



Universidad Nacional
de General Sarmiento

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES 2009-2013

Acreditación de la CONEAU (230/11)

Tesis para Obtener el grado de
Doctor en Ciencias Sociales

“Somos bachiyeres”

**Juventud, docencia y política en la cultura escolar del Colegio
Nacional Mixto de Morón (1949-1969)**

Alumno: Adrián Cammarota

Directora: Dra. Karina Inés Ramacciotti

Co-Directora: Dra. Carolina Biernat

Fecha : abril de 2013



FORMULARIO "E" TESIS DE POSGRADO

Este formulario debe figurar con todos los datos completos a continuación de la portada del trabajo de Tesis. El ejemplar en papel que se entregue a la UByD debe estar firmado por las autoridades UNGS correspondientes.

Niveles de acceso al documento autorizados por el autor

El autor de la tesis puede elegir entre las siguientes posibilidades para autorizar a la UNGS a difundir el contenido de la tesis:

- a) Liberar el contenido de la tesis para acceso público.
 b) Liberar el contenido de la tesis solamente a la comunidad universitaria de la UNGS.
 c) Retener el contenido de la tesis por motivos de patentes, publicación y/o derechos de autor por un lapso de cinco años.

a. Título completo del trabajo de Tesis:

"Somos bachiyeres". Juventud, docencia y política en la cultura escolar del Colegio Nacional Mixto de Morón (1949-1969)

b. Presentado por (Apellido/s y Nombres completos del autor):
Adrián Aldo Cammarota

c. E-mail del autor: **adriancammarota2000@gmail.com**

d. Estudiante del Posgrado (consignar el nombre completo del Posgrado): **Doctorado en Ciencias Sociales UNGS-IDES**

e. Institución o Instituciones que dictaron el Posgrado (consignar los nombres desarrollados y completos):
Universidad Nacional de General Sarmiento e Instituto de Desarrollo Económico y Social

f. Para recibir el título de (consignar completo):
a) Grado académico que se obtiene: **Doctorado**
b) Nombre del grado académico: **Ciencias Sociales**

g. Fecha de la defensa: / /
 día mes año

h. Director de la Tesis (Apellidos y Nombres): **Dra. Karina Inés Ramacciotti**

- i. Tutor de la Tesis (Apellidos y Nombres): **Dra. Carolina Biernat**
- j. Colaboradores con el trabajo de Tesis:-----
- k. Descripción física del trabajo de Tesis (cantidad total de páginas, imágenes, planos, videos, archivos digitales, etc.):

Cantidad de páginas: 294 (incluye carátula, formulario E y resúmenes)
Imágenes: 49
Gráficos: 16

- l. Alcance geográfico y/o temporal de la Tesis:

Distrito de Morón. Provincia de Buenos Aires. 1949-1969.

- m. Temas tratados en la Tesis (palabras claves):

Estado peronismo juventud educación secundaria normalismo

- n. Resumen en español

La tesis examina las relaciones entre la cultura escolar y las prácticas juveniles en un Colegio Nacional Mixto fundado por el peronismo en el distrito de Morón (provincia de Buenos Aires) hacia el año 1949. Estas prácticas estuvieron mediadas por imaginarios sociales, códigos culturales y normativos definidos por el género, la sexualidad y las relaciones de clases e intermediadas, a su vez, por un currículum escolar que esbozó un ideal de ciudadanía.

Nos preguntamos por qué la cultura escolar del Colegio Nacional Mixto de Morón dejó una impronta tan marcada en los jóvenes que participaron en ella. La hipótesis que vertebra la investigación radica en que las promesas de movilidad social y la inclusión de los jóvenes en un colegio nacional mixto— novedoso para los cánones genéricos de la época, teniendo en cuenta que la mayoría de las instituciones secundarias estaban apostadas sobre una división sexuada— forjó, entre las décadas de 1950 y fines de 1960, una sociabilidad juvenil expresada en tendencias asociativas. Esta sociabilidad que funcionó como un fuerte colectivo identitario se logró

en interacción con una cultura escolar anclada en antiguas estructuras, sustentada en el normalismo académico y mediada por las aspiraciones curriculares de un Estado que apuntaban al forjamiento de un determinado “ser joven”.

La investigación se nutre de un conjunto de fuentes novedosas para el campo de la historia de la educación. Gracias a ello, en el trabajo se articulan las intenciones estatales con las prácticas e imaginarios construidos por los actores sociales. En este sentido, indagar en un espacio escolar de un ex colegio nacional nos ilumina determinados clivajes de la política educativa de la época y los sentidos otorgados por los sujetos a la experiencia escolar señalada, en un contexto signado por la incorporación de los jóvenes a un sistema de enseñanza mérito, basado en la obtención de “calificaciones suficientes” y cuyos merecedores estaban en condiciones de alcanzar los “más altos grados de instrucción” para el ascenso social.

o. Resumen en portugués

Resumo

A tese examina as relações entre a cultura escolar e as práticas juvenis num Colégio Nacional Misto fundado pelo peronismo no distrito de Morón (província de Buenos Aires) cerca do ano de 1949. Essas práticas estiveram mediadas por imaginários sociais, códigos culturais e normativos definidos pelo gênero, a sexualidade e as relações de classe e intermediadas, por sua vez, por um currículo escolar que esboçou um ideal de cidadania.

Nos perguntamos por quê a cultura escolar do Colégio Nacional Misto de Morón deixou uma marca tão importante nos jovens que participaram nela. A hipótese que estrutura a pesquisa radica em que as promessas de mobilidade social e a inclusão dos jovens num colégio nacional misto –novo para os cânones genéricos da época, tendo em conta que a maioria das instituições secundárias estavam apoiadas sobre uma divisão sexuada– forjou, entre as décadas de 1950 e fins de 1960, uma sociabilidade juvenil

expressada em tendências associativas. Esta sociabilidade que funcionou como um forte coletivo identitário se logrou em interação com uma cultura escolar ancorada em antigas estruturas, sustentada no normalismo acadêmico e mediada pelas aspirações curriculares de um Estado que apontavam ao forjamento de um determinado "ser jovem".

A pesquisa se nutre de um conjunto de fontes novas para o campo da história da educação. Graças a isso, no trabalho articulam-se as intenções estatais com as práticas e imaginários construídos pelos atores sociais. Neste sentido, indagar num espaço escolar de um ex colégio nacional nos ilumina determinadas clivagens da política educativa da época e os sentidos dados pelos sujeitos à experiência escolar assinalada, num contexto marcado pela incorporação dos jovens a um sistema de ensino mérito, baseado na obtenção de "qualificações suficientes" e cujos mercedores estavam em condições de alcançar os "mais altos graus de instrução" para o ascenso social.

Palavras chave: Estado, peronismo, juventude, educação secundária, normalismo

p. Resumen en inglés

Abstract

The thesis looks into relations between school culture and youth activities in a Mixed National College, founded in 1949 by the peronist government in Moron district (Buenos Aires province). This practice were product of the intercession by social imaginary, cultural codes and norms defined by gender, sexuality and class relationships, and interposed by a school curricula that outlined a citizenship ideal.

We ask ourselves why the Moron Mixed National College school culture left such an imprint, so deep, in the youth's that were part of it. The hypothesis that vertebrates the investigation lies on that the social movement promises and youth inclusion in a mixed national college – new

for the generic canons of the time, considering that most college institutions were modeled on sexual division- forged between the 1950 and 1960 decades, a youth sociability, expressed on associative tendencies. This sociability that worked as a collective strong identity, was achieved in interaction between a school culture anchored in old structures, sustained in the academic pattern and mediated by the curricular aspirations of an State that pretended the forge of a determined "youth being"

The investigation nurtures itself on a group of novel sources for the educational history field. On behalf of this, in the investigation, State intentions are articulated with the practices and imaginary built by the social actors. In this sense, to inquire into an ex national college school space, illuminates some cleavage in the educational policies of the time, and the sense given by the individuals subject to the school experience mentioned, in a context signed by the youths being incorporate in a merit teaching system, based on the attainment of "enough qualifications" and the deservers were in condition to reach "the most higher instruction levels" to achieve social mobility.

Key words: State- Peronismo- Youth- College Education-

q. Aprobado por

Firma y aclaración de la firma del Presidente del Jurado:

Firma del autor de la tesis:

Agradecimientos

Este trabajo dio sus primeros pasos cuando cursaba la maestría en Historia en la Universidad Nacional Tres de Febrero. En busca de nuevas vetas de investigación me inscribí en dos seminarios que prometían novedosos rumbos, en una actividad académica que para mí lejos estaba de ser “profesional”. Sin embargo, en dichos espacios dictados por Carolina Biernat y Karina Ramacciotti, encontré una experiencia formativa más que interesante por los temas propuestos, que hacían del Estado un eje central en el análisis de las políticas públicas. Así, cuestiones como la “historia de la salud y la enfermedad”, la eugenesia o las políticas migratorias me posibilitaron acercarme a ese campo tan estimulante de la Historia Social. Dentro de este enfoque y clima de ideas me propuse pensar mi incipiente tema de investigación que sería el resultado final de mi tesis de maestría dirigida por Carolina Biernat. Sin lugar a dudas, su apoyo intelectual, sus lecturas incansables, su optimismo, y su predisposición por el trabajo desinteresado me fue consolidando en la disciplina. Especialmente a ella, gracias por estar siempre. Debo a Karina Ramacciotti sus “preocupaciones” por publicar, sus consejos profesionales, las lecturas e intercambio de ideas sobre los manuscritos de la tesis de doctorado. Su ejemplo de sencillez para con sus dirigidos, en un campo disciplinar poco propenso a estas actitudes, me hacen recordar que no solo es la “doctora”. Todos aquellos/as que participamos en el proyecto UBACyT, *Trabajo y salud en la Argentina: saberes académicos y políticos (1915-1955)* dirigido por ella, son testigos de sus virtudes personales y profesionales.

La oportunidad brindada por la beca PROFOR del Ministerio de Educación revocó mi creencia en las posibilidades que brinda la educación argentina, con sus debilidades y fortalezas, para acceder a los niveles más altos de la educación, quizás imposible en el resto de los países que muchos sueñan con emular.

Tengo una deuda pendiente con todos aquellos/as investigadores y docentes que le dan vida al Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES). Desde que ingresé al programa de doctorado en el 2009 me ayudaron con creces a delinear el proyecto. Ellos/as me acompañaron desinteresadamente en el derrotero de la investigación. Gracias a Silvana Palermo, Adriana Valobra, Isabella Cosse, Elizabeth Jelin, Flavia Fiorucci, Pedro Nuñez, Myriam Southwell, Valeria Pita, Lucia Lionetti y Patricia Berrotarán por sus lecturas y sugerencias.

También estoy agradecido a Karina Brovelli por la traducción del abstract al portugués y a Claudio por su traducción al inglés. Su aporte al campo de la historia es invaluable gracias a las impresiones clandestinas que no resistirían el bolsillo de ningún investigador.

Especial mención merecen mis compañeros/as docentes quienes trabajan sin el reconocimiento de nada y de nadie, luchando día a día contra la deslegitimación de su labor, la inercia burocrática y la violencia cotidiana. Donde muchos ven "números" estadísticos ellos/as ven personas con capacidad para aprender, confiando en el "poder redentor" del conocimiento.

Doy gracias a mi familia y especialmente a mi pareja María Paula. A pesar de considerarme un "idealista", me bancó en estos últimos años de seminarios, congresos lejanos y horas de escritura que me "ausentaron" de la materialidad cotidiana. A mis hijos/a porque mañana cuando crezcan preguntarán "que pasó". Ellos iluminan el futuro inmediato, recordándome que hay algo más en la vida que la nostalgia cotidiana por el pasado, las lecturas, los documentos y las prácticas sociales de los "otros".

Resumen

La tesis examina las relaciones entre la cultura escolar y las prácticas juveniles en un Colegio Nacional Mixto fundado por el peronismo en el distrito de Morón (provincia de Buenos Aires) hacia el año 1949. Estas prácticas estuvieron mediadas por imaginarios sociales, códigos culturales y normativos definidos por el género, la sexualidad y las relaciones de clases e intermediadas, a su vez, por un currículum escolar que esbozó un ideal de ciudadanía.

Nos preguntamos por qué la cultura escolar del Colegio Nacional Mixto de Morón dejó una impronta tan marcada en los jóvenes que participaron en ella. La hipótesis que vertebra la investigación radica en que las promesas de movilidad social y la inclusión de los jóvenes en un colegio nacional mixto— novedoso para los cánones genéricos de la época, teniendo en cuenta que la mayoría de las instituciones secundarias estaban apostadas sobre una división sexuada— forjó, entre las décadas de 1950 y fines de 1960, una sociabilidad juvenil expresada en tendencias asociativas. Esta sociabilidad que funcionó como un fuerte colectivo identitario se logró en interacción con una cultura escolar anclada en antiguas estructuras, sustentada en el normalismo académico y mediada por las aspiraciones curriculares de un Estado que apuntaban al forjamiento de un determinado “ser joven”.

La investigación se nutre de un conjunto de fuentes novedosas para el campo de la historia de la educación. Gracias a ello, en el trabajo se articulan las intenciones estatales con las prácticas e imaginarios contruidos por los actores sociales. En este sentido, indagar en un espacio escolar de un ex colegio nacional nos ilumina determinados clivajes de la política educativa de la época y los sentidos otorgados por los sujetos a la experiencia escolar señalada, en un contexto signado por la incorporación de los jóvenes a un sistema de enseñanza mérito, basado en la obtención de “calificaciones suficientes” y cuyos mercedores estaban en condiciones de alcanzar los “más altos grados de instrucción” para el ascenso social.

Palabras claves: Estado peronismo juventud educación secundaria normalismo

Abstract

The thesis looks into relations between school culture and youth activities in a Mixed National College, founded in 1949 by the peronist government in Moron district (Buenos Aires province). This practice were product of the intercession by social imaginary, cultural codes and norms defined by gender, sexuality and class relationships, and interposed by a school curricula that outlined a citizenship ideal.

We ask ourselves why the Moron Mixed National College school culture left such an imprint, so deep, in the youth's that were part of it. The hypothesis that vertebrates the investigation lies on that the social movement promises and youth inclusion in a mixed national college – new for the generic canons of the time, considering that most college institutions were modeled on sexual division- forged between the 1950 and 1960 decades, a youth sociability, expressed on associative tendencies. This sociability that worked as a collective strong identity, was achieved in interaction between a school culture anchored in old structures, sustained in the academic pattern and mediated by the curricular aspirations of an State that pretended the forge of a determined “youth being“

The investigation nurtures itself on a group of novel sources for the educational history field. On behalf of this, in the investigation, State intentions are articulated with the practices and imaginary built by the social actors. In this sense, to inquire into an ex national college school space, illuminates some cleavage in the educational policies of the time, and the sense given by the individuals subject to the school experience mentioned, in a context signed by the youths being incorporate in a merit teaching system, based on the attainment of “enough qualifications” and the deservers were in condition to reach “the most higher instruction levels” to achieve social mobility.

Key words: State- Peronismo- Youth- College Education-

Índice

Introducción.....	6-28.
Capítulo 1: Del centro a la periferia. Contexto histórico de una experiencia educativa.....	29
Sobre formatos escolares.....	31
Centralización del sistema educativo y expansión de la matrícula secundaria.....	35
Demanda educativa y cantidad de establecimientos (1946-1955).....	39
Morón: modernización y crecimiento urbano. Orígenes del Colegio Nacional Mixto.....	50
Un colegio secundario, mixto y público	55
La cuestión política en la fundación del colegio.....	62
Capítulo 2: Conformación de la cultura escolar meritoria: reclutamiento de alumnos/as y docentes	
Llegar a un colegio mixto en los suburbios: los primeros estudiantes.....	71
Examen de ingreso, clasificación y extracción social de los jóvenes.....	81
Sistema escolar meritorio.....	87
Límites del sistema para incorporar a la juventud estudiantil.....	93
Los educadores y su arribo a la institución.....	97
Titulación académica por género.....	104
Capítulo 3: Educar a los jóvenes. Sentidos de pertenencia, arquetipos humanos y cultura escolar normalista.....	112
Los sentidos sobre el colegio en los entrevistados.....	114
Sobre profesores/as, arquetipos humanos y cultura legítima.....	118
Algunas consideraciones del bachillerato.....	121

“SOMOS BACHIYERES”, ‘ VIVA LA BAGANCIA’	126
Profesor Conrado Eggers Lan: humanismo, ética y filosofía.....	128
Disciplina y control normalizador sobre los cuerpos juveniles.....	135.
Mecanismos de control sobre los docentes.....	141

Capítulo 4: Asociacionismo juvenil y cuestiones de género.....153

El Club Colegial: y la construcción de las identidades juveniles.....	154
Significaciones e imaginarios en el periódico <i>El Mentor</i>	157
El deporte y la actividad cultural.....	159
Representaciones sobre el género en la revista <i>SEXO FUERTE</i>	166
Género, religión y autoridad.	172
Los cuerpos juveniles a través del vestuario.....	176

Capítulo 5: Mediaciones políticas en la vida cotidiana del colegio.....188

Mediaciones políticas e intentos de “politización” de la juventud.....	190
Nacionalismo y resignificación de las tradiciones.....	194
Sobre biografías, anécdotas y silencios.....	197
La U.E.S en Morón: juventud “sana, disciplinada y peronista”.....	201
Mediaciones políticas sobre el plantel de educadores	205
Representaciones sobre el peronismo en los docentes.....	207
Dos hermanos, una historia.....	212

Capítulo 6: Nuevas tendencias en las prácticas juveniles e intentos de modernización de la cultura escolar.....222

La caída del peronismo y la nueva coyuntura.....	224
Nuevo asociacionismo juvenil: el grupo <i>Brújula</i>	228
Crisis del sistema escolar y visiones sobre la juventud estudiantil.....	234
Seminarios escolares e intentos de reforma de la cultura escolar.....	236
Pensar en la peligrosidad de la alteridad ideológica juvenil.....	242

Consolidación de una cultura escolar y la rectoría de Aníbal Maniglia.....	245
La placa del rector: Jóvenes y docentes en los usos de la memoria escolar.....	249
Conclusiones	256
Fuentes y bibliografía.....	267

Resumen

La tesis examina las relaciones entre la cultura escolar y las prácticas juveniles en un Colegio Nacional Mixto fundado por el peronismo en el distrito de Morón (provincia de Buenos Aires) hacia el año 1949. Estas prácticas estuvieron mediadas por imaginarios sociales, códigos culturales y normativos definidos por el género, la sexualidad y las relaciones de clases e intermediadas, a su vez, por un currículum escolar que esbozó un ideal de ciudadanía.

Nos preguntamos por qué la cultura escolar del Colegio Nacional Mixto de Morón dejó una impronta tan marcada en los jóvenes que participaron en ella. La hipótesis que vertebra la investigación radica en que las promesas de movilidad social y la inclusión de los jóvenes en un colegio nacional mixto– novedoso para los cánones genéricos de la época, teniendo en cuenta que la mayoría de las instituciones secundarias estaban apostadas sobre una división sexuada– forjó, entre las décadas de 1950 y fines de 1960, una sociabilidad juvenil expresada en tendencias asociativas. Esta sociabilidad que funcionó como un fuerte colectivo identitario se logró en interacción con una cultura escolar anclada en antiguas estructuras, sustentada en el normalismo académico y mediada por las aspiraciones curriculares de un Estado que apuntaban al forjamiento de un determinado “ser joven”.

La investigación se nutre de un conjunto de fuentes novedosas para el campo de la historia de la educación. Gracias a ello, en el trabajo se articulan las intenciones estatales con las prácticas e imaginarios construidos por los actores sociales. En este sentido, indagar en un espacio escolar de un ex colegio nacional nos ilumina determinados clivajes de la política educativa de la época y los sentidos otorgados por los sujetos a la experiencia escolar señalada, en un contexto signado por la incorporación de los jóvenes a un sistema de enseñanza mérito, basado en la obtención de “calificaciones suficientes” y cuyos merecedores estaban en condiciones de alcanzar los “más altos grados de instrucción” para el ascenso social.

Palabras claves: Estado peronismo juventud educación secundaria normalismo

Abstract

The thesis looks into relations between school culture and youth activities in a Mixed National College, founded in 1949 by the peronist government in Moron district (Buenos Aires province). This practice were product of the intercession by social imaginary, cultural codes and norms defined by gender, sexuality and class relationships, and interposed by a school curricula that outlined a citizenship ideal.

We ask ourselves why the Moron Mixed National College school culture left such an imprint, so deep, in the youth's that were part of it. The hypothesis that vertebrates the investigation lies on that the social movement promises and youth inclusion in a mixed national college – new for the generic canons of the time, considering that most college institutions were modeled on sexual division- forged between the 1950 and 1960 decades, a youth sociability, expressed on associative tendencies. This sociability that worked as a collective strong identity, was achieved in interaction between a school culture anchored in old structures, sustained in the academic pattern and mediated by the curricular aspirations of an State that pretended the forge of a determined “youth being“

The investigation nurtures itself on a group of novel sources for the educational history field. On behalf of this, in the investigation, State intentions are articulated with the practices and imaginary built by the social actors. In this sense, to inquire into an ex national college school space, illuminates some cleavage in the educational policies of the time, and the sense given by the individuals subject to the school experience mentioned, in a context signed by the youths being incorporate in a merit teaching system, based on the attainment of “enough qualifications” and the deservers were in condition to reach “the most higher instruction levels” to achieve social mobility.

Key words: State- Peronismo- Youth- College Education- normalismo

INTRODUCCIÓN

Las dificultades que obstaculizan la reconstrucción del pasado con preguntas que invocan las inquietudes de nuestro presente son profundas y notorias. Entre el olvido y el desdén por los “documentos” atesorados en los repositorios documentales de las instituciones dependientes del Estado o en los archivos particulares, navegan las aspiraciones que dominan la conciencia del historiador emplazadas en la búsqueda de un objeto de estudio que pueda aportar “novedades” a la historiografía vernácula.

Comencé esta investigación buscando “un tema” o “un problema” en el cual inmiscuirme. De conseguirlo –y de eso estaba seguro– sería tributario de la Historia Social, una reconstrucción histórica realizada “desde abajo”. Estaba interesado en abordar las prácticas y las condiciones de reproducción social de la vida cotidiana de aquellos individuos que nos precedieron. La clave para resolver mi inquietud radicada en el tercer piso de un ex colegio nacional ubicado en el oeste de la provincia de Buenos Aires. Cierta tradición oral enfatizaba el “gran nivel de enseñanza” que otrora supo ganarse la institución fundada a fines de la década de 1940, el grado de influencia cultural ejercido en el distrito y el número importante de ex alumnos/as que se formaron como eminentes representantes de la ciencia y la cultura nacional.

Sobre este escenario, podía muñirme de la historia oral, cruzar los “datos duros” (estadísticas) o trabajar sobre las normativas, los discursos o las ideas pedagógicas de la época. Pero mi intención era traspasar esos límites indagatorios ya explorados en un sinfín de investigaciones sobre el campo educativo. Una de las claves sobre la definición del objeto de estudio se hallaba en ese reservorio documental dañado por el fuego, la indiferencia de los años y la inercia burocrática de las autoridades que hacían mella en los infructuosos intentos de consulta (Imagen 1). Después de sortear algunas de estas trabas el esfuerzo dio resultado. Al traspasar la puerta del recinto el estupor no podía ser menor que la negación a su consulta. En un caos poblado de papeles, carpetas y biblioratos, asediados por la humedad y las huellas inquisidoras del fuego que fustigó la documentación, estaba el enclave de mi búsqueda. En ese instante sentí que tenía en ciernes mi objeto de investigación aunque, el pasar del tiempo, se evidenció una postura opuesta.

Conforme internalizaba el tipo de información atesorada, empecé a pensar en el elemento político y social que hizo posible la existencia de un Colegio Nacional Mixto, fundado en 1949 por el peronismo en el distrito de Morón. En otro nivel, me preguntaba por qué esa experiencia escolar tuvo fuertes rasgos identitarios para aquellos jóvenes que la atravesaron. Al menos eso se desglosaba de las primeras entrevistas realizadas a ex alumnos/as y docentes. Las memorias inducían a pensar en los condicionamientos materiales, ideológicos y de época que dieron como resultado esa “estructura del sentir” que parecía desprenderse de los recuerdos esbozados por los protagonistas. Cabe señalar que la institución se transformó en un espacio novedoso en el oeste de la provincia de Buenos Aires y que aportó a la construcción de una determinada cultura educativa. Conforme transcurrirían los años se erigió en una “alta casa de estudios”, cuyo nivel de enseñanza se equiparaba al tradicional Colegio Nacional de Buenos Aires fundado por Bartolomé Mitre en 1863.

Planteamiento del problema

Consideramos que el caso de Morón, siendo una institución de carácter nacional, nos permite responder al siguiente problema ¿hasta qué punto el acceso de los jóvenes a los colegios secundarios durante la década de 1950 y 1960 incrementó la sociabilidad juvenil, volviendo a sus protagonistas más visibles en la sociedad y en interacción con una cultura escolar anclada en antiguas estructuras? A pesar de los intentos de “democratización” y constantes reformas curriculares desde comienzos del siglo XX, las prácticas de los educadores se inscribieron en la corriente del normalismo pedagógico. Por normalismo entendemos una teoría y práctica pedagógica basada en un dispositivo disciplinario para la “normalización” del individuo, basado en una moral “ontológica” pasible de ser transmitida para el forjamiento de un ciudadano modelo, forjado en los preceptos del higienismo, la conciencia patriótica y republicana y la estructuración de las jerarquías basadas en roles atravesados por el género. Transformándose en un discurso escolar hegemónico desde fines del siglo XIX, el mismo estuvo ligado al proyecto de

modernización de la Argentina. Puede rastrearse puntualmente sus orígenes con la fundación de la Escuela Normal de Paraná (1869).¹

Sobre este escenario los interrogantes que estructuran la investigación son los siguientes: en un plano general ¿cuáles fueron los condicionamientos históricos y los recursos materiales concursados por el Estado argentino para incorporar a la juventud al sistema educativo? Desde el plano local ¿qué demandas sociales llevaron a la fundación de un Colegio Nacional Mixto en el oeste de la provincia de Buenos Aires? ¿Quiénes eran sus estudiantes y de qué extracción social provenían? ¿Qué sentidos y valores le otorgaron a esta experiencia escolar? ¿Qué tipo de miramientos culturales coagulaban en torno a la escuela secundaria? ¿Cómo construyeron sus subjetividades juveniles en un colegio mixto, novedoso para los cánones genéricos que históricamente habían moldeado el sistema de enseñanza? ¿Qué tipo de asociacionismo juvenil impulsaron? ¿Qué representaciones han quedado sobre la escuela y el sistema de enseñanza de la época? ¿Quiénes eran los docentes y que formación o trayectorias tenían? ¿Cómo repercutieron en la institución los intentos de encuadramiento y asociacionismo político impulsados por el peronismo, tanto en alumnos/as como docentes? ¿Cómo interactuaban la cultura escolar y las prácticas juveniles? ¿Cómo era vislumbrada la juventud y qué tipo de paradigma primó a la hora de establecer los fines educativos ejercidos por las elites pedagógicas?

