). Este enfoque, lejos de ser meramente descriptivo, nos invita a reflexionar sobre la causalidad de los fenómenos históricos, considerando la reproducción de las relaciones de poder. La bibliografía de la materia, leída en clave de género, puede promover reflexiones sobre los espacios que han sido asociados a las mujeres *cis*¹⁷ y a los varones *cis* a lo largo de la historia (el espacio privado y el espacio público – los espacios educativos producidos para cada uno); la construcción social histórica de las ideas en torno a la maternidad; la construcción de la feminidad, y de la masculinidad (Pablo Kopelovich y Talia Meschiany nos proponen observar esta misma cuestión en otro de los capítulos de este libro); la configuración binaria de los géneros, los sexos y la sexualidad.

Una vez más, si retomamos las Unidades 4 y 5 del Programa de la materia podremos observar cómo la discusión sobre los sujetos de la educación también puede estar atravesada por este enfoque: ¿qué sostuvieron sobre las mujeres los pensadores ilustrados?, la universalidad en las escuelas, ¿suponía también su inclusión? ¿Se intentó educar a las mujeres *cis* y a los varones *cis* de la misma manera y para cumplir con los mismos objetivos? Acceder a la escuela, ¿significó también que varones *cis* y mujeres *cis* pudieran acceder a una ciudadanía plena en igualdad de condiciones? ¿Qué ideas de masculinidad y feminidad se produjeron en los dispositivos escolares? ¿Qué identidades de género quedaron por fuera de las instituciones educativas? ¿de qué manera la masculinidad y la feminidad han estado asociadas a las ideas de “sujeto ciudadano” y “sujeto patriota” que se ha tratado de construir?

Sugerencias de lectura

Para dar respuesta a algunos de los interrogantes que preceden a este recuadro, les recomendamos que retomes con *lentes de género* la lectura del siguiente texto:

Fernández Enguita, M. (1988) Sociedad y educación en el legado de la ilustración: crédito y débito. En AAVV, *Educación e Ilustración. Dos siglos de Reformas en la Enseñanza*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Para seguir pensando cómo poner en juego las categorías de análisis que se trabajan en este apartado, les proponemos que retomes la siguiente bibliografía:

Tuchman, Bárbara (1979) *Juventud y Caballería*. En *Un espejo lejano. El siglo XIV, época de calamidades*. Barcelona, Vergara.

¹⁷ La abreviación *cis* hace alusión a la palabra *cisgénero*. Se utiliza este término para remitir a las personas cuya identidad de género y sexo asignados al nacer son coincidentes. En este punto del capítulo realizamos esta puntualización porque en la bibliografía del Programa de la materia no se aborda una historia de la educación general que considere de manera específica a las personas trans como sujetos de la educación. Entonces, al momento de estudiar la materia, lo cierto es que si bien proponemos mirar el pasado con perspectiva de género, los textos que nos permitirán hacerlo, aún reproducen una mirada binaria, producto también del momento histórico y las problemáticas que se pudieron recuperar en los momentos en los que se produjeron.

Luego de realizar la lectura de este texto, les proponemos que identifiquen las siguientes cuestiones:

Unidad del Programa y contenidos a los que hace referencia.

Categorías que pueden ser utilizadas para su análisis: estamento/clase y género.

Problemáticas abordadas a través de las categorías analíticas.

¿Por qué estudiar la materia a partir del análisis de las imágenes?

En el apartado anterior observamos algunos de los temas que las categorías clase y género pueden iluminar en el estudio de la Historia de la Educación General. A continuación, la invitación es a problematizar el uso de las imágenes para profundizar en ese recorrido analítico.

Imagen 3.2. *La libertad guiando al pueblo*, 1830, Eugène Delacroix, óleo sobre lienzo, conservado en el Museo del Louvre



Nota. Extraída de <https://www.louvre.fr/es/explora/elNota:-palacio/Nota:cuando-los-pintores-franceses-pensaban-a-lo-grande>

En la parte superior de la pintura se observa a una muchedumbre de pie y en la parte inferior, a un conjunto de personas en el suelo, que por la forma en la que están representados, podemos suponer que están heridas o muertas. En el centro de la escena se encuentra la figura de una mujer de pie, que tiene el pecho descubierto y enarbola una bandera de color rojo, blanco y azul con su mano derecha y sostiene un fusil con su mano izquierda. La mujer tiene en su cabeza un gorro frigio (una especie de capucha de color rojo). Ella es quien conduce “hacia adelante” y con una orientación de su cuerpo hacia su derecha, a las personas que la rodean. Si bien hay muchos sujetos representados, hay cuatro varones que se destacan en la pintura. A la derecha de la mujer, se observa un varón de baja estatura, parado y vestido con un pantalón gris claro, una camisa blanca, y un chaleco, una boina y una cartera de color marrón oscuro, que sostiene una pistola en cada mano. A la izquierda de la mujer, tenemos a un varón que se le acerca en posición de súplica: se encuentra mirándola, arrodillado, pero tiene las manos apoyadas en el suelo porque está sosteniendo su propio cuerpo. Al lado de él y de pie, observamos la figura de un varón vestido de traje negro y pantalón marrón, que posee sobre su cabeza un sombrero de copa, y sostiene un rifle con sus dos manos. Y finalmente, se encuentra otro varón, pero representado con una boina y una camisa de color gris claro. Hacia el fondo de la imagen, podemos observar una edificación en color gris y bruma y humo de color blanco, gris y azul.

La descripción realizada es sobre la obra titulada “La libertad guiando al pueblo”, realizada por el pintor francés Eugene Delacroix, en 1830 y expuesta actualmente en el Museo del Louvre en París. En este lienzo pintado con óleo, el artista buscó representar la revolución burguesa que se desencadenó el 28 de julio de ese mismo año en Francia, ante la supresión del parlamento y la intención de la monarquía de restringir la libertad de prensa. La imagen, además del hecho artístico en sí mismo, refleja lo que el artista eligió mostrar de un momento histórico específico. Por otra parte, la descripción realizada desde la actualidad, representa un punto de vista y una forma posible de aproximarnos a la pintura.

La obra es producto de un movimiento artístico, nos posibilita imaginarnos cómo eran esos contextos sobre los que tanto leemos en la bibliografía: posicionarnos en época de revoluciones; y mientras que representa un escenario concreto, puede silenciar otras posibilidades de representación del mismo momento y de los mismos sujetos, y producir ideas sesgadas. Lo que “no se dice” y “no se representa” también puede resultar un aporte a la construcción del contexto de producción y del contexto histórico y a los sujetos que buscan construirse (Dussel, 2019). No se trata sólo de reflexionar el grado de fiabilidad, entonces, de una producción visual, ni de pensar qué tanto reflejan “la realidad”. La imagen es un testimonio del pasado, complementa y corrobora lo dicho de otras formas, y también lo complejiza, puede contradecirlo, producir y disputar sentidos, remitir a experiencias vividas que no sólo enmarcamos en el plano de lo visual (Zerner, 2005). Además de poner en diálogo lo que observamos en las imágenes con autores específicos de la materia, tenemos que acercarnos a ellas con interrogantes precisos que nos permitan realizar el ejercicio reflexivo de despegarnos de la mera descripción: ¿quién produce la imagen?, ¿cuándo?, ¿para qué?,

¿con qué herramientas?, ¿con qué objetivo?, ¿qué representa y qué deja por fuera?, ¿podemos interpretar a partir de una imagen dimensiones de la realidad social y dimensiones de la educación?, ¿qué puede convalidar una imagen sobre los sujetos?, ¿qué nos posibilita interpretar una imagen a partir del uso de las categorías analíticas “clase” y “género”? Podemos sistematizar algunas de las respuestas a esos interrogantes en la siguiente ficha:

OBRA: “La libertad guiando al pueblo”.

AUTORE: Eugene Delacroix.

AÑO DE PRODUCCIÓN DE LA OBRA: 1830.

TÉCNICA: Óleo sobre lienzo.

MOVIMIENTO ARTÍSTICO: Romanticismo.

CARACTERÍSTICAS DEL MOVIMIENTO ARTÍSTICO PRESENTES EN LA OBRA: el cuadro representa una escena trágica, una alegoría y una metáfora.

DIMENSIONES DE LA REALIDAD SOCIAL A LAS QUE NOS PODEMOS APROXIMAR A PARTIR DE LA INTERPRETACIÓN DE LA OBRA COMO FUENTE Y LA LECTURA DE LA BIBLIOGRAFÍA DE LA MATERIA:

Los colores de la bandera (azul, blanco y rojo), nos indican que la escena hace alusión a una situación que se produce en Francia. Estos colores se recuperan varias veces en el cuadro. La presencia de un símbolo nacional nos puede ubicar en tiempo, espacio y unidad del Programa de la materia.

Se intenta representar a dos clases sociales que se unen en protesta. Hay elementos de la cultura con los que suelen ser asociadas las personas representadas. La vestimenta es uno de esos elementos. Así por ejemplo, la galera se utiliza para representar a la burguesía; las boinas en la cabeza y/o pañuelos, chalecos, torsos descubiertos, pantalones y camisas desprolijas son utilizados para representar a los sectores menos favorecidos de la sociedad.

El gorro frigio suele utilizarse en la época para representar la idea de la libertad.

La edificación representada en el fondo de la pintura es Notre Dame, lo cual nos indica que la escena representada es en París.

La imagen también nos puede evocar una reflexión en torno a la construcción de género que pretende hacerse. La figura central de la pintura es una mujer que representa en sí misma la idea de la libertad, sin embargo, ¿podríamos asociar por ejemplo, la idea de “la libertad de participar políticamente”, a las mujeres como sujetos históricos a lo largo del siglo XIX? Mientras que Marianne es esta mujer que representa a la nación francesa en el cuadro de Delacroix, sabemos que las mujeres cis en Francia lograron el derecho al voto a mediados del siglo XX.

Sugerencias de lectura

En algunos de los textos del Programa de la materia, los autores hacen referencia a diferentes obras de arte que son utilizadas como fuentes históricas. Les proponemos retomar la lectura de un autor presente en la Unidad 3:

Delumeau, J. (1977) La educación, la mujer y el Humanismo. En *La civilización del renacimiento*. Barcelona, Juventud.

Elegí algunas de las representaciones pictóricas que trabaja el autor y armá una ficha recuperando los siguientes ítems: Obra / Autores / Año de producción de la obra / Técnica / Movimiento artístico / Características del movimiento artístico presentes en la obra / Dimensiones de la realidad social y dimensiones de la educación a las que nos podemos aproximar a partir de la interpretación de la obra como fuente y la lectura de la bibliografía de la materia.

Hasta aquí intentamos construir un camino posible para aproximarnos a las categorías analíticas clase y género y al uso de las imágenes como un modo de conocer el pasado: “¿cómo puede servirnos una imagen para acercarnos a visualizar y problematizar las relaciones de clase y de género?”, es el interrogante que buscamos trabajar.

Actividades

En este apartado les compartimos una serie de consignas que creemos pueden resultar de utilidad para poner en juego:

- Las categorías de análisis clase y género.
- La interpretación y el análisis de imágenes como una forma de construir conocimiento sobre los fenómenos educativos (el *modo de conocer*).

Las actividades están orientadas a trabajar temas específicos presentes en tres de las unidades del Programa de Historia de la Educación General. Aproximarnos al estudio de la experiencia de los Batallones Escolares de la Tercera República francesa, nos ubica en el momento del triunfo de la escuela moderna en Europa Occidental (Unidad 5). Por su parte, acercarnos a observar la formación de las mujeres en la Liga de Muchachas Alemanas, nos sitúa en el momento en el que se produce la crisis del modelo de escolaridad que triunfó en el Siglo XIX (Unidad 6). Finalmente, implicarnos en la producción de conocimiento desde el presente y sobre nuestras propias experiencias educativas, es una propuesta que busca recuperar la reflexión sobre el tiempo histórico (Unidad 1).

1. Batallones escolares de la escuela elemental de la Tercera República

1.a. Les proponemos que analicen las imágenes 2, 3, 4 y 5 que encontrarán a continuación y que elaboren una descripción para cada una de ellas. Hay diversas formas de realizar ese trabajo, pueden tener en cuenta como ejemplo, la descripción realizada en el apartado anterior sobre el cuadro de Eugene Delacroix. También pueden tener en cuenta para este ejercicio, los siguientes ítems:

- Tipo de representación: pintura, publicidad, foto, etc.
- Características identitarias de los sujetos (edades / clase / género).
- Cantidad de personas y qué está haciendo.
- Espacio en el que se sitúan las representaciones: ¿privado / público? ¿Se refiere a alguna institución? Si es así, ¿a cuál puede ser?
- Artefactos culturales: vestimenta, objetos, símbolos, etc.
- Colores.
- Establecer relaciones entre presente y pasado.

Imagen 3.3. Batallón escolar, fotografiado por Piquet y Dreux (rue Caplat, distrito 18 de París)



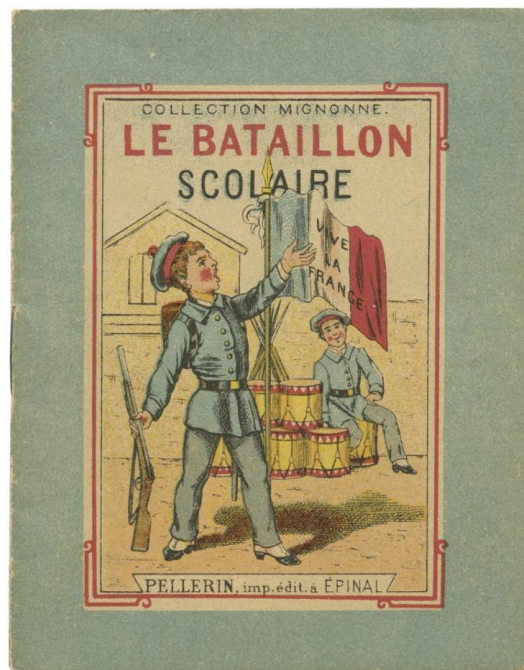
Nota. Extraída de https://fr.m.wikipedia.org/wiki/Fichier:Bataillon_scolaire_vers_1885_PF.jpg

Imagen 3.4. Escuela Pellerin en Beauvais (Oise) hacia 1890. El batallón de la escuela haciendo ejercicio en el patio de recreo. Museo Nacional de Educación, Rouen.



Nota. Extraído de <https://www.reseau-canope.fr/musee/collections/fr/museum/mne/bataillon-scolaire/5462371f-2d7a-499f-87de-d32eb05d56c8>

Imagen 3.5. Tapa de Libro “El Batallón Escolar” (1885). Colección Mignonne. Ediciones. Pellerin, Epinal.



Nota: Extraída de <https://www.reseau-canope.fr/musee/collections/es/museum/mne/le-bataillon-scolaire/62882e28c07506d9ad8c1db6>

Imagen 3.6. Cuadernos didácticos ilustrados nº 34: los batallones escolares de Jean Geoffroy; texto por Désiré Lacroix, ed. Baschet (Ludovic), hacia 1900.



Nota. Extraída de https://www.reseaucanope.fr/musee/fileadmin/user_upload/Bataillons_scolaires.pdf

1.b. Relean el texto *Enseñar: ‘dar clase’ en la escuela de Jules Ferry*, del autor Xavier Darcos (2008), en el que encontrarán una breve reconstrucción de la experiencia de los batallones escolares en las escuelas de la Tercera República en Francia. Recuerden tener presente al momento de realizar la lectura, las categorías analíticas y los modos de conocer que se abordaron en este capítulo. Para orientar esta lectura, les proponemos poner particular atención en lo que el autor desarrolla acerca de las siguientes ideas:

- La instrucción cívica era necesaria para construir a un nuevo ciudadano.
- El entrenamiento físico de los niños que serán futuros soldados se asemejó a la gimnasia.
- La escuela elemental fue parte fundamental para la construcción de un sujeto ciudadano.
- Los juegos enseñados en la escuela elemental formaban parte de la idea que intentaba inculcarse de “servir a la patria”.

1.c. Escriban un texto explicativo en el que vinculen las descripciones que realizaron para el punto a con algunas de las ideas que pudieron sistematizar a partir de la lectura de Xavier Darcos en el punto b.

2. La liga de las muchachas alemanas- Rama Femenina de las juventudes hitlerianas

2.a. Les proponemos leer el siguiente fragmento de Eric Michaud (1996) para conocer cómo eran educadas las mujeres durante el período nazifascista:

Las muchachas de la BDM¹⁸ recibían una formación análoga, aunque sin exigirles tanto grado de superación; además, tenían que adquirir ‘conocimientos profundos de socorrismo’, de ‘primeros auxilios’, de ‘defensa pasiva’ para caso de ataques aéreos de guerra química. Pero, de todos los ‘objetivos específicamente femeninos’ a los que apuntaban los programas de Von Schirach, el más esencial fue, sin duda alguna, el aprendizaje de la maternidad y de su función “vital” para el porvenir de la joven Alemania.

Hitler lo había escrito en Mein Kampf ‘La finalidad de la educación femenina es, inmutablemente, formar a la futura madre’. Recordaba asimismo a las mujeres alemanas el deber de su sexo en el discurso que pronunció en Nuremberg el 8 de septiembre de 1934: al igual que, en el campo de batalla, el hombre tiene que dar pruebas de heroísmo, ‘cada hijo que [la mujer] trae al mundo es una batalla que libra por la supervivencia de su pueblo’. En diciembre de 1938 creó la Cruz de la Madre de Familia, de la cual Himmler afirmaba que constituía la distinción más importante del Gran Reich venidero: de bronce por cuatro hijos, de plata por seis y de oro por ocho... perduró la idea de considerar la maternidad como equivalente del servicio militar de los hombres.

(...) Antes de cada concentración de ‘unidades’ de la BDM y de la HJ¹⁹, con ocasión de los campamentos o las excursiones, las jefas se dirigían a sus tropas: ‘No podéis todas encontrar un marido, pero todas podéis llegar a ser madres’. El 28 de octubre de 1935 se instauró oficialmente el ‘matrimonio biológico’, recomendando las relaciones sexuales fuera de los vínculos del matrimonio entre muchachos y muchachas unidos por un mismo ideal de conservación de la raza (...) (P.362)

¹⁸ Bund Deutscher Mädel en alemán o Liga de Muchachas Alemanas en castellano.

¹⁹ Abreviación de Juventud Hitleriana.

2.b. Observen las fotografías que encontrarán a continuación:

Imagen 3.7. *Mujeres pertenecientes a la BDM, 1937. Archivos Federales.*

Imagen 102-04517A, Potsdam, niñas en la escuela de guías.



Nota. Extraída de https://an.m.wikipedia.org/wiki/Imachen:Bundesarchiv_Bild_102-04517A,_Potsdam,_M%C3%A4dchen_in_der_F%C3%BChrerinnenschule.jpg

Imagen 3.8. *Mujeres de la BDM, desfilando como granjeras, en 1939 en Berlín.*

Archivos Federales. Imagen 183-E10868, BDM en Agricultura



Nota: Extraída de https://es.m.wikipedia.org/wiki/Archivo:Bundesarchiv_Bild_183-E10868,_BDM_in_der_Landwirtschaft.jpg

Imagen 3.9. *Mujeres de la BDM practicando ejercicios al aire libre, 1941. Archivos Federales.*
Imagen 183-2000-0110-500, BDM, demostración de gimnasia



Nota. Extraída de https://es.wikipedia.org/wiki/Liga_de_Muchachas_Alemanas#/media/Archivo:Bundesarchiv_Bild_183-2000-0110-500,_BDM,_Gymnastikvorf%C3%BChrung.jpg

2.c. A partir de la lectura del texto y de la observación de las imágenes, la propuesta es que elaboren una ficha en la que recuperen:

- ¿Qué sujetos de la educación se representan y qué acciones realizan estos sujetos?
- La representación de los sujetos, ¿coincide con la representación presente en la selección del texto de Michaud? ¿Qué cuestiones incorpora? ¿Qué cuestiones no llega a recuperar el autor si tenemos presentes las categorías de clase y de género?
- En el texto, se señala que paralelamente a la formación de las mujeres, se realiza una “formación análoga” en el marco de la Juventud Hitleriana, ¿cómo te imaginás que podría ser construida una imagen que represente la formación de los varones?
- Teniendo en cuenta los contenidos de la Unidad 6 sobre la educación, ¿les parece que hay alguna marca de clase que particularmente podría aparecer representada en iconografía? ¿cuál/es?

2.d. Les proponemos que elaboren un texto en el que sinteticen cómo fue la educación en el período nazifascista teniendo en mente un enfoque interseccional. Además de la clase y el género, ¿qué otras variables se les ocurren que pueden recuperarse particularmente en el estudio de este período histórico?

Les invitamos a seguir pensando en las transformaciones de clase y de género con particular foco en las unidades 4, 5 y 6 del Programa de la materia. Al momento de preguntarnos por la construcción de los sujetos de la educación, les proponemos retomar la idea de “pasajes”: “del ciudadano al patriota” - “del patriota al hombre nuevo” (Meschiany, 2016), ¿qué cambios y continuidades podemos observar en estos pasajes si nos ponemos los lentes del género y de la clase?

3. Provocar la interpretación del propio presente a través de la producción de imágenes

Les proponemos recuperar las lecturas del Capítulo uno y del Capítulo dos de este libro. En primer lugar, resulta necesario que podamos tener presentes algunas reflexiones en torno al tiempo histórico y las relaciones que pueden establecerse entre el contexto sociohistórico y la producción de la cultura escolar. En segundo lugar, resulta fundamental retomar las sugerencias para *provocar la memoria* de sus experiencias para la construcción de biografías escolares.

3.a. Les invitamos a pensar sus propias trayectorias como estudiantes universitarias en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE): ¿qué situaciones de estudio, espacios, vínculos estuvieron atravesados por cuestiones de clase y de género?, ¿de qué forma las dimensiones de la realidad social vinculadas a la clase y al género han influenciado en sus trayectorias estudiantiles?

3.b. La siguiente propuesta es una invitación más a implicarse en el estudio de la Historia de la Educación General. Les proponemos crear una imagen a partir de algunas de las situaciones que identificaron en la consigna anterior. Tengan en cuenta que:

* La imagen puede estar producida en el soporte que elijan, un dibujo, una pintura, una caricatura, una fotografía, etc.

* La imagen tendrá que tener un título y fundamentar la elección del mismo

* Luego tendrán que realizar una descripción de la imagen que crearon o eligieron. Recuerden que la imagen “dice” por lo que muestra y por lo que oculta, por lo que su autor/a/e elige no representar.

Para la producción de la imagen consideren las siguientes condiciones:

- Las temporalidades. La imagen puede dar cuenta de algún momento de sus propias biografías, también puede evocar algún hecho del pasado o del presente.
- Las categorías analíticas que se trabajaron en el capítulo, las cuales buscan evidenciar relaciones de poder entre los sujetos, que si bien son de distinta índole, se interconectan.
- Elementos de las dimensiones de la realidad social y de las dimensiones de la educación.

3.c. Les proponemos elaborar un texto en el que caractericen a los sujetos de la educación de la FaHCE, *hoy*. Tengan en cuenta que en esta consigna, no solo tienen que tener presente a los estudiantes. Les invitamos a reflexionar si notan algún cambio y alguna continuidad respecto a la clase y al género teniendo en cuenta los momentos históricos abordados en este capítulo.

Referencias

- Darcos, X. (2008) Enseñar: 'dar clase' en la escuela de Jules Ferry en *La escuela republicana en Francia: obligatoria, gratuita y laica. La escuela de Jules Ferry, 1880-1905*. Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Del Pozo Andrés, M. (2013) Imágenes e historia de la educación construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula. En: *Historia de la Educación Volumen 25*, Ediciones Universidad de Alcalá.
- Dussel, I. (2019) Fotos encontradas en el archivo. Aproximaciones al trabajo con imágenes a propósito de un álbum amateur sobre juegos infantiles (Argentina, fines del siglo XIX). En *Historia y Memoria de la Educación Volumen 10: Imágenes, discursos y textos en Historia de la Educación. Retos metodológicos actuales*. España, Sociedad española de historia de la educación.
- Ginestet, M. (2016) Historia de la Educación General. Representaciones y diálogos con y entre imágenes. En Ginestet, M. (coord), Meschiany, T. (comp) *Historia de la Educación. Culturas escolares, saberes, disciplinamientos de los cuerpos*, La Plata, Edulp.
- Hobsbawm, E. (1988) *La era de las revoluciones, 1789-1848*. Barcelona: Crítica.
- Le Men, S. Las imágenes sociales del cuerpo. En Corbin, A. Courtine, J. y Vigarello, G. (dir.) *Historia del cuerpo. Volumen 2. De la Revolución Francesa a la Gran Guerra*. Madrid, Santillana Ediciones generales.
- Meschiany, T. (2016) Pensar históricamente la Historia de los procesos educativos. Perspectivas metodológicas y enfoques de enseñanza y aprendizaje. En Ginestet, M. (coord), Meschiany, T. (comp) *Historia de la Educación. Culturas escolares, saberes, disciplinamientos de los cuerpos*, La Plata, Edulp.
- Michaud, E. (1996), Soldados de una idea: los jóvenes bajo el Tercer Reich. En *Historia de los Jóvenes*, Taurus.
- Platero Méndez, Raquel (Lucas) (31 de mayo de 2014). Articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. *Quaderns de Psicologia* 16 (1).
- Scott, J. (2011). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Scott, *Género e Historia*. México, Fondo de Cultura.
- Zerner, H. (2005) La mirada de los artistas. En Corbin, A. Courtine, J. y Vigarello, G. (dir.) *Historia del cuerpo. Volumen 2. De la Revolución Francesa a la Gran Guerra*. Madrid, Santillana Ediciones generales.

CAPÍTULO 4

La segmentación de los sistemas educativos nacionales en Europa. El caso de las *Publics schools* en Inglaterra y el origen del deporte como práctica masculinizante

Pablo Kopelovich y Talia Meschiany

Introducción

Este capítulo nos permite abordar una serie de cuestiones vinculadas con las Unidades 4 y 5 del Programa de la materia. En palabras del historiador Eric Hobsbawm, se trata de un “siglo largo”, que se extiende desde finales del siglo XVIII hasta principios del siglo XX. En términos políticos, comienza con el derrocamiento del Antiguo Régimen y culmina con la finalización de la Primera Guerra Mundial (1914-1918). Se caracteriza por la consolidación de la burguesía como clase dominante, la formación de la sociedad capitalista y la formación del Estado liberal. Con respecto a los fenómenos educativos, asistimos a la expansión de los sistemas nacionales de educación, la escolarización de masas y el triunfo de la escuela moderna, liberal, capitalista, republicana, como institución hegemónica. En este contexto, Inglaterra (junto con Francia) era una de las potencias más importantes de Europa. Se trataba del Estado con mayor poderío económico, marítimo, comercial y financiero del mundo, impulsado por una clase burguesa, industrial y comercial que consiguió lentamente ocupar un lugar más relevante en la sociedad sin necesidad de transformar radicalmente la estructura política, tal como había ocurrido con el caso francés²⁰.

Nos interesa analizar el tipo de educación que recibían las clases superiores en Inglaterra a partir del enfoque de género. Para ello, este capítulo busca historizar la construcción de una determinada masculinidad a través del deporte en el marco de la institución escolar con el propósito de identificar algunos cambios y continuidades a lo largo del tiempo. Nos referimos especialmente a la consideración de prácticas surgidas en las *Public Schools* inglesas que se encontraban en un sector del sistema educativo inglés del siglo XIX, caracterizado como dual, segmentado y fragmentado (Ossenbach Sauter, 2002).

Como se mencionó previamente, proponemos analizar el surgimiento del deporte, proceso situado en el siglo XIX en Inglaterra en el contexto de las *Public Schools*, y su influencia en la

²⁰ Nos referimos a la Revolución Francesa de 1789 en la cual una pujante burguesía, relegada del poder político, logra derrocar al Antiguo Régimen. Sugerimos leer: Hobsbawm, Eric (1988) “Introducción”, “La Revolución Industrial”; “La Revolución francesa”, en *La Era de la revolución*, Barcelona, Crítica.

formación de determinado tipo de masculinidades. Para ello, se adopta una perspectiva crítica de género que prioriza la mirada en los estudios sobre los hombres (Connell, 2003)²¹. Se considera, además, la pertenencia de clase social de un conjunto de actores que, en ocasiones, enmarcados en instituciones de distinto tipo, cumplieron un rol protagónico. Nos basamos en distintas fuentes bibliográficas que analizaron cómo los deportes surgieron en las “*Public Schools*”, colegios exclusivos con sistema de internado a los que asistían los hijos varones de la clase dirigencial, pertenecientes a la aristocracia y la burguesía inglesas.

El capítulo se organiza en cinco apartados. El primero se ocupa de presentar las características generales de los sistemas educativos nacionales europeos, focalizado en el caso inglés. El segundo, se detiene en el caso de las *Public Schools* para dar cuenta de la vida cotidiana de los estudiantes en esta institución educativa. El apartado siguiente se encarga del nacimiento del deporte moderno. El cuarto se centra en cómo esta práctica novedosa para la época construyó un tipo particular de masculinidad para la reproducción del orden social. El quinto lugar presenta de modo muy general la educación de las mujeres de élite. Por último, se presentan actividades que ponen en relación el caso de las *Public schools* con los marcos conceptuales de la materia y los procesos históricos y educativos de fines del siglo XIX y siglo XX en Europa occidental. Las mismas se basan en la lectura de fuentes primarias y secundarias²².