El espacio temporal tiene su punto de partida en la fundación del colegio en 1949, los condicionamientos históricos que hicieron posible su experiencia y tiende hilos hasta 1969, año en el cual se termina de consolidar el colegio con la creación de un moderno edificio junto a las vías del ferrocarril Sarmiento. Vemos que dicho espacio temporal no sigue la periodización clásica esbozadas en otras investigaciones. De allí que no recortamos nuestro objeto de análisis al año 1955 con la caída del régimen peronista ya que la cultura normalista — y nuestro estudio de caso en general— excede ese marco cronológico.

Educación secundaria, juventud y políticas públicas en contexto

¹ Si bien existe una profusa dedicación al tema en diversos trabajos, creemos que hace falta profundizar y sistematizar las implicancias de la cultura normalista en los diferentes agentes educativos. Un relato interesante es el que nos brinda Beatriz Sarlo en su obra *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*, Buenos Aires, Ariel, 1998.

La educación secundaria se erigió como una demanda inmediata de las ascendentes clases medias urbanas desde la década de 1930, vigorizadas por el aumento del consumo, la creciente industrialización y expansión de los espacios urbanos. La educación era visualizada como la materia prima para el ascenso social. Los jóvenes de clase media y de los sectores populares que lograban matricularse en calidad de estudiantes secundarios, obtuvieron una moratoria en cuanto a los deberes tradicionales asignados por la “normativa social” (mercados laboral y matrimonial). No obstante, corriendo el velo de lo apuntalado, cabe evidenciar que el mercado laboral era el destino de muchos jóvenes que siguieron su etapa formativa después del ciclo primario. Los que lograron la moratoria escolar dispusieron de mayor tiempo para el ocio, la recreación cultural pero, sobre todo, tuvieron a su alcance la posibilidad de obtener las credenciales académicas para ingresar a la universidad. Particularmente en los colegios secundarios, desarrollaron una sociabilidad específica con tendencias asociativas más descentradas del mundo hogareño. Partiendo de estas ideas preliminares hemos abordado los orígenes del colegio y las prácticas de sus estudiantes, que fundaron su identidad juvenil a partir de su condición escolar en interacción con dicho formato, gracias a las oportunidades de ascenso social que les brindó la radicación del colegio en el terruño moronense.

Así, el objetivo central de la investigación fue examinar las relaciones entre la cultura escolar y las prácticas juveniles, atendiendo específicamente a la intersección entre ambas variables. Estas prácticas estuvieron mediadas por imaginarios sociales, códigos culturales y normativos definidos por el género, la sexualidad y las relaciones de clases e intermediadas, a su vez, por un currículum escolar que esbozó un ideal de ciudadanía. Entendemos que el currículum escolar puede ser pensado como el conjunto de conocimientos deseables de ser transmitidos, estructurados en un documento escrito que expresa una determinada propuesta cultural con el objeto de reproducir las conductas y saberes legítimos.²

¿Por qué la cultura escolar del Colegio Nacional Mixto de Morón dejó una impronta tan marcada en los jóvenes que participaron en ella? Nuestra hipótesis radica en que las promesas de movilidad social y la inclusión de los jóvenes en un colegio nacional mixto— novedoso para los cánones genéricos de la época, teniendo

² DE ALBA, Alicia., *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*, México, CESU-UNAM, 1992.

en cuenta que la mayoría de las instituciones secundarias estaban apostadas sobre una división sexuada— forjó, entre las décadas de 1950 y fines de 1960, una sociabilidad juvenil expresada en tendencias asociativas. Esta sociabilidad que funcionó como un fuerte colectivo de integración se logró en interacción con una cultura escolar anclada en antiguas estructuras, sustentada en el normalismo académico y mediada por las aspiraciones curriculares de un Estado que apuntaban al forjamiento de un determinado “ser joven”.

Con respecto al carácter mixto hay que señalar que el sistema de enseñanza vernáculo se modeló binariamente. A principios del siglo XX el deporte, la higiene y la salud eran los medios utilizados por el Estado para inculcar en niños y jóvenes un conjunto de valores éticos y morales. La conformación de un “ideal de juventud” era un repertorio donde confluían imágenes, discursos, arquetipos humanos y roles delineado exclusivamente por el sexo y el género. Concretamente intentamos reconstruir esas identidades atravesadas por relaciones de género y códigos culturales sostenidos por las familias y la escuela que, inevitablemente, permearon las prácticas juveniles. Creemos que la inclusión de los jóvenes en el colegio mixto atribuía nuevas formas de relacionarse con el sexo opuesto por fuera del hogar.

En efecto, los ejecutores áulicos del currículum escolar más cercanos a los jóvenes eran los docentes ya que constituían la polea central de transmisión de los valores y modelos deseables de ser acuñados en los colegios nacionales. La necesidad de examinar sus biografías, trayectorias y sentidos, nos reconoce el derecho de colocar la cuestión de la cultura escolar y las prácticas juveniles en su punto justo, en un eje de intersección donde se cultivan las “identidades” emergentes de cara a condensar consensos o disensos, demandas o resistencias en torno a determinada política educativa. Presentes periféricamente en los trabajos etnográficos o de campo sobre juventud y educación de la actualidad, pensamos que reconstruir sus vivencias como actores escolares fundamentales nos reporta un nivel de indagación más profuso, contribuyendo, a su vez, a una “historia de la docencia”. Por lo tanto, en la mayoría de los capítulos los ejes esbozados frecuentan una dialéctica entre ambos actores —docentes y alumnos/as—, que invitan a pensar las relaciones anudadas o escindidas entre ellos y el posicionamiento de cara al sistema de enseñanza. Como se verá, en esos constructos socio-culturales que resultan ser las instituciones de enseñanza donde no todo está dado, ni hay una realidad homogénea— a pesar de la búsqueda de homogeneidad, adquiere

luminosidad esta dialéctica sobre una ingeniería escolar pensada para modelar y redefinir conductas.

Las prácticas juveniles nos permiten rastrear los instantes en que la juventud— en este caso en condición escolar—comenzó a ser el foco de las políticas sociales por parte de las distintas reparticiones de gobierno (nacional, provincial, municipal). Asimismo, la construcción de la juventud al igual que la niñez, estuvo ligada a una necesidad de control social en la cual se superponían diversos discursos políticos, institucionales y médicos, derivados del catolicismo, el higienismo y el liberalismo que esculpieron el sistema escolar vernáculo desde fines del siglo XIX.³ “Ser joven” apareció como una patología a corregir y modelar, donde los cuerpos—referentes primarios de la identidad sexual— asumieron un protagonismo fundamental para delinear las configuraciones ligadas a la reproducción de la vida social y el modo de producción del sistema capitalista. Consideramos que en el este proceso de mayor visibilidad de la juventud fue fundamental la expansión de la escolarización secundaria.

En otro plano, las tendencias asociacionistas enmarcadas en los Clubes Colegiales —organizaciones estudiantiles dependientes de las escuelas secundarias— durante la década de 1940 y 1950, nos sugieren una mirada mixturada sobre el eje cultura escolar-juventud, a contrapelo de las visiones que habitualmente nos presentan las pesquisas educativas. En principio, cabe sugerir que todo sistema de enseñanza se institucionaliza gracias a la apoyatura de una serie de dispositivos disciplinarios característicos de la modernidad. Aún en la actualidad, las propuestas pedagógicas alternativas merecen la aprobación de esta unidad analítica. Mientras que el currículum del ciclo medio en el presente nos interpela al reconocimiento del joven como “sujeto de derechos”,— producto de una mirada pedagógica novedosa por oposición a ese pasado “educativo autoritario”, según se desprende de las investigaciones histórico-educativas—, sustancialmente han sobrevivido y reforzado parte de estos dispositivos del antiguo formato escolar pero disfrazados con otro ropaje. En ese espacio pretérito que remite a una narración histórica construida desde el campo de las Ciencias Sociales, se presupone que los jóvenes estaban “exentos” de toda organización colectiva o participación dentro de la escuela por la

³ Ver: CARLI, Sandra, *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina. 1880-1955*, Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila, 2002.

misma naturaleza y anatomía del sistema. La casi nula producción historiográfica en torno a las prácticas de los estudiantes del ciclo medio antes de la década de la “rebelión juvenil” (década de 1960) es un mapeo convincente de este argumento.

Antes de continuar debemos aclarar que la noción de “cultura escolar” ha sugerido diversas interpretaciones. Amén a las infinitas definiciones y predicamentos en torno a ella, tomaremos el resumen de rasgos bosquejados por el investigador Antonio Viñao Frago. En estas circunstancias, la “cultura escolar” estaría compuesta por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, rituales y prácticas que tienen continuidad y persistencia en el tiempo y manifiestan una relativa autonomía que le permite generar productos específicos como las disciplinas escolares. En definitiva, la cultura escolar abarca lenguajes, discursos, conceptos y modos de comunicación de extracción académica.⁴

Con respecto a la noción de “juventud” somos conscientes de que su definición presenta un problema en ciernes. Sin embargo, entendemos que no existe una sola identidad juvenil. Subyacen varias “identidades” que en una determinada etapa etaria puede definirse como “juvenil”. A las mismas se les pueden atribuir un carácter polisémico. Posee un posicionamiento pendular y complejo de acuerdo a cada generación. En este sentido, “lo juvenil” es un concepto relacional de categorías como el género, la clase y la etnia, ya que sólo adquiere relevancia dentro de un determinado contexto social más amplio y en relación con lo “no juvenil”. Lo juvenil “se gesta en las representaciones elaboradas por agentes externos a los jóvenes como las instituciones sociales y la auto percepciones de los jóvenes. Se produce en lo cotidiano (los barrios, la escuela, el trabajo) construyéndose en relaciones de poder, donde persisten esquemas de desigualdad, procesos de complementariedad, rechazo, superposición o negación.⁵ Como ha señalado la antropóloga Rossana Reguillo, los jóvenes, en tanto categoría social construida, no tienen existencia autónoma, se encuentran inmersos en la red de relaciones y de interacciones sociales múltiples y complejas.⁶ Por lo tanto, su

⁴ VIÑAO FRAGO, Antonio, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, Madrid, Ediciones Morata, 2002, pp. 58-59

⁵ PÉREZ ISLAS, Antonio, (coordinador) “Jóvenes e instituciones en México 1994-2000,” México, Instituto Mexicano de la Juventud, 2000, p. 15, citado en CHAVES, Mariana “Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado de arte en ciencias sociales”, *Papeles de trabajo. Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín*, año 2, n° 5, junio de 2009, pp. 13-14.

⁶ REGUILLO CRUZ, Rossana, *Culturas Juveniles. Formas políticas del desencanto*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2012, p. 39.

experiencia educativa y social es heterogénea. A estas observaciones podemos agregar que la experiencia, en un sentido thompsoniano, se identifica como el ámbito en el que se entrelazan la cultura, la práctica y la relación del individuo con la sociedad.⁷ Así, el Colegio Nacional Mixto de Morón funcionó como un área de socialización y resignificación de una determinada identidad juvenil —la de estudiantes secundarios—, cuyo habitus estuvo signado por un marco normativo homogeneizante estructurado en la cultura escolar de los colegios nacionales. Dicho patrón de lectura nos lleva a homologar la visión de la pedagoga Adriana Puiggrós, en tanto que la educación se instituye como una práctica social compleja donde el sujeto pedagógico es el producto de la práctica social pedagógica y, a su vez, se erige como el generador y reproductor de la misma. Por “sujeto pedagógico” hacemos referencia a la relación que se gesta entre el educador y el educando, una relación mediada por la pedagogía y por un currículum manifiesto u oculto.⁸

Otra de las cuestiones que merecen ser conceptualizadas es la referencia a “juventud” y “adolescencia”.⁹ Creemos que es un anacronismo trasladar las nociones que estructuran y articulan modelos analíticos de la actualidad para orillar en los márgenes conceptuales y explicativos de las acciones humanas pasadas. Si bien existen demarcaciones de tipo emocional, psicológicas y biológicas, referidos a la polaridad entre “adolescencia” y “juventud”, en las entrevistas y en el material impreso relevado para la investigación, el término “juventud” desplaza regularmente al de adolescencia, quizás imbuidos temporalmente en una tradición que concebía a los “jóvenes” como el motor de la resistencia (Generación del 37), el cambio (Reforma universitaria de 1918) y los depositarios de la renovación espiritual (*Ariel* de José Enrique Rodó). Sea como fuere, el hecho concreto es que los actores involucrados en esta investigación se identificaban con el término “juventud” por encima de los límites conceptuales valorizados en los manuales de pedagogía de la época. Y he aquí el ejercicio asumido: vislumbrar más allá de los discursos de corte académico, científicos e institucionales como se concebían los

⁷ THOMPSON, Edward Palmer, *Miseria de la teoría*, Barcelona, 1981, p. 19.

⁸ PUIGGRÓS, Adriana, *Sujetos, Disciplina y Currículo en los orígenes del sistema educativo*, Buenos Aires, Galerna, 1990, p. 51

⁹ Para una introducción sobre los orígenes de la adolescencia desde una perspectiva histórica ver: MUSGROVE, Frank, “*La invención del adolescente*” en PÉREZ Islas, José Antonio, VALDEZ GONZÁLEZ Mónica y SUÁREZ ZOZAYA, María (coordinadores), *Teorías sobre la Juventud. Las miradas de los clásicos*, México, Porrúa, 2008, pp. 227-248.

protagonistas a sí mismos para concertar la capacidad explicativa de sus actividades sociales.

En un plano contextual, nuestro estudio de caso analiza la articulación de una demanda social a fines de la década de 1940, por parte de una comunidad que se hallaba en un proceso de diversificación social y crecimiento urbano y cuyas familias anhelaban que sus hijos continuaran sus estudios secundarios. El proyecto se entroncó con las necesidades de un Estado Nacional que hacía de la educación el pilar necesario para forjar una “raza sana y disciplinada”, es decir los “buenos ciudadanos” que en el futuro defenderían a la Nación. A pesar de todas las divergencias que ha generado el peronismo en materia educativa, los investigadores coinciden en un dato sustancial e irrefutable: el incremento de la matrícula escolar en el ciclo primario, secundario y universitario. Uno de los ejes articuladores de dicha política fue el Estado. Gracias a la centralización estatal la política social alcanzó los rincones más lejanos del territorio nacional y obtuvo resultados nunca avistados hasta entonces. Diversas escuelas y colegios fueron levantados por el Estado, la mayoría en Capital Federal y la provincia de Buenos Aires.

Sin caer en un reduccionismo que hace de los lineamientos de la denominada “justicia social” el único factor decisivo para la escolarización creciente de la juventud, es dable destacar que el creciente proceso escolarizador de los jóvenes en Argentina coincidió con las estrategias de atracción de la juventud en el mundo de la posguerra. Al menos eso se desprende de los estudios destinados a indagar la conformación de la juventud como categoría social. En perspectiva, la masificación de la escuela secundaria durante la década de 1950 se produjo al compás de las políticas del Estado de Bienestar en Europa y Estados Unidos. La propia experiencia escolar habría “inventado” a la juventud como categoría social. Durante la primera mitad del siglo XX se promovió “la edad de la juventud”, extendiéndose a todas las clases sociales y géneros. El crecimiento de la expectativa de vida y la actividad industrial, científica y tecnológica, maduraron la idea de una juventud “más visible”, sin obviar el hecho de ser un potencial mercado de consumidores para un capitalismo que en el mundo de la posguerra se estaba reconfigurando. En este orden de cosas, la noción de juventud no se agotaba en los límites biológicos sino que adquirió una densidad propia.¹⁰ Ante este escenario, a fines de la década

¹⁰ REGUILLO CRUZ, Rossana, *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2012.

de 1940 los estados europeos y americanos entendieron que los jóvenes debían ser retenidos en las instituciones educativas. Por añadidura, en los países anglófonos los jóvenes comenzaron a ser objeto de estudio de la sociología. La noción de una cultura juvenil legitimada científicamente fue acuñada por el sociólogo Talcott Parsons. Su argumento estribaba en que la permanencia de los adolescentes en las instituciones educativas los alejaba del mundo del trabajo y de las relaciones de clase. En estas instituciones educativas se estaría gestando una cultura adolescente distinta de la adulta. Parsons focalizó su análisis en los jóvenes de clase media que pasaban su tiempo en liceos y escuelas secundarias: los *college boys*. Entre las décadas de 1940 y 1950 los adolescentes habrían desarrollado una micro cultura expresada en hermandades, fiestas, modas, bares y música. El abordaje de Parsons fue reforzado gracias al trabajo del sociólogo James Coleman en su obra *Adolescent Society*. Desde su perspectiva, el crecimiento de la escolarización de la juventud conllevó a un proceso de “juvenilización de la escuela”. Coleman estudió la lógica interna de diez *high schools* de Illinois. Allí vislumbró la génesis de una sociedad adolescente con lenguajes propios, rituales y sistema de valores. Las *high schools* se transformaron en el paradigma de institución educativa en los Estados Unidos. La escuela ofrecía no sólo una cultura académica sino un espacio de socialización compuesto de clubes, deportes y fraternidades. Se habían transformado en el epicentro de la vida social de los adolescentes en el cual la edad era más importante que la clase social.¹¹

Algunos experimentos en torno a la organización política de los jóvenes fueron anteriores y cobraron un destacado impulso en el fascismo, el nazismo y el comunismo.¹² Los trabajos pioneros que han dado cuenta de esta condición fueron la punta de lanza para las investigaciones posteriores. Cabe señalar el texto de la historiadora Luisa Passerini, para Estados Unidos y la Italia fascista en donde la autora dejaba en claro cómo las juventudes pueden ser comprendidas como metáfora de la sociedad y la cultura.¹³

¹¹ FEIXA, Carles, “Escuela y cultura juvenil: ¿matrimonio mal avenido o pareja de hecho?” *Revista Educación y Ciudad*, 18,2010, p. 12. Del mismo autor *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*, Editorial Ariel, Barcelona, 1999.

¹² CUEVA PERUS, Marcos, “La juventud como categoría de análisis sociológico”, Universidad Autónoma de México, 2005, p. 5.

¹³ PASSERINI, Luisa, “La juventud, metáfora del cambio social (dos debates sobre los jóvenes en la Italia fascista y en los Estados Unidos durante los años cincuenta”, en Giovanni Levi y Jean-Claude Schmitt, *Historia de los jóvenes. II Edad contemporánea*, Madrid, Santillana, 1996, pp. 383-445.

Los estudios sobre juventud y educación en la Argentina son tardíos. El trabajo pionero de la pedagoga Cecilia Braslavsky, a comienzos de la década de 1980, proveyó un diagnóstico de la juventud en la Ciudad de Buenos Aires.¹⁴ En las décadas posteriores fueron continuados desde el campo de la sociología,¹⁵ se prolongaron a la etnografía¹⁶ y, en menor medida, a las ciencias políticas.¹⁷ Desde el campo de la historia se ha alumbrado la relación entre juventud, rock y dictadura¹⁸. Cabe indicar que se han realizado un número importante de tesis de posgrado que han intentado descifrar, desde el trabajo etnográfico, las dinámicas y representaciones en torno a las prácticas, imágenes y sentidos proclamados por lo jóvenes en torno a la escuela secundaria actual.¹⁹ Estos estudios empíricos, centrados en el presente, confirmaron lo heterogéneo, complejo y discontinuo que resulta ser la experiencia escolar.

Estudios sobre educación desde una perspectiva histórica

Al abarcar los entretelones de una experiencia educativa la tesis pretende situarse en el variado y problemático corpus de estudios sobre “historia social de la educación”. Las investigaciones histórico-educativas fueron encaradas

¹⁴ BRASLAVSKY, Cecilia, *Informe de la situación de la juventud*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1986.

¹⁵ WORTMAN, Ana, *Jóvenes de la periferia*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991.

¹⁶ KROPFF, Laura, “Mapurbe”, jóvenes mapuches urbanos” en *Kairos*, n° 14, San Luis. Universidad Nacional de San Luis. Disponible en: www.fices.unsl.edu.ar. PEIRÓ, María Laura, “Vivencias de la juventud en condiciones de pobreza. Estudio en un barrio del Gran La Plata. Ponencia presentada en Grupo de Trabajo n° 24: “Juventud(es): sociabilidad, prácticas culturales y dimensión política” VI Reunión de Antropología del Mercosur, Montevideo, noviembre 2005. MILSTEIN, Diana, “La escuela, territorio urbano en disputa” en *Cuadernos del IDES*, n° 15, junio de 2009.

¹⁷ NUÑEZ, Pedro, “Prácticas políticas en un barrio del Gran Buenos Aires. Un acercamiento a los criterios de justicia en jóvenes de sectores populares” en *Kairós*, n° 14, San Luis, Universidad Nacional de San Luis. Disponible en www.fices.unsl.edu.ar. Del mismo autor, *Política y poder en la Escuela Media. La socialización política en el espacio escolar*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad Nacional General Sarmiento-Instituto de Desarrollo Económico y Social (UNGS-IDES), 2010.

¹⁸ PUJOL, Sergio, *Rock y dictadura. Crónica de una generación (1976-1983)*, Buenos Aires, Emecé, 2005.

¹⁹ KESSLER, Gabriel, *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, IPEE-UNESCO, 2002. TENTI FANFANI, Emilio, *Educación media para todos Los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires, Fundación OSDE-IPEE-UNESCO, Editorial Altamira, 2003. TIRAMONTI, Guillermina (compiladora) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial, 2004. MERCEDES RUIZ, María, “La construcción social de la escuela secundaria. Los procesos de identificación en los estudiantes de quinto año. Un abordaje socio antropológico” en *Propuesta Educativa*, n° 33, pp. 118-120. LLINÁS, Paola, “Imágenes y sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria” en *Propuesta Educativa*, n° 32, noviembre 2009, pp. 95-104.

principalmente por científicos formados en las ciencias de la educación. Sin embargo, en los últimos años, el interés por el campo se ha descentrado cautivando la atención de distintos investigadores forjados en otras disciplinas. No obstante, el estudio de la educación secundaria, la incorporación de la juventud al ciclo de enseñanza media y la relación entre cultura escolar y prácticas juveniles desde una óptica histórica, ha sido auscultado sólo de forma nominal por las ciencias sociales. Hasta las décadas de 1980-1990 eran exiguas las exploraciones empíricas en el caso de la educación secundaria. Simplificando la literatura publicada en el campo de la “historia de la educación” se pueden visualizar cuatro tipos de abordajes. El primero engloba un conjunto de estudios institucionales; la historia de las ideas pedagógicas y las ediciones de manuales para la formación de maestros.²⁰ En relación a esta legitimidad profesional, la historia de la educación surgía como una necesidad de justificación de los “pedagogos” quienes en principio debían acopiarse del pasado, para lograr los fundamentos teóricos de su inserción en sus prácticas académicas del presente”.²¹ Una tendencia académica propendió a dividir la “formación universitaria” de la “formación terciaria”, dando como resultado la reducción de la investigación histórica-educativa al terreno exclusivo de las “ciencias de la educación”.

El segundo abordaje engloba las pesquisas del pedagogo Juan Carlos Tedesco generaron un marco de ruptura en la historiografía hacia la década del sesenta. En uno de sus trabajos más destacados demostró como el Estado oligárquico ejerció un control social sobre los diferentes sectores sociales y analizó la expansión de la matrícula en los diferentes niveles del sistema educativo.²² Por su parte, la educación técnica como objeto de estudio tuvo un espacio reducido en el universo historiográfico local. Fue el mismo Tedesco quien proporcionó una explicación en cuanto a que el nacionalismo de derecha impuso una separación entre “estudios técnicos” y “humanísticos”, reservando para los sectores populares los primeros, y para los sectores pudientes el bachillerato.

²⁰ SOLARI, Manuel, *Historia de la educación argentina*, Buenos Aires, Paidós, 2000. La primera edición data del año 1949.

²¹ CUCUZZA, Héctor Rubén, “Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación”, disponible en <http://www.unlu.edu.ar/~histelea/pdf/cucuzza02.pdf>. Fecha de ingreso: 20 de enero de 2011.

²² TEDESCO, Juan Carlos, “La educación argentina, 1930-1955” en *El país de los argentinos, primera historia integral*, n° 185, Buenos Aires, 1980. Del mismo autor, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Ediciones Solar, (2009:1986)

El tercer anclaje analítico estuvo constituido por los estudios sobre la historia de la educación con un carácter nacional, provincial y regional. La colección dirigida por la pedagoga Adriana Puiggrós es un incipiente intento por sistematizar un análisis sobre la educación en Argentina. Nos vemos obligados a observar que, a pesar de su carácter pionero, los temas analizados pasan velozmente y, en la mayoría de los casos, están enfocados en el ciclo primario del sistema de enseñanza. Sin embargo, la obra tuvo la virtud de poner en perspectiva diversos ejes por entonces escasamente abordados en el plano nacional.²³

Uno de los ejes encarados con mayor frecuencia ha sido el plano del discurso y los imaginarios sustentados por la escuela pública. Siguiendo esta línea de trabajo, cabe señalar las compilaciones que han regido el mercado editorial en los últimos años. La historiadora Silvia Roitenburd y el pedagogo Juan Pablo Abratte profundizan en estos aspectos centrales esencialmente en la ciudad de Córdoba.²⁴ Las revistas educativas dedicadas a los docentes, publicadas desde fines del siglo XIX hasta la actualidad, para dilucidar las dinámicas, tensiones e imaginarios que aquejaban al sistema de enseñanza fue otro escenario de indagación.²⁵ Desde el campo de la antropología, Irina Podgorny abrevó en las representaciones acerca de los indígenas plasmadas en la educación argentina.²⁶ Renglón al margen merecen las investigaciones dedicadas a dilucidar las políticas educativas y las construcciones genéricas en los textos dedicados al nivel primario²⁷.

²³ PUIGGRÓS, Adriana (dirección) y CARLA, Sandri (coordinación Tomo VI), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*, Buenos Aires, Galerna, 2003. PUIGGRÓS, Adriana (dirección) y OSSANNA, Edgardo (coordinación del tomo VII), *La educación en las provincias (1945-1985)*, Buenos Aires, Galerna, 1997. BERNETTI, Jorge Luis y PUIGGRÓS, Adriana, *Peronismo Cultura Política y educación (1945-1955)*, Buenos Aires, Galerna, 2006.

²⁴ ROITENBURD Silvia y ABRATTE, Juan Pablo (compiladores), *Historia de la Educación en la Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos*, Córdoba, Editorial Brujas, 2010.

²⁵ FINOCCHIO, Silvia, *La escuela en la historia Argentina*, Buenos Aires, Edhasa, 2009.

²⁶ PODGORNÝ, Irina, *Arqueología de la educación. Textos, indicios, monumentos*, Buenos Aires, Sociedad Argentina de Antropología, Buenos Aires, 1999.

²⁷ CAMMAROTA, Adrián, “Los Consejos de Amalia a su hija Laura. Propaganda moral y construcciones genéricas en la literatura pedagógica a comienzos del siglo XX en Argentina”, en *Revista De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*. n.º 1 2012. Disponible en <http://ces.unne.edu.ar/revista/pdf/ArtCammarota.pdf>. HEREDIA Mariana y WAINERMAN, Catalina, *¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria*, Buenos Aires, Editorial Belgrano, 1999. WAINERMANN, Catalina y BARCK de RAIJMAN, Rebeca (1987). *Sexismo en los libros de lectura de la escuela primaria*, Buenos Aires: Ediciones del IDES. MAS Ethel y ASHUR, Eduardo, “Textos escolares de Salta. Del libro familiar al manual oficial” en ASCOLANI Adrián (compilador) *La educación en Argentina. Estudios de Historia*, Rosario, Ediciones del Arca, 1999, pp. 85-93. PLOTKIN, Mariano, *Mañana es San Perón: Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista*; Buenos Aires; Ariel, 1994.

Actualmente los trabajos sobre educación, preocupados por explicar el funcionamiento del sistema escolar y las transformaciones acaecidas en su anatomía durante los últimos años, han bosquejado las rupturas y continuidades en torno a los sentidos, identidades y organización del espacio escolar que obraron en el pasado. Así, los nuevos esquemas disciplinarios trastocados por reglamentos de convivencia,²⁸ la tensión entre desigualdad y homogeneización escolar de un sistema que incluye diferencialmente²⁹ y las variaciones sobre el formato de la escuela secundaria y sus perspectivas a futuro³⁰ son tópicos que reivindican una agenda de Estado preocupado por la “inclusión” y “democratización” del ciclo medio, operando por oposición a las antiguas estructuras de la enseñanza secundaria preocupada por educar, según estas investigaciones, a los jóvenes de la elite en un arbitrario cultural específico que hoy ya no sería hegemónico.

Estudio de caso y una nueva perspectiva

Uno de los problemas centrales de las investigaciones histórico-educativas radica en el abuso de esquemas explicativos macro que evaden lo específico o lo singular, tentando a la a la generalidad. Al margen de ello, la educación secundaria desde una perspectiva histórica es una de las temáticas menos visitadas por los investigadores. La juventud y la educación en la década de 1940 y 1950 en la Argentina resulta ser un campo prácticamente inexplorado. En líneas generales podemos encontrar, en algunas producciones, un breve racconto histórico para dar cuenta de los cambios de la sociabilidad y las representaciones que los jóvenes tienen en torno a la escuela secundaria en la actualidad, y la mirada del Estado frente a ellos, abordada desde distintas claves interpretativas ya mencionadas (el eje

²⁸ DUSSEL, Inés “¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año/vol. 10, n° 27, pp. 1109-1121.

²⁹ SOUTHWELL, Myriam, “La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido histórico de sus avatares en el Río de la Plata” en *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*, Buenos Aires, Del Estante Editorial, pp.47-79, “¿Particular? ¿Universal?: Escuela media, horizontes y comunidades” en *Propuesta Educativa*, (FLACSO), Año 17, n° 30, 2009, pp. 23-35.

³⁰ ZIEGLER, Sandra, “Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?”, en TIRAMONTI, Guillermo (dirección), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Homo sapiens-FLACSO, 2011, pp. 71-88. En la misma compilación ver: ARROYO Mariela y POLIAK, Nadina, “Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de Reingreso”, pp. 89-124.

exclusión-inclusión, la violencia escolar, la repitencia, y derechos de los jóvenes etc.)

A grandes rasgos la investigación puede leerse desde dos ejes centrales. En primer lugar, desde los denominados estudios de la “juventud” que han soslayado las prácticas juveniles en las décadas anteriores a 1960. Son exiguos los trabajos por no decir casi nulos, que han dado cuenta de las prácticas juveniles en las décadas precedentes, a excepción del clásico ensayo del escritor Ernesto Goldar sobre la vida cotidiana en la década del cuarenta y cincuenta en Buenos Aires.³¹ Por oposición, es notoria la producción académica que se interesó por divulgar los cambios culturales, el crecimiento del consumo, el cuestionamiento al orden intergenérico y la participación política entre los jóvenes, tomando como eje de ruptura de los años sesenta.³² En líneas generales, estas investigaciones no niegan el papel que comenzaron a ocupar los jóvenes en los años cincuenta en el hemisferio occidental, siendo una etapa de “transición” que preanunciaban los cambios culturales descriptos en los años siguientes.

La historiadora Isabella Cosse ha destacado que durante la década de 1950, al menos en la provincia de Buenos Aires, la sociabilidad juvenil estaba atravesando por una serie de cambios socio-culturales que se materializaban en las nuevas convenciones en el espacio público y en los colegios mixtos alumbrando, de este modo, una matriz de relaciones más descentrada de las familias.

Como hemos mencionado, algunos aspectos como la sexualidad, la higiene, la moral y el género, se instituyeron en los códigos de control vinculados a las escuelas. Los incipientes trabajos encarrilados en los ejes “educación y género” están corriendo el velo sobre la paradójica relación basada en el binomio inclusión-exclusión de las mujeres en el escenario educativo. Estos tópicos subsidian determinadas variables relacionadas con la reproducción social de las diferencias, la relación de los hombres y mujeres con sus cuerpos, la ingeniería pedagógica y las dinámicas de género en la construcción de liderazgo esbozados por la maestras que

³¹ GOLDAR, Ernesto, *Vida cotidiana en la década del 50*, Buenos Aires, Plus Ultra, 1992.

³² COSSE, Isabella, *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2010, MANZANO, Valeria, “Blue Jean Generation: Youth, Gender, and Sexuality in Buenos Aires (1958-1975)”, *Journal of Social History*, 2009, pp. 103-122.

FELITTI, Karina, “El placer de elegir. Anticoncepción y liberación sexual en la década de 1960” en GIL LOZANO, Fernanda, PITA, Valeria Silvina e INI, María Gabriela (dirección), *Historia de las mujeres en la Argentina*, Buenos Aires, Taurus, 2000, pp. 155-171.

arriban a los cargos directivos en el ciclo primario.³³ Estos temas reforzaron una supuesta naturaleza femenina y masculina anunciada en el currículum escolar desde fines del siglo XIX y desarrolladas, a modo de ejemplo, en disciplinas como la educación física, el vestuario escolar y los rituales escolares,³⁴ las violencias silentes en torno al cuerpo femenino³⁵, los discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media³⁶ y la cultura somática desde la perspectiva del género.³⁷ Avanzar con mayor énfasis en una historia de género relacional,³⁸ que asuma diversas problemáticas entroncadas con la educación, sigue siendo un espacio por cubrir en la historiografía local.

Nutriéndonos del variado corpus de estudios señalados en nuestra investigación se articulan las intenciones estatales y las prácticas e imaginarios construidos por los actores sociales en consonancia con una línea de exploración que pretende desconstruir el objeto histórico-pedagógico. En este sentido, indagar en un espacio escolar de un ex colegio nacional nos permite iluminar determinados clivajes de la política educativa de la época y los sentidos otorgados por los sujetos a la experiencia escolar. Pero también este ejercicio implica hablar de “políticas públicas” concebidas como la expresión del Estado en acción y la condensación y desarrollo de una toma de posición del Estado frente a una demanda socialmente

³³ MORGADE, Graciela, “Burocracia educativa, trabajo docente y género: supervisoras que conducen ‘poniendo el cuerpo’”, en *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 400-425, maio/ago. 2007. Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>. De la misma autora, “Tecnologías de género y carrera profesional docente: desafíos de las mujeres en un sistema educativo ‘feminizador’” en *Nómadas*, pp. 81-88.

³⁴ DUSSEL, Inés, “Cuando las apariencias no engañan: una historia comparada de los uniformes escolares en Argentina y Estados Unidos (siglo XIX-XX)” en *Pro-Posicoes*, v. 16., 2005, n. 1, 65-86

³⁵ VALOBRA, Adriana, “Violencias silentes” en: TORNQUIST, Carmen S. y otras, *Leituras de Resistência. Corpo, violência e poder*, vol. II, Editora Mulheres, Ilha de Santa Catarina, 2009.

³⁶ MORGADE, Graciela, “Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media”. 2006 Disponible en http://www.cnm.gov.ar/generarigualdad/attachments/article/106/Sexualidad_y_prevencion_Discursos_sexistas_en_la_escuela_media.pdf. Fecha de ingreso: junio 2011.

³⁷ Cabe señalar que los estudios actuales sobre género e historia, se encuentran sustentados en tres núcleos principales: como las mujeres a partir de sus luchas impulsaron medidas de protección laboral y lazos de solidaridad, su participación en el mundo del trabajo, y cómo desde los discursos sociales, y políticos las posicionaron en un esencializado rol materno. También se abordó la participación de las mujeres en la Fundación Eva Perón y las desiguales relaciones de género entabladas en la educación física. LOBATO, Mirta Zaira, *Historia de las trabajadoras en la Argentina (1869-1960)*, Buenos Aires, Edhasa, 2007. NARI, Marcela, *Políticas de maternidad y maternalismo político, Buenos Aires (1890-1940)*, Buenos Aires, Biblos, 2005. BARRY, Carolina, RAMACCIOTTI, Karina y VALOBRA, Adriana (editoras), *La Fundación Eva Perón y las mujeres: entre la provocación y la inclusión*, Buenos Aires, Biblos, 2008

³⁸ SCOTT Joan, “El género, una categoría útil para el análisis histórico” en: Marta Llamas (compiladora.), *El género la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, PUEG, 1993, pp. 265-302.

problematizada.³⁹ Como hemos destacado en la introducción, siendo que trabajamos con un archivo y una institución que tenía un carácter nacional, esto nos permite echar luz a una realidad más amplia en cuanto al funcionamiento del sistema de enseñanza y sus configuraciones locales. Es decir, consensuado desde un principio se configuró en un enfoque analítico que permitiera dialogar con el contexto general de la época. Teniendo en cuenta estos miramientos y los distintos indicios que pudimos rastrear en el estudio de caso, nos aproximamos al objeto de investigación entablando una relación entre lo general y lo particular. Sin caer en los límites del “localismo” y lo “anecdótico”, consideramos que los estudios locales permiten densificar el análisis sobre una determinada problemática, marcar temporalidades, experiencias vividas y sentidas en una época determinada. En virtud de ello, nos desprendemos de las construcciones históricas en un nivel local realizadas por autodidactas o periodistas que tienen como objeto “contar”, en una exposición de corte positivista, una versión puramente narrativa del pasado, vertebrada en torno a anécdotas y personajes que presentan un mundo armonioso, sin fisuras ni conflictos.⁴⁰ Algunas de las anécdotas narradas en el corpus del trabajo son ilustradas en función del problema analizado, conceptuadas como evidencia del proceso formativo de las acciones que modelaron las vivencias de los escolares

El interés de analizar una comunidad educativa en la periferia de la provincia de Buenos Aires desde una perspectiva histórica se detuvo en el potencial que podría brindar la desfragmentación de una experiencia social. Inevitablemente ésta está atravesada por las tensiones propias de la época y las representaciones de los sujetos en torno a ella. Al tanto de esta situación circunscribimos nuestra pesquisa en el marco de la denominada microhistoria acuñada en el viejo continente.⁴¹ Su meta es adjudicarle “historicidad a los temas, grupos, géneros y lenguajes que permanecieron ocultos en la penumbra de la microhistoria, tapada por los grandes

³⁹ OSZLAK, Oscar y O’ DONNELL, Guillermo, “Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación” en *REDES. Revista de estudios sociales de la ciencia*, Universidad de Quilmes, Año II, n° 4, septiembre de 1995.

⁴⁰ ARMUS, Diego (compilador) *Mundo urbano y cultura popular. Estudios sobre historia social Argentina*, Buenos Aires, Sudamericana, 1990, p. 11. Para una historia social y regional ver: MATA de LÓPEZ, Sara, “Historia local, historia regional e historia nacional ¿Una historia posible?” en *Revista 2. Escuela de Historia*, Año 2, vol. 1, n° 2, 2003.

⁴¹ Ver: GINZBURG, Carlo, *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*, Barcelona, Muchnik, 1981.

relatos.⁴² Por último, entendemos que la clave de la historia local, regional o provincial radica en no conceptualarla aisladamente e idílicamente evitando esquivar la invisibilidad de las relaciones de poder o cómo se estructuran las jerarquías y las relaciones políticas.⁴³

Estudiar las aspiraciones discursivas proyectadas por las instituciones sin auscultar, a riesgo de caer en generalidades en la recepción de esos discursos en la sociedad civil o su independencia frente ellos, es una problemática que demanda un trabajo empírico dificultoso pero no imposible de realizar. Precisamente esta investigación se comprometió a desarrollar el nivel de lo cotidiano. En esa plaza es donde cobran relevancia los actores educativos y la tradición sustentada por los mismos. Intencionalmente nos alejamos de encarar la política educativa del ciclo medio y su relación con los jóvenes o de las experiencias gestadas frente a estas, desde una mirada basada en estructura y función devenida de parámetros sociológicos que tienden a generalizar modelos y categorías de análisis perdiendo de vista la contextualización, lo heterogéneo y lo dispar del hecho social. Esto pone en evidencia la traslación y las acciones multidireccionales que realizan los sujetos historiados en el interior de las tramas institucionales o fuera de ellas. Como ha destacado el historiador Diego Armus para los estudios sobre la salud y la enfermedad, emprender el análisis de las políticas sociales solo desde el Estado por medio del institucionalismo histórico, puede contribuir a entender “algunas facetas del pasado” siendo solo una parte de la historia de la salud y la enfermedad.⁴⁴ Si nos quedamos afincados en esa región ¿cómo abarcar las respuestas de corte socio-cultural de los individuos por fuera de las lógicas que modelan las proyecciones estatales con determinadas políticas públicas? Traslado el esquema a nuestro caso y en función de lo que se ha producido en el campo historiográfico ¿hasta qué punto el análisis del sistema de enseñanza en su vertiente tanto privada y estatal no está condicionado por una historiografía que mira ese pasado—buscando respuestas a las falencias educativas del presente— tomando como vector de análisis los discursos, las intenciones estatales, los marcos normativos o las ideas de los

⁴² REINA, GUICHOT, Virginia, “Historia de la Educación: pasado, presente y perspectivas futuras”, en *Historia de la Educación, Anuario*, n° 8, 2007, p. 63.

⁴³ MOLINA, JIMENEZ, Iván, “De la historia local a la historia social. Algunas notas metodológicas” en *Cuadernos Digitales Universidad de Costa Rica. Escuela de Historia*, n° 3, septiembre del 2000

⁴⁴ ARMUS, Diego, “¿Qué historia de la salud y la enfermedad?” en *Salud Colectiva*, Buenos Aires, Enero-abril, 2010, pp. 5-10

“grandes pedagogos”? Se pone en evidencia que la historia, en función de su clave explicativa, debe encarar la reconstrucción del pasado auscultando el mayor número de variables posibles para solventar lo que denominamos anteriormente como lo heterogéneo del hecho social. La vida cotidiana es una de ellas. Sin embargo, debemos señalar que las fuentes halladas en el archivo nos imponen un límite metodológico. En la investigación hemos trabajado con aquellos individuos que lograron su escolarización. Poco y nada sabemos de los aspirantes que no lograban sortear el examen de ingreso o desertaban por cuestiones de índole laboral.

En referencia a la contextualización, consideramos que debe reservarse un lugar destacado para evitar una narración histórica basada en un conjunto de datos y hechos inconexos, esquivando la trampa de caer en una crónica atractiva. Por ello, el capítulo 1 está abocado a analizar el contexto o la trama tanto nacional como local del estudio de caso. Sobre este escenario, evitamos considerar al peronismo como un fenómeno rupturista con respecto a las políticas sociales, sino como el sistematizador de un conjunto de ideas y políticas proyectadas en las décadas anteriores de su advenimiento al poder en donde la educación fue prioritaria para la agenda del Estado.

En virtud de lo expuesto, las preocupaciones epistemológicas buscaron dar a luz las prácticas colectivas o individuales de aquellos sujetos que se vieron interpelados por un contexto específico. Para ello nos hemos muñimos de la historia oral, la historia local, el archivo del colegio y los archivos nacionales. Las fuentes detalladas nos permitieron conectar y otorgarle agencia a las dimensiones experienciales y subjetivas comprometidas en el objeto de estudio.⁴⁵ Metodológicamente la historia oral nos confirió la posibilidad de visualizar la autoconstrucción individual celebrada por los entrevistados ubicándolas en su espacio histórico y contraponiéndola a las fuentes escritas. Por añadidura, debemos señalar la diferencia entre el testimonio oral y la entrevista en sí misma. El primero puede ser utilizado como objeto de información empírica, mientras que la entrevista es considerada como la producción de un relato que no está solamente estructurado por convenciones culturales. Remiten a una construcción esencialmente social,

⁴⁵ WODAK, Ruth, “El enfoque histórico del discurso” en MEYER, M y WODAK, R., *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*, Gedisa, 2003; SAUTU, Ruth, *Todo es teorías. Objetivos y métodos de investigación*, Buenos Aires, Lumiere. 2003 y SAUTO, R.; BONIOLO, P. y ELBERT, R., capítulo II, en *Manual de Metodología*, FLACSO, 2005.

influenciada por el intercambio entre el entrevistador y su sujeto y, además, por relatos comunitarios y nacionales.⁴⁶ Como se podrá advertir, estos tópicos se conjugan en la investigación adoptando diversas modalidades según el capítulo esbozado.

En resumen, consideramos que la tesis puede aportar a los estudios sobre educación y juventud desde una perspectiva histórica recuperando lo heterogéneo y lo particular de la experiencia educativa. Así, la propuesta reviste un carácter desafiante por cuatro cuestiones. La primera se liga a la escasa atención que le prestó la historiografía nacional a las investigaciones relacionadas con el ciclo medio de la educación desde una perspectiva histórica. La segunda ya lo hemos señalado: el carácter mixto del colegio una institución novedosa por aquel entonces. El tercer punto radica en el archivo de la institución. El acervo documental está enriquecido por fuentes escritas invaluable que permiten a apostar, a futuro, a un diálogo interdisciplinario en el campo de las ciencias sociales. Con esta condición se evitaría el característico “aislamiento disciplinario” que reina en el campo de la ciencia de la educación. Observando el pasado, dejando de lado determinados modelos teóricos que terminan por encorsetar la relevancia de la experiencia social, nos proponemos gestionar nuevos interrogantes contemplando nuevas categorías de estudio desde una mirada más descentrada del objeto de estudio. El cuarto hace foco en el funcionamiento del colegio. Su observación nos permite explicar parte de las lógicas, imaginarios y dinámicas del sistema de enseñanza de la época. En otro nivel, hemos enfatizado en el hecho de que la experiencia del nacimiento del Colegio Nacional Mixto no puede dissociarse de ese contexto político que, en mayor o menor, medida interpeló las prácticas de los actores involucrados. En el caso de los educadores representó una oportunidad incuestionable en sus carreras, una “edad de oro”–según los testimonios recogidos– que, sin embargo, estuvo signada por silencios, conflictos y disrupciones de carácter ideológico.

La tesis se halla estructurada en seis capítulos. El primero ubica el estudio de caso en su contexto pertinente. Desde un plano general es motivo de análisis la expansión de la matrícula secundaria en la década de 1940 y 1950, la fundación de nuevos establecimientos y la consecuente masificación del ciclo medio. Esta política pública respondía a la necesidad de incorporar a los jóvenes al circuito de

⁴⁶ Esta tensión bien ha sido señalada por el historiador inglés, Daniel James en *Doña María. Historia de vida, memoria e identidad política*, Buenos Aires, MANANTIAL, 2004.

enseñanza acorde a un contexto de posguerra que tornó más visible a la juventud. Partiendo de lo general a lo particular se aborda la fundación del Colegio Nacional Mixto de Morón como consecuencia de ese proceso, auscultando la relación entre “modernización” estructural del distrito y diversificación social, la cuestión política a nivel local y la demanda de los jóvenes en torno a la necesidad de radicar una entidad educativa.

El capítulo 2 pondera la conformación de la cultura escolar del colegio teniendo en cuenta, principalmente, dos actores fundamentales en el proceso educativo: docentes y alumnos/as. Se analizan sus biografías y perfiles sociales; los entretelones de un sistema de enseñanza “meritorio” y las aspiraciones académicas de los jóvenes. Con respecto a los docentes se promueve el análisis de su titulación académica – eje fundamental para la comprensión de la cultura escolar normalista— y las formas de reclutamiento de la institución en un período signado por reformas estructurales en el sistema de enseñanza.

El capítulo 3 avanza en la dialéctica del micro clima cotidiano del colegio, abrevando en el abordaje de los significados y sentidos de los estudiantes con respecto a los mecanismos de construcción de la propuesta escolar. Se recupera lo “particular” y lo “heterogéneo”, para captar la forma en que los alumnos/as se construían a sí mismos en consonancia con el currículum humanista y los marcos normativos y estructurantes de la cultura escolar sostenida por las instituciones. Nos permite catapultarnos hacia las relaciones que trascienden la línea perimetral entre estructura y sujetos y entre la brecha predispuesta entre los discursos estatales y las prácticas sociales que, en ocasiones, se escinden y generan otro tipo de vínculos sociales por fuera de lo instituido. Son motivo de análisis los mecanismos disciplinarios que tendían al modelaje de las conductas juveniles y el control trazado por las autoridades sobre los profesores/as para evitar “modelos” de docentes que se desviarán de determinadas frecuencias que aseguran cierta regularidad en la actividad escolar.

De esta forma, el capítulo 4 se adentra específicamente en el análisis de esos vínculos sociales pautados por los estudiantes en un asociacionismo juvenil cuyo epicentro fue el Club Colegial y su órgano de difusión, el periódico estudiantil *El Mentor*. Jalonando este abordaje se entroncan los imaginarios socio-culturales que permearon las prácticas de los estudiantes, sus miradas sobre la educación, el deporte, la cultura, el género y la sexualidad. Estos mandatos, principalmente en

torno al género, eran sostenidos por la cultura escolar para moldear la psiquis de los estudiantes y sostener los símbolos normativos socialmente disponibles con miras a la universalidad.

El deporte y los espacios de contacto por dentro y fuera de los muros escolares durante las décadas de 1940 y 1950 expandieron notablemente la sociabilidad juvenil. En este sentido, el peronismo vislumbró el potencial humano y simbólico que implicaba la atracción de la juventud para el futuro consenso político. En la intersección con este contexto, el capítulo 5 supone la integración de la dimensión pedagógica, la pedagogización de la política y las representaciones que han quedado en los jóvenes y en los educadores el fenómeno señalado. En rigor, se auscultan las divergentes sensaciones y respuestas en torno a los intentos de politización de la pedagogía entre los años 1952-1955, y el experimento de encuadramiento juvenil en un asociacionismo político desde la repartición central en la periferia de los denominados Clubes Colegiales dependientes de las escuelas secundarias.

Por último, el capítulo 6 se direcciona en el nuevo tipo de asociacionismo juvenil surgido en la institución tras la caída del peronismo y la movilización estudiantil en torno a la lucha denominada “laica o libre”. En este contexto, los agentes educativos percibieron la necesidad de modificar las estructuras escolares pero, paradójicamente, reforzaron los imaginarios institucionales de tutela y control de la juventud estudiantil que, acorde a los cambios socio.culturales característicos de la década de 1960, comenzaba a cobrar un rol protagónico cuestionando el tinglado ideológico y la propuesta formativa del sistema de enseñanza. En este plano, el colegio mantuvo sus antiguas estructuras normativas devenidas de los postulados positivistas de fines del siglo XIX, afianzando el mecanismo de selección para contener al número de aspirantes que acudían a sus puertas en busca de la matriculación. El capítulo finaliza con la construcción del edificio en 1969, cuya determinación espacial terminó por consolidar los parámetros inclusores basados en el mérito de la cultura escolar analizada.

En síntesis, la tesis se propone avanzar en la relación entre juventud y cultura escolar desde un estudio de caso, con el objeto de dilucidar los factores que hicieron posible la conformación y consolidación de esa experiencia que no fue única en su tipo. En esta tarea damos cuenta de aspectos más generales característicos de la época, como el rol del Estado en materia educativa, la

expansión y “democratización” del ciclo medio y el modelo de “ser joven” esbozado en la propuesta escolar de los colegios nacionales, cuyas promesas académicas allanaban el camino a la universidad siendo la materia prima del ascenso social.

Imagen 1



Repositorio documental del ex Colegio Nacional Mixto de Morón (2009). La imagen
En la actualidad el material ha sido ordenado pero no restaurado.

Capítulo 1: Del centro a la periferia. Contexto histórico de una experiencia educativa

En este capítulo veremos cómo durante la década de 1940, el Estado impulsó un conjunto de políticas públicas para incorporar a la población juvenil a las instituciones de enseñanza pero con un formato de apertura restrictivo o meritario. El crecimiento del consumo y la diversificación social se transformaron en un eslabón para la gestación de nuevas demandas sociales. Los beneficiarios más inmediatos fueron las clases medias, mientras que para los sectores de reciente radicación sólo significó la apertura de nuevas oportunidades inmediatas de subsistencia.⁴⁷ El proceso estuvo signado por la acción distributiva de la repartición central cuyos recursos habilitaron a un grupo creciente de familias para enviar a sus hijos/as a obtener una titulación académica. Como ha señalado el sociólogo Robert Castel, a partir de la consolidación de los Estados modernos la educación, la salud y la vivienda se complementaron en una agenda prioritaria para lograr la integración social.⁴⁸

Diversos autores han dado cuenta de la política social durante esta etapa. En el marco de la salud, la historiadora Karina Rammacciotti enfatizó en la desproporción entre la actividad programática de los Planes Quinquenales y los medios y recursos para llevarlos a buen término y la superposición de instituciones estatales y privadas que confluían a matizar la idea de un sistema de salud homogéneo.⁴⁹ La misma perspectiva de análisis fue utilizada por los historiadores/as Marcelo Jeréz en sus estudios sobre la política de viviendas en Jujuy, por Adriana Valobra para las políticas de salud en la provincia de Buenos Aires y por María José Ortiz Bergia para la política social en la provincia de Córdoba.⁵⁰ En este último sentido, la

⁴⁷ PASTORIZA, Elisa y TORRE, Juan Carlos (dirección), “La democratización del bienestar” en TORRE, Juan Carlos (dirección), *Nueva Historia Argentina. Tomo: 8 Los años peronistas (1943-1955)*, Sudamericana, 2002, p. 278.

⁴⁸ CASTEL, Robert, *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Buenos Aires, Paidós, 1997, p. 230.

⁴⁹ RAMACCIOTTI, Karina, *La política sanitaria del peronismo*, Buenos Aires, Biblos, 2009.