Características generales de los sistemas educativos nacionales europeos. El caso inglés

Al estudiar los procesos de formación de los Sistemas Educativos Nacionales en Europa en el transcurso del siglo XIX, es importante reconocer que, si bien comparten algunas características comunes, mantienen ciertas diferencias. Una de las distinciones que más se destacan es el rol que ocupó el Estado en materia educativa. Si en Francia, Alemania y España, sólo por mencionar algunos países, su lugar fue capital en la expansión de la escolaridad de los niños y las niñas de los sectores populares, hacia principios del “siglo largo” el Estado inglés “no contaba con el apoyo ni con la legitimidad necesaria para proponer, y menos para impulsar, un sistema educativo nacional, como había ocurrido en otros países” (Tiana Ferrer, 2002, p. 118). Inclusive, una poderosa Iglesia nacional, anglicana, se opuso fervientemente a que el Estado ocupase un

²¹En términos teórico-epistemológicos, adoptamos una perspectiva crítica de género, adhiriendo a estudiar las masculinidades desde los enfoques y análisis feministas (Zabalgoitia Herrera, 2019), para considerar cuestiones identitarias en el marco de relaciones de poder y dominación. Entendemos al *género* como un dispositivo de poder, como el aparato mediante el cual tienen lugar la producción y la normalización de lo masculino y lo femenino (Butler, 2018). Las posiciones que adoptan las masculinidades no solo tienen una dimensión intergénero (entre hombres, mujeres y otras identidades sexo-genéricas), sino también intragénero (entre hombres). Ambas dimensiones se configuran siempre de manera contextual y múltiple, y están atravesadas por diversas estructuras de desigualdad. La masculinidad, en tanto dispositivo de poder, es entendida como un conjunto de discursos y prácticas a través de los cuales es socializada la mayoría de los varones cisgénero bajo la idea de que los tiempos, cuerpos, energías y capacidades de las mujeres deberían estar a disposición de los varones cisheterosexuales (Fabbri, 2021).

²² Las actividades de este capítulo se realizaron en colaboración con Cecilia Linare.

lugar predominante en la organización de la educación inglesa. Esta situación ocasionó, como señala Tiana Ferrer, que hasta finales del siglo XIX y principios del siglo XX, “la intervención del Estado fue mucho más lenta y tardía [y que no se desarrollara] inmediatamente un proyecto nacional para la educación” (p. 117)

La característica del sistema educativo inglés que se mencionó en el párrafo anterior, explica la siguiente argumentación de E. Hobsbawm:

[A principios del siglo XIX] La educación inglesa era una broma de dudoso gusto (...) Oxford y Cambridge, las dos únicas universidades inglesas, eran intelectualmente nulas, igual que los soñolientos internados privados o institutos, con la excepción de las academias fundadas por los disidentes, excluidos del sistema educativo anglicano. Incluso algunas familias aristocráticas que deseaban que sus hijos adquiriesen una buena educación, los confiaban a preceptores o los enviaban a las universidades escocesas. En realidad no hubo un sistema de enseñanza primaria hasta que el cuáquero Lancaster (y tras él sus rivales anglicanos) obtuvo abundante cosecha de graduados elementales a principios del siglo XIX (...) Los temores sociales frustraron la educación de los pobres (p. 37).

Como complemento de los argumentos que justifican la escasa presencia estatal en la formación de un sistema educativo de carácter nacional en Inglaterra, que fuera capaz de absorber a los niños y niñas de los sectores populares, un testimonio de la época refrenda las inquietudes de la clase dominante acerca de la educación de los pobres. Frente a la propuesta de creación de escuelas elementales en Inglaterra, el presidente de la Royal Society, en 1807, expresó su posición contraria:

En teoría, el proyecto de dar una educación a la clase trabajadora es bastante equivoco y en la práctica sería perjudicial para su felicidad y su moral. Enseñaría a las gentes del pueblo a despreciar su posición en la vida en vez de hacer de ellos buenos servidores en agricultura y en los otros empleos a los que les ha destinado su posición. En vez de enseñarles subordinación, les haría facciosos y rebeldes, como se ha visto en condados industrializados. Podrían leer entonces panfletos sediciosos, libros peligrosos y publicaciones contra la cristiandad. Les haría insolentes ante sus superiores (Presidente de la Royal Society, 1807. Citado en Cipolla, C. Educación y Desarrollo en Occidente, Ariel, 1970)

A pesar de que el rol del Estado en materia educativa asumió caracteres distintivos en la conformación de los sistemas educativos nacionales europeos, compartieron un rasgo: se basaron en una diferenciación muy clara según las clases sociales, tal como se analizará a continuación a partir del caso inglés. Como expresa Tiana Ferrer:

Este modelo de organización constituía un ejemplo concreto de los sistemas educativos nacionales que algunos autores han denominado duales (...) El sistema educativo inglés estaba, pues, formado durante esa época por dos subsistemas yuxtapuestos, pero no integrados en una estructura única. Por una parte, existía un sistema de educación popular (...) Por otra parte, existía un sistema paralelo de educación de las clases superiores que era muy antiguo (algunas de sus instituciones procedían de los siglos XIV o XV), y que estaba basado en dos pilares fundamentales: las *grammar schools* y las universidades de Oxford y Cambridge. Todas estas instituciones tenían un sentido muy exclusivista y tradicional y estaban sobre todo las universidades, muy ligadas a la Iglesia anglicana (p. 122)

Estas escuelas respondían a los intereses de la antigua aristocracia y de las clases altas de origen agrario, así como de la alta burguesía comercial. Sin embargo, las transformaciones socioeconómicas que se fueron desplegando en el transcurso del siglo XIX, como resultado de la Revolución Industrial, promovieron el ascenso de nuevas clases medias que pugnaban por educar a sus hijos. Consecuentemente, surgieron nuevas escuelas con un currículum más moderno, a diferencia de las escuelas más tradicionales, cuyos saberes todavía estaban organizados en torno a la herencia del modelo clásico, con predominio del griego y el latín. Con el correr del tiempo, estas escuelas también comenzaron a renovarse. Como se analizará más adelante, el caso más conocido ha sido la reforma que se produjo en Rugby, donde el reverendo Thomas Arnold, entre 1828 y 1842, se focalizó en el tema de la disciplina. Hacia fines del siglo XIX, las *grammar school* reformadas se denominaron *public schools*, destinadas hasta hoy en día, a las clases más elitistas de la sociedad.

Sugerencia de lectura

Fritz Ringer escribe:

En la historia de los modernos sistemas educativos europeos hubo una primera fase industrial que, en mi opinión, se extendió desde principios del siglo XIX hasta aproximadamente 1860-1870. La forma dominante de enseñanza secundaria en las principales naciones europeas en aquel tiempo se centraba en las lenguas clásicas y la literatura. Gran parte del prestigio de este plan de estudios tradicional procedía de su asociación con las élites gobernantes y clericales de una época anterior. En algunas sociedades europeas existían unas pocas escuelas no clásicas o programas dispersos, sobre todo en el nivel secundario inferior; pero las instituciones clásicas ocupaban el centro de la escena. En realidad, a medida que las burocracias educativas fueron codificando cada vez con más rigor los planes de estudio clásicos, especialmente en Francia y Alemania, y que los certificados de graduación de las escuelas clásicas se convertían en requisitos

previos para ingresar en la burocracia oficial y en las facultades universitarias, se definió a las instituciones no clásicas que quedaban de una forma bastante negativa: no reunían las condiciones ni otorgaban las cualificaciones de los centros clásicos oficialmente aprobados.

Las escuelas de secundaria clásicas y las universidades del primer período industrial preparaban a los estudiantes casi exclusivamente para las profesiones liberales, la burocracia oficial, la iglesia y el profesorado de segunda enseñanza y universitario. En conjunto, los miembros de las profesiones “cultas” componían una elite (...) una aristocracia intelectual o un “estrato culto” separado en su mayor parte de las clases medias industriales y comerciales. (...) La escolaridad avanzada encauzaba a los jóvenes hacia empleos que no eran directamente “productivos” (...)

Todo esto cambió durante la gran fase industrial en la historia de la educación secundaria y superior, que se extendió aproximadamente desde 1860 o 1870 hasta 1920-1930. (...) [crecieron] instituciones y programas más nuevos y menos prestigiosos que los centros de secundaria clásicos y las universidades tradicionales (...) se especializaron en estudios “modernos”, “técnicos” o “aplicados”, con una categoría inferior que estaba relacionada con el espíritu práctico. No hay prueba alguna clara de que tales estudios nuevos contribuyeran en realidad de forma significativa al desarrollo económico del período, o de que surgieran como respuesta a las “necesidades” objetivas y específicas de la gran economía industrial. Sin embargo, muchos contemporáneos *creyeron* ciertamente que tanto el comercio como la industria se beneficiarían de un aumento en la oferta de trabajadores especializados, de técnicos y científicos industriales (...). En cualquier caso, fue la época industrial y no el comienzo del siglo XIX, la que presenció cómo la segmentación de la enseñanza secundaria y superior alcanzaba su forma más sistemática (...) En este contexto (...) se devolvieron a definir las fronteras sociales y de planes de estudio entre los centros de enseñanza modernos y tradicionales, junto con las opciones académicas y profesionales que debían ofrecer a sus graduados (...) (Ringer, Fritz, “La segmentación en los modernos sistemas educativos europeos: el caso de la educación secundaria en Francia entre 1865 y 1920” en Müller, Ringer y Simon (1987) *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*, Cambridge University, (pp. 93-96)

Una vez que leyeron el párrafo anterior, les proponemos leer nuevamente de qué se trata el *Programa Humanista* que está presente en el capítulo “Formar Hombres y Cristianos” del Libro de Cátedra (2016), para repasar las nociones fundamentales que hacen al sentido clásico del curriculum escolar de la escuela secundaria y su injerencia en la diferenciación social y segmentación educativa de siglos posteriores.

Las Public Schools. Una educación para los varones de la clase dirigen- cial

Imagen 4.1. *Rugby School, situada en Warwickshire, Inglaterra*



Nota. Fotografía tomada por G.Man, en diciembre de 2004, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rugby_School_850.jpg

Contrariamente de lo que la traducción de su nombre nos haría suponer, las *Public Schools* eran escuelas de carácter privado a las que las familias que pertenecían a las élites de la sociedad victoriana²³ enviaban a sus hijos varones a fin de que recibieran una educación de calidad. Así, puede afirmarse que en ellas se formaron los futuros dirigentes del país (Ferrer Torres, 2012). Ese tipo de instituciones se enmarcaban en lo que "(...) el historiador F. Ringer ha denominado de segmentación de los sistemas educativos, es decir, la división de los sistemas educativos en segmentos paralelos o 'trayectorias', que se diferenciaron tanto en sus planes de estudio como en el origen social de sus alumnos" (Ossenbach, 2002: 147) En síntesis, determinados por la clase y también por el género.

Según Gabriela Ossenbach (2002) durante el siglo XIX el nivel de enseñanza secundaria, reservado tradicionalmente a las clases altas y aristocráticas europeas, se transformó profundamente. Por un lado, debido a las aspiraciones de ascenso social de los grupos medios de la sociedad que ejercieron una importante presión para ingresar en ellas. Y por otro, dada la necesidad de adecuar los planes de estudio según las nuevas profesiones, industriales, comerciales y burocráticas, que demandaba la industrialización en marcha y los cambios político-sociales. De este modo, los programas de estudio reflejaron las tensiones sociales de la época al organizarse

²³ En el Reino Unido, la época victoriana corresponde al reinado de Victoria, que tuvo lugar entre los años 1837 y 1901. Ese período se caracterizó por una fuerte represión sexual, baja tolerancia ante el delito y un estricto código de conducta social.

diferenciada y jerárquicamente entre una enseñanza clásica y humanista para las clases altas y otra del tipo científico-práctica para los sectores medios, es decir, de acuerdo al estatus social de los distintos grupos.

En el caso de las *Public Schools*, su prestigio se basaba en sus vínculos con las universidades tradicionales de Cambridge y Oxford (Acosta, 2023), ya que preparaban para rendir con éxito el ingreso a las mismas. Siguiendo a distintos autores/as, y dentro de la heterogeneidad que presentaban estas instituciones, es posible mencionar una serie de cualidades comunes que ofrecen una idea cabal de cómo era la vida en las mismas. En palabras de Antoni Ferrer Torres (2012)

(...) funcionaban predominantemente como internados; el servicio que ofrecían estaba dirigido a una clientela de buena posición y por consiguiente, el precio que exigían resultaba muy elevado. Por otra parte, estaban situadas en zonas rurales alejadas de las localidades; y por último, su funcionamiento era independiente del Estado y de las autoridades locales, pero no eran propiedades privadas de carácter individual destinadas a obtener beneficios. (p.121)

Además, entre sus cualidades, Steedman (1992; en Acosta, 2023) menciona los aspectos de la organización escolar que permitían establecer una clara frontera entre la escuela y el mundo exterior: el uso obligatorio de uniformes, la práctica deportiva, la presencia de una capilla y la existencia de un sistema de casas en los que los estudiantes eran agrupados y competían.

Sugerencia de recorrido virtual

Les proponemos explorar el sitio web del Winchester College:

<https://www.winchestercollege.org/>

Planos del campus actual <https://www.winchestercollege.org/assets/files/uploads/Finding%20your%20way%20around%20Winchester%20College.pdf>

Mapa interactivo: Si hacés click en los puntos B que aparecen en el mapa interactivo te ofrece la posibilidad de observar más imágenes.

<https://www.winchestercollege.org/interactive-map>

Galería de fotos: <http://www.astoft.co.uk/winchestercollege.htm>

Como explica Javier Arranz Albó (2015), estos colegios proporcionaban una educación integral con la intención de convertirse en una herramienta útil para los hombres que más tarde ocuparían cargos importantes en la economía y en la política de Inglaterra.

En sus ratos libres los estudiantes de esas escuelas llevaban a cabo, tanto en la institución escolar como en sus alrededores, prácticas extremadamente violentas, descontroladas, que en ocasiones incluyeron destrozos en los pueblos linderos. Se trataba de una indisciplina interna signada por la tiranía, el consumo de alcohol, el abuso y una crueldad física de los estudiantes mayores sobre los más jóvenes, debido a la más completa autonomía de los chicos sin supervisión de los adultos sobre su tiempo libre (Barbero González, 1993).

Según Arranz Albó (2015),

En estas escuelas internado eran también habituales prácticas como cacerías de patos, y otros maltratos a los animales, aunque los actos de más crueldad se producían y tenían como víctimas a los alumnos recién llegados, hechos conocidos con el nombre de fag, un término que se aplicaba a aquellas actividades frecuentemente vejatorias, que los alumnos de un internado escuela practicaban con los alumnos recién llegados, “entre otras actividades eran frecuentes las flagelaciones a los estudiantes novatos” (De Bolós y Conrad Vilanou, 2010). (Pág. 4)

Imagen 4.2. *El príncipe Felipe acompaña al príncipe Carlos en su primer día en Gordonstoun*



Nota. Extraída de: <https://www.lanacion.com.ar/lifestyle/cuanto-cuestan-y-como-se-accede-a-los-exclusivos-colegios-donde-van-las-princesas-y-los-principes-de-nid07092021/>

Sugerencias de lectura

Les proponemos leer los siguientes artículos sobre la educación de las elites en la actualidad. Esta lectura les ofrece la posibilidad de establecer cambios y continuidades en la formación de las clases superiores europeas.

¿Dónde se forman los hijos de la realeza? Disponible en:

<https://www.newtral.es/donde-estudia-la-realeza-estudios-publicos-privados/20210905/>

Cuánto cuestan y cómo se accede a los exclusivos colegios donde van las princesas y los príncipes de Europa. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/lifestyle/cuanto-cuestan-y-como-se-accede-a-los-exclusivos-colegios-donde-van-las-princesas-y-los-principes-de-nid07092021/>

El nacimiento del deporte moderno

Durante el siglo XIX, especialistas en el tema acuerdan que el deporte se originó en la escuela (Barbero González, 1993). Según Pablo Scharagrodsky (2004), ésta es una de las instituciones modernas más importantes para transformar a los seres humanos en sujetos generizados. Incluso, Raewyn Connell (2001), referente en los estudios sobre los hombres, entiende que las instituciones escolares fueron creadas, entre otras cuestiones, precisamente para construir masculinidades.

Los deportes nacieron a partir de juegos tradicionales como el *La Soule*, *Hurling* y *Knappan*²⁴ con siglos de antigüedad, caracterizados por lo indefinido de sus reglas, la violencia y la agresividad de las sociedades premodernas, y se los transformó en prácticas que regularon claramente lo permitido y lo prohibido, estableciendo de este modo el contacto físico aceptado entre los participantes. De esta manera, en el marco del proceso civilizatorio europeo (Elias y Dunning, 1992), las Public Schools contribuyeron a una interiorización de modelos sociales destinados a regular las pasiones y las emociones de los jóvenes. Se trató de controlar su tiempo libre para alejarlos de prácticas consideradas indeseadas en esa época. Es decir, el deporte surgió como parte de la estrategia del control del tiempo libre de los jóvenes pertenecientes a las clases dominantes y, en el marco de una nueva sensibilidad moderna, tomó paulatinamente el lugar que tenían los pasatiempos demasiados rudos, crueles, vulgares. Se pretendía, en suma, mantener a los chicos dentro de los patios y campos propiedad de la escuela, además de reforzar el encierro de estas instituciones totales (Barbero González, 1993).

De este modo, inscriptas en la necesidad demandada por el nuevo orden social/político/económico/cultural surgido de la doble revolución burguesa, estas escuelas situaron al deporte como elemento fundamental en el diseño de su programa curricular y como principal modelador del carácter de aquellos futuros dirigentes sociales (Branz, 2010). Se trató, además, de una sublimación y de un apaciguamiento de los jóvenes burgueses (Patierno y Kopolovich, 2021). En esta línea,

(...) la institucionalización de las prácticas deportivas fue expresión del progresivo control de las formas de expresión de la violencia necesaria para la constitución de una sociedad en la que el Estado monopolizaba la violencia,

²⁴ Fueron formas primitivas de jugar con una pelota, antepasados del fútbol que operaban de un modo muy distinto al actual, caracterizados por una lucha de todos contra todos (donde la violencia física formaba parte de la propia práctica).

y los conflictos se dirimían por la mediación de leyes formales (Schara-grotsky, 2004, p. 66)

Así, el deporte fue funcional al novel sistema capitalista formado precisamente en Inglaterra, con el propósito de regular la violencia, controlar a los individuos y a las poblaciones, con el fin de mejorar la productividad y el rendimiento físico.

El internado, en tanto encierro, permitió una mayor supervisión de las actividades desarrolladas por los jóvenes a la vez que permitió a estos mantener una cuota de autonomía sobre su tiempo libre. Es decir, este nuevo producto combinaba control y autonomía, coerción y consenso, la utilización de la fuerza y la negociación. De este modo, los pasatiempos transformados en deportes como el fútbol y el rugby surgieron fundamentalmente de asambleas de cursos y escuelas, de discusiones entre los jóvenes en torno a los contactos corporales que se permitían y prohibían (Barbero González, 1993). Por ejemplo, se debatía si iba a estar permitido “tacklear” en el fútbol o si eso quedaba reservado para otras disciplinas como el rugby. Los consensos producidos entre las diferentes escuelas inglesas posibilitaron, así, la realización de competencias donde las reglas fueran claras y precisas, lo que se produjo a partir de crear federaciones formadas por representantes de distintos colegios. Por caso, en el año 1848, representantes de diferentes colegios ingleses se dieron cita en la Universidad de Cambridge para crear el código que llevó el nombre de esa casa de altos estudios, que funcionó como base para la creación del reglamento del fútbol moderno. Posteriormente, en 1863 en la ciudad de Londres se oficializaron las primeras reglas del fútbol. De esta manera, se construía la institucionalización de las reglas, un elemento que, junto a la competencia, es esencial en el deporte.

Sugerencia de lectura

El “código Cambridge” del año 1848 establecía para el fútbol las siguientes reglas

Un gol se marca cuando el balón cruza entre el marco de la portería por debajo de la barra horizontal, excepto cuando es lanzado con la mano.

Las manos sólo pueden utilizarse para detener el balón y ponerlo en el piso para patear.

Las patadas sólo deben apuntar al balón.

No se permite patear un balón en el aire.

No se permite hacer zancadillas o patear los talones.

Cuando el balón sale más allá de las banderas, debe retornarlo al campo el jugador que lo pateó afuera, desde el punto exacto en que salió, en línea recta hacia la mitad del campo.

Cuando el balón sale detrás de la línea de gol, uno de los jugadores que defiendan ese arco, lo pateará desde uno de los lados de la línea de meta.

Ningún jugador puede plantarse a menos de seis pasos del pateador cuando este esté poniendo el balón en juego.

Un jugador está fuera de juego inmediatamente si está delante del balón y debe regresar y situarse detrás del balón lo más pronto posible. Si el balón fue pateado por su equipo más

allá de ese jugador, no puede tocar o patear el balón. Tampoco puede avanzar hasta que un rival haya pateado el balón o un compañero lo haya hecho siempre que esté en línea o más adelante de él.

No se permiten cargas cuando un jugador está fuera de juego, es decir, mientras la bola esté detrás de él.

Fuente: Lucas Fortunato “Las reglas de Cambridge: El primer reglamento del fútbol”. Disponible en: <https://elfanaticoblog.wordpress.com/2017/01/23/las-reglas-de-cambridge-el-primer-reglamento-del-futbol/>

En este marco, el clérigo Thomas Arnold (1795-1842) es considerado una de las figuras clave en la configuración del deporte moderno por ser el primer director de una Public School que introdujo juegos de carácter lúdico-deportivo como parte de la vida académica de aquellos centros, con una clara intención de controlar el uso del tiempo libre de los alumnos. Es decir, una práctica que había surgido de modo espontáneo se incorporó como parte central del currículum. Arnold se manifestaba muy preocupado por el escaso valor moral y la violencia que veía en los comportamientos que anteriormente tenían aquellos alumnos. Por ello, se interesó en la formación del gentleman (Ferrer Torres, 2012), o sea un varón bien educado, que sepa conducir con buenos modales, un *gentilhombre*. En ese sentido, para Arnold el alumno debía de ser físicamente activo por lo que el deporte era entendido como un medio hacia la solidaridad, la camaradería y la buena educación social (Arranz Albó, 2015). Por todo lo indicado, se puede afirmar que los cambios que se produjeron entre 1828 y 1875 en el sistema educativo de las Public Schools fueron determinantes en la configuración del deporte moderno y en la inspiración que Pierre de Coubertin encontró en Inglaterra para iniciar el Movimiento Olímpico y empezar así el largo camino que le llevó a establecer los Juegos Olímpicos hacia fines del siglo XIX (Ferrer Torres, 2012).

De este modo, la famosa frase “la batalla de Waterloo²⁵ se ganó en los campos de juego de Eton”²⁶ muestra cómo el deporte en la educación inglesa tenía en ocasiones un fin militarista, a la vez que evidencia la confianza que la sociedad inglesa tenía en la eficacia de ese medio educativo para lograr ese fin bélico (Mañas Bastidas, 2014). Al respecto, es posible considerar al deporte como una lucha fingida (Elias y Dunning, 1992) que permite sublimar la violencia a través del juego: simular una lucha para no hacer una lucha real.

²⁵ La batalla de Waterloo fue un combate que tuvo lugar el 18 de junio de 1815 en las proximidades de Waterloo, localidad de Bélgica, situada a unos veinte kilómetros al sur de Bruselas. Se trata de uno de los episodios militares de mayor trascendencia en la historia militar mundial en el que se enfrentaron el ejército francés, al mando del emperador Napoleón Bonaparte, y las tropas británicas, holandesas y alemanas. El resultado fue la derrota de las fuerzas napoleónicas que determinó el final del primer Imperio francés, y la prisión definitiva de Napoleón.

²⁶ Con respecto a Eton, se trata de una de las Public School más tradicionales junto a Winchester, Westminster, Harrow, Shrewsbury, Chaterhouse y Rugby. Se ubica en Eton, Berkshire, en Inglaterra, cerca de Windsor. Fue fundada por Enrique VI de Inglaterra en el año 1440.

Esto se producía en un contexto en el que el Imperio Británico vivía su época de esplendor, y contaba con el control de sus colonias en otros continentes, y que para dirigirlas y defenderlas necesitaba de hombres especialmente preparados. Por todo ello, siguiendo a James Mangan (2012), es posible afirmar que lo habitual en la mayoría de Public Schools durante el período 1850-1914 fue usar el deporte para forjar la moral y la hombría, así como el militarismo. Así, el deporte se pregonó desde el interior de las escuelas a otros ámbitos (las fábricas, las iglesias y los clubes) como un modelo de salud y de preparación para la guerra y para la vida (Olivera Beltrán, 1993).

Sugerencia de lectura

Si, tal como leyeran hasta aquí, el deporte se presenta como una práctica destinada a regular y controlar los comportamientos de los jóvenes de las clases más favorecidas de la estructura social inglesa, como parte de un proyecto civilizatorio, en qué otros momentos de la historia de la educación pueden reconocer la pretensión de educar a los niños y jóvenes en las “buenas maneras”. ¿Qué rol ocuparon los Humanistas en la producción de un proyecto civilizatorio en Europa occidental en el contexto de la formación de las Monarquías Centralizadas de gobierno? ¿Pueden reconocer continuidades y rupturas entre la regulación de los cuerpos a partir del siglo XVI y el control de los cuerpos a través del deporte en las escuelas de élite inglesas? ¿En qué medida las Public Schools también se configuran para dar respuesta a determinados procesos históricos, políticos, culturales y económicos a fines del siglo XIX?

Sugerimos la lectura de:

Ginestet, M. Paredes, L. (2016) Formar hombres y cristianos: la educación entre el Humanismo y la Reforma Protestante, en Ginestet, M. (coord), Meschiany, T. (comp). *Op. Cit.*

El deporte y un tipo particular de masculinidad para la reproducción del orden social capitalista

En el marco de la sociedad liberal, burguesa y capitalista del siglo XIX, el deporte exaltó la valentía, la virilidad, el coraje, el carácter y la fuerza física, características valoradas en los jóvenes ligados a la formación de futuros líderes. De este modo, se fomentaba la voluntad de luchar y de ganar como cualidades necesarias para la vida. El deporte, en tanto competencia reglada e institucionalizada, contribuyó a la reproducción del orden capitalista y burgués a partir de la interiorización de los valores mencionados. Por otro lado, a inicios del siglo XIX las *Public School* habían perdido su prestigio, siendo los castigos corporales y la sodomía (vista como una práctica

a corregir) prácticas habituales en estas instituciones educativas. En esa coyuntura, se llegó a plantear que la práctica deportiva disminuía las ansias de masturbarse a la vez que generaba unos cambios hormonales entre los más jóvenes anulando de este modo tendencias homosexuales (Arranz Albó, 2015). De esta manera, se ve cómo el discurso biologicista contribuía a configurar una determinada masculinidad en estas escuelas, mostrando, entre otras cosas, el temor a la homosexualidad que se tenía en las escuelas exclusivas de varones.

Dado que a estas escuelas concurrían solo varones, el deporte se trató en sus inicios de una práctica homosocial. En este sentido, el deporte afianzó la confraternidad, es decir, la hermandad entre varones, no entre todos ellos, sino entre los burgueses. Se trataba del autorreconocimiento mutuo como seres autónomos e iguales, excluyendo de la práctica a las mujeres, lo que muestra el enorme poder del patriarcado moderno (Scharagrodsky, 2004). Por ello, fue central para la reproducción de privilegios de clase y de género. En esta línea, podemos considerar que el deporte se construyó como un espacio reservado para varones desde el cual se proclamó la hegemonía y la superioridad masculina. Entonces, vinculando tanto el género como la clase en el ámbito educativo de Inglaterra en el siglo XIX,

(...) el deporte fue considerado un pilar clave en esta reforma educativa, se convirtió en potenciador de valores como la nobleza, el honor, la moralidad, capacidad de liderazgo, sentido de la responsabilidad y del sacrificio. Se aprendían patrones éticos y estéticos identificados con el ethos burgués en formación: honestidad, lealtad y solidaridad a diferencia de los estratos más bajos de la sociedad, éstas recibían una educación con una gran connotación disciplinaria e instrumental con el objetivo de preparar mano de obra que cubriese las emergentes demandas de la industrialización (Arranz Albó, 2015, p. 8).

Siguiendo a Néstor Hernández y Carlos Carballo (2002-2003), luego de su surgimiento en las exclusivas escuelas de élite, el deporte no tardó en crecer cruzando las rígidas fronteras de las clases sociales de ese país, atravesado por el proceso de industrialización naciente. Así, este producto ingresó a las fábricas y su práctica por parte del sector proletario implicó la constitución de un fenómeno cultural compartido por todas las clases, a pesar de sus profundas diferencias y de la distinción entre deportes de clases altas y deportes de obreros. De este modo,

(...) la experiencia fabril dotó y reforzó aquellos aspectos del deporte en que éste era particularmente solidario con el incipiente capitalismo industrial: la doctrina del éxito y de la eficiencia, la necesidad de especialización, la búsqueda del récord. El ideal de obrero-soldado-deportista eficiente, fuerte y sano terminaba por configurarse de este modo (Hernández y Carballo, 2002-2003, pp. 8 y 9).

Si recuperamos el concepto de transnacionalización de los fenómenos educativos, tal como se planteó en el capítulo uno, es posible asumir que se produjo una internacionalización del deporte, impulsada por el Imperio Británico que sutilmente hizo que sus usos y costumbres (el

idioma especialmente) aparecieran como “universales”. Así, el deporte, una de esas costumbres, resultó indudablemente uno de los vehículos no sólo del ideario explícito del gentleman, sino también de un modo de organización jerarquizada y disciplinante donde resultaban concurrentes los modelos militar e industrial (Hernández y Carballo, 2002-2003). Visto desde estas perspectivas, el deporte como una práctica universal que se origina y se expande desde Inglaterra, da cuenta de un proceso arbitrario por el cual las cosmovisiones e invenciones del norte se presentan como superiores, absolutos, genéricos, civilizados, normales, y construyen en consecuencia a la otredad americana como lo inferior, lo particular, lo local, lo primitivo.