⁵⁰ JERÉZ, Marcelo, “Los descamisados jujeños: los trabajadores urbanos beneficiados con la vivienda obrera en la provincia de Jujuy bajo el primer peronismo (1946-1955) en: *Primeras Jornadas Interdisciplinarias de Investigaciones Regionales*. Mendoza: INCIHUSA-CONICET, 2009. ORTIZ BERGIA, María José, *De caridades y derechos. La construcción de políticas sociales en el interior argentino. Córdoba, (1930-1943)*, Córdoba, Centro de Estudios Históricos, 2009. VALOBRA, Adriana, “De cronopios y famas. La atención del binomio madre-hijo en la política

investigadora Ivana Hirschegger indagó las ideas y las prácticas efectivamente implementadas en el sector salud y educación en la ciudad de Mendoza durante el primer peronismo.⁵¹

Sobre este contexto de intervención estatal en la década de 1930 y de Estado benefactor durante las décadas siguientes, los jóvenes tuvieron posibilidades de crecimiento nunca avistadas hasta entonces con la expansión del mercado laboral y los espacios de sociabilización y el crecimiento de la educación secundaria. Los interrogantes que hemos asumido nos lleva a dividir en dos bloques nuestras inquietudes epistemológicas: por un lado, ¿qué reformas se produjeron en el sistema de enseñanza a nivel nacional? ¿Cómo se gestó el proceso escolarizador y cuáles fueron sus herramientas para llevarlo a buen puerto? ¿Qué elementos ideológicos nutrieron el proyecto pedagógico y quienes fueron sus mentores? Cabe aclarar que por proceso escolarizador entendemos la extensión de los modos de enseñanza y aprendizaje escolar *in situ*, realizados al modo escolar, con un título o diploma final.⁵²

En esta dirección, y como subrayamos en la introducción, entendemos que las dinámicas sociales deben ser contextualizadas en su contexto específico. En efecto, no pueden ser aisladas de un estudio socio-cultural ya que las prácticas colectivas o individuales están siempre interpeladas por las coyunturas históricas. De allí que, en la segunda parte del capítulo, se encara los orígenes del Colegio Nacional Mixto de Morón. Nuestra hipótesis radica en que la génesis del colegio se imbricó una demanda social producto de la modernización por la cual estaba atravesando el distrito (crecimiento urbano, expansión de la actividad social y cultural y ensanchamiento del mercado laboral) aunado al funcionamiento de los mecanismos políticos que primó entre la provincia de Buenos Aires y la repartición central entre los años 1949 y 1955 y, particularmente, en el distrito de Morón.

sanitaria bonaerense durante la gobernación de Domingo A. Mercante, 1946-1952” en: PANELLA, Claudio (compilador), *El gobierno de Domingo A. Mercante en Buenos Aires (1946-1952). Un caso de peronismo provincial*, tomo I, La Plata, Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, 2005, pp. 129-172. De la misma autora, “La hidatidosis en Buenos Aires: salud, economía y política en el gobierno de Mercante, 1946-1952” en PANELLA, Claudio (compilador), *El gobierno de Domingo A. Mercante en Buenos Aires (1946-1952). Un caso de peronismo provincial*, tomo II, La Plata, Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, 2006, pp. 131-172.

⁵¹ HIRSCHEGGER, Ivanna “La enseñanza primaria en el marco del Estado de Bienestar: los planes de obras y la expansión de los servicios educativos en dos municipios de Mendoza 1946-1955) en *Antítesis*, vol. 3, n. 6, julio-diciembre de 2010, “El primer peronismo y la aplicación diferencial de políticas estatales. La salud pública en la provincia de Mendoza (1946-1955), *Mediterranea, Ricerche storiche*, Anno VII, aprile 2010, pp. 149-170.

⁵²VIÑAO, *Sistemas educativos...op, cit.*, p. 37.

Sobre formatos escolares

La enseñanza media en la Argentina era considerada a fines del siglo XIX como la promotora de las elites dirigentes. El formato del colegio nacional cumplía dos funciones nodales: otorgaba una función formativo-cultural y preparaba a los futuros aspirantes para obtener las credencias universitarias. Paralelamente funcionaban los liceos de señoritas dependientes de las universidades que aplicaban planes propios, y las escuelas normales en donde se forjaban las futuras maestras.

Conforme transcurrieron las primeras décadas del siglo XX, el ciclo secundario sufrió distintas modificaciones producto de la ausencia de una ley orgánica que asentara sus objetivos primordiales. En 1941, el decreto firmado por el vicepresidente Ramón Castillo y el ministro de Justicia e Instrucción Pública Dr. Guillermo Rothe, estableció un ciclo básico de tres años de estudios generales y otro de dos años de bachillerato. A partir de 1942 se implementó un ciclo inferior básico común al bachillerato y al magisterio. Por su parte, en 1949, por decreto del Poder Ejecutivo, se incorporaron los bachilleratos especializados. El segundo ciclo del bachillerato fue estructurado en tres secciones diferentes: Letras, Ciencias Biológicas y Ciencias Físico- Matemáticas.⁵³

A mediados del siglo XX, los incipientes criterios democráticos proyectados en los sistemas de la enseñanza iban limando las restricciones impuestas por factores sociales o económicos para el ingreso a sus aulas. En el caso de Inglaterra, la ley Butler de 1944 establecía la obligatoriedad de concurrencia a escuelas con continuación hasta los 18 años. Estaba destinada para todos los adolescentes que no asistían a otro tipo de formatos de la escuela secundaria.

Por su parte, en los Estados Unidos, en algunos estados se había impuesto después de seis años de escuela elemental, tres años más de enseñanza media. Las escuelas secundarias estaban organizadas en dos ciclos: la *Junior High School*, con tres años de duración y la *Senior High School*, de tres años más cuya preparación apuntaba al ingreso a la universidad. La propuesta del formato “junior” de la escuela secundaria comenzó a propagarse después de la Primera Guerra Mundial. Con el propósito de retener a los jóvenes en la escuela, se ofrecía una variedad de

⁵³ BREGAZZI, Violeta y MANGANIELLO, Ethel, *Política educacional*, Buenos Aires, Librería del Colegio, 1964, pp. 185-186.

estudios y cursos de orientación. Otros de los formatos que se imbricaron en el sistema educativo estadounidense — que tuvo su correlato en la Argentina a fines de la década de 1940 y 1950— se constituyeron en las escuelas de artes y oficios. Estas escuelas se desarrollaron rápidamente en Nueva York después de 1933 en consonancia con el programa del New Deal, que elevó la edad legal para poder trabajar y, a la par, aumentó la edad de asistencia obligatoria en las instituciones educativas.⁵⁴

En Francia, cuyos establecimientos de enseñanza pública estaban modelados en torno a los *Lycées* y los *Collèges*, (Liceos y Colegios), se elevó en 1959 la obligatoriedad escolar hasta los 16 años y se estableció un período de 10 años escolares estructurados en tres ciclos: elemental, de 5 años; de observación, de 2 años; y terminal, de tres años. Finalizado el ciclo de observación, los estudiantes podían complementar la obligatoriedad escolar en los *Lycées* o en los *Collèges*. Al término de esta etapa los alumnos/as rendían el examen para obtener el título de bachiller que los habilitaba para continuar en la plaza universitaria.⁵⁵ Este breve mapeo nos sirve para posicionar nuestro estudio de caso.

El proceso escolarizador impulsado a mediados de la década de 1940 y 1950 en Argentina, homologó en parte las experiencias educativas reseñadas, con símiles propuestas y atribuciones. El objeto era incorporar a la juventud en los propósitos culturales y formativos propios de la época, relegando los aspectos elitistas de los mismos (al menos en los nuevos colegios fundados en los márgenes de las provincias). Pero este formato asumió una matriz meritatoria que no reconocía la clase pero sí las capacidades cognitivas de los aspirantes.

Si bien el formato del Liceo y del Colegio Nacional se instituyó en la Argentina de entre siglos, los aspectos disruptivos se canalizaron en los intentos por incorporar a la juventud a un sistema de enseñanza que seguía pregonando la homogeneidad, anulando la diferencia, pero que empezaba a reconocer en los jóvenes una mayor gravitación en los aspectos cívicos vertebrados en los valores morales y patrióticos. De modo tal, según los manuales de pedagogía de la época, la enseñanza media procuraba desarrollar “el vigor físico” de los jóvenes, “perfeccionar sus facultades intelectuales”, “fomentar el patriotismo” y cultivar “las

⁵⁴GOOD, H. G., *Historia de la educación Norteamericana*, México, Unión Tipográfica Editorial Hispano-Americana, 1966, p. 473 y 488

⁵⁵BREGAZZI y MANGANIELLO, *op. cit.*, pp. 191-192.

virtudes personales, familiares y sociales”.⁵⁶ En suma, inculcar los valores de una futura ciudadanía “sana y disciplinada” para defender la soberanía y fortalecer la organización del Estado, era una de las metas más acuciantes del período. Incluso durante la etapa peronista se constituyeron instituciones sanitarias donde tenían prioridad la inclusión de los jóvenes por su potencial a futuro en los tópicos señalados (defensa nacional y mercado laboral).⁵⁷

¿Qué rol asumió el Estado en el proceso descripto? La intervención del Estado consistió en brindar las herramientas necesarias para cubrir las crecientes demandas que emergieron de la sociedad civil y especialmente, en nuestro estudio de caso, las expectativas de los jóvenes que aspiraban obtener las pertinentes credenciales académicas que le sugerían un horizonte de ascenso social. En este sentido, entendemos al Estado como un actor complejo, atravesado por múltiples lógicas que condicionan sus intervenciones y la interacción con actores no estatales. En este aspecto, el rol del Estado, como dinamizador de las demandas, fue fundamental para construir las políticas educativas que otorgarían un nuevo espesor a la noción de juventud. Como ha señalado el antropólogo Carles Feixa una de las condiciones para la emergencia de la juventud se evidenció en el surgimiento del Estado de Bienestar ya que forjó las condiciones para el crecimiento económico y para la protección social de los grupos dependientes.⁵⁸ Los jóvenes fueron beneficiados por la política del bienestar ya que durante las décadas de 1940 y 1950 la expansión del espacio público, los clubes, asociaciones juveniles, talleres y plazas, se constituyeron en el espacio de una nueva socialización. El proceso congenió con un crecimiento exponencial de la escolarización secundaria.

El Estado cuantificó y atribuyó posibles soluciones a las reivindicaciones que iban aflorando en el seno de la propia sociedad pero, a su vez, amoldó determinadas políticas con las necesidades inmediatas de la Nación en formación: educación básica, asimilación de los inmigrantes y en el anhelado mejoramiento de la “raza”. Así, el acceso a los derechos sociales y al bienestar fue un proceso complejo que en diversas ocasiones dependió de las demandas y presiones de los propios actores sociales. Como lo han destacado los historiadores Ricardo Gaudio y

⁵⁶ MUÑIZ, Enrique y ZURETTI, Juan Carlos, *Política Educativa. Legislación y organización escolar*, Buenos Aires, ITENERARIUM, 1958, p. 104.

⁵⁷ RAMMACIOTTI, Karina, “ Las huellas eugénicas en la política sanitaria argentina (1946-1959 en MIRANDA Marisa y VALLEJO, Gustavo, *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino*, buenos Aires, Siglo XXI, p. 345

⁵⁸ FEIXA, *De jóvenes, bandas...op. cit.*, p. 43

Jorge Pilone, hacia 1935 se habían desarrollado formas específicas de intervención social que crearon un crecimiento considerable de la actividad estatal sobre la sociedad civil.⁵⁹ Desde fines de la década de 1930 el proceso de industrialización y modernización y la transferencia de mano de obra rural al ámbito urbano generó una tendencia creciente en la misma coyuntura en la que se expandió la educación formal a toda la población pero, a su vez, con un acceso diferencial de los estratos sociales a cada nivel educacional (bloqueo de la educación como vía de ascenso para la clase obrera) y el crecimiento diferencial entre estratos (más lento en la clase media).⁶⁰

El crecimiento del consumo se vio complementado por la generación de una demanda educativa. Los títulos para acceder a una misma posición ocupacional se fueron incrementando paulatinamente sin que aumentaran paralelamente las respectivas remuneraciones, medida que generó la oferta de mano de obra más educada por la expansión del sistema de enseñanza. Por su parte, las familias urbanas accedieron a un conjunto de bienes culturales y bienes de consumo que concitaron el acercamiento a nuevas prácticas culturales. La importancia de obtener un título universitario o secundario funcionaba como una condición fundamental al acceso de lo que se denomina como “cultura legítima”, siendo el motor para el ascenso social de una emergente clase media que fue tomando conciencia de sí misma durante la década de 1940.

Como ha destacado Viñao, en las etapas iniciales de la inclusión, esta no va más allá de la apertura de un cierto nivel o tipo de enseñanza a las demandas de las clases altas y medias. La inclusión en un determinado nivel producirá la movilidad académica ascendente, brindándoles a los jóvenes un nivel educativo más alto que el de los padres. Sin embargo, no necesariamente se producirá una movilidad social ascendente ya que ésta también depende de factores no sólo culturales, económicos, familiares y sociales.⁶¹ Y en ese mismo camino la institución escolar constituye el nexo de las propias condiciones de inculcación y a su vez legitima las diferencias

⁵⁹ GAUDIO, Ricardo y PILONE, Jorge (1983) “El desarrollo de la negociación colectiva durante la etapa de modernización industrial en la Argentina, 1935-1943”, en *Desarrollo Económico*, vol. 23, n° 90, Buenos Aires, julio-septiembre. pp. 255-285.

⁶⁰ TORRADO, Susana, “Estrategias de desarrollo, estructura social y movilidad” en TORRADO, Susana (compiladora) *Población y bienestar en la Argentina del primero al segundo Centenario. Una historia social del siglo XX*, tomo 1, Buenos Aires, Edhasa, 2007 p. 39

⁶¹ VIÑAO, Antonio, *Sistemas educativos....op. cit.*, pp. 37-38.

de clases. Por medio de la titulación académica se designan ciertas “condiciones de existencia” asegurando, a su vez, el *habitus* de clase transmitido por la familia.

El proceso de homogenización cultural sustentado por la escuela pública fue acompañado por el aumento de la población y la expansión de los medios de comunicación. Por añadidura, con el advenimiento del peronismo el Estado se ocupó de allanarles el camino, removiendo obstáculos y ampliando los procesos que venían ocurriendo a escala nacional⁶². La escuela pública, especialmente el nivel secundario, inició un camino de crecimiento a fines de la década de 1940 con la centralización del sistema de enseñanza y tendría su punto de inflexión en la década de 1960.

Centralización del sistema educativo y expansión de la matrícula secundaria

Uno de los objetivos del gobierno peronista en materia de educación en consonancia con los lineamientos del Primer Plan Quinquenal (1947-1952), fue la centralización del sistema educativo. Para llevar a buen puerto la incorporación de los jóvenes al ciclo medio de enseñanza, el Estado se enfrentó a una problemática sustancial: la fragmentación del sistema y las no tan numerosas instituciones educativas de carácter público que convivían con instituciones privadas.⁶³

La centralización del sistema educativo estuvo en consonancia con una nueva intervención en materia social, política y laboral que fue tributaria de una “redefinición del concepto de ciudadanía” en función de la esfera económica y social de la sociedad civil.⁶⁴ Comandando la lógica aquí descrita y como consecuencia inmediata de este proceso, la escuela pública, especialmente el nivel secundario en América Latina, inició un camino de crecimiento que marchó en paralelo con la satisfacción de las demandas sociales y la intervención del Estado. En este contexto la juventud tuvo posibilidades de crecimiento y nuevos espacios

⁶²PASTORIZA y TORRE, “La democratización del bienestar”... *op. cit.*, p. 278.

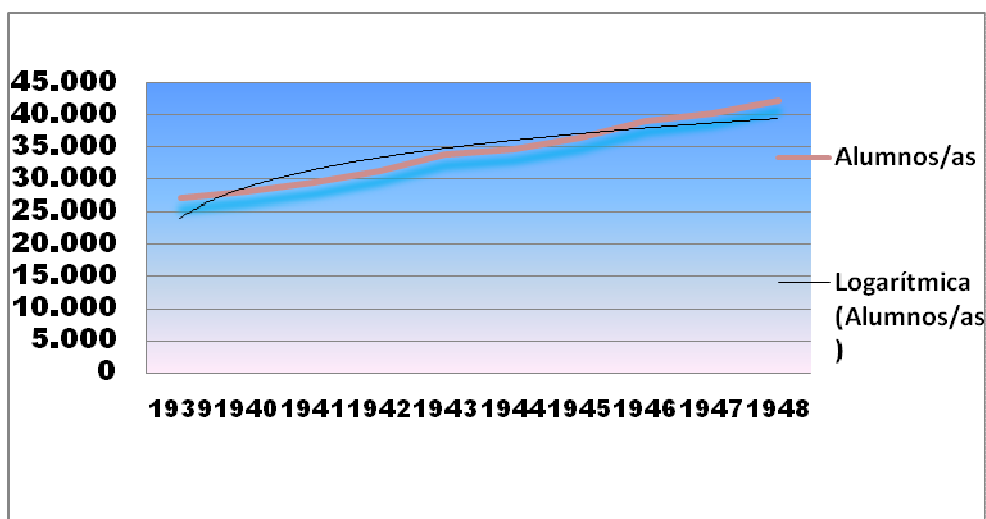
⁶³ Desde el siglo XIX, la coexistencia de escuelas particulares o privadas condujo a la existencia de cuatro sistemas educativos paralelos: sistema público-provincial, público-privado; sistema nacional-provincial y nacional privado. En 1884 había 13 provincias y una jurisdicción nacional, 14 sistemas educativos públicos y hasta 14 subsistemas particulares o privados. Durante las tres décadas siguientes la situación no cambio sustancialmente de forma. GUEVARA, Raúl, *Jurisdicción Transfederal. La leyenda de la ley 1420 y otros mitos porteños en educación*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, 2006.

⁶⁴ JAMES, Daniel, *Resistencia e integración. El peronismo y la clase trabajadora argentina, 1946-1976*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2006, p. 27.

de autonomía que forjaría las plazas de la nueva socialización. El gráfico 1 nos ilustra la tendencia creciente de alumnos/as inscriptos en el período 1938-1948 en Argentina:

Gráfico 1

Alumnos/as inscriptos en el ciclo secundario. 1939-1948



Fuente: elaboración propia en base a los datos obtenidos de *Ministerio de Educación de la Nación. Estadística Año 1948 y Estadística Retrospectiva Años 1939-1948*. Dirección de Biblioteca e Información Educativa, pp. 514-515.

El primer paso para la centralización educativa fue la creación del Ministerio de Educación. el problema de la fragmentación educativa fue revertido gracias a la puesta en marcha de una maquinaria burocrática-educativa cuyo modelo de organización coronó los diversos ministerios. Se intentó “democratizar” el ciclo secundario y universitario que otrora eran reductos académicos monopolizados por una elite urbana. A su vez, se impulsaron un conjunto de medidas para disminuir el analfabetismo en los sectores más postergados. Con el nacimiento del Ministerio de Educación en 1949 se arribó a un proceso de centralización que había despuntado con resultados adversos a fines del siglo XIX. La necesidad era “educar y nacionalizar” al inmigrante y formar ciudadanos adocotrados en los valores cívicos, morales e higiénicos; tríada republicana que demandaba la construcción o la invención de una Nación.⁶⁵ El Ministerio se estructuró sobre un conjunto de Direcciones Generales, Departamentos y Secciones. El ministro era elegido

⁶⁵ BERTONI, Lilia Ana, *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.

directamente por el Poder Ejecutivo Nacional. La laberíntica estructura se correspondía con la idea de planificación estatal de posguerra; recetas de optimización de recursos que el peronismo había aplicado en otros ministerios.

El Ministerio de Educación de la Nación y el sistema educativo estructurado en la etapa peronista no estuvo exento de estas características. Pedagogos, técnicos y políticos convivieron aunando una visión particular del sistema de enseñanza en la que se entrecruzaron el nacionalismo católico, el higienismo y los postulados derivados de la eugenesia que apuntaba al mejoramiento de la raza. La tríada religión, raza, nacionalidad remitía a la conjunción de una serie de tópicos valuados en las décadas anteriores bajo la hegemonía de los conservadores.

Podemos mencionar a dos de los pedagogos modeladores de la política educativa: Jorge Pedro Arizaga y Juan Cassani. Arizaga ocupó en 1946 el cargo de subsecretario de Instrucción Pública siendo ministro de educación Gache Pirán. Maestro nacional y profesor de educación física, impulsó la primera reforma del sistema educativo peronista implementada por el decreto n° 26.944 el 4 de octubre de 1947. Había participado en la reforma educativa de Manuel Fresco en la provincia de Buenos Aires y se destacó como secretario del Consejo Nacional de Educación. Consideraba que la corriente “normalista” junto con la ley 1420 había caducado. Influenciado por la postura educativa de Pestalozzi, el Plan de Arizaga proponía una nueva orientación en la cual se redefinía la labor docente en la escuela primaria para impartir planes y programas cuyo principio básico era organizar el idioma y la historia nacional y vitalizar la escuela para la participación en la vida social y el mundo del trabajo. El lugar que debía ocupar la educación secundaria se reducía a la orientación espiritual de los jóvenes y a la formación de trabajadores y ciudadanos. La educación primaria debía ser depurada del atomizado positivismo y del escolasticismo que solo reducían su inquietud a la simple transmisión de conocimientos.

El pedagogo Juan Cassani a finales del segundo gobierno de Perón se desempeñó como Director General de Enseñanza Secundaria, Media y Especial. Influenciado por el idealismo pedagógico del italiano Gentile, quien fuera ministro de educación de Benito Mussolini, Cassani estaba adscrito a la corriente antipositivista pedagógica combinando un liberalismo normalista con el irracionalismo espiritualista. El credo nacionalista-espiritualista y el antipositivismo pedagógico y la discusión entre existencialismo y tomismo se erigieron como

núcleo de debate y discusión en el Congreso de Filosofía llevado a cabo en la ciudad de Mendoza en el año 1949. Uno de sus disertantes fue el propio Cassani quien le otorgó en su discurso un rol central al Estado entendiendo que la cultura nacional deriva del Estado y su unidad.

Las políticas educativa del peronismo estuvieron conducidas por tres ministros. Entre los años 1946-1948 estuvo a cargo de Belisario Gache Pirán, a la sazón ministro de Justicia e Instrucción Pública. Bajo su desempeño, Perón consiguió convertir en ley el decreto del año 1943 introduciendo la enseñanza católica en las escuelas. Su proyecto pedagógico estaba construido en base a una educación humanística, antimaterialista y racionalista. Entre los años 1948-1950 el Ministerio de Educación fue ocupado por el médico higienista y católico Oscar Ivanissevich. Interventor de la Universidad de Buenos Aires entre 1946 y 1949 era integrante del Instituto de Biotipología. Consideraba a las Fuerzas Armadas como garante del progreso del país. Con un discurso teñido de catolicismo, poseía una visión organicista de la sociedad, en la cual los tópicos de patria, religión, familia y dios, se articulaban con elementos como pueblo, Estado y nación. El objetivo de la educación era enfatizar la importancia de los sentimientos por sobre los pensamientos e inculcar el respeto por las tradiciones del país, junto con tres valores fundamentales que se implementaron en los programas para las escuelas primarias en 1950: disciplina, piedad y nacionalismo. Según él, la universidad estaba destinada para un grupo minoritario; credo que se contradecía con la retórica social del peronismo. De 1950 hasta el derrocamiento del gobierno en 1955, el ministerio fue ocupado por Armando Méndez San Martín, personalidad del entorno de Eva Perón, masón e interventor de la Sociedad de Beneficencia y uno de los funcionarios más polémicos de la etapa peronista.

Ahora bien, si el primer paso para la centralización educativa fue la creación del Ministerio de Educación de la Nación en 1949, el segundo, como veremos a continuación, fue la radicación de las entidades para romper con las distancias y el aislamiento geográfico.⁶⁶

Demanda educativa y cantidad de establecimientos (1946-1955)

⁶⁶ Para un análisis sobre el origen y funcionamiento del Ministerio de Educación, ver: ADRIÁN CAMMAROTA, "El Ministerio de Educación durante el peronismo: ideología, centralización, burocratización y racionalización administrativa (1949-1955) en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana (RHELA)*, vol. 15, año 2010, pp. 63-92.

A juzgar por las fuentes, la creación de escuelas y Colegios Nacionales constituía una demanda que devenía de los años anteriores al advenimiento del peronismo. Con motivo de la creación de un Colegio Nacional y un Liceo de Señoritas anexo en la zona oeste de la Capital Federal, *el Boletín de Comunicaciones* –fuente oficial del Ministerio de Educación– esbozaba su fundamentación. Se aludía a la situación en que se encontraba el estudiantado de todo el país y, en especial el del interior, ante la imposibilidad de cursar sus estudios en los lugares de residencia.⁶⁷

¿Cuáles fueron las herramientas implementadas para potenciar el proceso reseñado? Por un lado, la fundación de nuevos establecimientos para albergar a los jóvenes que anhelaban seguir sus estudios secundarios. Por otro, la acción redistributiva del Estado que permitió a un conjunto crecientes de familias enviar a sus hijos a obtener una titulación académica. El otorgamiento de becas estudiantiles también se puede mencionar como uno de los pilares constitutivos del sistema. Hay que destacar que la oferta del Estado fue mucho más innovadora en cuanto al sistema de enseñanza técnica con una gran expansión de ese sector particular cuyo paradigma fueron las escuelas-fábricas.

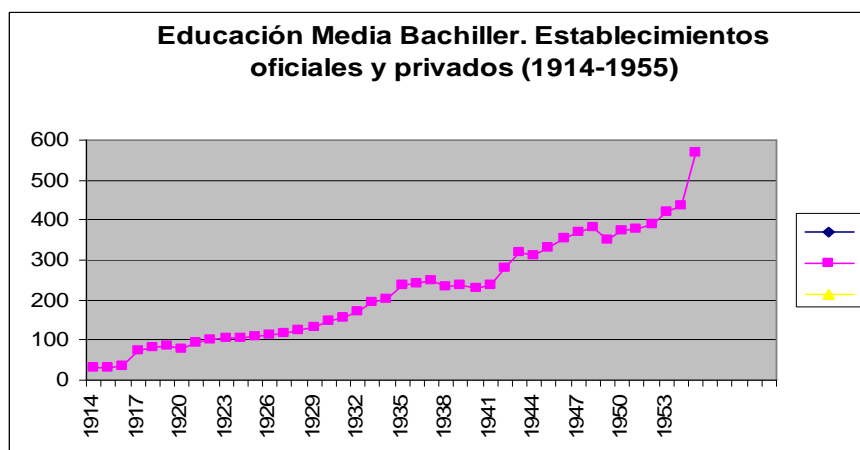
Antes de continuar con nuestro análisis debemos señalar un problema metodológico. Según Tedesco, el análisis de la expansión de la matrícula secundaria está limitada por la carencia de datos básicos, a saber: el origen social de los estudiantes secundarios y la información acerca de la estructura de edades de la población, adecuada a los períodos escolares para los años comprendidos entre los censos nacionales de 1914 y 1960.⁶⁸ A pesar de este señalamiento, su trabajo se basa exclusivamente en la cantidad de alumnos/as matriculados para medir el crecimiento de la orientación, sin bosquejar los datos referidos a la cantidad de establecimientos educativos existentes desde las décadas anteriores a la etapa peronista y las instituciones educativas fundadas entre los años 1946-1955. Si la demanda es anterior al advenimiento del peronismo tendremos que analizar un conjunto de datos que nos permitirán darnos una idea sobre el crecimiento de la educación media a nivel nacional. Por ello, tomamos tres niveles específicos de

⁶⁷ *Boletín de Comunicaciones*, Año IV, n ° 227, 27 de junio de 1952, p. 505 .Ver también el decreto 10.409 del 26 de mayo de 1952. *Ibidem*, p. 506

⁶⁸ TEDESCO, *Educación y sociedad...op. cit.*, p. 234.