Imagen 4.3. *Match de rugby à la fin du XIX^e siècle, à Nouméa, en Nouvelle-Calédonie*



Nota. Extraída de https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rugby_en_Numea.jpg?uselang=es

A modo de síntesis

Las características que adquirió el deporte desde su surgimiento nos permiten entender por qué ha sido históricamente estimado como ámbito de dominación masculina, tradicionalmente reservado para un único colectivo: los hombres que cumplían con los estereotipos de la denominada masculinidad hegemónica (heterosexualidad, desarrollo físico, poca afectividad) (Piedra y otros, 2013). De esta manera, se excluían (y en parte, se sigue excluyendo) a las mujeres, a los gays, a las minorías étnicas, en fin, a todas las personas que se alejan del ideal mencionado. Asimismo, el deporte fue considerado como un lugar de re-masculinización de los chicos y como un terreno para eludir la feminización del hombre (Moscoso y Piedra, 2018). Además,

permite ver porqué ha sido uno de los pilares más acentuados de la dominación androcéntrica (el hombre en el centro) mostrando hostilidades hacia diversidades sexuales. Es decir, su origen decimonónico como práctica homosocial sigue perdurando –con sus resignificaciones y resistencias- hasta el presente.

Por todo lo planteado hasta el momento, es importante destacar que el deporte, producto inglés surgido desde el interior de las instituciones escolares, en el marco del sistema capitalista emergente, cumplió un papel considerable en la larga historia de la construcción de la masculinidad (Mosse, 2001) y en la difusión de un modo de vida burgués afín a este nuevo ordenamiento económico, social, cultural, político. El deporte masculinizó los cuerpos y contribuyó a la reproducción de un determinado orden social.

Conocer su origen promueve la formación del pensamiento histórico que desde la materia se pretende forjar para pensar fenómenos educativos contextualizados. En este sentido, cabe volver la mirada hacia el futuro para preguntarse ¿qué valores transmite hoy el deporte? ¿De qué modo la escuela y en particular, la Educación Física escolar, continúan reproduciendo o reconfigurando estas miradas en torno a las masculinidades? ¿Qué cambios y qué continuidades es posible identificar?

Breves notas sobre la educación de las mujeres de élite en Inglaterra

Una vez realizado el recorrido por la educación de los jóvenes de las clases más acomodadas de Inglaterra, con el abordaje del surgimiento de los deportes en exclusivos colegios ingleses solo para varones, es posible pensar ¿cómo fue la educación de las mujeres?

Como afirman María Caviglia y Claudia Marinsalta (2015, p. 33),

(...) durante el siglo XIX se fue consolidando en Inglaterra un discurso que circunscribía a las mujeres exclusivamente al ámbito doméstico, en el que ellas, guiadas por los sentimientos, se consagraron a las actividades que “naturalmente” les concernían: la reproducción y la crianza de sus hijos, la atención del marido y la difusión de valores y creencias. Los varones, en tanto, dirigidos por los atributos de la razón, eran reconocidos como los protagonistas del mundo político, de la producción y de los intercambios. Esta concepción binaria –presentada como una armoniosa complementación articulada en un “orden normal” sancionado por el sentido común– pretendía naturalizar las condiciones sociales y fortalecer las relaciones de género jerárquicas y asimétricas, reforzando así las estructuras patriarcales.

De este modo, las jóvenes inglesas accedían a una versión devaluada de la escuela que les imposibilitaba para seguir determinados estudios secundarios. Siguiendo a esas mismas autoras, existieron dos grandes posturas que adoptaron las mujeres en ese país al respecto del lugar que

podían ocupar las mismas en la sociedad. Por un lado, las integrantes del incipiente movimiento feminista sostenían que el desarrollo de sus capacidades intelectuales y políticas no solo no interferiría en su desempeño en el hogar, sino que les permitiría desplegarlo con más inteligencia y sabiduría, convirtiéndolas en mejores compañeras de sus maridos y madres de sus hijos. Por otro, la vertiente opuesta se hallaba representada por las que –desde una posición conservadora– aceptaban y reproducían el discurso hegemónico, estimando que la maternidad y la formación de una familia constituían para ellas la clave para encontrar su identidad y su realización biológica y social (Caviglia y Marinsalta, 2015).

Asimismo, a diferencia de lo que sucedió en los países del norte y el centro de Europa a finales del siglo XIX, en España, Italia y Portugal nunca se estableció un bachillerato para chicas (Canales Serrano, 2013). Sin embargo, la legislación educativa no incluía ninguna referencia a la educación secundaria de las jóvenes, pero tampoco prohibía su presencia. De este modo, a diferencia de lo acontecido en países como Inglaterra, algunas jóvenes lograron el acceso pleno al prestigioso currículo académico masculino.

Para concluir este capítulo, con la mención a la educación para el desempeño en el hogar para el caso de las mujeres, pudimos mostrar cómo en Inglaterra la institución escolar en el nivel medio contribuyó fuertemente en la interiorización de mandatos sociales diferenciados sexo-genéricamente. Consecuentemente, el sistema educativo inglés, o parte del mismo, realizó su aporte a la producción de hombres capacitados para el mando en el ámbito industrial y militar, así como al disciplinamiento de los futuros obreros, a la vez que se ocupaba de formar mujeres para un futuro desempeño como madres y esposas en el ámbito privado del hogar.

Actividades

1. Este capítulo les proporcionó una visión acerca de cómo un hecho educativo, por ejemplo, la escolarización de las élites inglesas, puede ser enfocado desde la dimensión de la clase y el género. En este caso, leyeron acerca de la educación de las élites inglesas en escuelas que, a través del deporte, pretendieron regular y disciplinar a la población, y a su vez, formar un ideal de *gentil hombre*. Luego de leer el siguiente párrafo, y sobre la lectura de este capítulo, les proponemos pensar como estudiantes de Educación Física, que serán futuros profesionales y se insertarán en diferentes ámbitos laborales: ¿qué rol cumple el deporte hoy en día? ¿Qué semejanzas y diferencias pueden encontrar entre el origen de su función y su lugar en la sociedad actual?

Marcela Ginestet (2016) señala que

La configuración de los sistemas educativos nacionales en la segunda mitad del siglo XIX, impuso un espacio único escolarizado. La arquitectura decimonónica construyó los nuevos “templos”, “palacios” del saber de acuerdo a los presupuestos del paradigma higienista. Escuelas, aulas, bancos, pupitres,

nada quedó fuera de la mirada normalizadora (...) Con la expansión de la economía capitalista industrial, emergió un nuevo sujeto social: el obrero, a quien hay que “civilizar”, formar como obrero, como campesino perteneciente a la nación (Hobsbawm, 1991) y en los ideales patrióticos, en la utilidad a la patria. ¿De qué forma la escuela fue preparando, moldeando al futuro obrero? El encierro de la infancia en un microespacio único, (Vigarello, 2005) individualizado, el pupitre, prepara el cuerpo del futuro obrero y del futuro ciudadano. No solamente van a ser los contenidos de la educación moral o educación cívica los saberes escolarizados, sino también la educación física, que, al mismo tiempo que prepara el cuerpo del futuro patriota adiestrado en el combate, se preocupa por la formación de un cuerpo vigoroso, útil a la nación. Nuevos dispositivos de transmisión de los saberes irrumpen en las aulas. Láminas, mapas, globos terráqueos, esqueletos, etc., comienzan a formar parte del cotidiano escolar y de la materialidad de la escuela. Imágenes que construyen un mundo cultural en común y representan diferentes situaciones, desde una hoja disecada hasta la figura del cráneo. Imágenes que, vinculadas a las lecciones de moral, representan algo más que nociones de anatomía o fisiología. El desplazamiento de la moral eclesiástica monopólica hacia el control del Estado, implicó la configuración de una moral cívica, ciudadana, dirigida a la fabricación de un individuo útil para la sociedad a través del trabajo (P. 23-25)

2. Según el Programa, si el deporte fue una forma de regular la población, ¿con qué otras formas de regular y disciplinar los cuerpos que estudiaron en esta materia pueden comparar lo que pasó en Inglaterra? Procuren organizar sus respuestas en un cuadro de doble entrada que contemple los siguientes puntos:

Siglos	Regulación de los cuerpos	Saberes, métodos e institucionales	Sujetos de la educación
IX-XIV			
XV-XVII			
finales del s.XIX y principios del s. XX			
Período de Entre-guerras (1914-1945)			

3.a. En este capítulo abordamos el tema de la segmentación educativa en los sistemas escolares europeos y el caso inglés como un ejemplo de ello. Según la bibliografía del Programa, les proponemos establecer comparaciones entre la educación de elites y la educación de los sectores populares en Francia y en Inglaterra. Pueden organizar la información estableciendo comparaciones en un cuadro de doble entrada.

Finales del siglo XVIII y durante el siglo XIX	Francia	Inglaterra	autor/a/es/as que justifiquen tu argumento
Curriculum de los sectores populares			
Curriculum de sectores medios y medios altos			

3.b. Luego de completar el cuadro, ensaya algunas hipótesis acerca de los siguientes interrogantes

- ¿Cómo se forma la clase dirigente y la clase obrera en el marco de la industrialización inglesa?

4. Existen varios ejemplos que vinculan literatura y escuela. Autores/as de muchos países se han dedicado a la vida escolar a través de la ficción. Les proponemos leer la introducción a la siguiente novela y luego un fragmento de la obra con el propósito de reflexionar acerca de la educación de los jóvenes ingleses en una *Public School*. En 1857, Thomas Hughes publicó una novela titulada *Tom Brown's School Days* (Días escolares de Tom Brown). Se trata de la historia (ficcional) de un alumno que es enviado a la Escuela de Rugby hacia fines de la década de 1830. Como planteó en el prefacio a la sexta edición, lo que pretendió el autor era que su novela se interpretara como una simple historia del modo en el que los niños revoltosos podían convertirse en jóvenes maduros a través del aprendizaje de cuestiones morales (Harvey, 2012). Como indicamos, dentro de esas transmisiones morales se destacaba la práctica de juegos tradicionales que lentamente se iban institucionalizando para convertirse en deportes. Pueden seguir leyendo sobre el libro en: <https://www.diariosur.es/20080608/cultura/todo-empezo-novela-20080608.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.diario-sur.es%2F20080608%2Fcultura%2Ftodo-empezo-novela-20080608.html>

(...) El joven beato George Arthur le preguntó a Tom "¿Para qué te enviaron a Rugby?"

- *'Bueno, no lo sé exactamente, nadie me lo dijo nunca. Supongo porque todos los niños son enviados a una escuela pública en Inglaterra'.*

- *"¿Pero qué piensas tú? ¿Qué quieres hacer?"*

Tom pensó un momento.

- “Quiero ser excepcional en cricket y en football, y en todos los demás deportes, y poder medirme con cualquier hombre, gamberro [que comete actos de grosería o incivilidad] o caballero. Quiero entrar en la clase de sexto antes de irme, complacer al Doctor; y quiero aprender todo el latín y Griego necesarios para pasar por Oxford respetablemente. Ya ves, jovencito, nunca me lo había planteado, pero eso es todo lo que se me ocurre ahora. ¿A que está muy bien pensado? ¿Qué me dices?

- “Pues que vas a conseguir todo lo que quieres.”

(Adaptación de Hughes, 1857: 308, Traducción de autoría propia)

Proponemos ensayar algunas hipótesis a partir del análisis del fragmento anterior. ¿Qué elementos de clase identifican en el mismo? ¿Cómo imagina Tom su futuro? ¿Qué nos dice sobre la formación en esa institución escolar? ¿Cómo consideran que el deporte podría contribuir a que Tom lograra su cometido? ¿Qué características habrían tenido deportes como el cricket y el fútbol en esos colegios para que en un futuro Tom pudiera medirse con cualquier hombre?

5. Luego de observar las siguientes imágenes extraídas del artículo periodístico citado a continuación, escriban un texto acerca de cómo era tu colegio en términos edilicios y cómo habitaban ustedes esos espacios. Pueden retomar la biografía escolar que les propusimos hacer en el capítulo dos.

Imagen 4.4. La princesa Leonor estudiará en un colegio tipo Hogwarts: conoce el castillo St Donat's



Nota. Extraída de: <https://www.univision.com/entretenimiento/cultura-pop/la-princesa-leonor-estudiara-en-un-colegio-tipo-hogwarts-conoce-el-castillo-st-donats>

Imagen 4.5. *Un castillo escuela para las elites*



5.1. Observen y recorran la siguiente página actual de Eton College: <https://www.etoncollege.com/>. Luego, si tuvieran que armar la página de la escuela a la que asistieron, ¿Cómo la harían? ¿Qué información brindarían? Pueden relacionar con el concepto de cultura escolar y con los ejes de la materia.

5.2. En estas páginas encontrarán los Programas del Colegio Nacional Buenos Aires y el Colegio Nacional de La Plata, ¿qué lugar ocupa la Educación Física en estos colegios? ¿Qué tipo de deportes se practican? ¿Encuentran distinciones entre una educación física pensada para mujeres y otra para hombres? Comparen estos programas con alguna *Public School* actual.

Programas del Colegio Nacional Buenos Aires (UBA) Disponible en: <https://www.cnba.uba.ar/academico/departamentos-academicos/castellano-y-literatura/programas>

Programas del Colegio Nacional “Rafael Hernández” (UNLP) Disponible en <https://www.nacio.unlp.edu.ar/academica/programas-por-materia/>

Referencias

Acosta, F. (2023). *La matriz de la escuela secundaria en la Argentina: análisis histórico comparado entre el siglo XIX y el siglo XX*. Buenos Aires: Teseo.

- Arranz Albó, J. (2015). La reforma pedagógica de Thomas Arnold y el papel de la Iglesia anglicana en la creación de los primeros clubs de fútbol en Inglaterra (1863-1890). *Materiales para la Historia del Deporte*, 13, 2015. Barbero González, J. (1993). "Introducción". En *Materiales de sociología del deporte*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Branz, J. (2010). "Abordajes sobre la práctica del rugby: significados culturales en torno a la construcción de masculinidad". En Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argemex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Butler, J. (2018). *Cuerpo que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- Caviglia, M. y Marinsalta, C. (2015). Mujeres, educación y sufragio: debates entre liberales y conservadoras en Inglaterra durante el siglo XIX. *Cuadernos del Sur – Historia*, 43-44, 31-49.
- Cipolla, C. y Abad, A. (1970). *Educación y desarrollo en Occidente*. España, Ariel.
- Connell, R. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómaditas*, 14, 156-171.
- Connell, RW. (2003). *Masculinidades*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Elias, N. y Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Fabbri, L. (2021). Masculinidad. En Gamba, S. y Diz, T. (coordinad.). *Nuevo diccionario de estudios de género y feminismo*. Buenos Aires: Biblos.
- Ferrer Torres, A. (2012). Análisis de la reforma de Thomas Arnold a través del concepto de función moralizadora de Hernández Álvarez, J. L. (1996): El deporte moderno y la génesis del movimiento olímpico. *Citius, Altius, Fortius*, 5 (1)-2012, 119-130.
- Fortunato, L. (2023). Las reglas de Cambridge: El primer reglamento del fútbol. Disponible en: <https://elfanaticoblog.wordpress.com/2017/01/23/las-reglas-de-cambridge-el-primer-reglamento-del-futbol/>
- Ginestet, M. y Paredes, L. (2016). "Formar hombres y cristianos: la educación entre el Humanismo y la Reforma Protestante". En Ginestet, M. (coord), Meschiany, T. (comp) *Historia de la Educación. Culturas escolares, saberes, disciplinamiento de los cuerpos*, 30-39. Link de acceso: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/52231>
- Harvey, A. (2012). Tom Brown's schooldays: "sportsex" in Victorian Britain, *Critical Survey* 24 (1), 17-29.
- Hernández, N. y Carballo, C. (2002). Acerca del concepto de deporte: Alcances de su(s) significado(s). *Educación Física y Ciencia* 6, 87-102.
- Hobsbawm, E. (1988) *La era de la revolución, 1789-1848*. Barcelona: Crítica.
- Hughes, T. (1857). *Tom Brown's School Days*. Editorial Legare Street Pr.
- Mañas Bastidas, A. (2014). Reseña de Manufactured masculinity: making imperial manliness, morality and militarism. *pedagogía social. revista interuniversitaria*, 24, 283-294.
- Mangan, J. (2012). *Manufactured masculinity: making imperial manliness, morality and militarism*. Londres-Nueva York: Routledge.

- Meschiany, T. (2023). ¿Qué es pensar históricamente los fenómenos educativos? Orientaciones para comprender el sentido de la materia.
- Moscoso, D. y Piedra, J. (2019). El colectivo LGTBI en el deporte como objeto de investigación sociológica. Estado de la cuestión. *Revista española de Sociología*. 28 (3), 501-516.
- Mosse, G. (2001). *La imagen del hombre: La creación de la moderna masculinidad*. Madrid: Talasa.
- Olivera Betrán, J. (1994). Reflexiones en torno al origen del deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 33, 12-23.
- Ossenbach Sauter, Gabriela (2002) Génesis de los sistemas educativos nacionales en el mundo occidental, en AA.VV. *Historia de la educación* (Edad Contemporánea). Madrid: UNED.
- Paterno, N. y Kopelovich, P. (2021). Deporte, violencia y masculinidad en Norbert Elias y Eric Dunning. Una lectura orientada al ámbito escolar. *Ensayos pedagógicos*, 16 (1), 17-40.
- Piedra, J.; Ries, F. y Rodríguez-Sánchez, A. (2014). “«¡No te quejes y corre, nenaza!»: Percepciones de la homofobia y el heterosexismo del alumnado español en las clases de educación física de secundaria”. En: Piedra, J. *Géneros, masculinidades y diversidad. Educación física, deporte e identidades masculinas*. Madrid: Octaedro.
- Ringer, F. (1987) “La segmentación en los modernos sistemas educativos europeos: el caso de la educación secundaria en Francia entre 1865 y 1920”. En: Simon, B; Müller, D y Rinder, F. *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*, Cambridge University.
- Scharagrodsky, P. (2004). La educación física escolar argentina (1940-1990): De la fraternidad a la complementariedad. *Antropológica*, 22 (22), 63-92.
- Tiana Ferrer, A. (2002) Génesis del sistema educativo inglés. En Tiana Ferrer, A., Ossenbach Sauter, G. y Sanz Fernández, F. (coord.) *Historia de la Educación* (Edad Contemporánea), Madrid, UNED.
- Zabalgoitia Herrera, M. (2019). Género, masculinidades y educación superior en México. Un estado de la cuestión. *CPU-e. Rev. Investig. Educ [online]*. n.29, 4-30.

CAPÍTULO 5

Infancias y juventudes en la Historia de la Educación General

Blas Estévez y Pilar Medina

Introducción

La propuesta de este capítulo es rastrear las diversas nociones que se fueron construyendo sobre las infancias y las juventudes, en el transcurso del tiempo que abarca el Programa de nuestra materia. Se trata de explorar las maneras cambiantes, incluso contradictorias, en que estos grupos sociales fueron pensados y definidos, en el largo período histórico que abarca desde la conformación de la sociedad cristiano feudal (siglos XI-XIV) hasta los regímenes nazi-fascistas que surgen en el período de entreguerras (siglo XX: 1919-1939).

Una de las cuestiones que nos gustaría señalar como punto de partida es que, como se analizó en el capítulo uno, las maneras en que las infancias fueron pensadas en cada período están en relación con otras dimensiones sociales, que resulta imprescindible considerar a la hora de tratar de comprender las definiciones que sobre ellas se elaboraron. La religión, la economía, las guerras, la ciencia, la educación, la política, el género, la relación entre las clases sociales o cuestiones étnicas, afectan las formas en que la infancia fue pensada y definida en cada período histórico. Es por ello que resulta riesgoso hablar de infancia o juventud, en singular, siendo más conveniente pensar en la existencia de *infancias* y *juventudes*, en plural.

Esto se entiende, además, en un doble sentido: desde un punto de vista diacrónico, es decir, las maneras en que la definición de infancia fue transformándose a lo largo del devenir histórico; pero también desde un punto de vista sincrónico, en las maneras en que en un mismo período histórico, simultáneamente, se despliegan diferentes formas de concebirlas²⁷. Pensar las infancias y juventudes históricamente supone, por tanto, la necesidad de asumir que no hay *una* infancia, ni *una* juventud, sino múltiples y variadas formas de infancias y juventudes que fueron conformándose en la historia y que esas transformaciones están ligadas a los cambios de los contextos socio-históricos. No obstante, en cada período podemos observar que algunas definiciones y concepciones que se establecieron sobre la infancia se imponen sobre otras, tienden a permear el sentido común, determinan prácticas y se articulan con los discursos dominantes o parten de ellos. Podríamos decir que en cada época es posible identificar, como resultado de esas pugnas, una definición hegemónica de infancia, a la cual se le asignan una serie de atributos

²⁷ Ver capítulo uno de este libro.

que la distinguen de otras definiciones, sea en diferentes épocas o de diversas maneras en el mismo período de tiempo. Y esos atributos (construidos desde diversos discursos: religioso, económico, científico, pedagógico, etc.) asignan roles, determinan funciones, constituyen ideales, buscan anticipar trayectorias, operan como modelos de comportamientos esperables y, por tanto, establecen operaciones de corrección, vigilancia y disciplinamiento. Es por todo esto que debemos pensar la infancia no como algo dado, sino más bien como una construcción que implica no sólo una diferenciación con otras edades, sino también una serie de luchas y tensiones al interior de un orden social. De lo que se trata aquí, es de explorar los procesos que establecieron diferentes demarcaciones, diversas líneas de frontera entre las edades biológicas, entre las diferentes generaciones.

En este capítulo, por tanto, nos proponemos responder a la pregunta ¿qué es pensar históricamente las infancias y juventudes? Esto supone indagar en las distintas formas en que fueron representadas y, sobre todo, armarnos de herramientas para el estudio de los vestigios o las fuentes históricas que nos permitan reconstruir qué las define en cada momento histórico, cómo fueron pensadas, entendidas, imaginadas y proyectadas a lo largo del tiempo para indagar, finalmente, cómo se fueron configurando en tanto sujetos educables y escolarizables. Es decir, construir una genealogía del campo infantil (Álvarez-Uría y Varela; 1991) como eje transversal de la materia Historia de la Educación General (PUEF y Otras), con el objeto de captar sus significaciones actuales.

Por este motivo, fuimos ordenando cronológicamente diferentes formas de concebir la infancia en el período de tiempo que abarca la asignatura: cada uno de los apartados de este capítulo aborda las 6 unidades del Programa de la materia:

- Esta Introducción, para elaborar ciertas reflexiones teóricas en torno a cuestiones transversales vinculadas a los problemas propuestos en la Unidad 1 del Programa.
- El apartado *Miradas diacrónicas* propone una comparación entre la Edad Media y la Modernidad que trabajan las Unidades 2 y 3, a partir de la ruptura que establece el Humanismo con la primera definición de infancia que construye la sociedad occidental.
- En el apartado *Las infancias en plural. Ideales y representaciones atravesados por la clase, el género y la etnia*, abordamos los impactos de la Ilustración y la doble revolución burguesa como puntos de partida del escenario histórico que abarca la Unidad 4.
- Para pensar la Unidad 5, trabajaremos con el apartado *¿De una infancia obrera a una infancia escolarizada? El sujeto pedagógico del Estado-nación*, con el fin de trabajar la segmentación clasista del sistema educativo detrás de la que se encuentran ideales de infancia también segmentados.
- En el apartado que aborda la Unidad 6, *El Hombre Nuevo como símbolo y realidad*, analizaremos la noción de juventud que elaboró el fascismo italiano y el nazismo alemán.
- En las reflexiones finales, buscaremos recuperar aquello que les proponemos reconstruir a través del análisis de fuentes y la elaboración de las consignas, reflexionando sobre los procesos de sedimentación de este tipo de representaciones que abordamos de manera cronológica e imaginamos en un proceso de expansión/ampliación en el tiempo: ¿qué ideas de

infancia siguen siendo parte de nuestra realidad? ¿Qué quedó y qué se perdió a través del tiempo? ¿Cuáles son las tensiones no resueltas? ¿Cuáles son las representaciones que permeen nuestros imaginarios y nos obligan a producir un tipo específico de intervención sobre las infancias en la actualidad?

- Hacia el final del capítulo encontrarán las *Actividades*, que retoman las fuentes, preguntas y problemas trabajados en cada apartado en torno a diversos modos de conocer sobre las representaciones de infancia y distintas maneras de abordar su vínculo con otras dimensiones de la realidad social y educativa.

Antes de adentrarnos en la dinámica del capítulo, les proponemos retomar algunas reflexiones que aparecen en la Introducción de este libro en torno al análisis de las fuentes como vestigios que utilizamos para conocer el pasado. En particular, aquellas que nos permiten reconstruir qué expectativas, proyecciones, imaginarios sociales hay detrás de las formas de representar la infancia en cada momento histórico. Las fuentes son utilizadas por historiadores e historiadoras para producir conocimientos históricos. Son parte, entonces, de la historiografía; tanto en su análisis, registro y sistematización, así como las preguntas e hipótesis que de ellas se desprenden, constituyen modos de conocer. En este caso utilizaremos varios tipos de fuentes: imágenes pictóricas, esculturas, fotografías, producciones literarias, juegos, que nos permitirán acercarnos a las representaciones que sobre la infancia y la juventud se producen en diferentes períodos históricos. Sin embargo, conviene una advertencia: no es nuestra intención pensar estos productos culturales, las fuentes, como un retrato enteramente fiel de lo que sucedía en el período histórico en que fueron producidos. Sino más bien, los pensamos como materiales atravesados por cuestiones ideológicas, políticas, religiosas, económicas, etc. fabricados para comunicar en un espacio y tiempo determinados, que si bien nos permiten ilustrar o analizar desde diferentes ángulos cómo fueron pensadas las infancias y las juventudes, no nos brindan por ello una noción acabada.

Miradas diacrónicas sobre la infancia en la Edad Media y la Temprana Modernidad

En este apartado abordaremos los períodos históricos de las Unidades 2 y 3: la Edad Media y la Temprana Modernidad. Para eso, indagaremos en ciertas características de la sociedad cristiano feudal en Europa Occidental y la incidencia del movimiento humanista a partir del siglo XV. Mirar estos períodos de manera diacrónica, en el tiempo, nos permite compararlos y entender las discusiones historiográficas que abordaremos a continuación, las cuales se preguntan por el momento de ruptura en el que “aparece” la infancia. La propuesta de este apartado es matizar ciertas ideas esencialistas sobre las representaciones de la infancia en estas sociedades que han permeado la bibliografía sobre el tema.

El Programa trabaja el problema de la infancia en este período fundamentalmente a partir de la lectura del capítulo “Juventud y Caballería” de Bárbara Tuchman, que pertenece al libro *Un espejo lejano. El siglo XIV, época de calamidades* (1979). La autora nos ofrece un abordaje que dialoga con textos e interpretaciones clásicas sobre la infancia en la Edad Media pero, a la vez, tensiona esas perspectivas. Sin embargo, muchas veces, sólo queda de su lectura que “en la Edad Media no existía la infancia” o que “los niños eran adultos en miniatura”. ¿Hay posibilidades de matizar o profundizar estas afirmaciones? ¿Cómo?

Efectivamente, Tuchman aventura que “en aquella época la mortalidad infantil era muy elevada -alrededor de dos defunciones por cada tres nacimientos-, y quizás invertir amor en los niños defraudaba tanto, que, por alguna estratagema de la naturaleza, (...) fue suprimido” (1979: 66). Esta suposición de la autora busca explicar la escasa mención en las producciones culturales medievales sobre los niños: en la literatura su función principal era no morir y sólo existen menciones aisladas al ejercicio de la maternidad. Esto tiene sentido si pensamos que era una formación social donde “no se esperaba que el hombre o la sociedad avanzara moral o materialmente en esta tierra, cuyas condiciones de vida estaban prefijadas” (Tuchman; 1979: 69).

Por su parte, Philippe Ariés afirmó que “hasta el siglo XVII, el arte medieval no conocía la infancia o no trataba de representarla (...) En esa sociedad no había espacio para la infancia” (1988: 57). Esta hipótesis surge del análisis de las obras pictóricas en las que los niños son representados como adultos en miniatura. Pero la infancia, tal como afirma Tuchman, no cabe en la generalización escueta. Le Goff (2009), también habla del descubrimiento o la aparición del niño como un quiebre en las representaciones medievales pero logra, a diferencia de Ariés, matizar la idea de una ausencia absoluta de la infancia en el período previo. Parece cierto, entonces, que hasta el siglo XIII la infancia no es un valor y sólo se espera del niño que se convierta lo más rápido posible en un adulto (Le Goff; 2009). Sin embargo, incluso antes de esa época y a partir de nuevas ideas sobre la familia nuclear, empiezan a aparecer representaciones de adultos dedicando atención a las infancias y, aparecen también, niños jugando.

Para Delemeau (1977), el desarrollo definitivo de la infancia como edad autónoma y de los sentimientos que ésta inspira estaban subordinados a una mejora de las condiciones económicas generales. A su vez, “si unas fuerzas profundas empujaban al niño al primer plano de la escena, otras trataban de retenerlo en el mundo de los adultos, donde su fragilidad y su frescura no llamaban la atención” (Delemeau, 1977, p. 432). En este sentido, al analizar la obra de Bruegel *Juegos de niños* (Imagen 5.1) el autor se pregunta: “¿Es seguro que son niños esos que juegan?” (Delemeau, 1977: 432). Este cuestionamiento nos remite a los límites flexibles y permeables entre infancias y mundo adulto en esta época, en la que todavía no existe un patio de recreo, ni desarrollos específicos de juegos y deportes para infancias, ni siquiera un rostro o una vestimenta particular que permita identificarlos.

Imagen 5.1. *Pieter Brueghel el Viejo. Juegos de niños (1560). Museo de Historia del Arte de Viena (Kunsthistorisches Museum), Austria*



Nota. Extraído de Wikipedia Commons (Archivo:Pieter Bruegel the Elder - Children's Games - Google Art Project.jpg - Wikipedia, la enciclopedia libre)

¿En la Edad Media no existía la infancia?

Para responder esta pregunta es necesario afinar la mirada sobre las fuentes y sobre la bibliografía: ¿cómo explicarías el cambio en las representaciones sobre las infancias? ¿es lineal? ¿responde al contexto? ¿Esto nos permite llenar de contenido las metáforas de los autores?