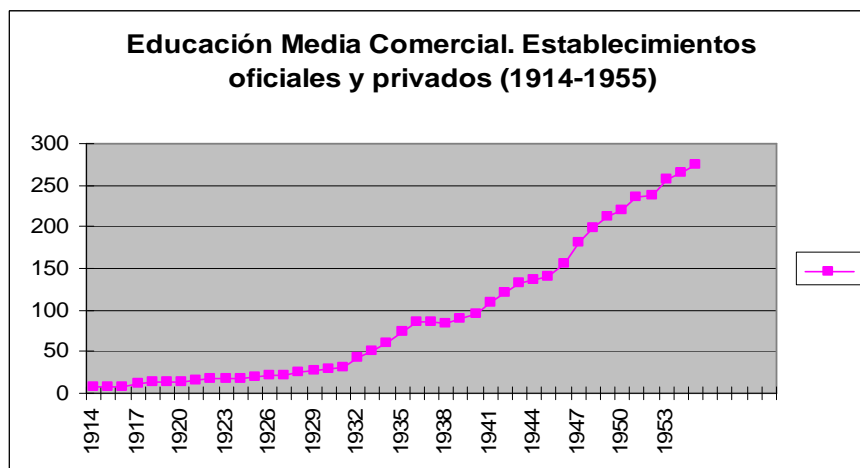
análisis: Enseñanza Media Normal, Enseñanza Media Bachiller y Enseñanza Media Comercial. Los datos contemplan el número de establecimientos, públicos y privados, provinciales y municipales y nacionales entre los años 1914 y 1955. Los resultados obtenidos pueden verse en los gráficos 2, 3 y 4:

Gráfico 2



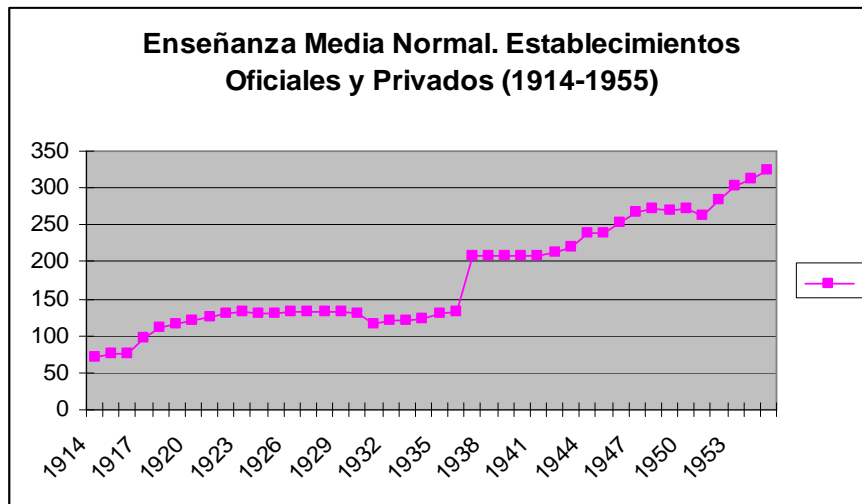
Fuente: Elaboración propia en base a los datos extraídos del Departamento de Estadística Educativa, Ministerio de Educación y Justicia, *Enseñanza Media, 1914-1963*, Tomo 1, pp. 58-59.

Gráfico 3



Fuente: Elaboración propia en base a los datos extraídos del Departamento de Estadística Educativa, Ministerio de Educación y Justicia, *Enseñanza Media, 1914-1963*, Tomo 2.

Gráfico 4



Fuente: Elaboración propia en base a los datos extraídos del Departamento de Estadística Educativa, Ministerio de Educación y Justicia, *Enseñanza Media, 1914-1963*, Tomo 1, pp. 282-283.

Como vemos en los gráficos precedentes no podemos afirmar abiertamente que la expansión de la matrícula secundaria careció de homogeneidad. Eso dependía de las distintas orientaciones. Comencemos con el nivel Bachiller. Desde el año 1914 hasta el año 1955 la tendencia se mantiene constante: aproximadamente cada diez años la cantidad de establecimientos aumenta en 100, tanto estatales como privados, municipales y provinciales, llegando a un poco más de 500 para el año 1955. Las cifras difieren en la orientación Comercial y la enseñanza media Normal. Con respecto a la primera, hasta el año 1934 la cantidad de establecimientos ronda los 50 en todo el país, pasa a casi 150 en el año 1944 y a un poco más de 250 en el año 1955. El desarrollo de la enseñanza media Normal es cualitativamente más significativa a comienzos de siglo: más de cincuenta establecimientos, expandiéndose considerablemente a fines de la década de 1930 y llegando a más de 300 hacia 1955. A pesar de que es superior su número a principios del siglo XX, no llegó a igualar al nivel Bachiller para el año 1955. Hay que recordar que hasta la década peronista, el nivel de instrucción obligatoria era el nivel primario. A fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, la necesidad de educar a la población demandaba una mayor cantidad de maestras normales.

La década de 1930 contempló un despegue en cuanto a la expansión de establecimientos educativos. Sin embargo, su porcentaje fue más elevado en el nivel Bachiller y Normal en detrimento del Comercial. ¿A qué se debió el aumento

de los establecimientos mencionados? Podemos hipotetizar que ello estaba en relación con el crecimiento de los sectores urbanos. Ya hemos destacado que durante esa etapa se fortaleció la capacidad de esos sectores emergentes para enviar a sus hijos en búsqueda de una titulación académica⁶⁹. Entre los años 1930-1955, el nivel que más se expandió fue el bachillerato, indicado como el paso previo a la universidad. Allí la clase media urbana volcaba sus expectativas para el ascenso social de los jóvenes. Es decir, la expansión de la matrícula secundaria fue satélite del proceso de expansión de los sectores medios urbanos. Podemos agregar que la tendencia a una expansión continua de la educación formal se corresponde con el desarrollo de ese perfil social urbano que no cambió sustancialmente entre los años 1945-1955. A mediados de 1950 el volumen de la clase media –cuyos hijos suponemos colmaban las divisiones de los bachilleratos y comerciales– fue mínimamente superior al de 1945 (pasó del 41 % al 43%) y algo inferior al de la clase obrera (50 % a 49 %). Hasta 1945 los que habían obtenido la credencial educativa del nivel primario, necesarias para acceder a posiciones administrativas asalariadas, comenzaban a acceder al nivel medio lentamente. Sin embargo, los segmentos más pobres en la escala social no podían beneficiarse con la escolarización media debido a que su capacidad de demanda era limitada.⁷⁰

Ciertamente, dicho proceso no fue homogéneo en todas las provincias centrándose puntualmente en Capital Federal y la provincia de Buenos Aires. Preexistió una relación entre el crecimiento poblacional y las diferencias regionales en cuanto al desarrollo y distribución del ingreso. La Capital Federal y la provincia de Buenos Aires registraron un crecimiento de población importante en relación con el resto de las regiones del país. Ilustra a las claras el IV Censo relevado el 10 de mayo de 1947 que registró 15. 893.827 de habitantes.⁷¹ Históricamente, Capital Federal y provincia de Buenos Aires son las regiones en las cuales se producen la mayor cantidad de nacimientos en el interregno 1949-1950.⁷² Estas regiones contienen la mayor cantidad de alumnos/as inscriptos en el período 1949-1955 y en

⁶⁹ Para una historia de la clase media ver: ADAMOVSKY, Ezequiel, *Historia de la clase media Argentina. Apogeo y decadencia de una ilusión, 1919-2003*, Buenos Aires, Planeta, 2010.

⁷⁰ TEDESCO, *Educación y justicia... op. cit.*, p. 66.

⁷¹ El Primer Censo Nacional, relevado el 15 de septiembre de 1869, registró 1.830.214 habitantes. El Segundo Censo Nacional, relevado el 10 de mayo de 1895, registró 3.954.911 habitantes. El Tercer Censo Nacional, del 1º de junio de 1914, registró 7.885.237 habitantes. Presidencia de la Nación, Ministerio de Asuntos Técnicos, *Anuario Estadístico de la República Argentina*, Buenos Aires, tomo 1, Compendio, 1949-1955, p.43.

⁷² *Ibíd.*, p. 44.

las orientaciones señaladas. Sobre un total de 1.628.823.00 alumnos/as matriculados en todo el país –de primero a quinto año–, 874.229 asistieron a establecimientos radicados en Capital Federal y provincia de Buenos Aires en los años mencionados. De ellos, 674.518 estudiantes asistieron al Bachillerato, 501.419 a establecimientos Normales y 452.886 al Comercial.⁷³

Una razón capital para explicar este fenómeno radica en que el crecimiento de las escuelas secundarias era un fenómeno urbano y no rural. En efecto, no resulta sorprendente que en aquellas ciudades con una población asalariada con poder de compra fortalecido, el Estado decidiera gestionar los centros de enseñanza y responder a las aspiraciones de ascenso social como producto de un proceso de expansión horizontal de los servicios educativos. Definida de este modo veamos, a modo de ejemplo, donde se concentraba la mayor cantidad de establecimientos de enseñanza creados por el Estado hacia 1950.

Nuevas Escuelas Nacionales de Comercio, Secciones Comerciales y divisiones de primer año dependientes del Ministerio de Educación son fundadas por decreto del Poder Ejecutivo: 39 divisiones de primer año, 19 Colegios Nacionales (dos en Morón), 6 escuelas Nacionales de Comercio y 27 escuelas Nacionales de Comercio.⁷⁴ En su mayoría estos nuevos establecimientos y divisiones fueron creados en Capital Federal y la provincia de Buenos Aires según los datos consignados por el *Boletín de Comunicaciones*. Las causas de esta evolución, como hemos consignado, se corresponden con el aumento de la población en los lugares mencionados y a la movilidad social de los sectores emergentes.

En 1952 la nómina alcanzó a:

Colegios Nacionales y Liceos de Señoritas: Colegio Nacional de Arrefices (Buenos Aires), Colegio Nacional de Coronel Dorrego (Buenos Aires), Colegio Nacional de Lanús (Buenos Aires), Colegio Nacional de Vicente López (Buenos Aires), Colegio Nacional de Huinca Renancó (Córdoba), Colegio Nacional Laboulaye (Córdoba), Colegio Nacional de Río Tercero (Córdoba), Colegio Nacional de Casilda (Santa Fe), Colegio Nacional de Ceres (Santa Fe).

⁷³ Elaboración propia en base a datos extraídos de Departamento de Estadística Educativa, Ministerio de Educación y Justicia, *Enseñanza Media, Años 1914-1963*, Buenos Aires, tomo 1 y 2, pp. 78-79, 303-304 y 407-408.

⁷⁴ *Boletín de Comunicaciones*, Año II, n° 107, 17 de marzo de 1950, pp. 110-113.

Escuelas Nacionales de Comercio: Sección Comercial Anexa al Colegio Nacional de Coronel Dorrego (Buenos Aires), Sección Comercial Anexa al Colegio Nacional de Lanús (Buenos Aires), Escuela Nacional de Comercio de San Urbano (Santa Fe). Escuelas Industriales de la Nación: Escuela Industrial de la Nación n° 10- Ciclo Superior (Capital Federal), Escuela Industrial de la Nación- Ciclo Básico- de Chacabuco (Buenos Aires), Escuela Industrial de la Nación- Ciclo Básico- de Bariloche, Territorio Nacional de Río Negro. Escuelas Industriales Regionales Mixtas de la Nación: Escuela Industrial Regional Mixta de la Nación -Ciclo Básico- de San José de la Esquina, (Santa Fe). Escuelas Profesionales de Mujeres: Escuela Nacional Profesional de Mujeres de Paraná (Entre Ríos), Escuela Nacional Profesional de Mujeres de San Juan, Escuela Nacional Profesional de Mujeres de Santa Fe.⁷⁵

Siguiendo lo expuesto por el *Boletín de Comunicaciones*, se distribuyó la suma de 5.508.200 m\$m destinados a gastos varios: sueldos docentes, personal auxiliar, alquiler de edificios y gastos de instalación. Hay que destacar dos cuestiones: la primera es que no todos los establecimientos creados poseían edificios propios. El Segundo Plan Quinquenal bregaba, en uno de sus objetivos especiales referido a la “edificación educacional”, que en el quinquenio 1953/57 “el Estado terminará y habilitará todos los edificios educacionales en construcción o construidos durante el primer Plan Quinquenal y habilitará todos los locales escolares construidos por la Fundación Eva Perón en su plan de 1000 escuelas”. Es decir que el Estado reconocía el alcance acotado de su inversión edilicia. Esta situación era subsanada por medio del alquiler de locales. Atendiendo a esta problemática en el año 1952, se creó una “Comisión Especial Permanente para Resolver Problemas de Capacidad Escolar” que tenía a su cargo estudiar los problemas relacionados a la ubicación de los establecimientos escolares y aconsejar sobre la cuestión.⁷⁶

Si traemos como ejemplo nuestro estudio de caso diremos que el Colegio Nacional Mixto comenzó sus actividades repartido en dos edificios cedidos por el gobierno municipal y que antiguamente cumplían otras funciones. Como reconocía el *Boletín de Comunicaciones* para el año 1953 el Colegio Nacional Mixto de Morón y su Curso Comercial Anexo sufrían la insuficiencia de locales “a causa del incremento

⁷⁵ *Boletín de Comunicaciones*, Año IV, n° 227, 27 de junio de 1952, p. 506.

⁷⁶ *Boletín de Comunicaciones*, Año IV, n° 237, 5 de septiembre de 1952, pp. 833-834.

de la afluencia de alumnos en los últimos años, hasta tanto se construya el edificio incluido en el Plan de Obras del Segundo Plan Quinquenal”⁷⁷ La solución recayó sobre la provincia: el ministro de Educación designó al rector del colegio para que en nombre y representación del ministerio gestione directamente con las autoridades de la provincia de Buenos Aires la apertura de algunos de los edificios existentes en el distrito. De este modo, el Estado Nacional – con todos los recursos disponibles – trasladaba un problema de su incumbencia a un nivel local.

Otra de las opciones que tenía los jóvenes era matricularse en las instituciones privadas. La educación privada permitía mitigar la ausencia de instituciones educativas en manos del Estado. Sin embargo, la demanda de escuelas públicas se erigió desde la sociedad civil interpelando al Estado para que expandiera su radio de acción. Según Puiggrós, la magnitud de la demanda traspasaba las capacidades de contención por parte de un sistema privado disperso que no contaba con la capacidad tecnológica y económica necesarias”.⁷⁸ Esta línea de análisis se toma en esta investigación aunque difiriendo en un punto. Mientras Puiggrós visualizaba un “proto sistema privado”, hemos auscultado la existencia de un importante circuito privado educativo que se sostuvo durante el peronismo y fue creciendo, paulatinamente en la segunda mitad del siglo XX.⁷⁹ Estas visiones esbozadas suponen ir a contrapelo de los imaginarios escolares respaldados por la tradición de la ley 1420 que hacían de la “privatización y descentralización del sistema de enseñanza” una aventura neoliberal emprendida por dictadores y gobiernos democráticos.⁸⁰ El análisis de Puiggrós no estuvo huérfano de sustento. Según Juan Carlos Tedesco, entre los años 1930-1945 el crecimiento de la enseñanza media contó con una fuerte participación privada y descendió posteriormente a lo largo de la década peronista.⁸¹ Esta afirmación es relativamente cierta. Si observamos los gráficos 5 y 6 veremos que, en términos generales, la cantidad de establecimientos privados superaba a la inversión estatal. El cálculo se realizó por medio de la sumatoria de los tres niveles –Normal, Bachiller y Comercial–

⁷⁷ *Boletín de Comunicaciones*, Año V, n° 266, 27 de marzo de 1953, pp. 94-95.

⁷⁸ PUIGGRÓS, Adriana (dirección), *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, Buenos Aires, Galerna, 1992, p. 71.

⁷⁹ CAMMAROTA, Adrián, “Consideraciones sobre la educación media humanística bajo el primer peronismo (1946-1955): expansión de la matrícula secundaria, inversión estatal y orden educativo meritorio” en *Revista Tema de Historia Argentina y Americana*, n° 19, 2011.

⁸⁰ DE LUCA, Romina, *Brutos y baratos. Descentralización y privatización en la educación argentina (1955-2001)*, Buenos Aires, CEICS, 2008.

⁸¹ TEDESCO, *Educación y sociedad...op. cit.*, p. 235.

y tomando como referencia los años 1949 y 1955. Los resultados fueron esbozados en los siguientes gráficos:

Gráfico 5

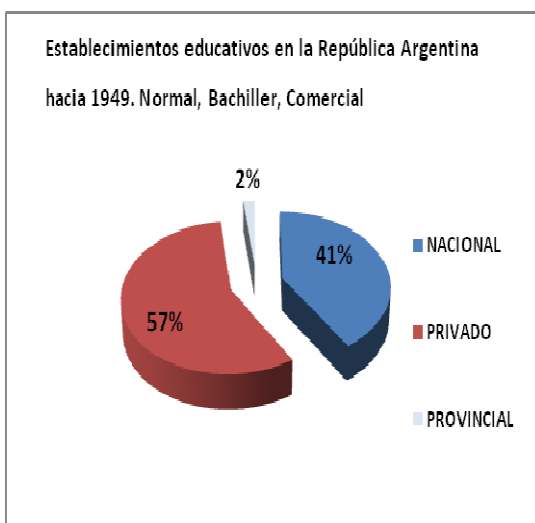
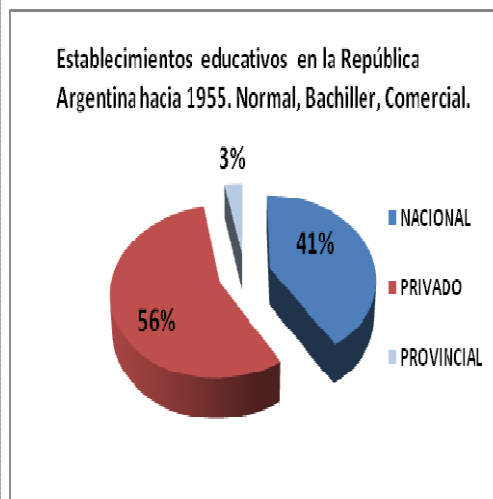


Gráfico 6



Fuente: Elaboración propia en base a los datos extraídos del Departamento de Estadística Educativa, Ministerio de Educación y Justicia, *Enseñanza Media, 1914-1963*, tomos 1 y 2, p. 59, p. 283 y p.391.

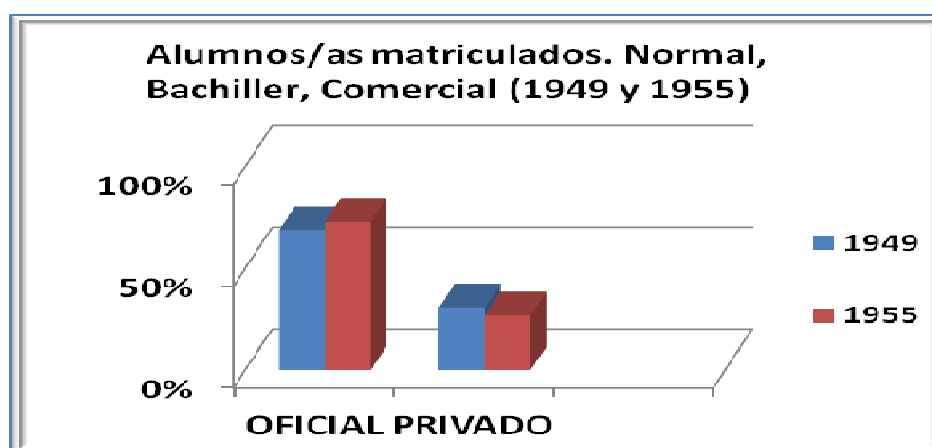
Una mayor inversión privada en establecimientos educativos sobre la inversión estatal, nos puede indicar cierta incapacidad del Estado para estructurar un sistema de enseñanza “democratizado” y de acceso inmediato a todos los jóvenes. Acorde a las resoluciones ministeriales y decretos del Poder Ejecutivo en relación al ámbito privado de la educación existió una preocupación latente por parte del gobierno por controlar y hegemonizar ese sector. Con la ley 13.047 el gobierno normalizó la situación de los institutos privados dictando el “Estatuto para el Personal Docente de los Establecimientos de Enseñanza Privada” el 4 de octubre de 1947. Los colegios quedaban clasificados en adscriptos a la enseñanza oficial (recibían subsidios del Estado) o libres (no estaban completamente independientes de la enseñanza pública).

La otra explicación remite a la configuración histórica del sistema de enseñanza. A fines del siglo XIX y comienzos del XX la iniciativa privada a nivel de la escuela secundaria correspondió preferentemente a la Iglesia y en menor medida a las comunidades extranjeras. Como ha demostrado la historiadora Lilia Bertoni, la educación en manos de las comunidades extranjeras representó una

preocupación acuciante para la construcción de la nacionalidad. Los inmigrantes eran educados en un conjunto de pautas culturales ajenas al “ser nacional”.⁸²

¿Normalizar el funcionamiento de los institutos privados le era redituable al gobierno? Todo autoriza a pensar que en esta situación reinaba cierto pragmatismo: al peronismo que aspiraba a la centralización del sistema de enseñanza le era más redituable en términos ideológicos una educación pública pero, a su vez, por necesidad no estaba en condiciones de rechazar la capacidad edilicia del sector privado. Sea como fuera, hay que destacar que si bien el número de edificios privados era de una respetable cantidad, la matrícula secundaria se concentró en la escuela pública (gráfico 7):

Gráfico 7



Fuente: Elaboración propia en base a los datos extraídos del Departamento de Estadística Educativa, Ministerio de Educación y Justicia, *Enseñanza Media, 1914-1963*, tomos 1 y 2.

La cantidad de divisiones en uno y otro sector también es dispar: en el año 1949, 3.801 divisiones correspondían a establecimientos oficiales, mientras que 2.226 a establecimientos privados. En 1955 el sector oficial aglutinó 6.062 divisiones y el privado 2749. Vemos aquí que el número de divisiones se elevó sustancialmente en el sector oficial. La otra cuestión que debemos plantear hace referencia a la magnitud de inversión por orientación y la preferencia del gobierno con respecto a esto último: mientras que la Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior (Colegios Comerciales, Bachilleres, Colegios Normales, etc.) tenía destinada una suma de 144.240 m\$m, la enseñanza técnica albergó un presupuesto asignado de 288.000 m\$m para el año 1953. Ello nos indicaría la predisposición del gobierno hacia una “educación técnica” para satisfacer la

⁸² BERTONI, *op. cit.* Ver especialmente el capítulo sobre educación.

necesidad de profundización del modelo industrial.⁸³ El incentivo de los estudios técnicos irrumpió en la década de 1930 con la adopción de un modelo basado en el crecimiento industrial. Fundamentalmente, el empleador de los egresados de las escuelas técnicas era el Estado. Tedesco ha dado su juicio al respecto: el estímulo de los estudios técnicos no fue contradictorio con el tradicionalismo ideológico de los representantes del nacionalismo de derecha, de modo tal que se postuló una jerarquización entre el tipo de saber técnico y el humanístico. En el centro de este universo los estudios humanísticos quedaron reservados a una elite.

La enseñanza práctica fue revalorizada bosquejando nuevas alternativas educativas con las escuelas de continuación: las técnicas de oficios, creadas para cubrir las demandas de los grandes centros industriales, cuyas especialidades se centraban en hierro, electricidad y carbón; y las escuelas de artes y oficios que brindaban cursos de cuatro años de duración orientadas hacia la mecánica, la herrería y la carpintería.⁸⁴ Asimismo hay que señalar que en las regiones más apartadas de los centros urbanos, los jóvenes con escasos recursos que tenían vedada la posibilidad de formarse según sus inclinaciones, podían inscribirse en las Misiones Monotécnicas y de Extensión Cultural, en las que se formaban, “artesanos hábiles y capaces”. Las especialidades de esta orientación eran Mecánica Rural de Automotores, Carpintería, Cerámica, Fruticultura, Electrotécnica. Se requería poseer el 4º grado primario aprobado y 14 años de edad. El curso duraba dos años y el certificado que se otorgaba equivalía al 6º primario.⁸⁵ Lo cierto es que estas políticas públicas tendían a incorporar, con un sentido clasista si se quiere pero no desdeñable en términos programáticos y de inclusión, a una franja juvenil procedentes de distintos extractos sociales.

La propuesta no era totalmente novedosa. A principios del siglo XX, la jerarquización de los estudios en base al origen social de procedencia, con un sentido clasista que enfatizaba en la exclusividad de los “estudios técnicos” y “estudios humanísticos”, punteaba el pensamiento de eminentes pedagogos que apostaban a la formación de una elite dirigente. Joaquín V. González planteó por esa época, que la universidad debía proyectar un carácter elitista, por lo tanto, amplios sectores populares se conformarían con poseer la instrucción básica hasta

⁸³ *Boletín de Comunicaciones*, año V, n° 266,27 de marzo de 1953, pp. 94-95.

⁸⁴ TEDESCO, *Educación y sociedad...ob. cit.*, pp. 213.

⁸⁵ Consultorio de Orientación Profesional y Escolar del Ministerio de Educación Condiciones de Ingreso a la Enseñanza Media. Guía de Estudios Universitarios, 1951, p. 10.

el sexto grado. Por su parte, el pedagogo Víctor Mercante, miembro de la Asociación Argentina de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social, había elaborado métodos de detección y clasificación de distintos grupos de estudiantes latinoamericanos.⁸⁶ Al igual que Víctor Mercante y Joaquín V. González, el economista Alejandro Bunge concebía que la educación auspiciara formas de aislamiento a favor de una elite meritocrática.⁸⁷

En esta dirección, podemos mencionar los proyectos de reforma educativa de Osvaldo Magnasco a fines del siglo XIX, los intentos de reforma de Saavedra Lamas en 1916 y los debates generados en torno a estos proyectos. Magnasco –quien se desempeñó en el Ministerio de Instrucción Pública a partir de 1898– bregó por reorientar el sentido de los estudios de un sector importante de la juventud suprimiendo varios Colegios Nacionales y transformándolos en escuelas de tipo práctico. Las provincias debían hacerse cargo de estos establecimientos. El plan fue rechazado por el peligro que entrañaba para el Estado nacional que dichas escuelas naufragaran a la deriva sin la injerencia presupuestaria del gobierno central permitiendo de esta forma la intervención de la Iglesia como agente educador. El propio Joaquín V. González, al ocupar el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, intentó pautar una continuidad con los lineamientos del proyecto Magnasco. Su proyecto establecía una doble tendencia dentro de la escuela media: por un lado, una enseñanza para la inmensa masa del “pueblo laborioso” y, por el otro, una enseñanza “clásica, más restringida y selecta”. Sostenía que era un error político continuar con un sistema clásico para toda la población.

Otro de los proyectos que circularon a principios del siglo XX fue el mentado por Carlos Saavedra Lamas. Pregonaba una universidad restringida donde se formaría una elite para el ejercicio del poder sobre una población imbuida de una cultura manual. Intentaba orientar a los jóvenes de los sectores populares hacia las actividades manuales para alejarlos del favor político y fomentar un sistema que seleccionaría con mayor cuidado el acceso a la universidad.⁸⁸

⁸⁶ El primer grupo estaba destinado a funciones superiores y otro a una vida social inferior (educación profesional). El segundo grupo, no podrían ingresar a la escuela secundaria; su destino era un oficio manual. El tercer grupo, es aquel denominado de “inteligencia superior” poco frecuente entre latinoamericanos. VALLEJO, Gustavo y MIRANDA, Marisa, “La eugenesia y sus espacios institucionales en Argentina” en VALLEJO, Gustavo y MIRANDA, Marisa, *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005, p. 152-154.

⁸⁷ Ver: BUNGE, Alejandro, *Una nueva Argentina*, Buenos Aires, Hyspamerica, 1984.

⁸⁸ TEDESCO, *Educación y sociedad...*, op. cit., pp. 159-183.

Estos proyectos fueron los antecedentes de una discusión que tenía como eje la forma de incorporar a los jóvenes en el sistema de instrucción. Más que en clave rupturista, en la etapa peronista solo restaba profundizar el proceso auspiciado por una coyuntura internacional favorable que permitió llevar los servicios de salud y educación a las periferias de las provincias con un sistema educativo estructurado con un aparato estatal centralizado, diseñado para operar en un sentido vertical, como en el resto del continente latinoamericano.⁸⁹ Sin embargo, pensamos que los nuevos colegios creados en la periferia de un sistema escolar, más que difundir un formato elitista se congregaron bajo una plataforma particular donde el mérito, independientemente de la clase social, era la condición que apadrinaba la pertenencia al formato de esas instituciones.

Como veremos a continuación, del centro a la periferia comenzaron a fluir el repertorio de definiciones a los problemas que se anunciaban con más regularidad en el marco de las políticas públicas. En nuestro caso, la radicación de un colegio secundario mixto público era una de las demandas que se conjugaban con los preceptos modernizantes de los distritos o localidades en proceso de crecimiento urbano y diversificación social. Allí los jóvenes comenzaban a percibir los nuevos horizontes que prometían hacer más visible a la juventud, a través del deporte, la actividad cultural y la educación.

Morón: modernización y crecimiento urbano. Orígenes del Colegio Nacional Mixto

En el siguiente apartado se analizará los entretelones políticos y sociales que dieron lugar al nacimiento del Colegio Nacional Mixto. Nuestra hipótesis es que en orígenes se conjugaron una demanda social por parte de una comunidad que se encontraba encarrilada en un proceso de modernización (crecimiento urbano, expansión cultural y diversificación social) y una cuestión en el plano político en donde interactuaron la municipalidad, el poder provincial y la repartición central.

El partido de Morón, ubicado en el oeste de la provincia de Buenos Aires, tenía en 1949 una superficie de 135 kilómetros cuadrados situado a solo 23 kilómetros de Capital Federal. Según el censo nacional de 1948, su población era

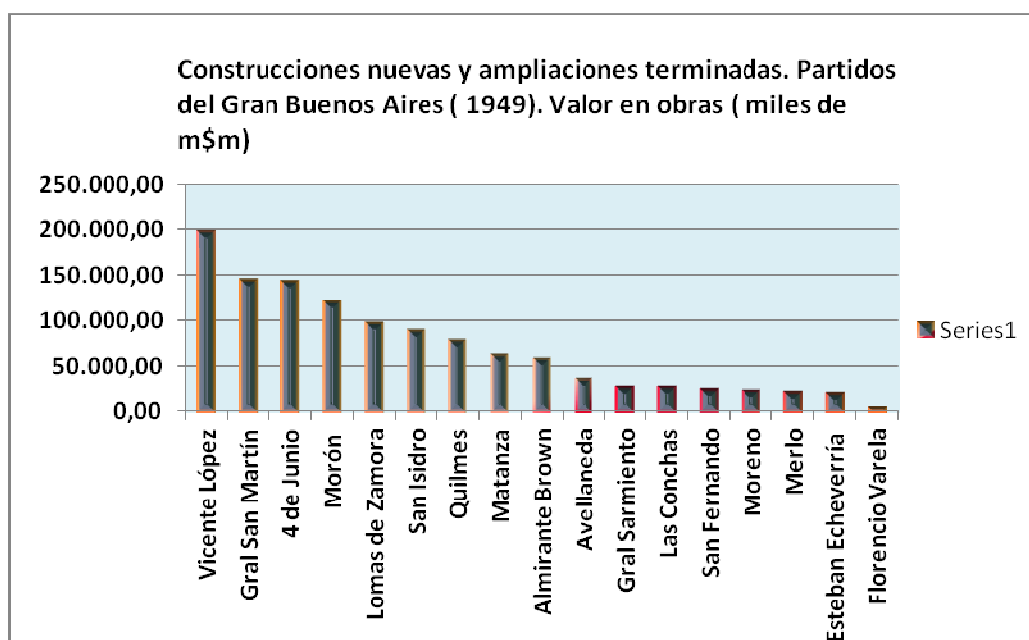
⁸⁹ GVIRTZ, Silvina, GRINBERG Silvia y ABREGÚ, Victoria, *La educación ayer, hoy y mañana. EL ABC de la pedagogía*, Buenos Aires, Aique, 2009, p. 104.

de 170.000 habitantes. Morón tuvo dos fuentes de crecimiento importantes que ayudaron a constituir un nuevo perfil social: la llegada de ricas familias tras la epidemia amarilla de 1871 y las migraciones internas producidas dentro de nuestro país en la década de 1930. El “tiempo de las quintas” comenzó a declinar con la afirmación del proceso de industrialización, la llegada de nuevos inmigrantes y el consecuente crecimiento demográfico. Las viejas quintas fueron fraccionadas y vendidas en lotes junto con las áreas rurales. A partir de la década de 1930 proliferaron edificios de gran trascendencia histórica para la comunidad como la municipalidad y las asociaciones italiana, española y francesa. También encontramos numerosos edificios escolares, almacenes, bares y plazas. Estos serán los puntos claves en los cuales se desarrollará y organizará la vida social, pero siempre teniendo como punto de referencia la Iglesia del distrito. En 1957, el Papa Pío XII elevó el templo a Iglesia Catedral con motivo de la fundación del Obispado.

El desarrollo de las industrias constituyó un punto importante para su expansión. Los factores que determinaron su crecimiento fueron la cercanía con la Capital Federal, los medios de transporte (ferrocarril), los desagües por el arroyo Morón y el desenvolvimiento de los poderes públicos.⁹⁰ Otro índice de su progreso no los brinda el desarrollo de la edificación (Gráfico 8). Las zonas baldías se fueron transformando paulatinamente en “progresistas villas” con un total de 331.163,35 metros cuadrados de superficie edificada

⁹⁰ MUNICIPALIDAD DE MORÓN, *Morón, crónica y guía de su progreso. Edificio, Industrial, Comercial, Social, Cultural, Deportivo*, Buenos Aires, Imprenta García, 1950, p. 63.

Gráfico 8



Fuente: Presidencia de la Nación. Ministerio de Asuntos Técnicos, *Anuario Estadístico de la República Argentina, tomo 1. Compendio, 1949-1950*, p. 175.

En relación con el resto del país, la provincia de Buenos Aires concentraba para el año 1948 la mayor cantidad de establecimientos educativos (primarios). Hacia 1949 –año de la creación del Colegio Nacional Mixto–, dicha zona se encarriló en un proceso de crecimiento en cuanto a infraestructura y urbanización. En rigor, de los 17 partidos que integraban la provincia de Buenos Aires, el distrito de Morón se hallaba en el cuarto lugar en términos reales de inversiones. Igual resultado obtenemos si indagamos sobre la masa de inversión en la superficie cubierta: Vicente López (651,11 millones de pesos m/n), General San Martín (486,0 millones de pesos m/n); 4 de Junio (406,7 millones de pesos m/n), Morón (311,7 millones de pesos m/n). Paulatinamente estas localidades se irán transformando en progresivos centros urbanos. En el año 1938, según cifras del Censo Provincial, Morón contaba con una población total de 65.750 mil habitantes pasando en 1947 a 110.344 habitantes y, en 1960, a 355.597. La población total del distrito tenía un carácter predominantemente urbano. A partir de la década de 1940 la industrialización del distrito, la difusión del crédito en consonancia con las políticas del Estado Nacional y los loteo económicos, posibilitaron el acceso a la vivienda propia. Esta medida benefició a los sectores populares y a la clase media. La mayoría de las viviendas construidas en los años cincuenta provinieron del Plan

Eva Perón. Mientras que en 1947, el 42,5 % de los habitantes ocupaban un inmueble, en 1960 la cifra ascendió al 60 %. ⁹¹

El espacio urbano en Morón se organiza, aún hoy, en torno a la Catedral, la plaza General Libertador San Martín y la estación que da el nombre a la localidad. Desde la década de 1930, la Plaza funcionaba como un espacio de sociabilización, de encuentros vecinales y núcleo de inicio de relaciones amorosas. Estos tres tipos de encuentros se realizaban en la denominada “vuelta al perro”. Cada fin de semana los vecinos se reunían para dar vueltas interminables, las que se matizaban con charlas de todo tipo y se incorporaban oralmente las novedades sociales que acontecían en la semana. Siguiendo con los aspectos sociales, los diarios locales daban cuenta de las uniones matrimoniales en su columna “Crónica sociales”, la denominada sección “Enlaces”.

Hacia finales de 1937, bajo la intendencia de Rafael Amato, el Palacio Municipal se mudó a un edificio construido en la cabecera de la Plaza Alsina (renombrada en 1949 como Plaza Libertador Don José de San Martín), bajo la dirección técnica del reconocido arquitecto Jorge Bunge ⁹²(Imagen 1). La obra fue llevada a cabo por la empresa constructora del ingeniero José Scarpinelli ⁹³. Fue inaugurado en diciembre de 1939 en un acto de nutrida concurrencia. Durante el gobierno de los conservadores, en la década de 1930, la plaza también fue utilizada como un centro de estimulación de los valores patrios, cívicos y morales. Allí se celebraban, a modo de ejemplo, los aniversarios del golpe cívico-militar del 6 de septiembre que había derrocado al presidente radical Hipólito Yrigoyen. Los actos cívicos del régimen conservador denostaban un tinte sagrado revestido de militarismo: docentes, alumnos/as y vecinos eran participes de esos rituales que tendían al modelaje de un ciudadano comprometido con el forjamiento de una patria disciplinada socialmente y asociada a los valores religiosos del catolicismo. El decoro de los desfiles escolares sobre la calle Buen Viaje – frente a la Catedral–,

⁹¹SAEZ, Graciela y BIROCCO, Carlos, *Morón, de los orígenes al bicentenario*, Buenos Aires, Municipio de Morón, 2010, pp. 282-283

⁹² Jorge Bunge nació en Buenos Aires en 1893. Gracias a una beca otorgada por el gobierno argentino cursó sus estudios de ingeniero y arquitecto en Alemania. Entre sus obras arquitectónicas, imbuidas de ideas urbanistas modernas, se destacaron el Automovil Club, el Banco Francés, las cristalerías Rigolleau y la creación del balneario de Pinamar hacia 1940.

⁹³ Scarpinelli fue un reconocido contratista de la época. Participó en la construcción del edificio del ex Ministerio de Obras Públicas ubicado en la avenida 9 de julio de Capital Federal. Fue levantado en los años 30. Al pie de esa construcción Eva Perón pronunció su famoso discurso de renuncia a la presidencia en 1951.

el acompañamiento de las autoridades eclesiásticas y militares hacía de estos rituales una metáfora que representaba a la Nación misma, donde se amalgamaban, la política y la educación cívica con el credo católico (Imagen 2, 3 y 4).

La expansión urbana encarnó una nueva sociedad en la que convivían los sectores obreros y las clases populares con una clase media en crecimiento. Surgieron nuevos espacios de sociabilidad sobre todo para los jóvenes, como los clubes, nuevas sociedades de fomento y comités partidarios. Otros espacios públicos para el encuentro de los jóvenes eran los bares y las confiterías. Uno de los más tradicionales era el café Volpi, situado entre las calles San Martín y Buen Viaje, frente a la Plaza, junto a la vieja Municipalidad que luego funcionaría como la sede del Colegio Nacional Mixto. Allí se reunían para beber o jugar al billar. Por su parte, las sociedades de fomento también contribuyeron a fortalecer los lazos entre los vecinos. Una de las formas de dar curso a las demandas era la elección de delegados por barrios ante las sociedades de fomento. Estas instituciones se transformaban en portavoces de las demandas más acuciantes referidas a las cuestiones edilicias y los servicios públicos. Actuaban brindando los servicios públicos necesarios para la comunidad (escuelas, salas de primeros auxilios, bibliotecas, clubes deportivos y sociales, gimnasios para niños) siendo en muchas ocasiones las intermediarias entre las demandas locales y el poder municipal. El asociacionismo vecinal se multiplicó afianzando el tejido de pertenencia a la esfera de “lo público”.

La acción cultural también fue significativa y estimuló el intercambio social. Durante la gestión del intendente peronista César Albistur Villegas (1949-1954) se creó la Dirección de Cultura a cargo de Mario Podestá, quien contaba con solo 23 años. Se gestaron nuevos espacios culturales dirigidos al conjunto de la población, como la Escuela de Arte Nativo, el Museo Histórico y de Artes Gral. San Martín, la Orquesta Sinfónica, el Conservatorio de Música y el Conservatorio Provincial de Arte Escénico, entre otros. La Biblioteca Municipal Domingo Faustino Sarmiento fue reestructurada incorporándose 3000 nuevos volúmenes. En 1951 el intendente César Albistur Villegas fundó el Museo Municipal Histórico y de Arte. El 25 de mayo de 1950 se inauguró una Sala Teatral lindante al edificio de la nueva Municipalidad. Uno de los proyectos culturales más destacados fue el Teatro Experimental dirigido por el dramaturgo Pedro Escudero.

Durante la gestión de Villegas, la Municipalidad envió a recorrer a todas las zonas del partido un camión sonoro con equipo cinematográfico filmador y proyector brindando al vecindario películas culturales y educativas (Imagen 5). El Teatro Ambulante fue otra de las iniciativas abordadas para llevar los espectáculos culturales a los lugares más alejados del distrito. Estaba inspirado en el teatro itinerante ideado por el poeta García Lorca que recorrió España entre 1932 y 1936.⁹⁴ Sin embargo, es dable señalar que el experimento artístico en sí se relacionaba directamente con la actividad cultural y el apoyo material que le brindó el peronismo a dicha esfera. Se enunció en un circuito paralelo que iba desde la expansión de la industria editorial, el cine y el teatro. Con un tinte popular que desde una perspectiva histórica desestima el conocido lema “alpargatas si, libros no”, se estimuló en el espacio público urbano el vínculo entre política, esparcimiento y difusión cultural. Por ejemplo, los actos políticos solían incluir música clásica y ballet o espectáculos teatrales al aire libre.⁹⁵ Un fiel exponente de esa política lo constituyó la Subsecretaría de Cultura creada por el oficialismo en el año 1948. La Subsecretaría impulsó la consecución de un “plan integral de política cultural”. Una de las tantas actividades impulsadas fue la del Tren Cultural. El mismo recorría el país trasladando conjuntos teatrales y artísticos, orquestas, exposiciones pictóricas y libros. Perón consideraba que existía una cultura superior que debía llevarse del centro a la periferia.⁹⁶

. En perspectiva, la expansión cultural y el crecimiento urbano, junto con la diversificación social imponían a los jóvenes que vivían en el distrito o localidades aledañas nuevos horizontes posibles de ascenso social, de desarrollo de sus facultades intelectuales, deportivas o el acceso a los cánones de una cultura que otrora se hallaba restringida a los círculos sociales más elevados. Imbuidos de este contexto, la ausencia de colegios secundarios públicos se imponía, para el imaginario de la época como una demanda objetiva que no podía ser soslayada por las autoridades.

Un colegio secundario, mixto y público

⁹⁴ SAEZ, Graciela, “La política cultural en Morón durante el primer peronismo. La experiencia Teatral”, en *Revista de Historia Bonaerense*, n° 39, p. 28

⁹⁵ BALLENT, Anahí *Las huellas de la política. Vivienda, ciudad, peronismo en Buenos Aires, 1943-1955*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 2006, p. 50. .

⁹⁶ FIORUCCI, Flavia, *Intelectuales y peronismo. 1945-1955*, Buenos Aires, Biblos, 2011, pp. 49-51.

El crecimiento urbano y la diversificación social por la cual estaba atravesando el distrito determinaron que las demandas se complejizaran. Según los diversos testimonios recogidos, los jóvenes moronenses debían viajar hasta Capital Federal para cursar sus estudios secundarios dónde, por razones de espacio, las vacantes eran limitadas. La mayoría concurrían al Colegio Nacional “Mariano Moreno, a la Escuela Normal “Mariano Acosta” o al Liceo Nacional de Señoritas N° 2 ubicado entre las calles José María Moreno y Rivadavia. El problema fue reseñado por el periódico juvenil-estudiantil *El Mentor*, un año después de la fundación del colegio:

“... en los hogares humildes suburbanos, se presenta el problema de las distancias con su secuela de gastos que no resistían determinados presupuestos familiares (...) siendo en consecuencia, el resultado de unos pocos el corolario de la terminación de los cursos superiores lo que, en verdad, dividía en clases de privilegio para unos, anulando el sentir vocacional de los más...”⁹⁷

Es importante advertir que la demanda no se materializó en movilizaciones o peticiones al poder político de turno. Empero este hecho no invalida la situación descripta. Oszlak y O’ Donnell han señalado que las cuestiones (necesidades/demandas) involucran a actores que pueden encontrarse objetiva y subjetivamente afectados por las mismas. No obstante, no siempre existe una relación de correspondencia entre la situación propia de los demandantes y la inclinación a movilizarse en pos de satisfacer esa necesidad. Esto puede ocurrir debido que los actores perciben esa situación como natural o porque no pueden movilizarse para modificar la situación.⁹⁸

La pieza angular de esta problemática radicaba en la ausencia de establecimientos secundarios estatales en el distrito. En Morón, solamente se hallaba el Instituto privado San José, fundado en 1892. Esta institución era solo

⁹⁷ *El Mentor*, año I, n ° 1, septiembre de 1950, p. 1.

⁹⁸ OSZLAK y O’ DONNELL, “Estado y políticas...”...*op. cit.*, p. 114.

para varones.⁹⁹ En sus orígenes fue regentado por el Círculo Católico de Obreros. Desde febrero de 1917 fue dirigido por Hermanos Maristas y en 1919 incorporado a la enseñanza oficial. En 1950, tras la creación del Colegio Nacional Mixto se pasó la adscripción que tenía el Instituto San José del Colegio Nacional N ° 9 a la naciente entidad educativa. Hacia 1949 el distrito contaba con 28 escuelas primarias que disponían de una matrícula de 10. 341 alumnos/as, tres jardines de infantes y tres escuelas profesionales con 981 inscriptos. Un dato que nos puede aportar determinada relevancia a la cuestión es el estado en el cual se encontraban las escuelas primarias- dependientes de la provincia- para el año 1947: el diario local *Opinión*, alertaba sobre la decadencia sanitaria de las escuelas del partido, mientras que en otra editorial remarcaba el “deplorable estado de la Escuela Bernardino Rivadavia”.¹⁰⁰

Otro de los colegios tradiciones del distrito que sigue vigente en la actualidad, es el Instituto María Sofía Bunge situado en la localidad de Ituzaingo. En el año 1938 la Congregación Hermanas de la Merced del Divino Maestro adquieren un terreno en dicha localidad y en 1940 se finalizó la construcción del convento. Al año siguiente y a pedido de la comunidad, se inauguró la escuela primaria de 1° a 6° grado y un jardín de infantes. Recién en el año 1956, abrió la sección secundaria, por pedido de los padres de las alumnas del ciclo primario, con la modalidad Escuela Normal Nacional.¹⁰¹ Por su parte, el Colegio Ward es otra de las instituciones privadas destacadas del distrito. Fue fundado en la localidad de Haedo y debe su nombre a un comerciante norteamericano George Ward quién patrocinó la fundación de un colegio para niños y jóvenes. En noviembre de 1913 se oficializó la apertura del colegio bajo el nombre de “Colegio Ward de Comercio y Finanzas”.¹⁰²

Hacia 1950 se fundaron nueve instituciones públicas y privadas en la zona de Castelar y Palomar. Entre las instituciones privadas de carácter religioso se destacó el Colegio Parroquial Nuestra Señora de Buen Viaje de Morón, siendo el primer establecimiento religioso mixto de la zona. Por su parte, en el mismo año, el

⁹⁹ “Breve Reseña histórica del Instituto San José”, en *Morón, Crónica y Guía de su Progreso*, op. cit., pp. 34-36.

¹⁰⁰ *Opinión*, 30 de abril de 1947 y 28 de mayo de 1947.

¹⁰¹ Información extraída de la página web del Instituto: <http://www.sofiabunge.edu.ar/ni-historia.asp>. Fecha de ingreso: 2 de enero de 2011.

¹⁰² Información extraída de la página web del Colegio. <http://www.ward.edu.ar/Institucional/Info/historia.php>. Fecha de ingreso: 2 de enero de 2011.

predio perteneciente a la tradicional familia Ayerza fue subdividido. El casco pasó a ser propiedad de los Padres Oblatos que lo convirtieron en un complejo educativo de carácter privado: el Instituto Inmaculada. En este breve mapeo se clarifica el rol asumido por las entidades religiosas o colegios privados laicos, siendo que ocupaban parte de los numerosos intersticios que mostraba el Estado provincial o nacional para satisfacer las necesidades relacionadas con los servicios educativos, de salud o de asistencia.

Durante los años precedentes a la creación del Colegio Nacional Mixto existieron propuestas pedagógicas complementarias o alternativas al modelo oficial. Estas instituciones brindaban educación no formal para hombres y mujeres. Un papel gravitante sin duda tuvo la Escuela Laica de Morón, una de las numerosas experiencias pedagógicas impulsada por el socialismo a principios del siglo XX. Previa a esta experiencia, en 1903, se abrió una escuela nocturna destinada a alfabetizar a los trabajadores. Hegemonizada por la maestra Pascuala Cueto, sus ideas progresistas no resistieron la rigidez ideológica de las autoridades provinciales que la destituyeron de su cargo. Ante esta situación, los nucleamientos socialistas impulsaron un proyecto pedagógico de gran envergadura que obtuvo el apoyo del Centro Socialista Femenino y aportes económicos que provenían de la Logia Masónica “Libertad y Fraternidad”. En 1904 abrió la institución que contaba con talleres de costura y un curso de corte y confección. Hacia 1908 se incorporó un jardín de infantes, la escuela primaria de 1° a 6° grado y los tres primeros años de un colegio nacional, donde comenzaron a formarse los aspirantes al magisterio en la ciudad de La Plata. La crisis financiera hizo menguar la experiencia pedagógica en 1910.¹⁰³

Otra de las propuestas escolares alternativas previas a la experiencia del colegio nacional se materializó en el Instituto de Cultura Popular de la Municipalidad y la Escuela Profesional de Mujeres Gral. José Félix Uriburu, creada por el intendente Amato en 1938. Allí se brindaban cursos de dactilografía y taquigrafía, contabilidad, redacción comercial, arte decorativo, música y dibujo; pintura, flores artificiales, corte y confección, entre otras.¹⁰⁴

¹⁰³ Ver: BARRANCOS, Dora, *Educación, cultura y trabajadores (1890-1930)*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991, pp. 56-73.

¹⁰⁴ SAEZ y BIROCCO, “*Morón, de los orígenes...*” *op. cit.* p. 257

La educación técnica se asentó en la localidad en correspondencia con la orientación programática del peronismo a nivel nacional y el fuerte polo industrial asentado en Morón. En el período que va de los años 1943-1955 se amplió el viejo sistema de capacitación técnica oficial y se solventaron nuevas alternativas pedagógicas. En el nivel primario se impulsaron los cursos de aprendizajes y misiones monotécnicas. Por su parte en el nivel medio, se implantaron las escuelas fábricas y las escuelas industriales de la Nación. En el ciclo universitario, se creó la Universidad Obrera Nacional con la finalidad de integrar a las clases trabajadoras en el campo de los estudios superiores.¹⁰⁵ En el distrito se fundaron dos establecimientos con especialización laboral: la Escuela de Educación Técnica N° 4 Brigada Aérea del Palomar, y la Escuela Técnica N° 6 Chacabuco de Morón. En sus orígenes el “Chacabuco” llevó el nombre de Escuela de Capacitación N° 65. Entre los años 1944 y 1949 sus alumnos pudieron optar entre cuatro orientaciones: Carpintería en Aviación, Ajuste y Tornería, Mecánica Textil y Tejeduría y Telecomunicaciones.¹⁰⁶

Como hemos visto, las propuestas educativas entonadas con diversos formatos –sobre todo ligados a las “labores manuales”– prácticamente desestimaron las orientaciones humanísticas en el distrito de Morón. Con el fortalecimiento de una incipiente clase media urbana, cuyo imaginario escolar se asociaba más con la propuesta pedagógica de esta última, la radicación de un colegio bachiller era solo cuestión de tiempo y de decisión política sobre todas las cosas. Según reza la historiografía local, en 1949, en una reunión realizada en la finca de la tradicional familia Lobos, don Agenor Hipólito Lobos, su hijo, el profesor Horacio Jorge Lobos y el militante radical luego devenido en intendente peronista, César Albistur Villegas y Carlos Ignacio Rivas –subsecretario de educación de la Nación y nieto de don Agenor– discutieron la idea de gestionar ante el gobierno nacional la creación de un colegio secundario demandado por la comunidad (Imagen 6). Don Agenor Lobos tenía una destacada influencia en la comunidad. Procedía de una familia criolla tradicional y se dedicaba a la siembra de campos de alfalfa y a la cría de caballos criollos en distintas regiones de Buenos Aires. Desde el siglo XIX, su familia estuvo ligada al campo de la educación y la

¹⁰⁵ DUSSEL, Inés y PINEAU, Pablo, “De cuando la clase obrera entró al paraíso. La educación técnica estatal en el primer peronismo” en PUIGGRÓS, y CARLI, *Discursos pedagógicos...op. cit.*, pp. 129-130.

¹⁰⁶ SAEZ, y BIROCCO, *Morón, de los orígenes... op. cit.*, pp. 309-310

política. Sus antepasados ocuparon cargos públicos (diputados, jueces de paz) y otros estuvieron dentro del Partido Autonomista Nacional (PAN). Don Agenor se casó con una italiana que tenía campos de veraneo en Morón y allí se quedó el resto de su vida. Por su parte, el doctor Carlos Rivas, era nieto del general Rivas, fundador de Bolívar. Políticamente provenía del conservadurismo, aunque no tenía una militancia activa. Se desempeñó como secretario privado del ministro de Educación, Oscar Ivanissevich, fue rector [interventor] de la Universidad de La Plata (1949-1950) y decano de la Facultad de Medicina de Buenos Aires. Integraba el cuerpo médico personal de Eva Duarte que dirigía el mismo Ivanissevich.