Las fuentes y la bibliografía que venimos trabajando hasta aquí, nos obligan a entender la promoción de la infancia como un proceso lento y, al menos durante el período medieval, difuso. Sin embargo, será a partir de los siglos XIV y XV donde podemos ver con mayor nitidez cómo se desarrolló el sentimiento hacia los niños. Para esto, vamos a trabajar con la Unidad 3 del Programa de la materia, con el fin de comprender cómo el Humanismo influyó en el plano de las infancias y juventudes. Los humanistas y moralistas son protagonistas de las mutaciones en las representaciones de la infancia vigentes hasta este momento; en su afán por extender la ortodoxia de la fé, tuvieron que dotar a esa infancia de características específicas que justificaron la intervención sobre ella (Varela, 1991). Desde los contenidos de la materia, pensar las consideraciones en torno a la infancia en la Temprana Modernidad implica analizarlas como condición de posibilidad de un tema central del estudio del período: la conformación de la cultura escolar y la dinámica de enclaustramiento, que supuso la creación de espacios específicos para desarrollar los procesos educativos.

Para entender cuáles son las características propias de la infancia y las ventajas, en términos políticos y religiosos, de la intervención sobre la misma en la búsqueda de una nueva configuración social recuperamos a Fernando Álvarez-Uría y Julia Varela: “Los ‘muchachos’ son dúctiles y maleables (...) De esta característica de la primera edad se deriva la necesidad de su dirección (...) con el fin de convertir a estos peculiares seres en sujetos racionales, buenos cristianos y ejemplares súbditos” (1991: 56-57).

Vemos así, como la definición de infancia elaborada a partir del siglo XV supone no sólo la maleabilidad de los niños sino la necesidad de su dirección. Nada mejor entonces, que disponer de esos cuerpos en el marco regulado y disciplinado que aportaron los colegios.

Sugerencia de lectura:

Para profundizar en el análisis del proceso de enclaustramiento sugerimos las siguientes lecturas de la bibliografía obligatoria:

Dussel, I. y Caruso, M. (1999) “El aula nace: el rol de la religión como partera”, en *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Santillana. (Selección)
 Ginestet, M. y Paredes, L. (2016 b) “Regulación y disciplinamiento de los cuerpos en la conformación de la cultura escolar”, en Ginestet, M. (coord), Meschiany, T. (comp), *Historia de la Educación. Culturas escolares, saberes, disciplinamiento de los cuerpos*. La Plata, Edulp. Link de acceso: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/52231>

El surgimiento de la figura de la infancia coincide, por tanto, con el hecho de considerar su educación como elemento de primer orden, en un contexto de enormes transformaciones sociales. Pero la necesidad de su dirección también adquiere sentido si visitamos una cuestión de orden ideológico: el niño, al nacer, no sólo es maleable, sino que también tiene una inclinación al mal. Esto significa que, para esas sociedades, su moral lleva la marca del *pecado original*. En una sociedad profundamente religiosa, se consideraba que el ser humano ingresaba a la vida terrenal (el nacimiento) arrastrando la marca del primer acto de desobediencia, que el relato cristiano ubica en la figura de Eva. Esto supuso que, con el objetivo de exculpar al humano a partir de la promoción de una vida (terrenal) virtuosa, las experiencias educativas de la Modernidad llevarán adelante un proceso de moralización de la infancia, hasta entonces inédito en la historia de occidente. Pero no sólo con las reglas de cada orden religiosa sino también con los códigos morales del urbanismo humanista. La *civilidad* atravesará la concepción de infancia de la Temprana Modernidad, tanto en sectores nobles como en la naciente burguesía. Para comprender mejor el tipo de educación, control y disciplinamiento corporal que se proyectó desde la civilidad, la urbanidad y las buenas maneras, es fundamental acercarnos a uno de los tratados pedagógicos más sobresalientes del período *La civilidad pueril* o *De la urbanidad en las maneras de los niños* de Erasmo de Rotterdam (1530):

Ahora bien, el cargo de formar a la niñez consta de muchas partes, de las cuales la que es tanto principal como primera consiste en que el ánimo ternezuelo

se embeba de las aguas seminales de la divina piedad; la siguiente, que, tomando amor a las enseñanzas liberales, las aprenda bien; es la tercera que se instruya para los deberes y oficios de la vida; la cuarta, que en seguida ya desde los primeros rudimentos se acostumbre a la urbanidad en las maneras. Esta última es la que hoy he tomado a mi cargo como propia. Pues acerca de las anteriores, así otros en gran número como también nosotros mismos, mucho hemos ya puesto por escrito. Pero aunque es cierto que aquel decoro exterior de cuerpo procede de un alma bien compuesta, por descuido de los preceptores vemos que sucede a veces que esta gracia hemos de echarla en ocasiones de menos en hombres de bien y muy letrados (P. 25)

Sugerencia de lectura:

Para conocer más sobre civilidad, urbanidad y buenas maneras les invitamos a leer los capítulos I y II del Libro de Cátedra (2016):

Ginestet, M. y Paredes, L. (2016 a). Formar hombres y cristianos: la educación entre el Humanismo y la Reforma Protestante. En Ginestet, M. (coord), Meschiany, T. (comp), *Op.Cit.*

Ginestet, M. (2016). La formación del Estado centralizado: entre el juego de los cortesanos y el aporte de los humanistas. En Ginestet, M. (coord), Meschiany, T. (comp), *op.cit.*

Podrán reconstruir con esta bibliografía el contexto de producción de Erasmo y entender cómo se expresó la preocupación sobre la educación corporal y de las buenas maneras en los distintos sectores sociales. Además, podrán profundizar en el proceso de refinamiento de los saberes (bellas letras) y en la formación de funcionarios para los nuevos Estados Centralizados.

Por último, para conocer más sobre los colegios jesuitas, les sugerimos:

Durkheim, É. (1905/1992) “Los jesuitas, Jesuitas (continuación), El sistema de los jesuitas y el de la Universidad. En *Historia de las ideas pedagógicas*, Madrid, La Piqueta.

Debemos concebir a la *civilidad* y las *buenas maneras*, así como la dinámica de enclaustramiento y la creación de espacios cerrados, como resultados de la distinción social y de la voluntad de separar a las infancias del mundo adulto. Esto, como sostuvimos, tiene sentido si pensamos en una transformación en las formas de mirar y representar a la infancia: cuando Delumeau (1977) observa las pinturas religiosas del Renacimiento advierte que allí comienza a representarse al niño Jesús con facciones, vestimentas y gestualidad diferentes a las del mundo adulto. El niño, dice este autor, también simboliza la ternura piadosa, la beatitud, la inocencia (Imagen 5.2). A su vez, podemos identificar estas transformaciones, tal como lo hace el mismo autor, a partir de la desaparición de la indiferencia o la serenidad ante la muerte de las infancias: “el Renacimiento nos enseñó -o nos volvió a enseñar- a llorar a los hijos muertos” (1977: 434). Es

llamativa la obra *Trenos* (1580) -o Lamentos- de Jan Kochanowski (1530-1584)²⁸, un delicado conjunto de elegías dedicado a su hija Úrsula, del que compartimos un fragmento²⁹:

TRENO I

Todos los llantos, todas las lágrimas y lamentos
De Heráclito y los quejidos de Simónides,
Todas las turbaciones del mundo, todos los suspiros
Y penas y aflicciones y torsiones de manos,

Todos, venid a mi morada todos juntos
Y ayudadme a llorar a mi risueña niña,
De la que me ha separado la impía muerte,
Privándome de súbito de todas mis alegrías”

Imagen 5.2. *Andrea della Robbia, Putti en la fachada del Hospital de los Inocentes, Firenze, Italia, 1487.*



Nota. Extraído de Wikimedia Commons (File:Andrea della robbia, putti in fasce della facciata dello spedale degli innocenti, 1487, B 01.jpg - Wikimedia Commons)

²⁸ Poeta, escritor y traductor polaco, representante del humanismo en la región.

²⁹ Extraído de la edición bilingüe de Fernando Presa González, editorial Cátedra, colección Letras Universales (2024) - I.S.B.N. 978-84-376-4800-2

Para cerrar este apartado, nos interesa retomar las diversas infancias que coexisten en un mismo período, de acuerdo a los diferentes estamentos sociales. Es decir, abandonamos la perspectiva diacrónica y miramos el período, ahora, sincrónicamente. En este sentido, las infancias nobles serán formadas en las destrezas que la tradición de la caballería prescribía pero también debemos destacar la aparición de cierto refinamiento en los saberes (*bellas letras*), que los preparaban para estudiar leyes o los cánones religiosos en las universidades. Asimismo, estas infancias, serán disciplinadas en las formas de comportamiento, que ocuparán un considerable espacio en su formación (buenas maneras o civilidad).

Los hijos de la naciente burguesía tendrán otras formas de socialización: especialmente lo harán en los colegios jesuitas donde, a su vez, las directrices e ideas en torno a las infancias de los humanistas estarán presentes en el orden de sus colegios, la progresión de sus enseñanzas y los procedimientos, ejercicios y técnicas empleadas en el desarrollo de las facultades de los estudiantes (Alvarez-Uría y Varela; 1991). Resulta importante tener presente aquí la novedad política del período: la formación de los Estados Centralizados que requerían de funcionarios letrados para su funcionamiento. Esta necesidad provocará consecuencias particulares en las formas en que estos estamentos sociales pensaban la formación de sus infancias.

Respecto a las clases populares, la moderna definición de infancia apenas si las toca tangencialmente (Alvarez-Uría y Varela, 1991). Las formas de socialización de este grupo específico serán francamente diferentes a la de sus congéneres de otros estratos sociales. Según Varela, el aprendizaje de oficios y la formación catequética, junto a una firme voluntad de incardinar hábitos de sumisión (especialmente en las instituciones de secuestro), trazaron trayectorias diferentes y, por tanto, nos indican de una infancia otra que la noble o burguesa.

¿Para qué comparar? Continuidades y rupturas entre las representaciones de infancia en la Edad Media y en la Temprana Modernidad

Les proponemos detenerse, indagar y analizar las fuentes propuestas hasta el momento: las imágenes 5.1. y 5.2 el fragmento de *La civilidad pueril* de Erasmo y el *Treno I* de Kochanowski. ¿Qué nos permiten reconstruir estas representaciones tan diversas de la infancia en la Edad Media y en la Temprana Modernidad? ¿A qué nos referimos cuando hablamos de una mirada diacrónica? ¿Esa mirada se ve expresada en las fuentes?

Las infancias en plural. Ideales y representaciones atravesados por la clase, el género y la etnia

En esta sección vamos a trabajar con la Unidad 4 de la materia para pensar cómo, con la Ilustración, se producen una serie de movimientos y nuevas sedimentaciones en las formas de comprender la infancia, a las elaboradas durante la Temprana Modernidad. Consideramos rele-

vante poner especial énfasis en considerar a las infancias en plural ya que, a partir de la Ilustración, comienzan a producirse transformaciones sociales de relieve que conviene considerar, puesto que entran en juego para pensar este grupo social. Es por ello que consideramos la posibilidad de abordar el problema sincrónicamente.

Sugerencia de lectura:

Para entender el pensamiento de los Iluministas y cómo sus bases teóricas impactan en las prácticas y en los diversos ámbitos de la vida social Moderna, les sugerimos:

Meschiany, T. (2016 b). *Legados de la Ilustración en la sociedad contemporánea*, en Ginestet (coord) Meschiany (comp) op cit.

Para profundizar en cuestiones teóricas y conceptuales acerca de la perspectiva interseccional, recomendamos la lectura del Capítulo 3 de este libro: “*Los sujetos de la educación desde la perspectiva de la clase y el género*” de Daniela Casi.

Hacia mediados del siglo XVIII, el niño de las clases altas y medias urbanas ya había adquirido un estatuto especial. En un contexto en el que la burguesía aspira a alcanzar una mayor hegemonía social y política, los procesos de privacidad e individualización, que habían iniciado en el siglo XVI, se constituyen como identitarios para este grupo social y se profundizan (Alvarez-Uría y Varela; 1991). De hecho, la aparición de la familia cristiana y burguesa, como ámbito diferenciado y separado de la vida pública, contribuirá a darle forma a la idea de infancia que se sedimenta en el siglo XVIII. La estructura familiar aparece como un medio de control social (Meirieu; 2010): la autoridad del padre que reprende violentamente y la presión afectiva de la madre que contiene, aparecen como instrumentos indispensables de control cuando la idea de progreso empieza a imponerse.

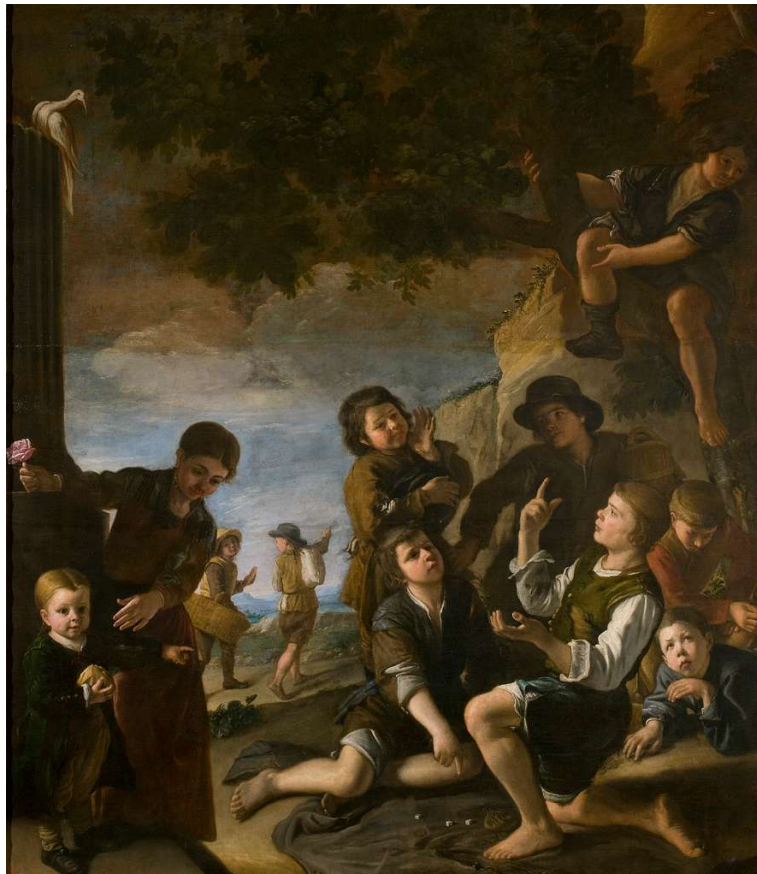
Desde el siglo XVII ya existen retratos de niños en solitario e incluso, las escenas familiares se organizan alrededor de las infancias que ocupan el centro de la composición (Alvarez-Uría y Varela; 1991). Esto puede verse en obras pictóricas que representan la vida de las clases altas como *Las Meninas* (Imagen 5.3), a pesar de que en este sector social la infancia sigue portando características y actitudes adultas que van desde la vestimenta a la capacidad de recibir nombramientos o ser sujetos de alianzas matrimoniales. Las representaciones de infancias populares (Imagen 5.4) casi siempre forman parte de escenas colectivas, rara vez familiares pero, al mismo tiempo, tanto las vestimentas como las actividades que realizan, son indiferenciables de las de los adultos pobres (Alvarez-Uría y Varela; 1991). Finalmente, son los cuadros dedicados a la infancia burguesa (Imagen 5.5) aquellos que muestran con mayor claridad la particularidad de la infancia moderna.

Imagen 5.3. *Detalle de Las Meninas o La familia de Felipe IV, pintura de Diego Velázquez (1656). Museo del Prado.*



Nota. Extraído de Wikimedia Commons (File:Las Meninas (1656), by Velazquez.jpg - Wikimedia Commons)

Imagen 5.4. *Detalle de Niños jugando a los dados de Pedro Núñez de Villavicencio (1686). Museo del Prado*



Nota. Extraído de Picryl (Niños jugando a los dados, de Pedro Núñez de Villavicencio (Museo del Prado) - PICRYL).

Imagen 5.5. La familia del pintor (1621-1622). Jordaens, Jacques.*Extraído de ©Museo Nacional del Prado.**Nota. (La familia del pintor - Colección - Museo Nacional del Prado)*

Dentro de este marco de disciplina interior e interiorización de las normas (Alvarez-Uría y Varela; 1991) para el que la unidad familiar es un escenario indispensable, se inscribe la obra de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), *El Emilio* (1762) que, de alguna manera, es la culminación de la fabricación de una representación y un imaginario de infancia moderna -y triunfante-. Una de las novedades de la Ilustración para pensar las infancias que se desprende de esa obra, es definirla a partir de una carencia: el infante carece de la facultad de razonar y, por tanto, esa falta de juicio lo vuelve inocente por naturaleza. Definir a la infancia por la vía del argumento *natural* la dotaba de atributos válidos y permanentes para todo lugar, para toda época: *toda* infancia se presenta como *naturalmente* carente de *razón*. La metáfora utilizada por Immanuel Kant (1724-1804) al responder la pregunta *¿Qué es la Ilustración?*, nos permite comprender a la infancia ya no como una etapa de la vida sino como la condición en la que se encuentran aquellos que carecen de dicha facultad: “La ilustración consiste en el hecho por el cual el hombre sale de la minoría de edad. Él mismo es culpable de ella. La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento sin la dirección de otro” (Fernández Enguita; 1988: 156).

Pero esta definición de la infancia que se produce en el seno del pensamiento ilustrado tiene un matiz que trae aparejada una necesidad: la carencia de razón, propia del infante, no es absoluta sino más bien temporal, existe hasta que se actúa o interviene sobre ella. Esto quiere decir que el niño tiene la capacidad (también) *natural* de ser formado y esa es, justamente, la base de su *educabilidad*. De hecho, es ese vacío, esa carencia de razón la que explica su capacidad de

ser moldeado, ortopedizado, enderezado. Como ejemplo de esto, insistimos con otra metáfora de Kant: el junco que hay que enderezar³⁰.

La educabilidad, entonces, debe ser entendida como un atributo específico de la infancia pero también como una prerrogativa que se extendía a la sociedad en su conjunto; como condición previa y necesaria de la reforma social imaginada por el movimiento ilustrado. La idea de perfectibilidad implicaba que los seres humanos eran, en tanto agentes históricos, quienes podían llevar a cabo los cambios hacia el progreso. El protagonismo que esto otorgaba a los sujetos permitió, a muchos grupos sociales tradicionalmente oprimidos o excluidos, la ampliación de sus horizontes de expectativas (Koselleck; 1993) dado que empezaron a identificarse con las ideas de la Ilustración, así como con los impulsos revolucionarios de la burguesía. Sin embargo, estos grupos encontraron que los sectores de poder pusieron un freno a sus experiencias emancipatorias³¹, debido a que las concebían como una amenaza al nuevo orden liberal, burgués y capitalista que querían construir. Es aquí donde la educación jugará un papel central en la creación de un nuevo orden: ¿quiénes forman parte de los nuevos proyectos de sociedad? ¿Quiénes quedan afuera y cómo será justificada su exclusión?

Mariano Fernández Enguita (1988) lo llama la trastienda del discurso ilustrado. Esto es, el sometimiento de una parte creciente de la población, en el contexto de la industrialización, de la expansión imperialista, de la separación de la vida doméstica de la esfera pública y del confinamiento de locos, enfermos y vagabundos. Esto nos coloca frente a una de las grandes contradicciones de este discurso porque, a pesar de los principios de igualdad y libertad sostenidos teóricamente, “el temor de los ilustrados a las insurrecciones y levantamientos populares les conducirá a desplegar todos los medios a su alcance para domesticar a las clases trabajadoras y muy especialmente a sus hijos” (Alvarez-Uría y Varela; 1991: 132-133). Esto supuso, en el plano del pensamiento liberal e ilustrado, dividir a la humanidad en dos partes: una libre y otra sometida.

Para pensar el tema que nos atañe en este capítulo, es fundamental comprender que, aunque la mayoría de esas exclusiones eran definitivas (mujeres, proletarios, no blancos, salvajes), existían otras temporales (no propietarios, infantes). Justamente, la infancia, será *temporalmente* excluida de la parte libre de la humanidad, puesto que si bien carece de la facultad de razonar, lleva consigo la capacidad de la educabilidad; es decir, puede adquirir a través de una correcta formación los requisitos para su ingreso. Sin embargo, esto no era posible para cualquier infancia. Si queremos iluminar la trastienda del discurso ilustrado, debemos preguntarnos cuál es la infancia temporalmente excluida y cuál está destinada -según estos pensadores- al sometimiento. Aquellos niños que se convertirán en varones adultos, blancos, europeos, propietarios y

³⁰ Esta metáfora está ilustrada en el libro *La ortopedia o el arte de prevenir y de corregir en los niños las deformidades corporales* de Nicholas Andry de Boisregard (1749). Ver Meschiany, T. (2016) b. *Legados de la Ilustración en la sociedad contemporánea*, p.102.

³¹ Algunos procesos históricos paradigmáticos para pensar grupos sociales excluidos que se sintieron interpelados por los principios ilustrados y revolucionarios pueden ser: la independencia en Haití a través de un movimiento revolucionario protagonizado por esclavos y libertos que culminó con la abolición de la esclavitud en ese territorio en 1804; la redacción de la Declaración de los Derechos de las Mujeres de Olympe de Gouges (1791) que parafrasea y tensiona la Declaración de los Derechos del Hombre (1789); o las luchas obreras que se llevaron adelante durante todo el siglo XIX.

burgueses serán, eventualmente, libres. ¿Qué pasa con el resto? ¿Quiénes siguen quedando excluidos, incluso en el presente?

Como conclusión, nos interesa recuperar los argumentos de Fernández Enguita donde sostiene que el discurso ilustrado se organiza a través de dicotomías: el estado de naturaleza y el estado civil (Locke) o la humanidad y animalidad (Kant). En este sentido, según Álvarez-Uría y Varela (1991), la noción de “buen salvaje” agrupa la idea de infancia de la Ilustración y remite a una dicotomía que cruza todo el siglo XVIII y más allá. El ejercicio de autoridad que se buscará ejercer sobre el estado de naturaleza, la animalidad o la barbarie, carga distintas pretensiones: de sumisión para las mujeres, de moralización para los trabajadores y de civilización para los pueblos no europeos. En cambio, el estado de naturaleza en el que se encuentra el infante (inocente y sin razón) debe ser corregido para que pueda llegar a la condición de sujeto racional. Y en ese proceso, en ese pasaje, es que adquiere especial relevancia la manera en que los ilustrados piensan la educación: un dispositivo que corrija esa naturaleza y encamine a las infancias (aunque no a todas) a una vida comprendida como civilizada. La responsabilidad atribuida a la educación era, por tanto, de peso: será la encargada de formar una nueva persona moral que posibilite el pasaje social del estado de naturaleza a la civilización, mediada por el contrato social. Semejante responsabilidad no podía quedar sino bajo control del nuevo Estado liberal que se estaba gestando lenta y traumáticamente en la sociedad europea del siglo XVIII.

Las infancias ilustradas en plural, ¿cómo construir una mirada sincrónica?

Dar cuenta de las tensiones y matices de un movimiento tan amplio como el de la Ilustración es un gran desafío. ¿Cómo sistematizarían el despliegue de representaciones sobre las infancias tan diversas y, en ciertos casos, contradictorias?

¿De una infancia obrera a una infancia escolarizada?

El sujeto pedagógico del Estado-nación

En este apartado nos dedicaremos a pensar un aspecto específico que atraviesa toda la Unidad 5 del Programa: la infancia de las clases trabajadoras. Para ello proponemos relacionar las trayectorias de estas infancias y las relaciones que pueden establecerse con otras dimensiones de la realidad social, en particular, con aspectos económicos y políticos.

Durante el siglo XIX dos procesos históricos producirán algunas transformaciones en la forma dominante en que se comprendía la infancia. El primero de ellos está en relación con el desarrollo del modo de producción capitalista: la Revolución Industrial, primero en Inglaterra y luego en toda Europa, diagramó una sociedad marcadamente diferente a la preindustrial. El segundo nos remite a las transformaciones político-institucionales que se desprenden de la Revolución Francesa y, en particular, a la formación de las naciones.

Sugerencia de lectura:

Para indagar en las transformaciones de las dimensiones de la realidad social y educativa que se abren a partir de la Doble Revolución Burguesa sugerimos la lectura de:

Hobsbawm, E. (1988). *La Revolución Industrial y La Revolución francesa. En La era de las revoluciones (1789-1848)*. Madrid, Ed. Guadarrama.

Bowen, J. (1992). *Una época de Revoluciones. El comienzo de los sistemas nacionales (1762-1830)*. En *Historia de la Educación Occidental*. Barcelona, Herder.

Cipolla, C. (1970) *Educación y Revolución Industrial. En Educación y Desarrollo en Occidente*. Barcelona, Ariel.

Uno de los efectos de la Revolución Industrial, que se acentúa desde las primeras décadas del siglo XIX, fue la migración, muchas veces forzada, del mundo rural hacia las ciudades. Estos desplazamientos produjeron cambios profundos en el paisaje social con la aparición de nuevos actores sociales entre los que se destaca la clase trabajadora: el aumento demográfico de las ciudades fue nutrido, especialmente, por integrantes de la clase obrera y de sus hijos e hijas. No es casual que en esta época, específicamente en 1838, Charles Dickens escribiera la novela *Las aventuras de Oliver Twist*, donde se narra la difícil experiencia de un huérfano de nueve años, de clase obrera, cuya vida está atravesada por la violencia, el hambre, la delincuencia, el trabajo forzado y extenuante. No se trata de un hecho aislado, sino de una regularidad en la sociedad industrial inglesa del siglo XIX. Niños y niñas eran empleados en grandes proporciones y en terribles condiciones en minas de carbón (Imagen 5.6), en fábricas textiles (Imagen 5.8), como trabajadores en las calles (Imagen 5.7), como criados o, si eran huérfanos, encerrados en hospicios. Entonces, ¿reapareció en este contexto la idea del infante como adulto en miniatura? Les invitamos a pensar en esta pregunta al observar las imágenes que se encuentran a continuación:

Imagen 5.6. *Ilustración de artista desconocido. Niño/a tirando de un carro de carbón para sacarlo de la mina a principios del siglo XIX. World History Encyclopedia.*



Nota. Extraído de Child Pulling Coal in a Mine (Illustration) - World History Encyclopedia

Imagen 5.7. *Fotografía de John Thomson - 1877. Niño lustrando zapatos.*
World History Encyclopedia.



Nota. Extraído de Child Shoe Black (Illustration) - World History Encyclopedia

Imagen 5.8. *Fotografía de Frank Meadow Sutcliffe - principios del siglo XX. Niño trabajando a la par de los adultos en una fábrica.* *Rijksmuseum, Amsterdam. World History Encyclopedia.*



Nota. Extraído de Child Working in a Factory (Illustration) - World History Encyclopedia

Esa presencia abultada de la infancia obrera impuso un singular debate en el seno de una burguesía devenida clase dominante: las infancias de la clase obrera ¿deben o no ser educadas? Y de ser así, cómo, dónde, por qué y para qué. En la segunda mitad del siglo XIX, no sin conflictos, asistimos al modo en que ese debate se resolvió: el triunfo de la escolarización de las masas. Resulta llamativo, y dejamos la pregunta abierta para que nos acompañe en el apartado, que a medida que la población infantil fue gradualmente protegida mediante diversas leyes y reclamos que regulaban o prohibían su utilización como fuerza de trabajo, se perfilaba cada vez con mayor solidez, la educación elemental obligatoria (Varela y Álvarez-Uría; 1991: 83). ¿Cuál es el sentido histórico de esta co-incidencia?

Sugerencia de lectura:

Dentro de la bibliografía obligatoria de la materia, les invitamos a pensar la cuestión de la escolarización de las masas a través de:

Ossenbach Sauter, G. (2002) Génesis de los sistemas educativos nacionales en el mundo occidental y Evolución de los sistemas educativos europeos a lo largo del siglo XIX. En AA.VV *Historia de la educación (Edad Contemporánea)*. Madrid, UNED.

Pineau, P. (2001) ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: ‘Esto es la educación’, y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’”, en Pineau, Pablo; Dussel, Inés; Caruso, Marcelo, *La escuela como máquina de educar. Tres ensayos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós.

En estos trabajos podemos ver cómo, con la escolarización de masas que se produce durante el último cuarto del siglo XIX, se resuelve el dilema planteado al interior de la clase burguesa sobre la conveniencia o no de educar a los hijos e hijas de la clase trabajadora. Pablo Pineau en el trabajo citado, explica *dónde* se la escolarizó: es en la escuela moderna, que triunfa en esta época como la institución hegemónica para llevar adelante el proceso educativo (Imagen 5.9). Pero también, según Ossenbach Sauter o Varela y Álvarez-Uría, la resolución de este dilema adoptó la forma de un sistema educativo segmentado. Y esa forma particular de escolarización diferenciada según la pertenencia a una clase u otra, proyectará vías de sociabilización diferentes para las infancias y, por tanto, diferentes formas de concebirla.