Gracias a la ascendencia que tenía Lobos en la sociedad moronense, los vecinos y comerciantes le comunicaron sobre la necesidad de radicar un colegio secundario para que los jóvenes no tuviesen que viajar cotidianamente a Capital Federal. En la primera reunión realizada en el Ministerio de Educación entre el Ivanissevich y los representantes de Morón, el flamante ministro, presa de la incertidumbre ante la demanda, atinó a decir: “¿un colegio nacional en Morón? ¿Para qué? ¿Para las vacas?”.¹⁰⁷

En la mañana del 4 de abril de 1949 se inauguró el Colegio Nacional Mixto de Morón creado por el decreto n° 9105 del 13 de abril del mismo año. El edificio, fue cedido por el municipio, antiguamente oficiaba como la sede de la Municipalidad (Imagen 7). En breve tiempo el colegio creció exponencialmente. Ante el incremento de la matrícula, en 1952 se abrió otra sede en la calle Uruguay—en una vieja casona—, mientras que hacia 1953 se creó la sección Comercial Anexa al Colegio Nacional Mixto. La apertura del establecimiento fue anunciada por uno de los diarios locales como “una conquista más que sumará a las ya logradas en bien del progreso cultural de Morón”.¹⁰⁸ En este tema no se puede soslayar la relevancia política del acontecimiento si tenemos en la mira la nómina de invitados a la ceremonia: el gobernador Domingo Mercante, el presidente de la Cámara de Diputados de la Nación, Héctor J. Cámpora y el ministro de Educación Oscar Ivanissevich. Este último fue el que procedió a izar la bandera nacional en el establecimiento ante la presencia de las delegaciones escolares e integrantes de la comunidad.

¹⁰⁷ La datos sobre la familia Lobos y los entretelones de la fundación del colegio fueron relatados al autor por vía electrónica, por Ariel Lobos nieto de Don Agenor e hijo del profesor Horacio Lobos.

¹⁰⁸ *El Imparcial*, 30 de marzo de 1949.

Antes de continuar, cabe preguntarnos sobre el carácter mixto de la institución, si tenemos en cuenta que la mayoría de las instituciones educativas fundadas mantuvieron la tradicional división sexuada de la matrícula escolar. En una época signada por una fuerte instrumentación y formas de diferenciación en diversos niveles: en lo político, ramas femenina y masculina, en las organizaciones estudiantiles (Unión de Estudiantes Secundarios, U.E.S, en su rama femenina y masculina), campeonatos deportivos y disciplinas diferenciadas; el estudio de caso presentado pareciera romper el molde preestablecido por las normas culturales de la época. Solo podemos inferir, gracias a un conjunto de fuentes fragmentarias, que las causas invocadas estuvieron entroncadas a una mera distribución de recursos por parte del Estado Nacional.

El primer rector del establecimiento fue el profesor Aldo Alberto Montesano, nombrado el 2 de junio de 1949 por decreto presidencial n° 12810 con una asignación mensual de novecientos cincuenta pesos moneda nacional. Ocupó el cargo entre los años 1949 y 1952. Era profesor en Letras egresado en 1932 de la Escuela de Profesores Mariano Acosta. Ejerció la docencia en la Escuela Industrial de La Plata, en el colegio Nacional de la misma ciudad y en la Escuela Naval Militar. Por su parte, el vicedirector el Doctor García Tuñón era médico cirujano. Se desempeñó como docente en el Colegio nacional de Chivilcoy en 1922 dictando la asignatura Anatomía, Fisiología, Higiene y Psicología. Fue profesor del curso Samaritano del Ateneo de la Juventud “Juan Bautista Alberdi” de Chivilcoy, vicerrector en 1937, comisionado escolar de 1944 a 1946 hasta alcanzar la vicerrectoría del Colegio Nacional Mixto de Morón. La secretaría recayó en la maestra normal y profesora nacional de música Elsa Beatriz Calzada. Por último, una figura clave en este estudio de caso es la del pro secretario y profesor de historia de la institución Juan Carlos Bagnat. Egresado de la Escuela Normal de Profesores “Mariano Acosta” en el año 1944, realizó una serie de trabajos históricos publicados en los diarios locales. Bagnat militaba en el peronismo local y era una de las figuras más cercanas al intendente Albistur Villegas ya que estaba casado con una prima suya El inspector de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior, Ubaldo Ferrer organizó la institución hasta la designación del flamante rector. Resta decir que al abrir sus puertas el Colegio Nacional de Morón todos aquellos alumnos/as que viajaban a Capital Federal —como veremos en el

capítulo siguiente— fueron notificados que, por disposición del Ministerio de Educación, pasaban a ser alumnos regulares del naciente establecimiento.

El relato precedente sobre el nacimiento del colegio nacional y los actores sociales que gestionaron dicha demanda nos conduce a indagar sobre los posibles mecanismos sobre los que se montó el Estado para otorgar viabilidad a los reclamos mencionados. En el primer apartado visualizamos que la mayoría de los colegios nacionales fueron creados en la Provincia de Buenos Aires. En la lógica discursiva de la “justicia social”, todos los jóvenes eran merecedores de cursar sus estudios secundarios. Pero en el fomento de las instituciones educativas el Estado no solo respondía a este parámetro. El proyecto educativo del peronismo, basado a grandes rasgos en la unificación del sistema de enseñanza, no se hallaba exento de favoritismos locales a la hora de desviar recursos para incrementar el número de instituciones educativas. Sobre este escenario, la cuestión política no fue menos influyente en la trama abordada.

La cuestión política en la fundación del colegio

Para analizar esta cuestión, debemos internarnos en las vinculaciones políticas que intervinieron entre el nivel local (provincial) y el nivel nacional. Las relaciones entre el gobierno central y las provincias atravesaron, a partir del año 1946, diversos conflictos. Estos se entronaron en las luchas parcelarias por el poder político y la heterogeneidad ideológica de los dirigentes provinciales. Hacia 1949 Perón logró apaciguar las rencillas provinciales con la vigencia de las nuevas constituciones locales, la intervención federal y los gobernadores oficialistas que asumieron en 1952 los ejecutivos provinciales. Sobre este escenario, la centralización política del territorio nacional marchaba en forma paralela a la centralización del sistema educativo. Acorde a este espíritu podemos mencionar la provincialización de los territorios nacionales. Si bien dichos territorios rompieron con el molde de marginalidad política gracias a la ampliación de la ciudadanía por parte del peronismo, la provincialización se les fue otorgando a medida que La Pampa, Chaco, Misiones, Neuquén, Río Negro, Formosa, Chubut y Santa Cruz se fueron “peronizando”.¹⁰⁹

¹⁰⁹ RUFFINI, Marta “Peronismo, Territorios Nacionales y ciudadanía política. Algunas reflexiones en torno a la provincialización”, en *Revista Avances el Cesor*, Universidad Nacional de Rosario,

La única excepción a esta situación política fue la provincia de Buenos Aires gobernada por el coronel peronista Domingo Mercante. Su lealtad a Perón lo eximió durante los primeros años de su gestión de las controversias políticas. En esta plataforma política también cobra relevancia la figura del ya mencionado César Albistur Villegas. Nacido en 1910 en el seno de una familia ligada desde temprano a la política (su tatarabuelo, Benito Villegas, había sido alcalde de la Santa Hermandad en Morón en 1806) siendo joven abandonó sus estudios de abogacía para dedicarse al periodismo. Fundó y dirigió la revista *Selecta* y más tarde el *Boletín del Comité Universitario Radical* en el cual colaboraba con Ricardo Rojas. A los 18 años se convirtió en Secretario General del Comité de la Juventud de la Unión Cívica Radical. En su faz estudiantil se destacó como un dirigente locuaz: fue presidente durante tres años del Centro de Estudiantes de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y Secretario del Comité Universitario Radical. Acompañó al Presidente del Comité de la UCR local, el ingeniero Ernesto Boatti, en la Secretaría del organismo.

Morón había sido un importante bastión para el primigenio peronismo. (Imagen 8). Junto a Albistur Villegas, el espectro político moronenese resultaba más que interesante. Alejandro Leloir, provenía de la Junta Renovadora y era la autoridad máxima del partido justicialista en la provincia de Buenos Aires. Pero en el ámbito municipal las relaciones entre la legislatura y el poder ejecutivo, tanto provincial como nacional, fueron mucho más estrechas de lo que retrospectivamente recordaba un ex funcionario de la Municipalidad que trabajó con Villegas y formó parte del plantel docente del colegio:

“Villegas era radical y después se hizo peronista. Era radical cuando era joven. Pero cuando Perón llegó al poder, tuvo contactos con él (...) Pero siempre conservó su recuerdo radical. Eso te lo digo porque lo decía constantemente. En su despacho tenía un pequeño retrato de Yrigoyen. Una vez vino Mercante miraba de reojo el retrato. Y no dijo nada”

“Bueno, se hizo peronista y habló con Ivanissevich que en ese momento era ministro de Educación – un hombre muy culto-...

Recuerdo una mañana en la ventana de la secretaría privada del colegio- en la vieja Municipalidad de Morón donde comenzó a funcionar la escuela- y yo veía el despliegue de autos y autoridades del Ministerio de Educación para la inauguración del Colegio que se hizo esa mañana”¹¹⁰

La anécdota ilumina una realidad mucho más amplia de lo que parece. Los cuadros que nutrieron al primigenio peronismo en la provincia de Buenos Aires provenían principalmente de la Unión Cívica Radical. Como ha demostrado el historiador Oscar Aelo, la presencia conservadora fue minoritaria y marginal en el peronismo bonaerense.¹¹¹ Otro rasgo que promocionaba la novedad política era la carencia de antecedentes en cargos públicos en las biografías de los nuevos adherentes al joven movimiento. En el caso de Villegas, prácticamente su actividad política-partidaria en la década de 1930 había sido nula.¹¹²

Siguiendo las memorias de Villegas, su relación con el peronismo se cumplimentó en una trama más profunda signada por una convencida lealtad política. Perón representaba para el futuro intendente el comienzo de una nueva era política en la cual se dismantelaría el poder de los conservadores quienes habían administrado la provincia de Buenos Aires durante un período prolongado. La instrumentación de un discurso social, basado en una nueva matriz redistributiva a favor de los intereses de los trabajadores presentes en la oratoria del coronel Perón, cautivó al joven militante. Según refiere Villegas en sus memorias, su primer contacto con Perón se produjo en dicha secretaría. Villegas le había enviado una carta laudatoria en la cual le manifestaba su adhesión a las políticas sociales. El capitán de navío Alicio Ongara, militar allegado al coronel, fue el nexo entre el militante radical y el futuro presidente justicialista. Subrepticamente el coronel Perón, por medio del Dr. Erasmo Carreño –asesor del gobierno y delegado de Juan Atilio Bramuglia– buscaba atraer a los radicales hacia su causa.¹¹³ A principios de 1945, Carreño le ofreció a Villegas la Comisatura Municipal de Morón. Ese mismo

¹¹⁰ Entrevista del autor al profesor Pablo Terán, marzo de 2007, provincia de Buenos Aires.

¹¹¹ Por oposición César Tcach ha demostrado que en la provincia de Córdoba los dirigentes peronistas provenían del conservadurismo. Ver: TCACH, César, *Sabatinismo y peronismo: partidos políticos en Córdoba, 1943-1955*, Buenos Aires, Sudamericana, 1991.

¹¹² AELO, Oscar, *El peronismo en la provincia de Buenos Aires. 1945-1955*, Buenos Aires, EDUNTREF, 2012, pp. 44-45.

¹¹³ Juan Atilio Bramuglia fue designado interventor de la provincia de Buenos Aires en 1945.

año se produjo una división dentro del radicalismo moronense entre dos facciones: la de Ernesto Boatti y la de Albistur Villegas. En esta última facción surgió la UCR Junta Renovadora que adhería a la política social de Perón llevada adelante desde la Secretaria del Trabajo. La Unión Cívica Radical Junta Renovadora abrió un comité sobre la calle Buen Viaje en Morón junto al edificio de la Sociedad Italiana. Allí se trabajó para conducir a Perón a la presidencia. Cuando Perón es detenido en la isla Martín García, la facción de Albistur Villegas comenzó a gestionar el apoyo de la comunidad local para marchar hacia Plaza de Mayo con el objeto de presionar al gobierno de facto de Eldelmiro Farrel. Según refiere en sus memorias, los jóvenes radicales y los gremios locales se reunieron en el local de la calle Buen Viaje para marchar a la Plaza de Mayo motorizados en camiones, autos y micros.

En la lista a diputados nacionales, Villegas figuraba en octavo lugar, representando al recién creado Partido Laborista. Declinando de tal ofrecimiento, alegando que en dicha lista se le daba a los laboristas una “preeminencia que no correspondía”, Villegas finalizó en franco conflicto con el líder sindical Cipriano Reyes, en una tertulia realizada en el domicilio de Perón situado en la calle Posadas. Según la postura retrospectiva de Villegas, Reyes –quien encabezaba la lista– se proyectaba como un obstáculo próximo al liderazgo de Perón. En esa reunión, Perón intercedió para que Villegas acompañara a Hortensio Quijano por la U.C.R Junta Renovadora Nacional en representación de la provincia de Buenos Aires. Otro punto de conflicto con los laboristas se inscribió en la presentación de candidaturas para ocupar el cargo de gobernador de la provincia de Buenos Aires. Los laboristas bregaban por imponer al coronel Domingo Mercante, mientras que la Junta Renovadora propiciaba a la gobernación al doctor Salvador Cetrá. Las diferencias entre estas dos fuerzas políticas impidieron la conformación de listas unificadas para cargos legislativos. Tras una larga disputa, los laboristas consiguieron el apoyo de los renovadores imponiendo su candidato al Poder Ejecutivo Provincial.¹¹⁴

En síntesis: la centralización del Estado Nacional marchaba en paralelo con la centralización del sistema educativo. La figura política del coronel peronista Mercante y la intendencia de Villegas en la provincia de Buenos Aires se inscriben

¹¹⁴ VILLEGAS, César Albistur, (colaboración de Andrés Gustavo Llinares), *Actor y testigo*, Buenos Aires, Ediciones del Oeste, 1994.

en la segunda opción. Constituye un caso paradigmático para comprender el nexo que subyació entre una representación política de una demanda social entroncada con los condicionamientos y aspiraciones del Estado nacional.

Al margen de los componentes políticos y socio-culturales mencionados en este segundo apartado, la expansión de la educación pública, los intentos de centralización educativa y la fundación de los Colegios Nacionales a lo largo del territorio nacional, brindaron la posibilidad de movilidad social para una importante población juvenil radicada en las provincias. Sin embargo, el proceso se asentó sobre una entidad curricular basada en un sistema de enseñanza meritório, vertebrado en la obtención de “calificaciones suficientes” y cuyos mercedores estaban en condiciones de alcanzar los “más altos grados de instrucción”, según la constitución reformada del año 1949. Se sustentó en una educación humanística reservada, principalmente a una clase media en ascenso. La fundación del Colegio Nacional Mixto de Morón se inscribió en este contexto. La llegada de los primeros estudiantes y la conformación del plantel docente nos conducen a vislumbrar los orígenes de esa cultura escolar específica, auscultando el perfil social de alumnos/as y docentes, sus aspiraciones y oportunidades de movilidad social que les presentó la novísima institución. De esto trata el siguiente capítulo.

Imagen 1



Foto: Plaza “Libertador General San Martín” hacia la década de 1950 con la nueva Municipalidad construida a fines de la década de 1930 por el ingeniero Jorge Bunge. Foto: Archivo Histórico Municipal de Morón.

Imagen 2

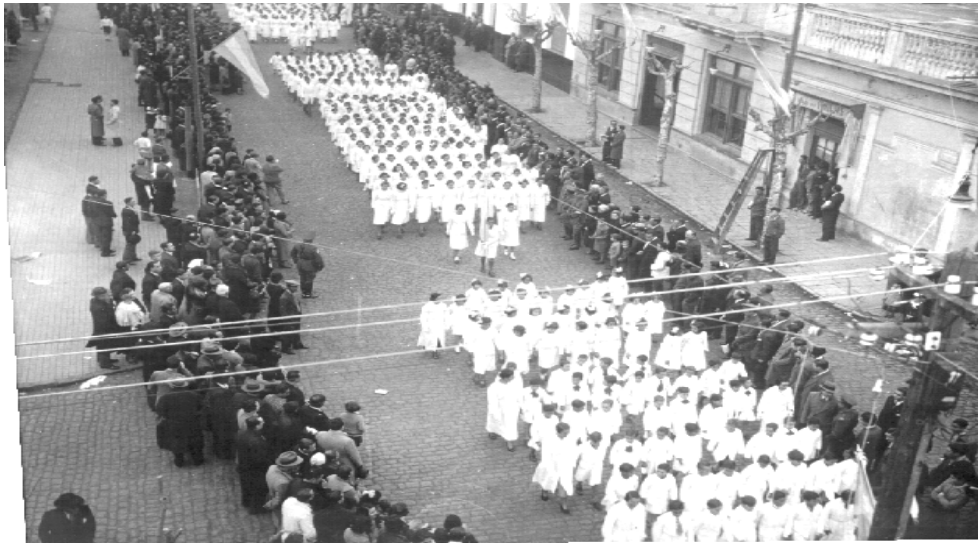


Imagen 3



Imagen 2 y 3: Alumnas del Colegio María Auxiliadora de Morón desfilando por la calle Buen Viaje, frente a la catedral. Foto: Archivo Histórico Municipal de Morón.

Imagen 4



Desfile escolar, 1937. Ladeando el acontecimiento, el Café Volpi y la vieja Municipalidad que oficiaría, desde 1949, como la sede del Colegio Nacional Mixto. Foto: Archivo Histórico Municipal de Morón.

Imagen 5



La actividad cultural en los barrios moronenses hacia 1950: el Teatro Ambulante. Fuente: Archivo Histórico Municipal de Morón

Imagen 6



Subsecretario de educación, Dr. Carlos Ignacio Rivas (izquierda) junto a César Albistur Villegas (derecha) Rivas había sido decano de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires e integrante del cuerpo médico que atendía a Eva Perón. Foto cedida al autor por Ariel Lobos

Imagen7



Antiguo edificio donde comenzó a funcionar el Colegio Nacional Mixto de Morón (otrora edificio de la Municipalidad), frente a la Plaza "General Don José de San Martín Foto: Archivo Histórico Municipal de Morón.

Imagen 8



Mittín político de César Albistur Villegas en la Plaza La Roche (frente a la estación del ferrocarril)
Foto: Archivo Histórico Municipal de Morón.

Capítulo 2: Conformación de la cultura escolar meritoria: reclutamiento de alumnos/as y docentes

El presente capítulo se desbroza en dos ejes para dar cuenta de los actores que dieron entidad a la cultura escolar del Colegio Nacional Mixto de Morón. El mismo toma relevancia teniendo en cuenta la ausencia de estudios en torno al perfil social de los estudiantes que concurrían al nivel medio en las décadas de 1940 y 1950. En la primera parte describimos las biografías de algunos ex alumnos/as, sus aspiraciones educacionales y cómo arribaron a las aulas de la institución. En función de ello, nos interesamos por responder los siguientes interrogantes: ¿Quiénes eran los jóvenes que ingresaban a las aulas del nacional en sus primeros años de vida? ¿Qué representó para ellos la fundación del colegio en una zona periférica de la provincia de Buenos Aires? ¿De qué distritos provenían? ¿Cuáles eran los mecanismos de selección utilizados por la institución y de qué sentidos socio-culturales se investían? ¿Cuáles fueron los límites del sistema para escolarizar a la población juvenil?

En otro nivel, siendo los educadores uno de los pilares fundamentales de la cultura escolar, en tanto constituyen la polea de transmisión del currículo esbozado por el Estado y de los valores normativos socialmente aceptados, el segundo apartado arroja luz sobre las trayectorias formativas de los docentes que ingresaron en la misma época. El análisis de la formación del plantel nos permitirá alumbrar respuestas a las siguientes inquietudes: ¿qué formación tenían? ¿Cuál era el modo de reclutamiento de los colegios nacionales? ¿Cómo era la titulación académica por género en los años formativos de la institución? ¿Existieron miramientos de orden genérico a la hora de formar el plantel de educadores? ¿Qué representó en sus trayectorias la apertura de un colegio nacional mixto ?

Llegar a un colegio mixto en los suburbios: los primeros estudiantes

Norberto Emilio García. nació en el 29 de septiembre de 1937 en Ciudadela. Su padre, Pedro García, era un boxeador conocido en el mundo deportivo mientras que su madre, Rosa Laria, italiana de nacimiento, se dedicaba a las tareas domésticas y al bordado. El padre de Norberto fue peronista y había participado en la movilización popular del 17 de octubre de 1945, acto que implicó la “fundación del peronismo” como

movimiento. Esta impronta no dejaría de estar ligada a su vida personal. De niño participó en los campeonatos de fútbol organizados por la Fundación Eva Perón. Arguye que lo primero que le hicieron – siguiendo los lineamientos de las políticas de salud del peronismo– fue una telerradiografía y un examen clínico. Con certeza señala que los campeonatos Evita tenían, en otros objetivos, auscultar la salud de los niños que participaban en sus filas. Siendo jugador de la quinta división del Club River Plate, Norberto García llegó a conocer a Perón y, en la década de 1970, fue jefe-médico de los campeonatos infantiles en Embalse Río Tercero. Allí encontró “un montón de chicos enfermos” del mal de chagas. Fue médico de la selección de fútbol en 1974 en el Mundial de Alemania y atendió a boxeadores de la talla de Nicolino Locche y Carlos Monzón. Cursó la escuela primaria Barragán, frente al estadio de Vélez Sarsfield y luego, en la escuela lindante a la Iglesia de San Cayetano de Liniers. Destaca que a él lo llevaban de Ciudadela a Liniers “porque en Capital Federal había más instrucción”, es decir, las escuelas eran “mejores” que las de la provincia.

Una de las asociaciones que surgen del relato está entroncada en el binomio peronismo-movilidad social. Según su lectura, el peronismo le otorgó la posibilidad a los jóvenes de cursar los estudios pos primaria ([“con el peronismo], empieza la movilidad social”). Enfatiza que su hermana, siendo cuatro años mayor que él no pudo estudiar y que se dedicó a tocar el piano y a las artes manuales consideradas femeninas como corte y confección. Cuando Norberto arribó al Colegio Nacional Mariano Moreno, –examen de ingreso de por medio –el peronismo ya estaba instalado en el poder. Recuerda que el examen de ingreso “era duro” y que el Mariano Moreno era un colegio “de mucho prestigio”. Acorde al contexto de la época, su mamá deseó que estudiara mecánica, específicamente, tornería. Pero por influencia de un médico amigo de su padre, se decidió por la carrera de medicina.

Ingresar al Mariano Moreno (“un colegio enorme e importante”) le permitió insertarse en un espacio de sociabilización varonil donde profundizó su relación con el deporte. Las competencias deportivas eran contra sus “enemigos” de estudio: el colegio industrial Otto Krausse. Tanto el Mariano Moreno como el Otto Krause tenían a sus deportistas estrellas: Pablo Bonacih en natación – que luego ostentaría el record argentino y sudamericano- y su contracara Luis Alberto Nicolau, record mundial de pecho. Señala que “los más chicos que recién ingresábamos, corríamos y saltábamos en largo”.

Cuando se fundó el Colegio Nacional Mixto de Morón su padre le preguntó si quería “cambiarse”. Las ventajas que le ofrecía la novísima institución radicaba en dos sentidos: la cercanía de Morón y Ciudadela y el carácter mixto del colegio (“ya que los varones pensábamos que íbamos a conquistar a todas las chicas”). Realizando un paralelo entre el Mariano Moreno y el Nacional de Morón, destaca que en esos primeros años el segundo era un “colegio más familiar” por la exigua cantidad de cursos (primer año, segundo y tercero). Según su relato, “Nosotros teníamos esa vivencia: todos los días juntos, todos los días con el profesor”. En el Colegio Nacional Mixto, integraría la comisión de Prensa del Club Colegial.¹¹⁵

Julio Crespo nació en Morón en 1937. Formó parte de la segunda promoción del Colegio Nacional Mixto. Arguye que los estudiantes de su camada concurrían a escuelas de Capital Federal porque algunos eran de “familias humildes” y no podían solventar el Colegio San José (colegio privado) radicado en Morón. Había ingresado como estudiante secundario en el Mariano Moreno, yendo regularmente de lunes a sábado, a Capital Federal.

La creación del colegio en Morón, significó para él “un alivio”, “porque había muchachos que venían de Marcos Paz hasta Capital Federal”. Enfatiza que llegar hasta Capital Federal todos los días requería de un esfuerzo de gran envergadura. Abordaba el tren de las 6: 52 (el “tren estudiantil”) para llegar a las 7:30 de la mañana a Plaza Misserere e ingresar al colegio antes de las 8 hs. Por aquel entonces los días de escolaridad se extendían de lunes a sábados. Los días sábados cerraba el comercio de Buenos Aires, por lo tanto, el regreso en tren hacia Morón era extremadamente dificultoso con los trenes superpoblados de trabajadores.

Al finalizar sus estudios primarios en la escuela n° 1 de Morón, se preparó para rendir el examen de selección estipulado en los colegios secundarios. La escuela primaria le destinó un maestro para prepararlo a él y a sus compañeros de manera gratuita. La otra opción era pagar las clases particulares que habitualmente daba la “maestra de barrio”. Julio recuerda que no le resultó dificultoso el examen, siendo que, acorde a su recuerdo, él era “un buen alumno”. En la composición de castellano debió desarrollar una de las didácticas frases lanzadas por Perón que tendían a ejercer una suerte de tutela moral: “Mejor que decir es hacer, mejor que prometer es realizar”. A pesar del carácter meritorio del ciclo secundario, enfatiza que “...a muchos chicos de la

¹¹⁵ Entrevista del autor al ex alumno Norberto García, abril de 2011, provincia de Buenos Aires.

época no le costaba un examen de estas características, ya que “leíamos, no había televisión, leíamos mucho. Mi padre nos sugería leer, muchos padres sugerían leer. Pero lo desarrollamos [el examen de ingreso] y algunos lograron más nota que yo”.¹¹⁶ Siguiendo su testimonio, señala que “muchos chicos salían a trabajar” de cadetes en un negocio o de aprendices, luego de terminar la primaria. Sin embargo, de su sexto grado – compuesto por treinta y pico de chicos– sólo diez siguieron el ciclo secundario. A la par Julio trabajaba de cobrador para ayudar en la economía doméstica.

La tradición periodística familiar y un contexto político no menos influyente, marcaría sus prácticas juveniles en el Colegio Nacional Mixto. Su padre tenía un periódico local de buena distribución llamado *Opinión*. Con el advenimiento del peronismo se enroló tras el movimiento. El diario publicaba la legislación obrera impulsada por Perón. Su padre se vio inmiscuido en las luchas parcelarias de poder que se generaron en Morón. Allí convivían dos facciones: la ya nombrada Junta Renovadora Radical y la facción gremial donde militaba el padre de Julio. Pero en un determinado momento un grupo de ellos se unieron a la facción de Villegas quien ganó la elección para la intendencia.