Imagen 5.9. En clase, el trabajo de los pequeños (1889).*Henri Jules Jean Geoffroy (1853–1924).*

Nota. Extraído de Wikimedia Commons (File:Jean Geoffroy - En classe, le travail des petits.jpg - Wikimedia Commons)

Pero, ¿qué razones produjeron este desplazamiento que retiraba gradual y relativamente a las infancias de la clase trabajadora de ser explotadas en el mundo del trabajo, para ser disciplinadas en la escuela moderna? Dejamos aquí dos pistas posibles para indagar en la bibliografía de la materia: por un lado, sabemos que una de las razones que condujeron a la burguesía a educar a las infancias de los sectores populares son de orden productivo: durante la primera revolución industrial las transformaciones en la producción no requerían de la instrucción de sus trabajadores. Durante el siglo XIX, especialmente, luego de la segunda mitad, la producción capitalista requiere de, al menos, una mínima formación de la fuerza de trabajo. Pero también, podríamos establecer una hipótesis de carácter político: disponer de las infancias populares, durante cierto tiempo, en una institución creada específicamente para ese fin, la escuela, atenuaba la posibilidad de que estas infancias sean seducidas por discursos considerados peligrosos desde la perspectiva burguesa, tales como el socialismo científico, el socialismo utópico y, más adelante, el anarquismo: cuestan menos las escuelas que las rebeliones (Varela y Álvarez-Uría; 1991: 50). Lo cierto es que la escuela elemental obligatoria será el espacio de socialización de las infancias obreras organizadas en torno a un nuevo tipo de voluntad moralizadora: la formación de patriotas ¿Acaso las prerrogativas de la Temprana Modernidad en torno a la obediencia se actualizaban en la sociedad industrial del siglo XIX? ¿Acaso la obediencia había cambiado de sentido pero permanecía intacta como horizonte educativo?

Y es en este punto, donde aparece el segundo de los procesos que resultan imprescindibles pensar para elaborar una idea general de la infancia durante el siglo XIX: la fabricación de las

naciones. En uno de los textos que aparecen como parte de la bibliografía obligatoria del Programa de nuestra materia, Xavier Darcos (2008) demuestra cómo en virtud de moralizar a la población infantil, en la escuela obligatoria francesa de finales del siglo XIX, se despliegan toda una serie de tecnologías y procedimientos que abarcan prácticamente la totalidad de la vida estudiantil. Y, particularmente, cómo esa moralización está en estrecha relación con la formación de las identidades nacionales (Imagen 5.10).

Imagen 5.10. *"Clase de geografía, en la Escuela Pedagógica Sarmiento".*

Tucumán, s/f. Archivo General de la Nación, documento fotográfico.



Nota. Extraído de Cartografía histórica argentina

Los hijos e hijas de las clases trabajadoras pasan de ser una infancia *obrera* (a principios del siglo XIX) a ser una infancia *escolarizada* a finales de ese mismo siglo; y será la nacionalidad uno de los factores más relevantes a la hora de pensar el particular tipo de moralización que se buscaba forjar en las identidades infantiles de la clase obrera, aunque no sólo de ella. Una pregunta queda flotando ante nosotros: ¿cómo la fabricación de las naciones opera (si es que lo hizo o lo sigue haciendo) como un factor neutralizante que impide o margina otro tipo de identidades colectivas que pongan en riesgo la estabilidad política de la clase burguesa?

Sugerencia de lectura:

Para reflexionar sobre las diversas experiencias que se desarrollan en relación a la legislación del trabajo infantil y la obligatoriedad escolar, recomendamos el Anexo del siguiente capítulo en el que se ponen en relación las experiencias alemana, francesa e inglesa:

Meschiany, T. (2016 b). Legados de la Ilustración en la sociedad contemporánea. En Ginestet (coord) Meschiany (comp) *Op. Cit.*

Sin embargo, la obligatoriedad también produjo efectos democratizadores en las postrimerías del siglo XIX y, particularmente, en las primeras décadas del siglo XX: uno de ellos, tal vez de los más significativos, fue el aumento de la población alfabetizada. Para cotejar algunos datos al respecto, recomendamos la lectura del trabajo de Carlo Cipolla (1970) *Educación y revolución industrial* que aparece como material bibliográfico de nuestra materia. En este sentido, ¿es posible pensar la obligatoriedad escolar como un requisito necesario para el ejercicio de la ciudadanía, esto es, para el funcionamiento de los Estados liberales que venían forjándose sinuosamente desde la Revolución Francesa?

¿En qué medida las condiciones de los niños de la clase obrera ponen en tensión la definición de la infancia de la Temprana Modernidad y de la Ilustración?

Les proponemos ensayar respuestas a las preguntas que se abren en el apartado. Algunas pueden ser: ¿Cuál es el sentido histórico del proceso mediante el cual la población infantil fue gradualmente protegida mediante diversas leyes y, en simultáneo, se consolidó la escolarización de las masas? ¿Acaso la obediencia cambió de sentido pero permaneció intacta como horizonte educativo entre los siglos XVII y XIX?

El *Hombre Nuevo* como símbolo y realidad

Este apartado aborda algunas cuestiones relevantes, desde el punto de vista de la historia de la educación, respecto a la idea de juventud que construyeron el régimen fascista italiano (1922-1945) y el régimen nazi alemán (1933-1945). Como ambos procesos, en lo que respecta a sus características generales, a sus configuraciones educativas, tanto así como a las causas que provocaron su emergencia, fueron abordados en el primer Libro de Cátedra (2016), aquí realizaremos algunos comentarios específicos respecto a la idea de juventud que elaboraron ambas dictaduras sin extendernos sobre lo que ya fue desarrollado en aquella instancia. Si bien ambos regímenes tuvieron muchas afinidades ideológicas, políticas y económicas, los abordamos por separado con la intención de mostrar las particularidades de cada uno, aunque sin perder de vista aquellos puntos en común.

Sugerencia de lectura:

Para reconstruir las dimensiones de la realidad social de este período sugerimos la lectura de: Meschiany, T. (2016 c). *La educación bajo los regímenes nazifascistas*, en Ginestet, M. (coord), Meschiany, T. (comp) op. cit.

Ossenbach Sauter, G. (2002) “La Educación en el fascismo italiano y el nacional-socialismo alemán”; en Tiana Ferrer, Alejandro, Ossenbach Sauter, Gabriela, Sanz Fernández, Florentino, *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*.

El fascismo italiano

De las entrañas de una Italia que todavía no había logrado unificarse sólidamente como un Estado nacional, que se encontraba inmersa en una profunda crisis económica producida por la Primera Guerra mundial (1914-1918), la cual, a su vez, había provocado una intensificación en el enfrentamiento entre los sectores populares y las clases dominantes, surge como respuesta radical y mesiánica a estos problemas, el fascismo italiano encabezado por Benito Mussolini. La primera de sus expresiones políticas sucedió el 23 de marzo de 1919, cuando fundó las *Fasci di combattimento*, una organización que sería el núcleo a partir del cual se formará el Partido Nacional Fascista (P.N.F), que estará en el poder hasta la derrota italiana en la Segunda Guerra Mundial en 1945. Aunque la fundación de esta organización política no fue muy relevante en 1919, unos años más tarde, cuando Mussolini ya gobernaba en Italia, las *Fasci di combattimento* ocuparon un lugar central en el discurso fascista: fueron interpretadas por el régimen como el momento fundacional del movimiento que venía a cambiar la historia de la península. Mussolini elaboraba, así, un mito de origen, que vino a representar el nacimiento de una novedad histórica: el fascismo. Esta construcción simbólica se complementó con el otro polo de la ecuación: la construcción de un *hombre nuevo* (fascista); es decir, el destino al cual la población italiana debería arribar desde ese fundamento original iniciado en 1919. En este esquema ideológico, la juventud ocupó un lugar de relieve en el discurso y las políticas fascistas. Veamos esto con mayor detenimiento.

Sugerencia de lectura:

Para profundizar en el problema de la juventud en el contexto del fascismo italiano, recomendamos:

Malvano, L. (1996) El mito de la juventud a través de la imagen: el fascismo italiano. En Giovanni, Levi y Sscmitt, Jean-Claude (1996); *Historia de los jóvenes*. Madrid, Taurus.

Como fuimos analizando a lo largo de este capítulo las definiciones de infancia o juventud implican un proceso de demarcación, el establecimiento de fronteras simbólicas y conceptuales que permiten distinguir las edades biológicas según los atributos específicos que a cada una de ellas se le asigna. Pudimos observar, también, cómo esas representaciones y definiciones están vinculadas al contexto histórico y, por ello, se encuentran inmersas en diversas relaciones de poder. En el caso del fascismo italiano surgen una serie de identificaciones entre la juventud y otras esferas de realidad social sobre las que queremos reflexionar. En primer lugar, la juventud se identificaba con el movimiento fascista a partir de la novedad histórica que éste representaba: el movimiento era lo nuevo y emergía del caos de la vieja Italia, para construir otra, fascista, que se encontraba en proceso de formación. El movimiento político liderado por Mussolini, entonces, representaba el estado de juventud de esa nueva Italia que se buscaba construir mediante un profundo proceso de fascistización de la sociedad. Por ello, a su vez, se identificaba a la juventud

con la construcción simbólica que el fascismo había elaborado del “pueblo Italiano”. Incluso, también se la identificaba con el jefe máximo del movimiento, Benito Mussolini, el *Duce*, de quien se decía era “eternamente joven”; en esos tiempos el líder del P.N.F. rondaba el medio siglo de vida, lo que nos indica que la idea de juventud durante el fascismo italiano no se apoyaba tanto en un criterio biológico sino más bien en una serie de representaciones y construcciones simbólicas, que permitían asociarla con la novedad que suponía representar el fascismo. En este sentido, la identificación más relevante que puede constatararse es la de la juventud con el *hombre nuevo* que intentaban modelar según sus propias prerrogativas ideológicas. Es decir, desde el punto de vista de la historia de la educación, la juventud se identificaba con la construcción simbólica *central* del fascismo (el hombre nuevo) que intentó forjar durante más de dos décadas, mientras gobernó la península italiana (1922-1945). Para el régimen, el joven del presente representa el italiano del futuro, pero no en el sentido lineal del tiempo, sino en un sentido simbólico, representa lo que el italiano *debería ser*, al alter ego del fascismo. Pero, ¿qué joven era ése que simbolizaba al italiano del futuro? Si miramos el problema desde el punto de vista del género, surgen algunas cuestiones sobre las que conviene reflexionar, puesto que “ser joven” no implicaba las mismas trayectorias o modelos ideales según se trate de la población femenina o masculina. El joven (masculino) será identificado con lo fuerte, lo vigoroso y lo atlético; pero también deberá representar esa vigorosidad en un estado de perpetua sumisión y obediencia al régimen. Por su parte, las juventudes femeninas tendrían otros atributos: saludables, fuertes y bellas, abocadas a cumplir lo que se entendía era su “destino histórico”: la vida doméstica y familiar. Si el *régimen* se identificaba con el joven masculino; la *nación* lo haría con la joven fascista. Pero también las mujeres quedarán atrapadas en la campaña demográfica llevada adelante por el P.N.F., es por ello que se valoraba de la mujer lo que se creía era su “destino natural”: su función reproductiva. Las muchachas deberían ser buenas esposas, excelentes madres y perfectas amas de casa. Ese es el horizonte (fascista) al cual debe aspirar la joven italiana.

Pero, para lograr que esos atributos sean una realidad concreta y no un mero recurso retórico, el régimen desplegó una serie de dispositivos que buscarían fascistizar a la juventud italiana. Laura Malvano (1996), a partir de un trabajo sobre esculturas, monumentos, pinturas, revistas, el cine y la fotografía, muestra cómo el régimen utilizaba esos soportes para representar un modelo de juventud, en virtud de favorecer su construcción. A su vez, el deporte ocuparía un lugar importante dentro de estos dispositivos: fútbol, ciclismo, gimnasia, pugilismo y, por supuesto, el atletismo se proponían como actividades de gran valor para el imaginario fascista; no se trataba sólo de superar marcas, no se reducía a un aspecto técnico o físico sino que constituía un espacio más complejo donde el deportista ofrecía una imagen condensada de lo que debería ser un joven fascista. Es por ello, que el deporte será considerado como un elemento que propiciaba la regeneración física y moral de la “raza” (Malvano: 1996). La vestimenta, en particular los uniformes, también ocuparon un lugar destacado en la fascistización juvenil. No solo servían como elemento de distinción entre los jóvenes, sino que también distinguían a los géneros; en las vestimentas quedaban, por tanto, grabados los trazos del fascismo. Sin embargo, más allá de estos dispositivos que buscaban

fascistizar a la juventud y, a partir de ello, a la sociedad italiana como un todo, una de las tecnologías de poder más relevantes utilizadas por el Partido Nacional Fascista, fueron las estructuras de encuadramiento del régimen. Entre las más importantes se encuentran la *Opera Nazionale Balilla* (O.N.B) y, luego de 1937, la *Giuventù Italiana del Littorio*. Estas organizaciones juveniles promovieron actividades que orientaban, con una dirección determinada, la utilización del tiempo libre de los y las jóvenes italianas y desplegaban una serie de dispositivos ligados a la educación del cuerpo, la cual estaba ligada a un fin estratégico orientado hacia la formación de un tipo particular de moralización, esta vez, fascista. El hombre nuevo es representado en una juventud que estaba, justamente, siendo moralizada en el sentido deseado por el régimen. Es en la intervención de toda esta serie de dispositivos sobre la población juvenil, donde los fascistas italianos encontraron la posibilidad de forjar una nueva subjetividad. En definitiva, la juventud, la idea que se tenía de ella, terminó por ser un eficaz dispositivo simbólico, unos de los modelos de identificación centrales del fascismo (Malvano: 259).

El nazismo alemán

Sugerencia de lectura:

Para profundizar en el problema de la juventud en el contexto del nazismo alemán, recomendamos la lectura de:

Michaud, E. (1996) Soldados de una idea: los jóvenes bajo el Tercer Reich, en Levi, G. y Schmitt, J. C. (dir.) *Historia de los jóvenes*. Madrid, Taurus.

Para indagar en algunas de las transformaciones que el nazismo produjo en materia educativa, recomendamos el capítulo VI del Libro de Cátedra:

Meschiany, T. (2016 c) *La educación bajo los regímenes nazifascistas*, en Ginestet, M. (coord), Meschiany, T. (comp) op. cit.

El nazismo, al igual que el fascismo italiano, también otorgó a la figura de un *hombre nuevo* una centralidad política destacada, que puede constatarse no sólo en buena parte de sus políticas educativas sino en las formas de intervenir e interpretar las infancias y juventudes. Sin embargo, una de las diferencias con el régimen de Mussolini es que el hombre nuevo (nazi) estaba determinado según un criterio racial, marcado profundamente por determinaciones biológicas a partir de las cuales el nazismo interpretaba las diferencias culturales y étnicas. Y es en esa diferencia, en el énfasis racista a partir del cual el nazismo construía su mirada del mundo, desde donde se construirá la noción de “juventud”. Como sostiene Eric Michaud (1996) “ser joven” para los nazis significaba pertenecer, ser parte de la nueva idea, de la *weltanschauung* nazi, esto es, de su mirada del mundo (1996). Esta característica ideológica dota de particularidades específicas a la juventud e infancia durante el nazismo. En

primer lugar podríamos señalar que la idea de infancia que venía gestándose trabajosamente desde la Temprana Modernidad sufre una brutal alteración durante el Holocausto. Considerar la sociedad desde el punto de vista racial conducía a que las infancias que los nazis consideraban “indeseables” no puedan “corregirse”; la naturaleza “impura” de su sangre determinaba, según los parámetros ideológicos del nazismo, modos de comportamiento que ni aun con la más eficiente educación racial podrían modificarse. Este rígido criterio biologicista, que colocaba las conductas y comportamientos como efectos de determinaciones biológicas imposibles de modificar, contradice el aspecto principal de la noción de infancia moderna: su maleabilidad y la necesidad de su dirección. Al estar determinadas biológicamente, las infancias que no pertenecían al linaje de sangre pura que el nazismo reivindicaba (imaginariamente) como el modelo perfecto del ser humano, eran infancias sobre las que resultaba ocioso actuar y por tanto debían recibir el mismo tratamiento que el mundo adulto no *ario*. Por ello pierden su carácter maleable; pierden, por tanto, su definición moderna. Y es por ello, también, que los infanticidios se cuentan de a cientos de miles durante el Holocausto. Sin embargo, hay algunos antecedentes históricos previos al surgimiento del nazismo que también ponen en tensión la noción moderna de infancia. Si bien, durante la Temprana Modernidad, la maleabilidad y la necesidad de dirección de la población infantil propende un férreo régimen disciplinario, no es menos cierto que el enclaustramiento suponía una preocupación por su protección. La infancia no sólo era maleable, sino también algo que debe ser cuidado, protegido. Esta necesidad de protección se pondrá en crisis durante la Gran Guerra de 1914-1918. En el libro *Los niños en la Primera Guerra mundial* (2014), Yury y Sonya Winterberg realizan un pormenorizado estudio donde demuestran que la participación infanto-juvenil en la guerra lejos de ser una excepción marcó una regularidad. Infancia y adultez se confundían en las trincheras del campo de batalla. O, también, podríamos ir un poco más lejos, al corazón de la Inglaterra industrial del siglo XIX e indagar las condiciones de trabajo de la población infantil tal como trabajamos en el apartado anterior. Por último, si se quiere, también podríamos interrogarnos sobre las infancias negadas de la Ilustración en el siglo XVIII. Sin embargo, volviendo al Nazismo, la definición moderna de infancia todavía está presente en su imaginario. El criterio racial desde el cual interpretaban la humanidad, también suponía otras infancias, las suyas, las propias, las *arias*. Y este grupo, sí era susceptible de formación, si podía operarse sobre él en virtud de forjar al hombre nuevo (nazi). Es por ello que se desplegaron, al igual que en el fascismo italiano, una serie de dispositivos y procedimientos para que sí, ahora, se moldeen en los preceptos que definían su modelo de humanidad. Si la sociedad debía ser nazificada, la juventud será, entonces, el blanco principal donde actuarán estas tecnologías. Y, como ocurría en Italia, uno de los instrumentos utilizados serán las organizaciones juveniles. La más significativa de ellas, fueron las *Hitlerjugend* (HJ). Alcanza con prestar atención a algunos datos para comprender su centralidad en la formación de jóvenes alemanes: en 1932 existían 108 mil jóvenes en las HJ; en 1936, 5 millones; en 1940, 7.2 millones fueron reclutados en la organización (el 82% de los y las

jóvenes alemanes de entre 10 y 18 años) (Rempel, 2015). Este incremento muestra la centralidad que tenía la nazificación de la juventud. Hay, nuevamente, algo de la definición moderna de infancia en estas organizaciones que actuaban como verdaderas instituciones de secuestro, incluso con mayor peso que la propia familia, puesto que éstas estaban forzadas a informar al Partido Nazi cuando sus hijos e hijas cumplían los diez años de edad, momento en el cual ingresaban a las organizaciones juveniles. A su vez, funcionaban como un filtro para el acceso a los estudios universitarios, ya que era un requisito haber pertenecido a ellas para continuar con los estudios superiores o para ocupar cargos públicos.

En términos de género, en la Alemania nazi ocurre algo similar a lo que ocurría en la Italia fascista. Una idea de la mujer, definida según unos débiles y pobres argumentos *naturales*, hacía que las infancias y juventudes femeninas tengan otras trayectorias de vida, determinadas por otros ideales. Si el modelo de masculinidad era la virilidad, la fuerza y el heroísmo, junto a la disciplina y la obediencia; el ideal femenino se organizaba en torno a las tareas de cuidado, domésticas y, especialmente, reproductivas. Para ello, existían organizaciones juveniles femeninas que reclutaban jóvenes con el propósito de inculcar los valores que defendía el nazismo; la más significativa de ellas fue la *Bund Deutscher Mädel* (Liga de jóvenes Alemanas).

Un aspecto interesante para pensar el proceso de nazificación infantil es la oferta de juegos de mesa y de juguetes. El historiador André Postert (2018) en el libro *Kinderspiel, Glücksspiel, Kriegsspiel, Große Geschichte in kleinen Dingen 1900-1945* (*Juegos infantiles, juegos de suerte, juegos de guerra: la Gran Historia en pequeñas cosas 1900-1945*), estudió el mercado de juguetes destinado a las infancias alemanas durante el nazismo. En uno de esos juegos el tablero representa una ciudad germana donde pueden verse comercios de propiedad judía. El objetivo del juego consiste en que los y las jugadoras confisquen los bienes de esas propiedades y envíen a la población judía a un "Sammellager" (campo de tránsito), desde donde serán deportados. Otro juego, el *Juden raus!* (¡Fuera judíos!) era comercializado bajo el rótulo de "diversión para la familia". A su vez, el historiador comenta cómo se expandió la producción de cartas con rostros de los principales políticos del régimen (Hitler, Goebbels, Göring, etc). Los juguetes eran examinados por estructuras del Partido Nazi antes de llegar al consumidor. El Tercer Reich usaba esos productos como una parte más del engranaje de su poderosa máquina de propaganda, esta vez dedicado a la población infanto-juvenil, en virtud de su nazificación.

Reflexiones finales

Luego de trabajar en este capítulo las distintas representaciones de infancias y juventudes, nos interesa introducir brevemente y como posible cierre la idea de Álvarez-Uría y Varela de la infancia como categoría sociopolítica:

Las figuras de infancia no son, como se ha mostrado, ni naturales, ni unívocas, ni eternas. Las variaciones que han sufrido en el espacio y en el tiempo son

una prueba de su carácter sociohistórico. Las transformaciones que han afectado a la percepción de la infancia moderna están íntimamente ligadas a los cambios en los modos de socialización (1991, p. 82).

Representar la infancia, como práctica, es una producción colectiva fruto de las pugnas, las relaciones de fuerza, las estrategias de dominación y los lazos sociales que caracterizan a cada momento histórico. Esto supuso y supone hasta la actualidad, que existen múltiples figuras de infancias ocultas bajo una aparente uniformidad, muchas veces construida desde los sectores dominantes que proyectan una única imagen hegemónica. Sin embargo, dar cuenta de las diferencias que se busca ocultar, pensar históricamente las representaciones de infancias y juventudes, es lo que nos permite comprender sus definiciones triunfantes y los proyectos educativos elaborados en cada contexto sociohistórico.

Pero, ¿qué significa pensar las infancias y juventudes hoy? En un principio, enfrentarnos al mismo desafío de desenmascarar una supuesta homogeneidad inexistente que sólo justifica o ignora desigualdades. Además, nos obliga a preguntarnos sobre aspectos de la vida social actual que interpelan las consideraciones y representaciones sobre las infancias: ¿qué sucede con las infancias globalizadas y las legislaciones internacionales que parten de la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1989³²? ¿Qué impacto tienen las leyes que buscan proteger a las infancias sobre las diversas realidades culturales y económicas en el mundo? ¿Qué rol juegan las redes sociales en la construcción de la subjetividad infantil? ¿Cómo impactan los estándares de belleza y los estereotipos de género? Al final, ¿asistimos nuevamente a la creación de adultos en miniatura?: niñas sexualizadas que compiten en concursos de belleza y que son sometidas a intervenciones quirúrgicas a corta edad y niños que conducen vehículos, que utilizan armas -virtuales, de juguete, o no-, que participan en apuestas en línea; infancias explotadas y marginadas por las consecuencias del capitalismo; infancias migrantes, discriminadas, sin acceso a la educación.

Para cerrar, nos interesa volver a la pregunta de siempre sobre el rol de la educación, formulada esquemáticamente: ¿reproducir o transformar? Como ya dijimos a lo largo de este capítulo, las representaciones o formas de concebir a las infancias están estrechamente vinculadas con la construcción de un sujeto educable, en función de las necesidades e intereses sociales, políticos, económicos y/o religiosos. El hecho de que las infancias actuales se sigan pensando como sujetos educables y, también, como sujetos de derecho desde el siglo pasado, nos obliga a repensar el rol que se les ha asignado en el contexto sociohistórico y político presente. La creación de diversos instrumentos de cuidado y protección que buscan garantizar el derecho a la vida, a la identidad, a la educación, a la salud, a hacer deporte, a jugar, se ven expresados en Argentina

³² Los Derechos de niños, niñas y adolescentes son un conjunto de normativas y disposiciones internacionales que son adoptadas por los Estados miembros de la ONU a partir de la Convención mencionada de 1989 (texto completo disponible en <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion>). Por lo tanto, se adaptan a la Constitución de cada país (en Argentina es la Ley 26.061, texto completo disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/justicia/derecho-familia/leyes-simple/derechos-de-ninos-ninas-y-adolescentes#ley>)

en leyes recientes como la N° 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI)³³, la ley N° 26.743 de Identidad de Género³⁴ o la ley N° 26.206 de Educación Nacional que en su Art. 18° establece la obligatoriedad de la sala de 5 del Nivel Inicial. El Art. 2° de esta última ley establece que “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”, lo que nos permite pensar en el rol que adopta la educación en nuestra sociedad y, por lo tanto, cómo concebimos a las infancias. Sin embargo, como apuntamos arriba, los altos niveles de pobreza de la población infantil, con todas las consecuencias que ello tiene, nos obligan a reflexionar sobre los alcances concretos de estas leyes. A su vez, también consideramos importante reflexionar sobre las prácticas pedagógicas que se delinean y que intervienen sobre la población infantil. En todo caso en ellas, también, aparece nuestra forma de comprender las relaciones intergeneracionales. En definitiva, nos interesa pensar nuestra propia definición de infancia. Este capítulo fue una excusa para promover ese ejercicio.

Para dar cuenta de un posible imaginario que otorga agencia a las infancias y para discutir varias de las ideas centrales de los discursos y representaciones que abordamos en este capítulo, acercamos las palabras de Philippe Meirieu (2010):

Hay algo extraño y difícil de entender que echa por tierra todas nuestras representaciones tradicionales: no se trata de dar primero a seres pasivos, obligados a recibir, a quienes luego induciríamos a «tomar las riendas» para acceder, finalmente, a la libertad. Se trata de un modo de transmitir que coloca a quien recibe en situación de aprovechar lo que le transmiten, de hacerlo suyo según lo asimile y lo relacione con sus planteamientos o con sus preocupaciones. Se trata de transmitir estando atentos a lo que razona el niño, a lo que lo pone en movimiento, a lo que podrá robarnos para utilizarlo sin nosotros (P. 27).

Actividades

Actividad 1. La infancia en la Edad Media

Tuchman (1979) nos ofrece una mirada menos lineal de lo que parece: los niños y niñas debían vivir o morir por sus propios medios y, sin embargo, también tenían juguetes, vivían despreocupados sin más miedo que el de ser castigados por un palo, codiciosos de cuanto ven, prontos a reír, prontos a llorar, resistiendo los esfuerzos de su madre por peinarlos y lavarlos. La autora nos invita a preguntarnos cómo complejizar nuestra mirada de las infancias medievales.

³³Texto completo de la norma disponible en <https://www.argentina.gob.ar/justicia/derechofacil/leysimple/educacion-sexual>

³⁴Texto completo de la norma disponible en https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-26.743-identidad-de-genero_0.pdf

1.1. Observen con atención las siguientes imágenes:

Imagen 5.11. *Detalle de Master of Citta di Castello. Madonna and Child (1300-1350), Artista desconocido. Detroit Institute of Art)*



Nota. Extraído de Wikimedia Commons (File:Master of Citta di Castello, Madonna and Child, 1300-1350, Detroit Institute of Art.jpg - Wikimedia Commons)

Imagen 5.12. *Detalle de «Las tres edades del hombre»*



Nota. Miniatura extraída de un manuscrito del Libro de las propiedades de las cosas de Bartolomé Anglico (siglo x), Poitiers, 1470-1490. Paris, Bibliothèque nationale de France. (Le Goff. 253, 2009).

1.2. Les invitamos a analizarlas:

1.2.1. En primer lugar, ubiquen el contexto de producción:

- ¿En qué año y en qué lugar fueron producidas?
- ¿Por quién? ¿Quién fue el artista?

1.2.2. En segundo lugar, les sugerimos indagar en lo que la imagen busca comunicar, tratando de hacer a un lado la idea de que es un fiel reflejo de la realidad. Para esto, debemos poner la imagen en diálogo con lo trabajado por los autores de la bibliografía:

- ¿Qué ven en esta imagen?
- ¿Cómo podemos vincular lo que el artista buscó representar con el contexto social y político en que produjo esta obra?

1.3. Por último, les proponemos que imaginen que asisten a un Congreso Internacional de Historia Medieval en el que se debate si en la Edad Media existía la infancia: algunos investigadores sostienen que sí y otros que no. En función de lo abordado en el apartado y los elementos brindados en esta actividad, elaboren dos argumentos para sostener que no existía la infancia en la Edad Media y otros dos argumentos que permitan concluir que si existía la infancia en este período. Para eso, les sugerimos elaborar un breve texto donde desarrollen ambas posturas y den cuenta de los autores o las fuentes que sustentan cada posición.

Actividad 2. Una mirada diacrónica de la Edad Media y la Temprana Modernidad

Pensar la Edad Media y la Temprana Modernidad de manera diacrónica, es una invitación a señalar los cambios y las permanencias en el devenir histórico:

La imagen del escolar en la Edad Media –un niño de diez años podía comenzar sus estudios gramaticales– que vagaba de un contrato de aprendizaje a otro por espacios en los cuales se enseñaba, pero que quizás no diferían mucho ni eran más higiénicos que un establo, fue reemplazada paulatinamente por la de un escolar que se subordinaba a normas concretas cotidianas y a un espacio escolar separado de la vida en la calle (Snyders, 1974. Citado en Dussel y Caruso, 1999, p. 43).

2.1. A continuación, les proponemos que lean el siguiente fragmento de Gargantúa, obra publicada por François Rabelais en 1534. Rabelais fue un médico, pedagogo y escritor humanista francés. Gargantúa es una novela de ficción que escribió y publicó después de Pantagruel (aunque normalmente ambas novelas son editadas juntas). Gargantúa es el padre de Pantagruel y, aunque ambos son gigantes y por eso es una novela de ficción, sus vidas se asemejan a las de su tiempo: estas novelas buscan parodiar la realidad. En este caso, eso significa ofrecer una imagen burlesca con el objetivo de brindar un diagnóstico crítico y, a la vez, proyectar soluciones. Rabelais admiraba a Erasmo y era crítico de la escolástica medieval; subyacen en sus escritos los fundamentos de las nociones sobre infancia y educación del humanismo. El objetivo de la

lectura de esta obra, pensada como fuente, es identificar las representaciones de infancia que aparecen y, a su vez, los tipos de intervención sobre esas infancias que se proponen.