La creación del colegio lo sorprendió cuando él ya había aprobado el primer año en la institución de Capital Federal. Por esto, estima que el solo hecho de existir el Colegio Nacional Mixto de Morón generó grandes expectativas. Haciendo un análisis contra fáctico el entrevistado se preguntó “¿hubiera podido seguir los cinco años en el Colegio Mariano Moreno viajando todos los días? Eran pocos los que terminaban [el ciclo secundario]”.¹¹⁷

Dicha afirmación tenía verosimilitud. Ingresar al ciclo medio de la educación suponía una suerte de “privilegio” que no todos los jóvenes de la época estaban en condiciones de sobrellevar. Para las familias criollas y extranjeras radicadas en el distrito, el horizonte de ascenso social de sus hijos mediante las credenciales educativas implicaba uno de los objetivos subsiguientes a la satisfacción de las condiciones materiales. En el caso de las familias de inmigrantes europeas recién constituidos en el país que debían afrontar las vicisitudes locales y la adaptación al clima político vernáculo, la escuela primaria y secundaria funcionó como un espacio de socialización y de aculturación para sus hijos. El caso de Franco Melazzini es paradigmático en ese sentido.

¹¹⁶ Entrevista del autor al ex alumno Julio Crespo, junio de 2008, provincia de Buenos Aires.

¹¹⁷ *Ibidem*

Franco nació en Italia en el año 1938 y arribó a la Argentina en el año 1949. Su escolaridad primaria transcurrió bajo los designios del fascismo. Su padre era bancario en una importante entidad financiera italiana cuyos directivos le propusieron gestionar una textil llamada Italar radicada en Villa Tesei (Hurlingham, partido de Morón). Recuerda que los primeros días en Argentina habían sido “chocantes” por el desconocimiento del idioma. Sentía que los argentinos exageraban el uso de la “R”. En otro plano, destaca que había realizado una asociación entre el color del Río de la Plata y la piel de los argentinos: “Porque mi mamá me había contado que cuando estaba en Rosario, [de niña con su familia] los trabajadores del campo eran medio como indios, lampiños y morochos”.¹¹⁸

Cursó sus estudios primarios en el Colegio Británico ubicado en la localidad de Hurlingham donde tenía a su disposición un gran predio, con pileta, una cancha de paleta y una cancha de rugby. Con respecto a su ingreso destaca que “...mi viejo no tenía nada de ‘psicólogo’, me tiró medio de pupilo en esa escuela”. Posteriormente ingresó al Colegio Nacional Mixto de Morón en 1950.

Franco ingresó a la adolescencia persuadido por un conjunto de cambios que re significaron su identidad. Su llegada a la Argentina implicó adaptarse a un nuevo imaginario social que le planteaba pautas culturales disímiles. En este orden de cosas, la escuela primaria, el ingreso a un colegio secundario mixto y las nuevas amistades contribuyeron a otorgarle nuevos sentidos a su subjetividad juvenil. En relación a su familia, él fue el primero que se integró con respecto al idioma, no sin contratiempos y malentendidos:

“... como mi viejo era muy legalista una de las primeras cosas que nos hizo hacer, fue la cédula de identidad (...)Y después en la escuela me metieron en 5to grado, por la edad. Yo tenía 10 años y medio”

“Recuerdo que la maestra, en una de sus primeras clases, enseñaba ‘la célula’, y yo entendía ‘cédula’. Entonces yo pensaba ‘puta, que importante es para Argentina el trámite de identidad que hasta lo enseñan’... y después ví que dibujaba en el pizarrón un redondel, con uno más chiquito (...)”

¹¹⁸ Entrevista del autor al ex alumno Franco Melazzini, diciembre de 2009, provincia de Buenos Aires

“La identidad, fíjate la identidad cómo tiene que ver. Cambiar de país es como cambiar de identidad. Para mí era un elemento importante. Porque durante la guerra [en Italia], cuando salías a la tarde, después de la hora en que había toque de queda, te pedían documento. Es decir, te daba la sensación de temor, todo eso fue una sensación de ‘mescolanza’ que yo tuve que ir digiriendo de a poco”.¹¹⁹

El sentimiento de desarraigo al cual alude fue más duro durante ese primer año de estadía en la Argentina. Pero la nostalgia por el terruño abandonado afloraba en diversos períodos. De modo tal que estando en tercer año de estudios, Franco casi queda en situación de “alumno libre” ya que todos los días se “rateaba” al puerto de Buenos Aires a contemplar el Río de la Plata. De grande el cayó en la cuenta: esa abstracción que él denominaba como “crisis juvenil”, implicaba surcar de forma imaginaria el océano para continuar conectado a su tierra natal.

A pesar de los obstáculos él pudo adaptarse gracias a un sistema escolar y a una localidad que insuflaba aires de “cosmopolitismo”. Aquí hay que recordar dos cuestiones vitales para el relato citado. Por un lado, el sistema de enseñanza argentino desde fines del siglo XIX se caracterizó por la incorporación de las minorías inmigrantes con la intención de “nacionalizarlas”. Por el otro, Morón era un polo de atracción tanto para la inmigración internacional como para los migrantes internos que provenían del interior de la Argentina y que no lograban asentar residencia en la gran urbe de Capital Federal. En sintonía con esta descripción, Franco recordaba a esos inmigrantes quienes en su mayoría “no llegaban al sexto grado de instrucción” que trabajan como albañiles y que lo veían a él, con tan sólo 14 años, como “una persona instruida” por el solo hecho de ser un estudiante del secundario.” Esta percepción de “distinción cultural” no era errónea. Pertenecer a una comunidad educativa, ya sea secundaria u universitaria, les otorgaba una determinada identidad cuya expresión material quedaba corporizada en las “credenciales académicas” que eran, en la época, la vía de ascenso social. El “otro”, el “cabecita”, el inmigrante de extracción socio-cultural más baja o algunas mujeres, constituían actores sociales que quedaban fuera de la

¹¹⁹ Entrevista del autor al ex alumno Franco Melazzini, diciembre de 2009, provincia de Buenos Aires

escolaridad secundaria ya que la mayoría de la población completaba la escolaridad obligatoria cuyo techo era el sexto grado de instrucción.

De todos los casos señalados en estas reducidas biografías, Franco es el único que reconoce provenir de una “clase media acomodada”, por lo tanto, según él, era implícito para él y su familia que debía seguir estudiando. Al igual que la mayoría de sus compañeros del colegio nacional, él continuó sus estudios universitarios obteniendo el título de médico con especialización en gastroenterología. Recuerda que la Universidad, a diferencia del nivel secundario, era mucho más elitista.

El doctor Norberto Boggiano nació en 1937 y formó parte de la primera promoción del colegio. Oriundo de la localidad de Haedo, su padre era empleado de correo mientras que su madre se dedicaba a las tareas domésticas. En 1946 había ingresado, como la mayoría de los alumnos que iban a Capital Federal, al colegio Mariano Moreno cursando regularmente primero, segundo y tercer año. En tercer año el celador le informó a él y a un grupo de compañeros que desde el día siguiente pasaban a ser alumnos del Colegio Nacional Mixto de Morón. Sus dudas se disiparon en lo inmediato: “Yo no me quería pasar, mis compañeros tampoco. Y llegamos a Morón y nos encontramos con el guardapolvo blanco que eran las mujeres y ya nos gustó”.¹²⁰

Como vemos en el relato, el convencimiento de cursar en la novísima institución no consistió en la cercanía con su domicilio sino en el formato mixto de la institución. Retrospectivamente, considera que la fundación del colegio nacional fue “...un hecho político”. Señala que Albistur Villegas estaba esperando que se recibiera la primera camada de estudiantes para promocionarlo a favor de su plataforma política. De hecho, los egresados fueron agasajados con una cena en la Municipalidad. Para él Villegas fue un advenedizo más dentro de la dinámica del movimiento que engendró al peronismo donde “...muchos políticos que no tenían cabida en sus partidos de origen se integraron al peronismo”. Sin embargo, reconoce que él, a pesar de haber pegado a los 13 años los carteles políticos a favor de la Unión Democrática, obtuvo su título de médico gracias a la política de Perón que le permitió a su padre, siendo empleado, sostenerle la carrera universitaria. Enfatiza que el ciclo secundario era más accesible que el universitario y que el nivel del primero “era regular” ya que en el sistema de enseñanza de aquel entonces “había muchos [docentes] improvisados”.

¹²⁰Entrevista del autor al ex alumno Norberto Boggiano, marzo de 2010, provincia de Buenos Aires.

Cira Forti vivía con su familia en la localidad de Haedo. Recuerda que a fines de la década de 1940 Morón había comenzado a crecer (“había más gente, más edificación, trabajo y población”). Su padre era ferroviario y su madre ama de casa. Cuando finalizó la escuela primaria había pensado matricularse en el Colegio de las Hermanas pero, finalmente, optó por el nacional de Morón porque “era gratuito”. La decisión de continuar con sus estudios secundarios y universitarios fue apoyada por sus progenitores a contrapelo de las nociones que demandaban a las mujeres como amas de casa:

“En mi barrio fui la primera adolescente en estudiar. Mis padres querían que yo estudiara. O sea, no querían que fuera a trabajar al ferroviario [como empleada]. Querían que tuviera una profesión. Tal vez el famoso dicho “Mi hijo el doctor”. Yo soy odontóloga. Elegí la profesión en quinto año [del secundario]. Me estaba inclinando por medicina pero calculé que medicina era [una profesión] muy dura para una mujer”.¹²¹

Al consultarle por qué consideraba que medicina era “una carrera dura para una mujer” destacó que en la profesión médica “hay que enfrentar la muerte permanentemente”. Según su óptica, el varón tiene “más temple, más coraje”. Por oposición, subraya que “antes la mujer era más delicada” y “más femenina”. El tipo de construcción cultural realizada se liga directamente con la elección de su carrera. Al igual que muchas mujeres de su época, Cira adquirió en el núcleo de su hogar los conocimientos básicos para ejercer una buena domesticidad: bordar, planchar, tejer y cocinar. Asociando esta supuesta habilidad femenina con las posibilidades académicas que le ofrecía la universidad, optó por la carrera de odontología.

Sin embargo y a pesar de estos miramientos genéricos que retomaremos en el capítulo 4, es dable señalar los cambios de percepción que se estaban produciendo a fines de la década de 1940 en cuanto al lugar ocupado por la mujer. Esto permite explicar la incipiente feminización de la escuela secundaria. Sobre este tramo histórico, los condicionamientos de género estaban sufriendo una mutación. El caso de Cira no fue el único. En otras entrevistas realizadas y charlas informales mantenidas con ex alumnas de la institución, ellas destacaron que fueron ellas quienes se inscribieron para realizar

¹²¹ Entrevista del autor a la ex alumna Cira Forti, julio de 2011, provincia de Buenos Aires

el ingreso al Colegio Nacional Mixto sin la oposición de sus familias. La misma situación se trasladaba para las educadoras citadas a lo largo de la investigación. Por ejemplo, la profesora de Francés Susana Bagnat, quien ingresó al colegio nacional como educadora con sólo 22 años, destacó que no tuvo oposición a la hora de cursar sus estudios en el profesorado Lenguas Vivas. Recordaba que “eran pocas” las docentes que dejaban de ejercer su profesión al contraer matrimonio. Señaló que esa situación se daba en tiempos pretéritos “... en la época de mis abuelos”.¹²²

Esto nos podría sugerir que las percepciones que asociaban el mercado laboral de la mujer con la “buena secretaria o taquígráfica”¹²³, la bondadosa y altruista maestra modelada en las escuelas normales o la sacrificada enfermera,¹²⁴ estaban diversificándose. El punto de inflexión fue la expansión de la matrícula secundaria durante la década de 1950, donde las chicas representaban un 47 % del total de los estudiantes. Durante la década de 1960, la mitad de los estudiantes que concurrían a las instituciones secundarias eran mujeres.¹²⁵ Definitivamente, lo expuesto sería la expresión de ese fenómeno incipiente que hacía de los colegios secundarios un ámbito mucho más amplio para las relaciones entre los jóvenes de diferentes sexos.

Esta lectura es compartida por la licenciada Susana Zanetti, una de las primeras alumnas del colegio. Hoy se desempeña como una destacada ensayista en el campo de las letras. Con una carrera profusa en la Universidad de Buenos Aires que incluyen publicaciones y el haber trabajado en la editorial Universitaria de Buenos Aires (EUDEBA); por aquel entonces, vivía con su familia en la localidad de Merlo. Definió su extracción social como “clase media-baja”. Mientras que su padre era ferroviario y militaba en el socialismo, su madre era modista y ama de casa. A pesar de que su padre fue cesanteado por su militancia en el Partido Socialista, ella reconoce que la explosión de la matrícula universitaria a partir del año 1955, fue consecuencia de la expansión de la educación formal en el nivel medio durante el gobierno de Perón.

¹²²Entrevista realizada por el autor a la profesora Susana Bagnat, abril de 2011, provincia de Buenos Aires.

¹²³ QUEIROLO, Graciela, “El mundo de las empleadas administrativas: perfiles laborales y carreras individuales, Buenos Aires, 1920-1940 en *Trabajo y Comunicaciones*, n ° 34, 2da época, 2008, pp. 129-152.

¹²⁴RAMMACCIOTTI, Karina y VALOBRA, Adriana, “Profesión, vocación y lealtad en la enfermería peronista” en BARRY, Carolina, RAMMACCIOTTI, Karina y VALOBRA, Adriana (Editoras), *La Fundación Eva Perón y las Mujeres: entre la provocación y la inclusión*, Buenos Aires, Biblos, 2008.

¹²⁵MANZANO, Valeria, “Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX” en *Propuesta Educativa*, n° 35, pp. 41-49.

Señala que ella recibió la formación de sus tías quienes enfatizaban en la independencia de la mujer, para “ser dueñas de sí mismas, trabajar y estudiar”. El mandato social de la maternidad o el casamiento había quedado relegado en sus aspiraciones juveniles. En 1946 ingresó a la escuela normal mixta de Luján –un edificio colonial con un gran jardín– porque “no había escuelas [secundarias en la zona] y entrar al comercial de Ramos Mejía “era difícil por el examen de ingreso”. En tercer año, se matriculó en el Colegio Nacional Mixto de Morón y formó parte de la primera promoción de egresados. Arribar a un colegio mixto no le reportaba ninguna novedad. Por la educación recibida en el seno del hogar —su familia apoyaba la educación mixta—, la separación sexual que tenía que ver con las posibles “infracciones morales” en los colegios le parecían “un absurdo”. Participó en uno de los periódicos editados por las compañeras de su curso, bautizado como *ELLAS* por oposición a su par masculino *SEXO FUERTE* del cual hablaremos en el capítulo 4.¹²⁶

Una de las cuestiones para subrayar de las biografías es la construcción de una identidad juvenil en relación a la condición de “estudiantes secundarios”. En esta dirección el investigador Víctor Mekler ha subrayado que la juventud como período no es homogénea para todos los grupos sociales. Se valora de manera diferenciada para los jóvenes de clase media y alta que para los sectores populares.¹²⁷ En esta escala de diferenciación, el tiempo dedicado al ocio, ya sea la lectura, el arte de tocar un instrumento musical o la práctica del deporte, sirvieron a los jóvenes como extensión de la moratoria social, abrevando en una dimensión juvenil desconocida para sus progenitores. Estas actividades, más que diferenciar por jerarquías de clase, los acercaba en la vida cotidiana.

Un hecho interesante es el caso de las mujeres. En sus recuerdos se combinan elementos tradicionales y “modernos” en cuanto a su experiencia genérica en calidad de estudiantes del ciclo medio. Cira fue una de las primeras mujeres de su barrio que empezó a estudiar por aliento de su padre, el mandato del casamiento fue relajado hasta finalizar su carrera universitaria (conoció a su futuro marido en uno de los famosos “asaltos” o “bailes” adolescentes) pero, a su vez, eligió una profesión que parecía estar más ligada a su “temple femenino”. En el Nacional de Morón entabló relaciones con sus compañeros a los que llegó a considerar como “hermanos”.

¹²⁶ Entrevista del autor a la ex alumna Susana Zanetti, marzo de 2012, Capital Federal.

¹²⁷ MEKLER, Víctor Mario, *Juventud, educación y trabajo*, tomo 1, CEAL, 1992, pp. 20-21

Ahora bien, es notable que en todos los casos citados –y en general, en todas las entrevistas realizadas para esta investigación– los otrora estudiantes formaron parte de una primera generación de escolares que lograron obtener sus credenciales académicas. Este dato queda corroborado si tenemos en cuenta que de la primera promoción del Colegio Nacional Mixto de Morón casi todos sus egresados se transformaron en profesionales (médicos, abogados, investigadores). Siendo plaza de una nueva socialización juvenil, la radicación de un colegio secundario hizo un aporte sustantivo a la movilidad social ascendente de los jóvenes en el oeste de la provincia de Buenos Aires, durante todo el período señalado en esta investigación. Como veremos a continuación, “la clase” no fue un factor determinante para matricularse en la periferia de un sistema escolar en expansión. El mérito y la obtención de “calificaciones suficientes” obraron por encima de ello.

Examen de ingreso, clasificación y extracción social de los jóvenes

De acuerdo a un testimonio de una ex alumna con respecto al perfil social de los alumnos/as:

“Yo llamaría clase media y clase media baja a los estudiantes secundarios. Los padres hacían sacrificios para que el hijo estudiara porque era el camino para mejorar el nivel de vida de los hijos y ayudar a los padres en la vejez. No existía la jubilación y los que la tenían, no era digna (Por ejemplo, los ferroviarios y empleados del Estado). Esa clase media debía enviar a sus hijos a colegios secundarios distantes de su domicilio, con el consiguiente costo en viajes, ropas, etc. Había pocos colegios secundarios y no era fácil conseguir vacantes. La clase media alta y ricos mandaban a sus hijos a escuelas privadas. Aunque al nacional de Morón también concurren hijos de familias ricas”.¹²⁸

En coincidencia con el recuerdo citado, los alumnos/as entrevistados destacaron que en su mayoría provenían de la “clase media” y “clase media baja”. Pues bien, aunque la afirmación aconseja determinada prudencia metodológica a la hora de

¹²⁸ Información brindada por María O. ex alumna de la institución mediante correo electrónico.

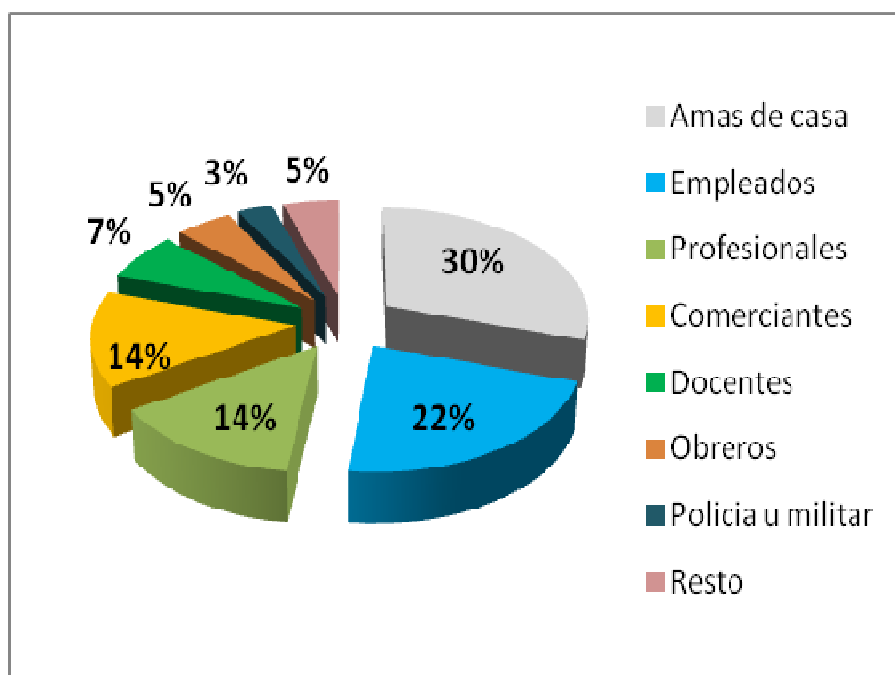
envainar una respuesta, cruzaremos los datos obtenidos mediante la historia oral con los extraídos del archivo de la institución. Esto nos permitirá escudriñar el tema propuesto en un período prolongado y darnos una somera idea del sector social del cual provenían los escolares.¹²⁹

Para matricularse en la institución los padres debían completar una solicitud de ingreso. Las solicitudes nos ofrecen una serie de datos para reconstruir el perfil social y las zonas de procedencia de los alumnos/as. Es menester destacar que en el archivo se hallan aproximadamente 23 mil legajos que comprenden los años 1949 hasta la actualidad. También se utilizaron los registros de aula en los cuales figuran la dirección y la profesión del padre o la madre. A primera vista se destaca un dato insoslayable: el número de jóvenes procedentes de las familias obreras es exiguo.

En las fichas de inscripción, aparecen profesiones como ingeniero, docentes, empleados, contador, comerciante, abogado, contratista, bancario o martillero público. Excediendo el período analizado en esta investigación los datos se mantienen sin alterarse. A estos datos –que no pretenden ser absolutos– pueden objetárseles el hecho de que no en todas las fichas de inscripción figura la profesión del padre. En ocasiones, eran las madres las que llenaban la solicitud agregando al ítem “profesión” “quehaceres domésticos” o “ama de casa”. Hecha la aclaración y de acuerdo a los datos obtenidos en el archivo de la institución, sobre una muestra tomada de 609 alumnos que concurrieron al colegio entre los años 1949-1963, los resultados, siguiendo el gráfico 1, son los siguientes:

¹²⁹ La tentativa de definir una “clase social” nos deja una compuerta abierta a las diferentes acepciones del término. No es el espíritu de esta investigación realizar un análisis sobre la clase media. Pero debemos subrayar las dificultades metodológicas que tradicionalmente utilizaron los esquemas interpretativos. Como ha señalado el sociólogo Sergio Visacovsky, los estudios sobre antropología social han brindado nuevas claves interpretativas, promoviendo los estudios de los procesos de constitución de la clase media en términos regionales; apelando a la heterogeneidad social y cultural para romper con los criterios universales seleccionados adrede por el investigador, tales como el ingreso, la ocupación o el nivel educativo. En este punto, los antropólogos sociales le agregan nuevas vías de indagación como las imágenes corporales y espaciales, y las identidades raciales, étnicas y nacionales. Señala el investigador que los especialistas se han topado con dificultades para definir a la clase media como la heterogeneidad de las condiciones económicas, la capacidad de negociación en el mercado, niveles y estilos de vida, orientaciones de consumo e identidades. VISACOVSKY, Sergio, “Estudios sobre ‘clase media’ en la antropología social: una agenda para la Argentina” en *AVÁ. Revista de Antropología*, número 13, julio de 2008.

Gráfico 1



Elaboración propia realizada sobre los datos obtenidos en el archivo del ex Colegio Nacional Mixto de Morón.

Un 30 % corresponde a la variable “amas de casa”, un 22 % son empleados; un 14 % Profesionales y otro 14% comerciantes; un 7 % docentes, un 5 % son obreros y un 3% policía o militar. Teniendo en cuenta estos datos visualizamos lo siguiente: la mayoría de los estudiantes provenían de la llamada “clase media”. Lo que nos conduce a otra cuestión: ¿qué características tenía la clase media en la década de 1940? La socióloga Susana Torrado divide a la clase media urbana de esa época en dos sectores: la clase media autónoma (industriales, comerciantes) y la clase media asalariada (profesionales, técnicos, empleados administrativos y vendedores de comercio). El crecimiento de esta clase fue consecuencia del incremento de la población urbana gracias a la expansión del empleo asalariado autónomo.¹³⁰ El rubro “amas de casa” nos puede indicar dos cuestiones relacionadas con los altos niveles de empleo y con una determinada configuración social familiar. Desde principios de siglo, la mujer tenía asignado un rol fundamental dentro del hogar como reproductora de los valores éticos-morales del niño.¹³¹ El desarrollo de una política a favor del aumento de la población

¹³⁰TORRADO, “Estrategias de desarrollo...”, *op. cit.*, pp. 41-42.

¹³¹ Ver: MIGUES, Eduardo, “Familias de clase media: la formación de un modelo”, en: DEVOTO Fernando y MADERO, Marta (dirs.), *Historia de la vida privada en la Argentina*, tomo II, *La Argentina*

–planteada en su momento por el Congreso de Población en 1940– merecía la interpelación del Estado con respecto a las familias.¹³² El ámbito familiar se convirtió en un ámbito público y por lo tanto el Estado debía intervenir. Dentro del caudal de relaciones, el papel de la mujer también acaparó fuertes miradas de atención por parte de las instituciones sanitarias. Las representaciones de la familia y el lugar ocupado por la mujer durante el peronismo se mantuvieron en los límites de ese esquema.¹³³ Dentro de la familia las relaciones entre mujeres y varones fueron percibidas desde una mirada organicista en la cual cada uno de los sexos cumplían funciones diferentes, complementarias y diferenciadas. La familia era representada como la célula básica de la sociedad, un espacio privilegiado que aseguraba la integración social.¹³⁴ Gracias a dicha configuración, el discurso escolar y el discurso familiar se homologaban tornando la propuesta educativa mucho más creíble. Es decir, las familias estaban atentas al proceso escolarizador y sus necesidades intrínsecas. La otra cuestión es más simple de analizar: el incremento de los salarios, reseñados por Torrado, y la expansión del bienestar social, permitía que un número importante de familias satisficieran sus necesidades básicas solo con el salario aportado por el varón.

Ahora bien, las condiciones subjetivas que llevaron a la construcción de la identidad de clase media sería un elemento tardío. Según el historiador Exequiel Adamovsky, el surgimiento de la “clase media”, es decir, aquellos actores sociales que se piensan como tal, es una construcción que puede rastrearse empíricamente entre las décadas de 1930 y 1940. En su análisis propone realizar una separación entre identidades subjetivas (sentirse parte de una determinada clase social) y los indicadores económicos.

Al respecto de nuestro estudio de caso debemos mencionar un par de cuestiones que sugieren las entrevistas. Ya hemos señalado que en casi todos los casos se corresponden a una primera generación de jóvenes que rompieron con un marco de

plural (1870-1930), Buenos Aires, Taurus, 1999, BARRANCOS Dora, “Anarquismo y sexualidad”, en: ARMUS, Diego (compilador) *Mundo urbano... op. cit.*, p.34

¹³² . Según una de las declaraciones del Congreso, las causas de la denatalidad de la Argentina radicaban en el problema “moral e higiénico” que reinaba en el país como “la educación psicoética de la niñez, de las juventudes, cuya solución debe ser la obra continua y patriótica del hogar y la escuela”. Bregaba por dignificar a la mujer como madre, como esposa, como novia, y al hombre como padre para que se espiritualice y fortifique la familia. MUSEO SOCIAL ARGENTINO, *Primer Congreso de la Población. 26 a 31 de octubre de 1940*, Buenos Aires, 1941, pp. 149-150.

¹³³ Ver: GENÉ, Marcela, *Un mundo feliz. Imágenes de los trabajadores en el primer peronismo. 1946-1955*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005, pp. 117-119.

¹³⁴ RAMACCIOTTI, Karina, “Política social durante el peronismo: proyecciones del Primer Congreso de Población de 1940” en *Res Gesta*, n° 43, 2005, pp. 192-193.