Siguiendo lo dispuesto por su padre, Gargantúa, desde los tres a los cinco años, fue alimentado y fue instituido con arreglo a la más conveniente disciplina y aquel tiempo lo pasó, como todos los niños del país, a saber: bebiendo, comiendo y durmiendo; comiendo, durmiendo, comiendo y bebiendo.

Continuamente se revolcaba en los charcos, se tiznaba la nariz, se churreteaba la cara, se enfangaba los zapatos, resbalaba siguiendo a los moscardones, y corría voluntarioso detrás de las mariposas, cuyo imperio tenía su padre.

Se orinaba en sus zapatos y se ensuciaba en su camisa, se desmocababa con las mangas, metía las manos en la sopa, chapoteaba por todas partes, bebía en sus zapatillas y ordinariamente se rascaba la tripa con el cesto del pan (*Capítulo XI, De la adolescencia de Gargantúa*. 1969: 44).

“Cuando Ponócrates conoció la viciosa manera de vivir de Gargantúa, decidió educarlo de otra manera; pero durante los primeros días todo se lo toleró, considerando que la naturaleza no admite sino con gran violencia las mutaciones repentinas. Para comenzar su labor con más acierto suplicó a un sabio médico de aquellos tiempos, llamado Teodo, que le indicara, a ser posible, lo mejor para llevar a Gargantúa al nuevo camino.

(*Capítulo XXIII, Cómo Gargantúa fue sometido por Ponócrates a una disciplina que le hacía aprovechar todas las horas del día*. 1969: 90). Rabelais, François (1534). *Gargantúa y Pantagruel*. Tomo II. Biblioteca Básica Universal, CEAL, 1969.

2.2. Una vez identificadas las nociones de infancia presentes en esta fuente y tomando como referencia las distintas representaciones trabajadas en el apartado, elaboren un cuadro comparativo de doble entrada en el que distingan las representaciones de infancia de la Edad Media y las de la Temprana Modernidad. Pueden hacerlo según el siguiente modelo:

Cinco características de la infancia en la Edad Media	Cinco características de la infancia en la Temprana Modernidad

2.3. Luego, reflexionen: ¿Qué diferencias hay entre ambos momentos? ¿Encuentran continuidades? ¿Cuáles? ¿Por qué?

2.4. Por último, les invitamos a vincular esta mirada diacrónica sobre las infancias en un período de transición con la selección del escrito de Julia Varela “El cuerpo de la infancia. Elementos para una genealogía de la ortopedia pedagógica” (1991) que forma parte de la bibliografía obligatoria de la materia. Según Varela, el movimiento humanista dota a las infancias de características universales, “naturales”, para ocultar las diferencias entre los distintos estamentos. Sin embargo, al mismo tiempo elaboran programas pedagógicos para públicos “que van desde los que poseen «un natural gentil y generoso» hasta los que son «lo más vil y abyecto de la República»” (1991: 2). A continuación, les acercamos algunas preguntas que les permitirán construir vínculos entre el apartado de este capítulo y los postulados de Varela:

2.4.1. ¿Qué sujetos conforman esos “diferentes públicos” analizados por Varela? ¿Qué imagen se construye de ellos? Es decir, ¿cómo son representados?

2.4.2. ¿Qué lugar se espera que ocupe cada uno de estos sectores en la vida social? Y, en relación a esa expectativa, ¿qué tipo de programa educativo se pone en marcha para intervenir sobre esas diferentes infancias?

Actividad 3. Una mirada sincrónica de la infancia ilustrada

El eje central del apartado “Las infancias en plural...” es mostrar una mirada sincrónica, en simultáneo, del complejo escenario del siglo XVIII para pensar las infancias y juventudes. Con ese desafío en mente, en esta actividad nos preguntamos por las herramientas de organización de la información que nos permiten abordar sincrónicamente las representaciones de infancia elaboradas por el movimiento ilustrado.

3.1. Vuelvan a leer el apartado en busca de las definiciones de infancia que aporta la Ilustración y los distintos aspectos para pensar este momento de la vida que se fueron desplegando en el apartado: la cuestión de clase, de género y la étnica.

3.2. Una vez identificadas las diversas nociones de infancia simultáneas en el tiempo, elaboren un mapa conceptual. Con él deben dar cuenta de los posibles vínculos entre las definiciones y aspectos diversos que atravesaron a las representaciones de infancia durante el siglo XVIII. Entre estas representaciones se pueden establecer relaciones contradictorias o complementarias, el objetivo de este ejercicio es indagar en las herramientas que tenemos para mostrar estos proce-

sos simultáneos. Tengan en cuenta que, a la hora de elaborar un mapa conceptual, lo más importante es el uso de conectores pertinentes entre conceptos e ideas³⁵. El mapa conceptual nos sirve de herramienta de estudio, como instrumento de síntesis, pero también como insumo para construir relaciones complejas. Pueden hacerlo a partir del siguiente modelo que brinda un ejemplo de inicio:

Figura 5.13. Mapa conceptual para completar.



3.3. Como hemos visto para el período anterior, en este contexto sociohistórico también se elaboraron programas educativos diferenciados para cada una de las diversas infancias identificadas en el punto previo de esta actividad. Les invitamos a detenernos en la obra de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), *El Emilio* (1762), que hemos mencionado en el apartado correspondiente a este período como un punto cúlmine en las formas de pensar a las infancias. Lean con atención los siguientes fragmentos:

En primer lugar, una selección que busca dar cuenta del tipo de vínculo que se debe construir con las infancias según este pensador:

Tratad a vuestro alumno según su edad. Antes que nada colocadlo en su lugar y mantenédlo de tal forma que nunca intente salir de él... No le mandéis jamás nada, sea lo que sea, absolutamente nada. No le dejéis siquiera imaginar que pretendéis tener autoridad sobre él; que sepa solamente que él es débil y que vosotros sois fuertes, que por su estado y el vuestro se encuentra necesariamente a vuestra disposición, que lo sepa, que lo aprenda, que lo sienta, que sienta en buena hora sobre su altiva cabeza el yugo que la naturaleza impone al hombre, el pesado yugo de la necesidad” (Rousseau; 1762, p. 109).

³⁵ Para conocer más sobre mapas conceptuales: Equipo TIC del Instituto Nacional de Formación Docente (2012), “Clase 2: Mapas conceptuales”, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: https://postitulosecundaria.infod.edu.ar/archivos/repositorio/750/922/Org_Graf_clase02.pdf

En segundo lugar, un extracto para pensar las diferencias a la hora de educar a los niños y a las niñas:

Justificad siempre las tareas que impongáis a las niñas, pero imponérselas continuamente. Los dos defectos más peligrosos para ellas, y de los cuales es muy difícil que se desprendan una vez los han contraído, son la ociosidad y la indocilidad. Las doncellas deben ser atentas y laboriosas, pero no basta con esto; desde muy pequeñas deben estar sujetas (Rousseau, 1762, p. 110).

3.4. A continuación, respondan a partir del análisis de la fuente:

3.4.1. Según Rousseau, ¿qué forma debe adoptar la intervención sobre las infancias? ¿Cuál es el objetivo de esa intervención?

3.4.2. ¿Qué diferencias pueden identificar entre la educación dirigida a los niños y aquella pensada para las niñas? ¿Consideran que estas diferencias se relacionan con el lugar que se espera que ocupen varones y mujeres en la sociedad? ¿Por qué?

Actividad 4. La educación de las infancias de los sectores populares

En el apartado dedicado a pensar el siglo XIX, vimos que los interrogantes sobre cómo, a quién y para qué educar no están exentos de disputas y contradicciones, de enfrentamientos y luchas. Tengamos en cuenta, por ejemplo, la opinión del presidente de la aristocrática Royal Society inglesa en 1807:

En teoría, el proyecto de dar una educación a las clases trabajadoras es ya bastante equívoco, y, en la práctica, sería perjudicial para su moral y su felicidad. Enseñaría a las gentes del pueblo a despreciar su posición en la vida en vez de hacer de ellos buenos servidores en agricultura y en los otros empleos a los que les ha destinado su posición. En vez de enseñarles subordinación, les haría facciosos y rebeldes, como se ha visto en algunos condados industrializados. Podrían entonces leer panfletos sediciosos, libros peligrosos y publicaciones contra la cristiandad. Les haría insolentes ante sus superiores; en pocos años, el resultado sería que el gobierno tendría que utilizar la fuerza contra ellos (Cipolla, 1969, p. 80)

4.1. Les proponemos leer atentamente el siguiente fragmento de la novela *Oliver Twist* de Charles Dickens para recuperar las consideraciones sobre la infancia en Inglaterra en el siglo XIX:

Oliver Twist cumple nueve años, al ser ya un niño de edad el señor Bumble va a buscarlo a la casa de la señora Mann para llevarlo al Hospicio. El señor le aclara que la señora con la que vivía no podrá acompañarlo pero que lo visitará alguna que otra vez:

No era mucho consuelo éste para el niño. Más, no obstante su juventud, tenía el suficiente juicio para fingir un gran pesar por su marcha. No le era muy difícil hacer asomar las lágrimas a sus ojos. El hambre y los recientes malos tratos son magníficos auxiliares si de llorar se trata, y Oliver lloró con absoluta naturalidad. La señora Mann le otorgó mil abrazos y, lo que más necesitaba Oliver, una rebanada de pan con manteca, por temor a que su aspecto resultase en exceso famélico al llegar al Hospicio. Con el pedazo de pan en la mano y tocado con la gorrilla de paño pardo de la parroquia, salió Oliver con el señor Bumble de aquella mísera morada, donde jamás una palabra ni una mirada amable iluminaron las tinieblas de sus primeros años. Y, sin embargo, estalló su angustia con pueril congoja cuando se cerró tras él la puerta de la casa. Por míseros que fuesen los pequeños compañeros de infortunio que dejaba detrás, eran ellos los únicos amigos que tuviera jamás; y en el corazón del niño penetró por vez primera una sensación de su soledad en la amplitud del mundo. (...)

Al llegar al Hospicio, le informan a Oliver que deberá presentarse ante la Junta. El niño no sabía a ciencia cierta qué era una Junta por lo que se sorprendió al llegar y encontrar ocho o diez caballeros gordos sentados alrededor de una mesa:

(...) —Bueno; has venido aquí para educarte y para aprender un oficio útil —dijo el caballero de la cara colorada sobre su elevada silla.

—De manera que mañana, a las seis de la mañana, empezarás a cardar estopa —agregó el hombre agrio del chaleco blanco.

Por esta combinación de aquellas dos gracias en la sola operación de cardar estopa, Oliver hizo una profunda reverencia por orden del celador, y fue conducido precipitadamente a una gran sala, donde, sobre un duro lecho, lloró hasta quedarse dormido. ¡Qué magnífico ejemplo de la blandura de las leyes de Inglaterra, que toleran que los pobres duerman!

¡Pobre Oliver! ¡Qué poco se imaginaba él, mientras dormía en la feliz inconsciencia de todo cuanto le rodeaba, que la Junta había llegado aquel mismo día a una conclusión que había de ejercer una influencia fundamental en su futuro destino! Pero así era, y la decisión consistía en lo siguiente:

Los miembros de esta Junta eran hombres sapientísimos, sagaces y filosóficos; al fijar su atención en el Hospicio, advirtieron al instante lo que las gentes vulgares no hubieran descubierto jamás: ¡que a los pobres les gustaba aquello! Era un lugar corriente de público esparcimiento para las clases humildes; una taberna en la que no se paga, donde todo el año se desayuna, se come, se toma el té y se cena; un Elíseo de mampostería, donde todo era divertirse sin trabajar.

(Dickens, C. 1994 [1838]. Oliver Twist. Capítulo 2. Editorial Alfaguara)

4.2. Luego de analizar el fragmento de Oliver Twist como fuente, en busca de las consideraciones sobre las infancias de los sectores populares, les invitamos a responder las siguientes preguntas:

4.2.1. ¿Cómo podemos relacionar los dichos del presidente de la Royal Society que se encuentran al comienzo de esta actividad con la mirada crítica e irónica de Charles Dickens sobre las formas de tratar a los niños en Inglaterra en el siglo XIX? Según estas fuentes: ¿qué se espera de las infancias de los sectores populares?

4.2.2. Cuando decimos que existieron tensiones y disputas políticas a la hora de delinear los proyectos educativos, ¿a qué nos referimos? ¿Cómo es posible que a comienzos del siglo XIX las infancias de los sectores populares sean tratadas y representadas como en estas fuentes y que, a finales del mismo siglo, haya triunfado la escolarización de las masas? Les invitamos a volver al apartado para indagar en posibles respuestas.

Actividad 5. Las infancias en el nazismo

¿Los juegos y juguetes construyen identidades y moldean voluntades?

Les proponemos analizar como fuentes históricas algunos juegos y juguetes nazis. ¿Qué sentidos hay detrás de la circulación de estos objetos? ¿Qué forma de entender e imaginar a las infancias se encuentra detrás?

5.1. Para buscar algunas respuestas a estas preguntas, les invitamos a completar el siguiente cuadro:

Figura 5.14

Detalle del tablero y fichas del juego de mesa *Sakampf*. El objetivo del juego era avanzar en la historia alemana hasta destruir la democracia.



¿De qué manera estos juegos te permiten pensar en una nazificación de las infancias?

Figura 5.15

Kaethe-Kruse-Puppe, muñeco soldado luciendo el uniforme de las Juventudes Hitlerianas.



5.2. Luego, elaboren un breve escrito para comparar estos juguetes que circularon en Alemania durante el régimen nazi con los que ustedes utilizaron en sus infancias. Les acercamos algunas preguntas posibles para elaborar y estructurar estos párrafos reflexivos: ¿A qué jugaban? ¿Alguna vez esos juegos cobraron nuevos sentidos en sus vidas adultas? En retrospectiva, ¿consideran que había un tipo específico de concepción de infancia detrás de los juegos que jugaban y los juguetes que usaban?

Actividad 6. ¿Cómo pensar históricamente las infancias y las juventudes en la Historia de la Educación General?

En este capítulo fuimos recuperando y sistematizando distintas representaciones sobre las infancias y las juventudes que se desplegaron a lo largo del tiempo en Europa occidental y que forman parte del recorte de nuestra materia. Este despliegue temporal supuso reconstruir simultáneamente las dimensiones de la realidad social y de la realidad educativa para entender los contextos sociohistóricos en los que son producidas esas representaciones. En esta última actividad, les proponemos un ejercicio similar al que hicimos en el capítulo: imaginen que un compañero que aún no cursó Historia de la Educación General les pide que le expliquen cómo se fueron transformando las representaciones sobre las infancias y juventudes a lo largo de la materia y ustedes deben construir una síntesis sobre lo que aprendieron con esta lectura.

6.1. Elaboren una cronología para ordenar los períodos trabajados en el capítulo. Ordenar cronológicamente supone identificar qué pasó antes y qué pasó después, dando cuenta de acontecimientos y procesos de corta, mediana o larga duración. Esto implica distinguir y construir distintas formas de representar aquello que sabemos cuándo empieza y termina o eso que no tiene un principio o un final definido.

6.2. Dentro de ese marco temporal, identifiquen las distintas representaciones de infancia trabajadas dando cuenta específicamente de los cambios y continuidades, así como de los matices y las resignificaciones que las atravesaron a lo largo del tiempo. Una manera de trabajar estos aspectos del tiempo es preguntarse cuánto tiempo pasó entre cada cambio (en este caso puede trabajarse en siglos o en años, dependiendo el período), de qué manera se produjeron o fueron introducidas esas modificaciones, cuándo y cómo se reflejaron ciertas teorías en la realidad, etc.

6.3. A continuación, incorporen a la cronología las dimensiones de la realidad social que caracterizan cada uno de los períodos señalados y que dialogan con las distintas representaciones de infancia que identificaron.

6.4. Por último, vinculen cada uno de los mojones que fueron produciendo en la cronología con las unidades del programa de la materia y los autores de la bibliografía que abordan cada uno de estos momentos. Podríamos definir a estos mojones como el diálogo entre dimensiones de la realidad social y las dimensiones de la realidad educativa que produce una representación específica de la infancia en función de los intereses y necesidades de cada contexto.

Referencias

- Álvarez-Uría, F. y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Las ediciones de la piqueta.
- Ariès, P. (1988). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.
- Cipolla, C (1970) Educación y Revolución Industrial; en *Educación y desarrollo en Occidente*; Barcelona, Ariel.
- Darcos, X. (2008) Enseñar: ‘dar clase’ en la escuela de Jules Ferry, en *La escuela republicana en Francia: obligatoria, gratuita y laica. La escuela de Jules Ferry, 1880-1905*. Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Delumeau, J. (1977). *La civilización del Renacimiento*. Barcelona, Juventud.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999) *El aula nace: el rol de la religión como partera*, en La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Buenos Aires, Santillana. (Selección)
- Fernández Enguita, M. (1988). Sociedad y educación en el legado de la Ilustración: crédito y débito, en AAVV, *Educación e Ilustración. Dos siglos de Reformas en la Enseñanza*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gentile, E. (2007) *El culto del Littorio. La sacralización de la política en la Italia fascista*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina. (Selección)
- Ginestet, M. (2016). *La formación del Estado centralizado: entre el juego de los cortesanos y el aporte de los humanistas* en Ginestet, M. (coord), Meschiany, T. (comp), *Op.Cit.*
- Ginestet, M. (coord), Meschiany, T. (comp), (2016). *Historia de la Educación. Culturas escolares, saberes, disciplinamiento de los cuerpos*. La Plata, Edulp. Link de acceso: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/52231>
- Ginestet, M. y Paredes, L. (2016 a). *Formar hombres y cristianos: la educación entre el Humanismo y la Reforma Protestante*, en Ginestet, M. (coord), Meschiany, T. (comp), *Op. Cit.*
- Ginestet, M. y Paredes, L. (2016 b) *Regulación y disciplinamiento de los cuerpos en la conformación de la cultura escolar*, en Ginestet, M. (coord), Meschiany, T. (comp). *Op. Cit.*
- Hobsbawn, E. (1989) Introducción, La fabricación de naciones, El mundo burgués, Conclusión. En *La Era del Capitalismo (1848-1875)*. Madrid, Ed. Labor.
- Koselleck, R. (1993) Futuros pasado. *Para una semántica de los tiempos históricos*, Paidós. Introducción y cap. XIV: Espacio de experiencia y horizonte de expectativas.
- Le Goff, J. (2009). *Una edad media en imágenes*. Grupo Planeta (GBS).
- Malvano, L. (1996) El mito de la juventud a través de la imagen: el fascismo italiano. En Giovanni, Levi y Sscmitt, Jean-Claude (1996); *Historia de los jóvenes*. Madrid, Taurus.
- Meirieu, P. (2010). *Una llamada de atención: Carta a los mayores sobre los niños de hoy (Vol. 2)*. Grupo Planeta (GBS).
- Meschiany, T. (2016 a). *Pensar históricamente la Historia de los procesos educativos. Perspectivas metodológicas y enfoques de enseñanza y aprendizaje* en Ginestet, M. (coord), Meschiany, T. (comp) *Historia de la Educación. Culturas escolares, saberes, disciplinamiento de los cuerpos*. La Plata, Edulp. Link de acceso: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/52231>

- Meschiany, T. (2016 b). *Legados de la Ilustración en la sociedad contemporánea*, en Ginestet (coord) Meschiany (comp) op cit.
- Meschiany, T. (2016 c). *La educación bajo los regímenes nazifascistas*, en Ginestet, M. (coord), Meschiany, T. (comp) op. cit.
- Michaud, E. (1996) Soldados de una idea: los jóvenes bajo el Tercer Reich, en Levi, G. y Schmitt, J. C. (dir.) *Historia de los jóvenes*. Madrid, Taurus.
- Ossenbach Sauter, G. (2002) La Educación en el fascismo italiano y el nacional-socialismo alemán; en Tiana Ferrer, Alejandro, Ossenbach Sauter, Gabriela, Sanz Fernández, Florentino, *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*.
- Ossenbach Sauter, G. (2002); Evolución de los sistemas educativos europeos a lo largo del siglo XIX; en Tiana Ferrer, Alejandro, Ossenbach Sauter, Gabriela, Sanz Fernández, Florentino, *Op. Cit.*
- Pineau, P. (2000) ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: ‘Esto es la educación’ y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’, en Pineau, Pablo; Dussel, Inés y Caruso, Marcelo *La Escuela como Máquina de Educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós.
- Pospert, A (2018) *Kinderspiel, Glücksspiel, Kriegsspiel, Große Geschichte in kleinen Dingen 1900-1945*. Munich. DTV
- Rempel, G. (2015) *Hitler's Children: The Hitler Youth and the SS*. EEUU. University of North Carolina Press.
- Rousseau, J. J. (1762) *El Emilio o de la Educación*. Buenos Aires: El aleph.com.
- Tannenbaum, Edward (1975) La enseñanza. En *La experiencia fascista: Sociedad y cultura en Italia (1922-1945)*. Madrid, Alianza.
- Tuchman, B. (1979). Juventud y Caballería. En *Un espejo lejano. El siglo XIV, época de calamidades*. Barcelona, Vergara.
- Varela, J. (1991) *El cuerpo de la infancia. Elementos para una genealogía de la ortopedia pedagógica*. En AAVV, *Sociedad, Cultura y Educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón*. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa. Madrid, Universidad Complutense de Madrid. (Selección).
- Winterberg, S. & Winterberg, Y. (2015). *Los niños en la Primera Guerra Mundial*. Buenos Aires. Crítica

CAPÍTULO 6

Los libros que nos inspiran. El placer de leer y conocer otros mundos posibles

Pilar Medina, Daniela Casi, Valeria Morras, Blas Estévez, Pablo Kopelovich, Marina Illanes, Cecilia Linare y Talia Meschiany

En este capítulo final queremos compartir con ustedes *nuestras historias lectoras*, es decir, ese caudal de textos que hemos leído como profesores y profesoras, a través de los cuales construimos nuestra relación con los libros que utilizamos para enseñar esta asignatura. La lectura de estos autores y autoras se entrama con otros libros leídos en nuestra trayectoria educativa, en la escuela, en la Facultad, o en nuestra vida privada, a veces en solitario, otras en forma colectiva. Los grupos de estudio, las tardes o mañanas compartidas para juntarse a estudiar en la Biblioteca, en algún departamento, en algún bar. Al recorrer la ciudad, el paisaje urbano nos muestra plazas llenas de jóvenes leyendo.

Creemos que la presencia de la figura del lector que transmite el gusto por la lectura, es fundamental no sólo en el ámbito de estudio, sino también, para acercarnos a mundos imaginarios o posibles, para provocar el pensamiento.

A veces, en las mesas de exámenes finales, les preguntamos a estudiantes que rinden: *¿qué autores leíste para preparar la materia?, ¿qué texto te gustó más?, ¿cuál no te gustó?, ¿con cuáles libros estudiaste o cuáles te sirvieron para armar el examen?* Como si se tratara de un rompecabezas para juntar las piezas de un Programa que ofrece la lectura de autores argentinos, latinoamericanos y europeos. Incluso, nosotros, los miembros de esta cátedra, somos docentes que escribimos. Escribir y leer en la universidad, decíamos en el capítulo dos, forma parte de la cultura estudiantil así como, también, de la cultura docente.

Quienes escribimos este libro, elegimos un autor/a para contarles por qué nos gusta y qué encontramos en esa lectura.

Volver -otra vez- a la esperanza de la revolución

Comentario a la lectura de *Ilustración, Cahiers y Rapports (1730-1799). Apuntes sobre los orígenes de la educación contemporánea*, de Herminio Barreiro Rodríguez

Pilar Medina

La Revolución Francesa ha sido considerada, por distintos autores, como la experiencia política fundante de la Modernidad. Esto quiere decir que podríamos entenderla como el proceso a través del cual la política se instituye como una dimensión transformadora de la realidad, donde los sujetos o agentes históricos tienen posibilidades de cambiar el orden tradicional o establecido. En la carrera de Historia de la FaHCE-UNLP, la pensamos también como el proceso donde las expectativas pueden ir más allá de la experiencia conocida, creando nuevas demandas y nuevos horizontes utópicos (Koselleck; 1993). Para mí, cruzarme con lecturas que reponen esta dimensión de la Revolución, fue un antes y un después en las formas de concebir el tiempo histórico y mi propia vida: nuevos imaginarios que habilitan otros mundos posibles, la ruptura que convierte a la política -y a la historia- en una herramienta de transformación, los momentos de crisis -de destrucción- que son también momentos de creación, momentos en los que todo fue posible y nada estaba decidido. Todos estos elementos todavía me llenan de curiosidad, me atraviesan identitariamente y motorizan las preguntas con las que vuelvo al pasado.

Al llegar a la cátedra de Historia de la Educación General, la influencia de la Revolución Francesa - y la Ilustración- para pensar históricamente los fenómenos educativos me atrajo inmediatamente. El texto de Herminio Barreiro Rodríguez, *Ilustración, Cahiers y Rapports (1730-1799). Apuntes sobre los orígenes de la educación contemporánea*, pertenece al libro Sociedad, Cultura y Educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón (1991) y propone una perspectiva que atiende a la capacidad transformadora de la educación en el contexto revolucionario. ¡Bingo! De nuevo me encontré con un autor que me permite trabajar con el potencial creador del pensamiento ilustrado llevado a la acción revolucionaria; a pesar, claro, de las tensiones, contradicciones y traiciones que se fueron desenvolviendo a medida que la Revolución cambió de forma. Este autor, lo cita a Lerena (1985) para presentar un escenario muy similar al descrito más arriba: ante la crisis del Antiguo Régimen, los pensadores de la Ilustración representan una respuesta ideológica coherente que desemboca en la Doble Revolución Burguesa como período constituyente en el que se estructuran las grandes corrientes de pensamiento contemporáneo. Crisis, creación, transformación revolucionaria.

Barreiro Rodríguez reconstruye los momentos previos al 14 de julio de 1789, porque concibe al período revolucionario que allí se abre -expresado en los Rapports, informes de distintos pensadores- como una síntesis práctica de la teoría ilustrada y de las necesidades populares recogidas en los cuadernos de quejas -Cahiers de doléances-: “El trabajo teórico de los ilustrados se convierte en una práctica concreta y en una posibilidad real” (Barreiro Rodríguez; 1991: 163). Para este autor, es fundamental abordar las utopías revolucionarias pero también entender que muchas de estas preocupaciones, debates y proyectos anticipan la realidad del siglo XIX, incluso si todavía en el siglo XXI estas cuestiones no fueron del todo saldadas: ¿obligatoriedad, laicidad, gratuidad? ¿igualdad? ¿libertad?

Analicemos los discursos de la época, pensemos qué sentido tienen hoy: “Todos los hombres son reconocidos iguales, y sin embargo, ¿en qué grado esa igualdad de derecho será apenas reconocible, apenas real, en medio de tantas desigualdades de hecho, si la instrucción no hiciera sin cesar el

esfuerzo para restablecer el nivel y para, al menos, debilitar las funestas disparidades que no puede destruir?” (CH.-M. Talleyrand-Périgord: Informe sobre la instrucción pública, hecho en nombre del Comité de constitución, a la Asamblea Nacional los 10, 11 y 19 de septiembre de 1791.) Estas preocupaciones, ¿no nos convocan todavía? *Ilustración, Cahiers y Rapports*, entonces, es un texto fundamental para entender que la educación siempre ha sido -y probablemente será- una apuesta importante para el poder. Es por eso que, en los discursos analizados, podemos ver cómo las luchas políticas y los intereses de clase marcan el territorio educativo, así como los grandes giros políticos repercuten en las formas de construir los proyectos y las prácticas pedagógicas.

En este sentido, una de las cosas más valiosas que nos aporta esta lectura y que nos atrae en toda la materia es recuperar que “La educación conserva también otra dimensión: reproduce, cierto, pero produce a un tiempo. La educación es producción, saber, creación de cultura, capacidad transformadora.” Este autor nos permite repensar las teorías sociológicas reproductoras que, aunque dan cuenta de realidades importantes, son incapaces de mostrar que “la realidad es contradictoria y múltiple. Por una parte, la escuela reproduce y, por otra, alimenta el movimiento que trata de abolir la situación existente” (Barreiro Rodríguez; 1991, p.157).

Lo que me atrae y entusiasma de este texto es que puede ser pensado como una construcción de conocimiento histórico que no sólo recupera aquellos sucesos que contribuyen a un desenlace, que no sólo piensa el tiempo en función de cómo llegamos a esta realidad, ni analiza únicamente los elementos que forman parte del presente. Es, en cambio, un texto que nos permite pensar la productividad y la potencia de momentos en los que el cambio fue posible (Adamovsky; 2012). Esta forma de pensar el tiempo nos devuelve al momento de la encrucijada, el momento en el que no se sabía exactamente qué iba a suceder; un momento normalmente borrado del relato hegemónico construido por los sectores poderosos, que buscan olvidar todas las oportunidades de trastocar el orden social que han existido para borrar, así, cualquier expectativa de cambio en el futuro. A través de estas lecturas, la Revolución Francesa se convierte en un pasado lejano pero reciente, un pasado que no pasa y que nos marca, deja huella, deja legados con los que dialogar. Legados, herencias, que podemos rescatar, criticar, endiosar o prender fuego, pero que no podemos ignorar.

Algunas claves de lecturas posibles para pensar la escuela republicana

Comentario a la lectura de *Enseñar: ‘dar clase’ en la escuela de Jules Ferry*, de Xavier Darcos

Casi Daniela

(...) detrás del intenso orgullo individual del que el autor da testimonio, aparece el relato de un cambio social en el que cada uno de los participantes comprende o, si no, siente todo el alcance político. En efecto, ¿ese día no es la

prueba de que la escuela permite por fin cumplir los ideales de la Revolución Francesa?" (P. 135).

En el marco del estudio de la Unidad 5 de Historia de la Educación General, el Programa de la materia nos invita a leer a Xavier Darcos (2008), quien reconstruye el triunfo de la escuela elemental, y la escolarización de las masas en la Tercera República de Francia (1870-1940).

El texto resulta preciso en varios sentidos. Si tenemos presente los conceptos troncales de la materia, en primer lugar, podemos observar la construcción de los sujetos de la educación, en las recomendaciones dadas a las docentes y en la noción de *buen* y *mal* escolar. En segundo lugar, podemos estudiar la *materialidad de la cultura escolar*, cuando se dedica a reconstruir cómo es la escuela, los espacios y el mobiliario con el cual se llenan las aulas, cuáles son los útiles y dispositivos que se utilizan para dar las clases. En tercer lugar, nos permite problematizar la *dimensión del tiempo escolar*, si ponemos atención en la definición que se toma respecto a la duración de la jornada educativa, de las materias, de los momentos de ocio. En cuarto lugar, con Darcos puede caernos la ficha sobre qué implicó para el Estado construir los cimientos del sistema educativo: desde la sistematización entendida como una red de interconexiones institucionales, basadas en acuerdos y tensiones, que podemos identificar en las jerarquías y en las prácticas que se establecen entre los sujetos de la educación, hasta el tendido de vías ferroviarias que permitió la expansión de escuelas en los territorios nacionales y que las docentes puedan llegar a las mismas.

Asimismo, Darcos nos invita a preguntarnos por el impacto a nivel subjetivo de la presencia y la acción del Estado en la garantía de la educación de las y los ciudadanos. Nos permite *ponernos en los zapatos* de los sujetos de la época, en la conformación de los ciudadanos de la República francesa, que finalmente logra alcanzar más de un siglo después, una de las promesas de la Revolución de 1789 para las clases populares.

Algunas de estas cuestiones, pueden provocarnos pensar en nuestras propias biografías escolares, en nuestros propios recorridos por el sistema educativo: en las continuidades y en los cambios de experiencias educativas que nos parecen muy lejanas en el tiempo y en el espacio, pero que sobreviven en elementos materiales y simbólicos. Además, las podemos comparar con nuestras realidades cuando, por ejemplo, evocamos el recuerdo del trato entre las personas con las que fuimos a la escuela, los actos escolares de los que fuimos parte, los símbolos que nos fueron enseñados, la presencia del nacionalismo y del patriotismo en los libros que nos propusieron leer. En la recuperación del imaginario y de los sentimientos de los sujetos del pasado, Darcos interpela también a quienes han sido parte de una primera generación que termina sus estudios. Esa recuperación de la sensibilidad, puede convidarnos, cada vez que volvemos al autor, a tener presentes las emociones de quienes llevan en la escuela y en la universidad, una de sus primeras oportunidades.

Pensar el cotidiano escolar desde las aulas

Comentario a la lectura de *El aula nace: el rol de la religión como partera* y *El aula crece: la disciplina en tiempos de la revolución industrial*, de Inés Dussel y Marcelo Caruso.

Valeria Morras

Leí a Inés Dussel y a Marcelo Caruso cuando, como estudiante, estaba cursando esta misma materia, hace ya mucho tiempo. Eran parte de la bibliografía leer “El aula *nace*: el rol de la religión como partera” y “El aula *crece*: la disciplina en tiempos de la revolución industrial”, que forman parte del libro *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Me impactaron tanto dichos capítulos, que en cuanto pude me compré su libro.

Dussel y Caruso escriben para los docentes que están o estarán frente a un aula. Al historizar las prácticas pedagógicas en la escuela, los autores nos proponen *pensar de otro modo a la educación*. Como profesora de historia que empezaba a dar clases en escuelas secundarias me invitaban a replantearme un montón de cosas aprendidas como alumna y empecé a *prestar atención* a lo que sucede en el cotidiano escolar. Me llevó a re-pensar el lugar del docente en la relación pedagógica con los estudiantes y a ser consciente de lo que generamos o podemos llegar a generar con las prácticas pedagógicas que promovemos. Estos autores aún hoy me interpelan para preparar mis clases.

Su lectura me provocó desde distintos lugares. Primero porque quienes escriben, partiendo de Foucault, asumen una perspectiva genealógica como forma de escribir la historia. Su intención es desnaturalizar el aula. Se proponen interrogar lo obvio, saber por qué el aula es como es, por qué se realizan dentro de ella determinados discursos y prácticas: de dónde surgen, cuáles son sus significados y efectos, quién los define, a qué responden, como también qué exclusiones se produjeron. Conocer qué procesos ocurrieron para su configuración actual, bajo qué lógica se construyó su estructura -material y comunicacional-, que alternativas y posibilidades no prosperaron, ayuda a re-pensar la práctica docente.

En segundo lugar, y ligado al anterior, el libro me resulta sumamente importante para pensar la formación docente desde la perspectiva que eligen. Inés Dussel y Marcelo Caruso demuestran que el aula no tiene nada de natural y que ninguna estrategia de enseñanza puede ser neutral. Y lo expresan al afirmar: “En nuestro abordaje genealógico proponemos que los problemas de educación se entienden mejor si los enfocamos como parte de relaciones de poder y de estructuras de gobierno y de organización de la sociedad” (1999: 33). Por eso estudian la conexión entre las formas de gobierno de las sociedades y las formas de enseñanza dentro del aula -pensadas como formas de comunicación y gobierno de los individuos-. Como señalan “Analizar el surgimiento del aula [invención del occidente cristiano a partir del 1500] y de la pedagogía como fenómeno específico implica mirar la emergencia de un nuevo mundo, una nueva cosmovisión: la de la modernidad” (1999: 44).

De esta manera, nos proponen estudiar las experiencias educativas de la modernidad, como una nueva forma de pensar los vínculos entre religión y política y el gobierno de los individuos.

En el relato histórico que elaboran nos invitan a advertir la relación entre la realidad sociohistórica y las condiciones de *surgimiento* y *crecimiento* del aula, con la conformación del sujeto maestro y el sujeto alumno, para “ver cómo se ha construido esa estructura de poder particular que es la enseñanza en el aula” (1999: 32). Y lo vinculan a las formas de generar la obediencia reflexiva, el autocontrol, autogobierno de los individuos, y la regulación de las conductas. En definitiva, como las formas de transmisión pedagógicas sugieren a pensar la pedagogía como forma de estructurar las obediencias y configurar la moralidad, educando las conciencias y los cuerpos de los sujetos. Es por ello que fue de gran impacto para mí, cuando leí los capítulos mencionados, advertir tanto que no hay aula sin infancia como el origen religioso en el *surgimiento* de la misma, o como el desarrollo de un Estado y el gobierno de las poblaciones se vincula con el desarrollo de la pedagogía. O también cómo las profundas transformaciones europeas de finales del siglo XVIII impactan fuertemente en el *crecimiento* del aula, al punto también de pensar en la existencia de otras formas de educar que no se convirtieron en hegemónicas y las razones que exponen al respecto.

En el ejercicio de correr el velo de lo que se nos presenta como natural, *caí en la cuenta*, por un lado, que no hay escuelas sin aulas. A su vez, me ayudó a percibir cuánto de lo construido y de lo que “sucede” en ese espacio-tiempo que es una clase, traspasó lo escolar y terminó por darle forma también a las aulas del nivel superior de educación llegando a las universidades. Por otro lado, en cómo la educación escolar nos configura como sujetos, en tanto nos modela, incluso de manera imperceptible, como cuerpos escolarizados.

Les propongo leer a estos autores en diálogo con lo que nos plantean otros del Programa, como Narodowsky (1994), Darcos (2008), Vigarello (2005) o Escolano (1993) nos ayuda a profundizar los planteos que Dussel y Caruso son traen. También con los capítulos del Libro de cátedra (2016). Y considero que podemos entender mejor, incluso, el concepto de cultura escolar de Julia (1995) con su lectura.

Para mí, esta obra plantea una reflexión profunda acerca del actuar cotidiano en el aula. Es un llamado a enseñar desde la libertad, a tomar una posición activa en la educación; como afirman Dussel y Caruso, “habitar” el aula en lugar de “ocuparla”; construir el espacio, elegir unas alternativas y rechazar otras, para no acostumbrarse a las cosas ya formadas. En tomar partido y ser conscientes del significado de la elección. Recuperar la idea de que las cosas pueden ser de otra forma.

En conclusión, los capítulos del libro se convierten en una invitación a cambiar la mirada hacia la educación al tiempo que, con esta nueva perspectiva, ayuda a entender su complejidad. Si la educación va de la mano del gobierno de las sociedades, debemos preguntarnos qué tipo de gobierno, de individuo y de sociedad, estamos fomentando a construir con las formas de enseñanza que desarrollamos cotidianamente en el aula, o una clase de educación física, y en la escuela en general.

¿Para quién es peligroso un pueblo que lee?

Comentario a la lectura de *Educación y Revolución Industrial*, de Carlo Cipolla

Blas Estévez

Resolver una consigna siempre requiere de un trabajo reflexivo de diversa intensidad. Cuando esa consigna remite a una experiencia personal, la cuestión se dificulta aún más. Ya lo dijo Martin Heidegger: lo ónticamente más cercano es lo ontológicamente más lejano... Enfrento el desafío. Sin embargo, me encuentro en la necesidad de dar un rodeo.

A lo largo de mi vida académica (y también por fuera de ella) la lectura fue (es) una actividad que terminó por ser central en el sentido que otorgaba a mis experiencias. Leer, en mi caso, no puede desprenderse de las formas en que habité (y habito) este complejo mundo. Hace ya muchos años que participo en esta Cátedra y, por tanto, que me cruzo con una cantidad nada desdénable de material bibliográfico que me impactó de maneras diversas. Y no sólo por lo que esas lecturas provocaban en mi vida profesional, sino por la manera de concebir una actividad que siempre consideré fundamental para enfrentar el desafío que implica participar en la construcción de un mundo más digno. Me refiero, claro, a la educación. Cada uno de los textos del Programa brinda esa posibilidad y, por ello, resulta difícil escoger uno. Podría, de hecho, comentar qué me impacta de cada uno, en qué me influyeron, en qué discrepo, qué me fascina de sus argumentos.

Pero voy a elegir uno; no porque el resto no tenga el mismo valor, sino porque me parece que resulta relevante en esta época, donde la educación pública está atravesada por problemas que me generan una profunda preocupación.

Recuerdo la primera vez que lo leí y cómo me impactó. Eran cerca de las once de la noche y seguía leyendo para preparar el final de esta misma materia. En aquel entonces, era alumno. Recuerdo con una precisión de detalle, como luego de leer el siguiente fragmento, me levanté de la silla y me fui a sentar en el parque de mi casa, consternado.

En teoría, el proyecto de dar una educación a las clases trabajadoras es ya bastante equívoco, y, en la práctica, sería perjudicial para su moral y su felicidad. Enseñaría a las gentes del pueblo a despreciar su posición en la vida en vez de hacer de ellos buenos servidores en agricultura y en los otros empleos a los que les ha destinado su posición. En vez de enseñarles subordinación, les haría facciosos y rebeldes, como se ha visto en algunos condados industrializados. Podrían entonces leer panfletos sediciosos, libros peligrosos y publicaciones contra la cristiandad. Les haría insolentes ante sus superiores; en pocos años, el resultado sería que el gobierno tendría que utilizar la fuerza contra ellos (P. 140)

El texto es de Carlo Cipolla que cita al presidente de la Royal Society. En esa época (a mediados del siglo XIX), la burguesía, devenida clase dominante, se debatía sobre la conveniencia o no de educar a los hijos e hijas de la clase trabajadora.

La consternación que sentía era producto del encuentro con una definición sumamente nítida de lo que significaba leer...y educar. Mis conclusiones eran, sin embargo, diferentes a las del aristócrata presidente de la sociedad inglesa. Donde él veía un elemento que ponía en peligro la posición dominante de su clase social, yo veía la esperanza de un mundo mejor. Había encontrado en la letra de un texto lejano, escrito hacía décadas, donde, a su vez, se citaba otra voz aún más lejana, lo significativo que resultaba leer para cambiar, para transformar una sociedad. Luego, como bien sabemos, se resolvió que los hijos e hijas de la clase trabajadora debían educarse; para ello la educación debía ser obligatoria y gratuita, lo que produjo ese formidable proceso que fue la escolarización de masas. Por supuesto que la manera concreta en que ello se resolvió dista del ideal que yo tenía (y aún tengo dentro de mis esqueléticas ideas). Sin embargo, hoy en día, cuando la Universidad se encuentra en un filo peligroso debido a su desfinanciamiento, quisiera retomar las palabras de la Royal Society, pero le invertiría algunos de sus sentidos. Es decir, me apropio, a través de una lectura crítica, de ese texto. En primer lugar, no concuerdo con que el sistema de educación pública sea perjudicial para las clases trabajadoras; si, tal vez, podría serlo para los sectores dominantes. Sin embargo, concuerdo (y festejo) el hecho que la educación “Enseñaría a las gentes del pueblo a despreciar su posición en la vida en vez de hacer de ellos buenos servidores en agricultura y en los otros empleos a los que les ha destinado su posición” (Cipolla, 1970: 154) En todo caso, cuando hablamos de una educación que favorezca el espíritu crítico, no estamos diciendo mucho más que eso; esto es, que tengan (tengamos) las herramientas intelectuales que nos permitan elaborar hipótesis lo más complejas posibles sobre nuestras condiciones de existencia, para dejar de vivirlas como un destino inalterable y comenzar a comprenderlas como procesos pasibles de transformación. Es decir, en lugar de enseñarles subordinación, como dice la cita, abonaríamos su rebeldía frente a situaciones de injusticia. Que luego, este señor inglés, concluya que el gobierno deberá utilizar la fuerza para aplacar esas rebeldías, cosa que nos hemos hartado de ver a lo largo de la historia, corre por su cuenta y muestra, a todas luces, su incapacidad de debatir ideas.

Conocer el pasado para no negar el Holocausto. Nazismo y educación secundaria

Comentario a la lectura de *La Educación en el fascismo italiano y el nacional-socialismo alemán*, de Gabriela Ossenbach Sauter

Pablo Kopelovich

Me gustó ese texto porque aborda el fenómeno del fascismo italiano y alemán, que tuvo lugar en las décadas de 1930 y 1940 y significó un período crucial en la historia de la humanidad por el hecho de desembocar en el Holocausto. Se trata de una ideología que, al subor-

dinar el individualismo y la libertad a la omnipotencia del poder estatal, se opuso a los movimientos europeos del siglo XVIII como la Revolución Francesa que exaltaba la libertad individual y la igualdad. De este modo, estableció a la desigualdad como un ideal: los hombres eran considerados superiores a las mujeres, los soldados a los civiles, los fuertes a los débiles, la propia nación a todas las demás. Así, me incliné por esta obra por entender que es fundamental que un profesional de la educación tenga al menos nociones generales en torno a ese momento histórico, que marcó un antes y después en el siglo XX, y al modo en el que el Estado llevó a cabo un control ideológico de las masas no sólo a través de los sistemas de enseñanza sino mediante la propaganda, las escenificaciones públicas de masas, las organizaciones políticas y la planificación estatal de numerosas actividades de ocio y trabajo dirigidas a la población.

Entonces, entiendo que lo central del texto se vincula con el hecho de que el fascismo resaltó una particular idea de juventud, en tanto símbolo de la fuerza del régimen, tomando como elementos centrales de su propaganda el culto al cuerpo, al deporte y al valor militar de los jóvenes, reproduciendo en relación con las mujeres una visión tradicional que las ligó especialmente a la familia. Al respecto, por ejemplo, la política nazi en materia educativa se preocupó por la enseñanza profesional de nivel básico y medio, como modo de combatir el desempleo juvenil e intentar hacer frente a la crisis económica. Además, pese a presentar discursivamente una mirada despectiva respecto a las instituciones educativas de élite, acentuó el carácter exclusivo del denominado “Gymnasium”, que se mantuvo como escuela para la burguesía culta tradicional. A su vez, se crearon otros tipos de escuelas de élite, destinadas exclusivamente a la formación de cuadros para el partido nazi, en las que se admitían solo estudiantes que superaran estrictos criterios raciales y de fidelidad política, siendo la más importante de esas instituciones educativas las Nationalpolitische Erziehungsanstalten (“Napolas”), que contaban con sistema de internados y le daban una importancia considerable a la práctica deportiva.

Entiendo que es importante la lectura de este texto ya que nos permite comprender los fenómenos educativos propuestos/impuestos desde el Estado, y sus resignificaciones y resistencias, a partir de la consideración del contexto político, económico, social tanto a nivel nacional como internacional. A su vez, posibilita historizar esas prácticas y la mencionada ideología política para dar cuenta de que su constitución responde a procesos que llevaban años de existencia, e incluso, décadas de creación. Además, contribuye a la construcción de un pensamiento histórico en el sentido de proponer el establecimiento de un vínculo, no lineal sino complejo, entre ciertas condiciones políticas, sociales, económicas y el modo en el que se organizaron los sistemas educativos y la orientación que se le dio a la educación.

Es posible establecer vínculos entre esa producción de Gabriela Ossenbach y “Soldados de una idea: los jóvenes bajo el Tercer Reich” (Michaud, 1996) y “La educación bajo los regímenes nazifascistas” (Meschiany, 2016).

“La gente vivía al filo de lo inexplicable”. Bárbara Tuchman y su espejo lejano

Comentario al libro *Un espejo lejano. El siglo XIV, época de calamidades*, de Bárbara Tuchman.

Marina Illanes

El capítulo Juventud y caballería, perteneciente al libro *Un espejo lejano*, de Bárbara Tuchman es el texto que, desde un inicio, más me atrajo del programa (lamentablemente es también uno de los menos populares entre los estudiantes de la cátedra, pero vamos a ver si puedo cambiar su opinión).

El texto aporta una mirada sobre la historia, que es la que tantas veces intentamos transmitir. Se posiciona desde su presente, de crisis y confusión, (el libro fue publicado en 1979), y se pregunta cómo vivieron las sociedades del pasado las décadas posteriores a un período de calamidades. Para eso propone mirarse en *un espejo lejano*, la sociedad que vivió posteriormente a la Peste Negra de 1347.

*El período en sí mismo —violento, atormentado, desconcertado, su-
frente y desintegrador, una época en que Satanás triunfó, como mu-
chos pensaron— encerraba un interés seductor y, a mi juicio, consola-
dor para el actual, de similar confusión. Porque si las dos últimas dé-
cadas de presupuestos en bancarrota han sido un tiempo de malestar
poco común, tranquiliza saber que la especie humana ha sobrevivido
a azares peores. (Tuchman, p. 9)*

Busca una explicación y busca consuelo y tranquilidad. Es posible que no la encuentre, pero su ejercicio resulta ejemplificador para lo que buscamos hacer en clase: nos paramos en un aula, en un espacio educativo, el centro de nuestra atención, y vamos al pasado a buscar el reflejo y el contexto en el que surgieron cada uno de sus elementos.

Por otro lado, utiliza la vida de un individuo, Enguerrand VII de Coucy (1340-1397), como hilo conductor de su narración, lo que le permite estudiar cómo vivió la sociedad medieval los cincuenta años posteriores a la peste. El uso de la vida de una persona para estudiar el período histórico, me recuerda a uno de mis textos favoritos del profesorado en Historia, *El queso y los gusanos*, de Carlo Ginzburg. Ginzburg estudia la vida de Menocchio, un molinero friulano del siglo XVI, argumentando que en una sola persona puede encontrar las características de todo un estrato social en un período determinado. Menocchio era de las clases subalternas de su tiempo, y Enguerrand VII es de la nobleza.

Ambos autores muestran a los individuos comunes, como nosotros, como agentes históricos. Nuestras vidas comunes aparecen como el foco de interés. Enguerrand es un miembro de la nobleza; no es un rey ni una reina, no es excepcional. Fue mecenas de un cronista, que escribió su vida, por lo cual tenemos acceso a una mayor cantidad de fuentes escritas sobre su historia.

Cuando aborda la cuestión de la infancia medieval, Tuchman muestra cómo la elevada mortalidad infantil condicionaba los vínculos afectivos y la mirada social sobre los niños. La virtual ausencia de infancias en la iconografía y en los registros del período expresa una sensibilidad distinta a la contemporánea. Ese análisis permite comprender ciertas actitudes generalizadas en relación con el cuidado, el afecto y la educación, y cómo esas prácticas estaban ligadas a un contexto material y simbólico específico. La autora llega incluso a plantear: “Tal vez la atonía emocional de la infancia en la Edad Media fuese responsable de la indiferencia hacia la vida y el sufrimiento del hombre medieval.” (Tuchman, 1979, p. 67)

Eso me parece maravilloso: poder explicar ciertos aspectos de la realidad social a partir de los vínculos afectivos que establecemos entre nosotros, y especialmente con las infancias. A lo largo del capítulo elegido, nos describe a la sociedad medieval desde sus afectos (o la falta de ellos), la crianza, la educación, la velocidad a la que se vivía, el concepto del tiempo, la ropa, las flores, el amor cortés y la caballería.

Resulta particularmente interesante para el recorrido que hacemos en el Programa de la materia, la idea que plantea sobre el desconcierto con el que vivía la sociedad todos los fenómenos que escapaban a su entendimiento, y el rol que ocupaba la religión en esa explicación. En palabras de la autora: “Las gentes medievales se sentían envueltas en enigmas; pero, como Dios existía, estaban dispuestos a admitir que las causas se hallaban ocultas, que el hombre no puede saber por qué todas las cosas son como son: «Son como place al Señor».” (Tuchman, p. 74). ¿Qué va a pasar con esa sociedad cuando ya no alcancen esas explicaciones?

La reflexión de Tuchman sobre la falta de un horizonte de mejora terrenal resulta especialmente pertinente para pensar el recorrido que trabajamos en la materia. La autora señala que “En este ámbito, el hombre no era sujeto de mejora social o moral, pues su meta consistía en el mundo venidero, no en su perfeccionamiento en éste. En el presente se le había destinado a luchar sin reposo consigo mismo, y en ello quizá cosechase progresos e incluso triunfos; mas el mejoramiento colectivo sobrevendría sólo en la unión final con Dios” (P. 74). Esta perspectiva muestra con claridad un punto de partida histórico: la noción de que las condiciones de vida no eran transformables y de que la perfección humana pertenecía exclusivamente al plano espiritual.

Justamente desde ese contraste es posible comprender el giro que tendrá lugar en los siglos posteriores, cuando la vida terrenal comience a pensarse como espacio de mejora y de intervención. La idea de que los seres humanos somos perfectibles en este mundo, y de que es posible modificar nuestras condiciones de existencia, va a habilitar el surgimiento de proyectos educativos de nuevo tipo. La educación pasa entonces a ocupar un lugar central, no como preparación para el más allá, sino como instrumento para moldear la sociedad, formar sujetos y construir un futuro distinto del pasado. Esa transformación en la manera de imaginar lo humano es uno de los ejes que recorreremos en la materia y que este texto de Tuchman permite empezar a delinear desde el largo plazo histórico.

Los textos-cebollas de Gabriela Ossenbach Sauter

Comentario a la lectura de *Génesis de los sistemas educativos nacionales en el mundo occidental* y *Evolución de los sistemas educativos europeos a lo largo del siglo XIX*, de Gabriela Ossenbach Sauter

Cecilia Linare

En mi opinión, “Génesis de los sistemas educativos nacionales en el mundo occidental” y “Evolución de los sistemas educativos europeos a lo largo del siglo XIX”, de Gabriela Ossenbach Sauter (2002), son dos textos-cebolla. Y no porque hagan lagrimear.

Espero con esta metáfora no ofender a su autora, una reconocida especialista quien contribuyó notablemente en la producción del conocimiento sobre la historia de la educación occidental y latinoamericana. Paso a explicarme.

Ambos capítulos forman parte del libro *Historia de la Educación (Edad contemporánea)* que Ossenbach Sauter coordina junto a Alejandro Tiana Ferrer y Florentino Sanz Fernández, y en el que escriben varios autores y autoras. A su vez, son parte de la bibliografía seleccionada para abordar las Unidades 4 y 5 del Programa de la materia, respectivamente. Mi encuentro con ambos textos sucedió en el marco de mi trabajo docente en la asignatura, cuando tuve que preparar las clases para enseñar el origen, la consolidación y expansión de los sistemas educativos nacionales en Europa Occidental a partir del siglo XVIII, en el contexto de una joven sociedad liberal, burguesa y capitalista.

Esa primera lectura fue veloz, pragmática. No fue como *un rayo que te parte el cerebro y te deja estaqueado a mitad* del libro, por parafrasear groseramente a Cortázar³⁶. Pero, me sucedió algo extraño, mi vínculo con ambos textos fue cambiando. Cada vez que yo preparaba esas clases y volvía sobre ellos, descubría significados antes solapados a mi vista, ideas subterráneas sobre las que no había reparado, relaciones entre ambos capítulos y diálogos con otros autores. Cada lectura me interpelaba de un modo distinto. Como las escamas engrosadas de una cebolla que se iban abriendo me sorprendían nuevas capas de sentidos superpuestos, siempre más finitos y profundos.

Trataré de ilustrarlo con “Evolución de los sistemas educativos europeos a lo largo del siglo XIX”. En la capa exterior, epidérmica, de este texto-cebolla se puede advertir claramente el objeto de estudio, los propósitos de la autora, la organización del relato, algunas de sus argumentaciones principales y conclusiones. Ossenbach Sauter analiza aquí, de manera general, la evolución de los sistemas escolares en Europa durante el siglo XIX hasta la Primera Guerra Mundial aproximadamente, como consecuencia del nuevo modelo de Estado liberal y de las transformaciones sociales y económicas producidas por la industrialización. Luego de una breve introducción, organiza el capítulo en cuatro apartados. En el primero, desarrolla el contexto histórico que da

³⁶ Aquí se alude a un fragmento del libro *Rayuela* del escritor Julio Cortázar “Como si se pudiese elegir en el amor, como si no fuera un rayo que te parte los huesos y te deja estaqueado en la mitad del patio.” (2011: 487)

marco a dichas transformaciones. Una Europa atravesada por una gran conflictividad social, revoluciones y la restauración de las monarquías absolutas. En el segundo apartado, al que titula “Educación e industrialización” analiza las vinculaciones entre ambas. Los adelantos científicos se aplicaron progresivamente a la industria, a la vez que los crecientes niveles de industrialización en algunos Estados europeos fueron a la par de mayores niveles de escolarización primaria, y con ello, el descenso en el índice del analfabetismo. Los cambios en el nivel elemental de la educación produjeron, asimismo, transformaciones en el sistema educativo secundario, su segmentación. Es decir, la diferenciación jerárquica de perfiles formativos según los grupos sociales. En el tercer apartado, en la medida en que el Estado liberal promovió el avance de la secularización de la enseñanza, Ossenbach Sauter da cuenta de los diversos conflictos que esto generó entre la Iglesia y el Estado, afectando el desarrollo de la educación pública a lo largo de todo el siglo XIX. Por último, la autora señala cómo con la expansión de los sistemas educativos también se consolidó la formación de los docentes a cargo del Estado y surgieron corrientes pedagógicas en sintonía con los cambios epocales.

Hasta aquí, esa capa superficial que mencioné antes. Pero, con las relecturas se fueron entramando, para mí, nuevos entendimientos. Por ejemplo, respecto al contexto histórico reparé en dos cuestiones. Por un lado, la emergencia de los sentimientos nacionalistas, especialmente en Italia y Alemania, proceso que enlacé con su exacerbación en el siglo XX de la mano de los fascismos hasta decantar en sus versiones más extremas. Por otro, el fenómeno del colonialismo, y cómo la carrera imperial de las potencias europeas por colonizar África y parte de Asia a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, se podía relacionar con la búsqueda de nuevos mercados por parte de una Europa industrializada, la universalización de la cultura occidental, y en particular, con el pasaje de un sujeto pedagógico ciudadano a uno patriota (Meschiany, 2016). La necesidad de los Estados europeos de disciplinar a una población convulsionada, de presentarse moralmente superiores frente a los colonizados y de disponer de soldados preparados para morir por la patria en un contexto de enfrentamientos bélicos se zanjó a través de los reivindicados nacionalismos y una educación dedicada a exaltarlos.

En cuanto a las relaciones entre educación e industrialización planteadas por la autora, la segmentación del sistema educativo secundario captó progresivamente mi atención. Me quedó claro cómo fue esa educación diferenciada para las distintas clases sociales de la que hablaba más arriba. Sin embargo, a primera vista no me resultó tan evidente que esto se produjo a causa de la presión de aquellos grupos antes excluidos de la enseñanza tradicionalmente reservada para las clases aristocráticas. Alfabetizados, esos grupos disputaron el acceso a la escuela secundaria, es decir, “(...) puso en evidencia las aspiraciones de ciertos sectores sociales en ascenso” (Ossenbach Sauter, 2002, p. 147) No sólo para conseguir mejores trabajos en la industria, la burocracia estatal o el comercio, sino como el escalón para acceder a los estudios superiores. Y con ello, la relación directa con otra idea presente en ese mismo apartado:

(...) analizar la expansión de la escolarización primaria y la alfabetización en el siglo XIX solo como mecanismo de control y disciplinamiento social sería una

perspectiva muy reducida. No se pueden ignorar las consecuencias que también tuvo la expansión de la educación elemental, junto con las nuevas modalidades de enseñanza secundaria, para la movilidad social, permitiendo a algunos grupos acceder a niveles de enseñanza de los que anteriormente estaban excluidos y favorecerse con lo que lo significaba en términos de prestigio y de oportunidades profesionales. (P.149)

La escuela supone movilidad social. En esta idea pude reconocer algo de mi propia historia familiar: yo soy la primera generación con estudios universitarios. Otra capa más de este texto-cebolla se abría.

Una de las cuestiones que tenían en claro los ilustrados en el siglo XVIII era que la educación debía ser una cuestión de Estado (Barreiro Rodríguez; 1991). Sin embargo, la secularización de los sistemas educativos motorizada por los Estados no fue un proceso lineal y resuelto de una vez y para siempre. Cuestión que suele circular en el imaginario estudiantil como la separación de la Iglesia y el Estado. Por el contrario, en las conflictivas relaciones entre estas instituciones en el transcurso del siglo XIX y principio del XX, se dieron situaciones concertadas en las que la Iglesia ganaba terreno sobre la gestión de lo educativo y otras en las que eran mayores las intervenciones del Estado imponiendo nuevas reglas de juego. Ossenbach Sauter lo demuestra con el caso francés, lo que me llevó a relacionar con la casa-escuela republicana que describe Xavier Darcos (2008), obligatoria, gratuita y laica, expresión última de esa accidentada tendencia laicista del siglo.

Con la capa de sentido más cercana al bulbo de este texto-cebolla, extrapolé lo analizado a otras situaciones y contextos, en particular, para pensar nuestro sistema educativo nacional, reflexionar sobre algunas de las discusiones que atravesamos actualmente respecto a la educación y formularme preguntas.

Así como los ilustrados discutieron en su momento sobre la secularización, la gratuidad, la universalidad y la obligatoriedad de la escuela elemental, cada tanto, esos mismos componentes son puestos en el centro de los debates en relación con los distintos niveles educativos del sistema.

En nuestro país, la obligatoriedad del sistema secundario es muy reciente, desde el año 2006 y a partir de la Ley Nacional de Educación 26.206. ¿Por qué sucedió en ese momento y no antes? ¿Qué discusiones acompañaron esta transformación? ¿La obligatoriedad garantiza el acceso y la permanencia? ¿Qué rol le corresponde al Estado y qué nuevos desafíos asume frente a la obligatoriedad? ¿Qué consecuencias tiene este acceso para los sectores sociales más empobrecidos? ¿Y en el nivel universitario? ¿Discutiremos las sociedades algún día la obligatoriedad de los estudios superiores? En la actualidad, parece ser un horizonte lejano en la medida en que ciertos sectores sociales imponen sobre la mesa el debate en torno a la gratuidad de las Universidades Públicas a partir de su cuestionamiento. ¿Por qué? ¿Con qué argumentos? Ossenbach Sauter no sólo habilita hacerse estas preguntas sino que ofrece pistas para hipotetizar respuestas.

Sus textos también fueron un puente para encontrarme con otros muchos autores y trasladarme a través de los distintos siglos que recorren la materia para advertir nuevas conexiones causales y explicativas, incluso con el presente. Sin embargo, elegí usar la metáfora de la cebolla porque creo que alude mejor a mi experiencia lectora con esta bibliografía y cómo se fue configurando en un modo muy personal de conocer la Historia de la Educación General.

Un viejo refrán español dice que de una cebolla no nace una rosa... pero, sí un poema:

(...)
constelación constante,
redonda rosa de agua,
sobre
la mesa
de las pobres gentes.

Generosa
deshaces
tu globo de frescura
en la consumación
ferviente de la olla,
y el jirón de cristal
al calor encendido del aceite
se transforma en rizada pluma de oro.
(...) ³⁷

Espero que el estudio de esta materia represente para los estudiantes el encuentro con muchos textos-cebolla que abran sentidos cada vez más profundos al conocimiento de la historia, y a *sus* historias de la educación.

Descubrir y habitar la ciudad con el cuerpo

Comentario a la lectura de *Carne y Piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*, de Richard Sennett.

Talia Meschiany

En el transcurso de mi trayectoria educativa existieron profesores y profesoras que me marcaron para siempre por diferentes motivos, entre ellos, porque me introdujeron en la lectura de libros que desconocía. Al recorrer sus páginas, podía sumergirme en un pasado que me invitaba a descubrir otros mundos. Fue así que, un día, un querido docente me propuso leer *Carne y*

³⁷ Versos del poema "Oda a la cebolla", escrito por Pablo Neruda y publicado en 1988 en su obra *Antología fundamental*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/literatura/escritores/neruda/antologia/antologia_16.htm

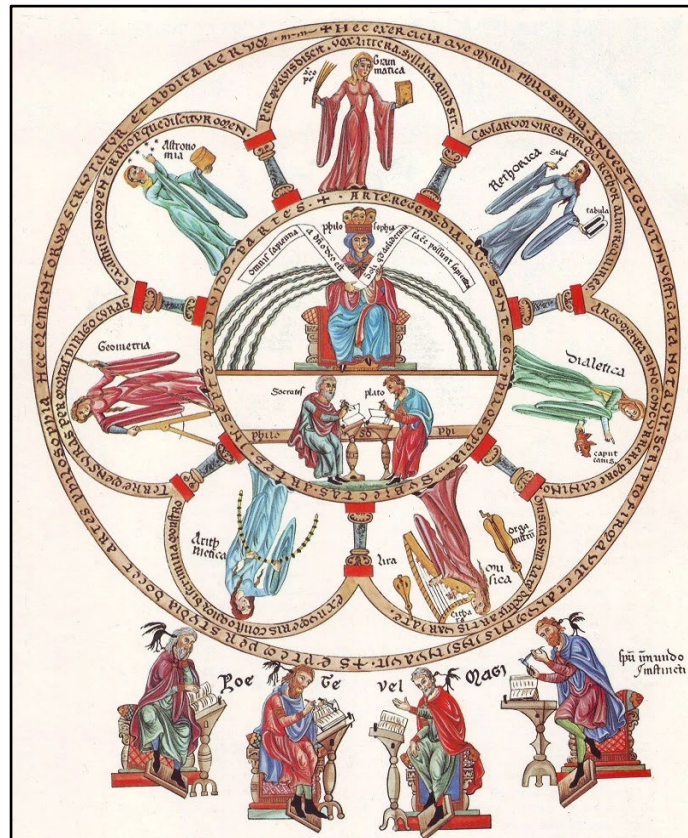
*pie*dra, del autor estadounidense Richard Sennett. Esta obra es una historia de la ciudad contada a través de la experiencia corporal de las personas. El autor se interesa por la construcción de la civilización occidental a través del movimiento, las sensaciones, las costumbres, para comprender la cambiante relación del cuerpo humano con su entorno construido y se pregunta “¿cómo se movían hombres y mujeres, qué veían y oían, dónde comían, cuándo se bañaban, cómo hacían el amor”? Se interroga por la experiencia sensible que la gente tenía de sus propios cuerpos y de la convivencia con otros y otras en los espacios que habitaban.

El descubrimiento del texto de Sennett me permitió comenzar a tejer hilos con otras lecturas y a establecer relaciones con distintos autores que se fueron plasmando, luego, en una propuesta de enseñanza para esta cursada: entrelazar las dimensiones del tiempo, el espacio y los cuerpos pensando desde un punto de vista histórico educativo. Por ejemplo, el autor compara el tiempo económico o urbano y el tiempo cristiano en la sociedad feudal. Además, nos brinda la oportunidad de comprender el rol que cumplieron las murallas en las ciudades medievales o cómo eran sus calles, cómo se desarrolló en ellas el comercio, cómo se distribuía la población según su situación social y los oficios que realizaban, o dónde se marginaba a los enfermos; que en la Edad Media las ciudades tenían puertas con llaves y que algunas personas, por su origen religioso (principalmente los judíos), tenían restricciones para entrar y salir a determinadas horas del día. A través de estas páginas también conocemos acerca de la violencia y el peligro en las ciudades medievales y, por qué no, a comparar las urbes que habitamos hoy en día en términos de discriminación, segregación, democratización del espacio urbano y el derecho de habitar ciudades que garantizan condiciones de igualdad para todos y todas sus habitantes.

Por su parte, Jacques Le Goff y Nicolas Truong, en *Una historia del cuerpo en la Edad Media*, nos muestran que el disciplinamiento moral que ejercía la Iglesia católica a medida que fue consolidando su poder, incidió directamente sobre la experiencia sensible en la ciudad medieval. Al cerrar los estadios y los baños públicos, típicos en las sociedades de la Antigüedad greco romana, esta institución religiosa, que afianzaba su dominio a través del control espiritual y político, cercenaba la desnudez corporal. Entonces, ¿qué cambios y continuidades podemos establecer entre las regulaciones sobre nuestros cuerpos antes y ahora?

Entendí, también, que los saberes en la Edad Media se manifiestan y se expresan a través de los cuerpos. Tal es el caso de las imágenes de las *siete artes liberales* a través de figuras humanas que representan cada una de las ramas del conocimiento del *trivium* y el *quadrivium*, como podemos observar en la pictografía que presentamos a continuación. Pero, además, esos cuerpos son libres, hombres y mujeres que por su condición social, pueden acceder a un saber que los libera y les ofrece poder. La única intención a la hora de cursar estudios liberales era un perfeccionamiento del alma, un acercamiento a Dios a través de la razón, la lógica y el conocimiento.

Imagen 6. 1. Las siete artes liberales.



Nota. Extraída de <https://psicologiaymente.com/cultura/artes-liberales>

Imagen 6.2. Representación de las siete artes liberales por Giovanni dal Ponte (1376-1437). Museo del Prado



Nota. Extraída de <https://psicologiaymente.com/cultura/artes-liberales>

Relacionar el cuerpo y la ciudad a través de la experiencia sensible me permitió comprender que, a partir del Renacimiento, los humanistas y reformadores cristianos, en su pretensión de proteger moralmente a la juventud, como explica Jean Delumeau, implicaba sacar a los niños y a los jóvenes de la calle; separarlos de los lugares donde circulaban los adultos, varones fundamentalmente, corrompidos por el alcohol y la promiscuidad. Asimismo, fue similar la preocupación que tuvieron los funcionarios ingleses cuando se preguntaban por la peligrosidad de los niños que circulaban como vagabundos entre la vía pública y la fábrica y que, como se señaló en el capítulo cinco, a través de la promulgación de leyes sobre la mano de obra infantil los fueron encauzando hacia la escuela elemental (Cipolla, 1983).

Otros tantos escritores y escritoras conforman mi propia *historia lectora* y me ofrecen la posibilidad de seguir construyendo *historias* para transmitir y compartir. Pero, a la vez, mis lecturas se entrelazan, se entrecruzan y se mezclan con las de otras personas que habitan mi mundo, como en este capítulo, que escribimos entre los miembros de la cátedra, para contarles acerca de nuestro placer de leer y enseñar a través de los libros.

En nuestros comentarios sobre las lecturas que nos inspiraron en algún momento para estudiar y/o enseñar la materia, es posible encontrar un diálogo que hilvana distintas experiencias, intereses, reflexiones e ideas en común sobre la Historia de la Educación General y, especialmente, sobre la defensa y el derecho a la educación pública.

Actividades

Los invitamos a que compartan con nosotros qué libros forman parte de sus *historias lectoras*. Luego, una vez que terminaron de leer y estudiar la materia, les proponemos enumerar aquellos autores del Programa que más les gustaron y a decir por qué, teniendo en cuenta de qué modo les permiten establecer relaciones con los temas del Programa de Historia de la Educación General.

Referencias

- Adamovsky, E. (2012) “¿Para qué estudiar la revolución rusa? En: Jorge Cernadas y Daniel Lvovich (ed). Historia, ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta. Buenos Aires, Prometeo-UNSAM.
- Barreiro Rodríguez, H. (1991) “Ilustración, cahiers, rapports (1730-1799) Apuntes sobre los orígenes de la educación pública contemporánea”, en AAVV Sociedad, Cultura y Educación. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Universidad Complutense de Madrid.
- Darcos, X. (2008) “Enseñar: ‘dar clase’ en la escuela de Jules Ferry”, en La escuela republicana en Francia: obligatoria, gratuita y laica. La escuela de Jules Ferry, 1880-1905. Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.

- Delumeau, Jean (1977) “Movilidad social. Ricos y pobres”, “La educación, la mujer y el Humanismo”, en *La civilización del renacimiento*. Barcelona, Juventud.
- Escolano, A. (1993) “Tiempo y educación. La formación del cronosistema. Horario en la escuela elemental (1825-1931)”, en *Revista de Educación* n° 301, MEC, Madrid.
- Ginestet, M. (coord), Meschiany, T. (comp) (2016) *Historia de la Educación. Culturas escolares, saberes, disciplinamiento de los cuerpos*. La Plata, Edulp. Link de acceso: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/52231>
- Ginzburg, Carlo (1976). *El queso y los gusanos: el cosmos de un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Julia, D. (1995) “La cultura escolar como objeto histórico”, en Menegus, M. y González, E. (coord) *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Koselleck, R. (1993). “Espacio de experiencia y horizonte de expectativas” en *Futuros pasados. Para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós.
- Le Goff, Jaques (2005) “Cuaresma y carnaval: una dinámica de Occidente” y “Civilizar el cuerpo”, en *Una historia del cuerpo en la Edad Media*, Buenos Aires, Paidós.
- Lerena, C. (1985) “Escuela e Ilustración: la doble raíz de las teorías de la educación contemporánea” en *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*. Madrid, Zero.
- Meschiany, T. (2016 c). *La educación bajo los regímenes nazifascistas*, en Ginestet, M. (coord), Meschiany, T. (comp) op. cit.
- Meschiany, Talia (2016) “Legados de la Ilustración en la sociedad contemporánea”, en Ginestet (coord) Meschiany (comp), op cit.
- Michaud, E. (1996), “Soldados de una idea: los jóvenes bajo el Tercer Reich” en *Historia de los Jóvenes*, Taurus.
- Narodowski, M. (1994) *Infancia y Poder*. Buenos Aires, Aique
- Sennett, Richard (1997) “El espacio económico”; “El Tiempo Económico”, en *Carne y piedra (el cuerpo y la ciudad en la civilización occidental)*. Madrid, Alianza.
- Vigarello, G. (2005) “Racionalización de la cifra y racionalización de las imposiciones”, en *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires, Nueva Visión. (Selección 2018)

ANEXO

Recursos audiovisuales para estudiar Historia de la Educación General

Marina Illanes y Talia Meschiany

Tal como mencionamos en la Introducción de este libro, el visionado y análisis de algunas películas, documentales, testimonios orales de sobrevivientes del Holocausto, entrevistas, así como videojuegos, constituyen recursos idóneos para desplegar modos de conocer el pasado desde un universo cultural y simbólico que nos ofrece otras formas de habitar y conocer el mundo que vivimos.

A continuación, encontrarán un listado de películas con las que, a través de la ficción, conocerán algunos detalles de las sociedades del pasado, tales como costumbres, hábitos, vestimentas, pero también, ciertos aspectos que recrean un clima de época que retratan conflictos políticos, sociales y educativos. Es importante que tengan en cuenta que todas las películas se realizan en el presente y por un conjunto de figuras, como el director/a o el/la guionista, entre otros, que le imprimen su propia interpretación de la historia que pretenden narrar.

Después, presentamos tres testimonios de sobrevivientes del Holocausto con el objetivo de escuchar a través de sus voces la experiencia del trauma y el dolor de la guerra. Son sólo dos ejemplos para que ustedes puedan seguir explorando las vivencias de hombres y mujeres que lograron sobrevivir al odio y a la discriminación racial.

Por último, entendemos que a través de los videojuegos también se puede aprender. Así, les compartimos algunos recursos multimediales que favorecen, a través de la experiencia lúdica, el aprendizaje de los hechos históricos.

Los recursos aquí citados son el resultado de una selección muy acotada. Ansiamos a que sigan explorando y ampliando sus universos culturales.

Películas

Unidad 2

- *Cielo robado*, 1980. Director: Clive Donner.
- *El nombre de la Rosa*, 1986. Director: Jean-Jacques Annaud. Adaptación de la novela homónima, escrita por el italiano Umberto Eco y publicada en 1980.
- *Corazón Valiente*, 1995. Director: Mel Gibson.

→ *Corazón de Caballero*, 2001. Director: Brian Helgeland.

Unidad 3

- *Elizabeth*, 1998. Director: Shekhar Kapur.
- *Las hermanas Bolena*, 2008. Director: Justin Chadwick.
- *Galileo*, 1967. Directora: Liliana Cavani.
- *Las dos reinas*, 2019. Directora: Josie Rourke.

Unidad 4 y Unidad 5

- *Oliver Twist*, 2005. Director: Roman Polansky.
- *Daens*, 1992. Director: Stijn Coninx
- *María Antonieta*, 2006. Directora: Sofia Coppola.
- *Steamboy*, 2004. Director: Katsuhiro Ôtomo

Unidad 6

- *Napola*, 2004. Director: Dennis Gansel.
- *Europa-Europa*, 1990. Directora: Agnieszka Holland.
- *La lengua de las mariposas*, 1999. Director: José Luis Cuerda.
- *El maestro que prometió el mar*, 2023. Directora: Patricia Font.
- *El lector*, 2008. Director: Stephen Daldry. Adaptación de la novela homónima de Bernhard Schlink.
- *Escritores de libertad*, 2007. Director: Richard LaGravenese
- *Ida*, 2013. Director: Paweł Pawlikowski.
- *La sonrisa de la mona lisa*, 2003. Director: Mike Newell
- *Lectora de libros*, 2013. Director: Brian Percival.

Testimonios

Testimonio de Mónica Dawidowicz: Sobreviviente del Holocausto

https://www.youtube.com/watch?v=8GKG_fZ9BOU

Testimonio de Sara Rus. Sobreviviente del Holocausto. Disponible en:

https://youtu.be/2pBhoR6cKY0?si=s8N_wwY4nlfZrPJH

Testimonio de Ana Benkel de Vinocur. Sobreviviente del Holocausto.

https://youtu.be/MGCechmuNfw?si=3Lc_5XJ9Cx0AeVpB

Videojuegos

Unidad 2

→ Kingdom Come Deliverance (2018)

Juego de rol histórico centrado en la vida cotidiana en Bohemia medieval.

Gran reconstrucción de la vida medieval, la moral cristiana, el trabajo, la guerra feudal y el rol del cuerpo en un orden social rígido.

→ Pentiment (2022)

Aventura narrativa ambientada en un monasterio y su aldea alpina del siglo XVI.

Ambientación del siglo XVI con foco en un monasterio y su comunidad. Muestra la circulación del saber, la autoridad religiosa, el pecado y el orden moral.

→ A Plague Tale - Innocence (2019)

Aventura narrativa sobre dos hermanos que huyen durante la Peste Negra.

Retrata la vida en un mundo atravesado por religiosidad, miedo, caridad, castigo y noción del cuerpo vulnerable y pecador, durante la Peste Negra.

→ Crusader Kings III (2020)

Estrategia de dinastías medievales. Es excelente para ver cómo poder, herencia, Iglesia y moral estructuraban el orden social.

→ Manor Lords (2024)

Construcción de aldeas medievales con foco en economía, estaciones y vida comunitaria. Un juego que permite vislumbrar cómo el tiempo en la sociedad feudal ocurriría de forma muy distinta a cómo la hace en la actualidad. También pone de manifiesto la relevancia que tenía la religiosidad y el comercio en la Edad Media.

Unidad 3

→ Anno 1404 (2009)

Estrategia comercial y urbana en ciudades del mundo premoderno.

Vida urbana temprana, comercio, burocracia incipiente y orden social premoderno en transición.

→ Europa Universalis IV (2013)

Gran estrategia que recorre la formación de estados, imperios y administraciones modernas. Ideal para entender la configuración de los imperios, las nuevas formas de administración estatal y el surgimiento de una racionalidad política moderna.

- **Pentiment (2022)** también puede servir como puente entre unidades ya que trabaja el surgimiento del humanismo y nuevas formas de saber.

Unidad 4

- **We The Revolution (2019)**

Juego narrativo donde el jugador es un juez en la Revolución Francesa.

Permite trabajar la idea del ciudadano racional, los juicios, la moral pública y la construcción de legitimidad política.

- **Assassin's Creed Unity (2014)**

Aventura en la París revolucionaria durante 1789.

Revolución francesa y el surgimiento de nuevos ideales de ciudadanía y educación.

- **Empire: Total War (2009)**

Estrategia sobre los imperios del siglo XVIII y las guerras globales del período.

Revoluciones, guerras, surgimiento de nuevas naciones. Un pantallazo general del convulsionado mundo de los siglos XVIII y XIX.

Unidad 5

- **Victoria 2 (2010) o Victoria 3 (2022)**

Gran estrategia centrada en industrialización, política, migraciones y clases sociales.

Excelente para ver industrialización, burguesía, movimientos obreros, expansión de la escuela, regulación de la población y nuevas políticas sobre el cuerpo.

- **Anno 1800 (2019)**

Construcción y gestión de ciudades industriales en el siglo XIX.

Revolución industrial, fábricas, disciplina laboral, vida urbana, rutinas colectiva, surgimiento de los sindicatos.

- **Assassin's Creed Syndicate (2015)**

Aventura ambientada en Londres industrial durante 1868.

Permite ver trabajo infantil, barrios obreros, maquinaria, contaminación, transporte moderno y el surgimiento de nuevas instituciones urbanas.

Unidad 6

→ **Through the Darkest of Times (2020)**

Juego alemán sobre resistencias al nazismo. Permite ver cómo opera la propaganda, el disciplinamiento, la vigilancia y el miedo.

→ **The Darkest Files (2024)**

Investigación narrativa inspirada en los archivos de delitos nazis.

→ Muestra cómo funcionaba la burocracia represiva, la documentación de crímenes y el rol de funcionarios, testigos y víctimas.

Valiant Hearts (2014)

Aventura narrativa durante la Primera Guerra Mundial.

Muestra cómo la guerra total reorganiza cuerpos, familias, educación patriótica, propaganda y vida cotidiana en el frente y la retaguardia.

→ **11-11 Memories Retold (2018)**

Aventura bélica desde la perspectiva de dos soldados en 1916.

Permite observar discursos nacionales, reclutamiento, trauma, moral y representación mediática del conflicto.

→ **WW2 Rebuilder (2023)**

Simulación donde se reconstruyen ciudades devastadas tras la Segunda Guerra.

Muestra devastación urbana, políticas de reconstrucción, memoria, trabajo comunitario y reorganización social posguerra.

→ **My Child Lebensborn (2018)**

Juego narrativo donde criás a un niño marcado por su origen Lebensborn.

A través de la crianza de un niño estigmatizado en la posguerra, muestra racismo cotidiano, bullying, discurso del “cuerpo puro” y cómo la ideología nazi siguió operando en prácticas sociales y comunitarias incluso después de 1945.

Autor/es *

Coordinadoras

Meschiany, Talia

Doctora en Ciencias de la Educación (UNLP, FAHCE, 2023) y Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación (FLACSO, 2005) es, además, profesora de Historia, egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP). Se desempeña como Titular interina de la cátedra Historia de la Educación General del Departamento de Ciencias de la Educación de la misma Sede Académica. Los temas de investigación a los cuales se dedica giran en torno a la historia reciente de la educación argentina y la enseñanza de la Historia. Es Investigadora del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (CONICET/UNLP). Sus últimas publicaciones son: Tesis de Doctorado (2023) titulada: "El Colegio Nacional "Rafael Hernández" de la UNLP: Historias y memorias del pasado reciente (1973-1976); "El giro autoritario en la cultura escolar: El caso del Colegio Nacional "Rafael Hernández" (1974-1976)". En M. Southwell (Coord.), *Hacer historia de la educación: Enfoques, objetos, problemas*. (pp. 199-239). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Ensenada y "Enseñar y aprender Historia de los fenómenos educativos: una experiencia con estudiantes de Educación Física en la virtualidad". EN: M.M. Martín y A. H. González (Comps.). *Escenarios y recorridos educativos*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Dirección general de educación a distancia y tecnologías UNLP. p. 258-266.

Linare, Cecilia

Profesora en Historia y Maestranda en Educación (FaHCE-UNLP). Ayudante Diplomada en las Cátedras Historia de la Educación General y Planificación, Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Historia, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Investigadora en formación en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCSI/CONICET/UNLP). Se desempeña como docente en el Nivel Secundario y Superior, en la formación inicial y permanente de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires.

Participa en proyectos de investigación acerca de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en el marco de las Didácticas Específicas (UNLP). Su última publicación se titula "Jornadas entre pantallas: Un trabajo colectivo para pensar/hacer/reflexionar acerca de la enseñanza

de la historia en tiempos de pandemia” EN: M.M. Martín y A. H. González (2024) (Comps.). *Escenarios y recorridos educativos*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Dirección general de educación a distancia y tecnologías UNLP.

Es autora de numerosos materiales curriculares producidos para la Dirección Provincial de Educación Primaria y la Dirección Provincial de Educación Secundaria (DGCyE).

Autoras y autores

Casi, Daniela

Especialista en Atención a la Discapacidad Diversidad - Funcional y Sexualidad por la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales y de la Salud (FHCSyS) de la Universidad de Santiago del Estero (UNSE), Diplomada en Discapacidad y Sexualidad (FHCSyS- UNSE) y Profesora en Historia por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Ayudante Diplomada en la Cátedra de Historia de la Educación General (FaHCE-UNLP). Se desempeña como docente en el Nivel Secundario de la Provincia de Buenos Aires. Colabora en el Proyecto de Investigación y Desarrollo “Educación del cuerpo y las sensibilidades: problemáticas históricas y desafíos conceptuales”. Becaria de la Dirección de Promoción de Derechos de Personas con Discapacidad del Ministerio de Desarrollo de la Comunidad de la Provincia de Buenos Aires.

Estévez, Blas

Es profesor de Educación Física por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP). Se encuentra realizando la Maestría en Ciencias Sociales (FaHCE-UNLP) y es estudiante avanzado de Filosofía (FaHCE-UNLP). Es Ayudante diplomado de la Cátedra Historia de la Educación General (PUEF/Optativas) desde 2016 en la FaHCE-UNLP. Es docente de filosofía en el nivel secundario y en el programa FINES destinado a mayores de edad que no terminaron sus estudios secundarios. Publicó en diversas revistas científicas, participó como expositor y como coordinador de mesas temáticas en jornadas y congresos en Argentina y otros países de Latinoamérica. Participó desde el año 2011 en varios proyectos de investigación dedicados al estudio de la Filosofía Contemporánea y actualmente participa en un proyecto de investigación ligado a la historia reciente nacional, en ambas ocasiones estos proyectos se radicaron en la FaHCE-UNLP. Es director de la revista político cultural *Joselito Bembé* de la ciudad de La Plata.

Illanes, Marina

Es Profesora en Historia graduada en la Universidad Nacional de La Plata y maestranda en Historia y Memoria. Integra la cátedra de Historia de la Educación General de la Facultad de Huma-

nidades y Ciencias de la Educación como Ayudante Diplomada. Es parte del equipo de la Prosecretaría de Derechos Humanos de la facultad. Como investigadora en formación integra el proyecto El movimiento de derechos humanos en La Plata, Berisso y Ensenada y participa en iniciativas regionales de producción colectiva de conocimiento como el sitio Huellas Digitales de la Memoria. Integró el equipo de guías de la Casa Mariani Teruggi y es parte del equipo de talleres de memoria del ex BIM 3. Actualmente es parte del área de videojuegos del Instituto Cultural de la provincia de Buenos Aires.

Kopelovich, Pablo

Es Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Magíster en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Profesor y Licenciado en Educación Física por la UNLP. Licenciado en Educación por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Ayudante diplomado de Educación Física 2 del Departamento de Educación Física (FaHCE- UNLP). Es becario posdoctoral del CONICET con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS), UNLP. Ha publicado *Educación Física, feminidades y uniformes. El caso del Departamento de Cultura Física (1929-1946) de la Universidad Nacional de La Plata*, en coautoría con Pablo Scharagrodsky, y *Entre el nacionalismo y la internacionalización: la primera década de la Dirección General de Educación Física (Argentina, 1938-1947)*, en coautoría con Eudardo Galak y Martín Pereyra. Forma parte del proyecto “La formación de los profesores y las profesoras de Educación Física en la segunda mitad del siglo XX”, dirigido por el Doctor Pablo Scharagrodsky.

Medina, Pilar

Es Profesora en Historia graduada en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y maestranda en Historia y Memoria. Se desempeña como Ayudante Diplomada en la cátedra de Historia de la Educación General de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE- UNLP) y como docente en escuelas secundarias. Integra el equipo de la Prosecretaría de Derechos Humanos de la FaHCE y coordina el Programa de Reparación de Legajos de la Dirección de Políticas de Memoria y Reparación de la Secretaría de DDHH y Políticas de Igualdad de la UNLP. Como investigadora en formación es parte del proyecto “El movimiento de derechos humanos en La Plata, Berisso y Ensenada” (UNLP) y de otras iniciativas regionales de producción colectiva de conocimiento como el sitio Huellas Digitales de la Memoria.

Morras, Valeria

Profesora en historia (UNLP). Especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículum y prácticas escolares (FLACSO). Cursó la Maestría en Educación (UNLP). Es Jefa de Trabajos Prácticos en la cátedra de Historia de la Educación General de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE- UNLP) y Profesora Instructora en Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana y en Historia Social de la Educación en la Universidad Nacional de

Quilmes (UNQ). Es Profesora de Jornada Extendida en la Escuela Graduada J. V. González (UNLP) y se desempeñó como docente de escuelas secundarias.

Sus investigaciones y publicaciones se relacionan con temáticas vinculadas a las prácticas de enseñanza en la formación docente, la didáctica de la historia y la historia de la educación. Entre ellas: “Enseñar y aprender Historia de la Educación en la formación docente. La propuesta de un curso como invitación a pensar al docente y al estudiante como sujetos históricos”; Garriga, M.C, Morras, V. y Pappier, V. (Coord). *Tejiendo Sentidos. Escrituras pedagógicas desde una perspectiva intercultural*. Editorial UNLP. Se desempeñó como directora, co-directora e integrante en los Proyectos de Extensión vinculados con el *Punto azul* y el lugar de la escuela como punto de encuentro para el reciclado y la inclusión social (UNLP). Fue integrante del Colectivo de Educadores *IDENTIDADES*.

Meschiany, Talia

Historia de la educación general / Talia Meschiany ; Cecilia Linare ; Coordinación general de Talia Meschiany ; Cecilia Linare. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; La Plata : EDULP, 2026.

Libro digital, PDF - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-950-34-2700-2

1. Historia de la Educación. I. Linare, Cecilia II. Meschiany, Talia, coord. III. Linare, Cecilia, coord. IV. Título.
CDD 370

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata
48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina
+54 221 644 7150
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2026
ISBN 978-950-34-2700-2
© 2026 - Edulp

S
sociales


EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA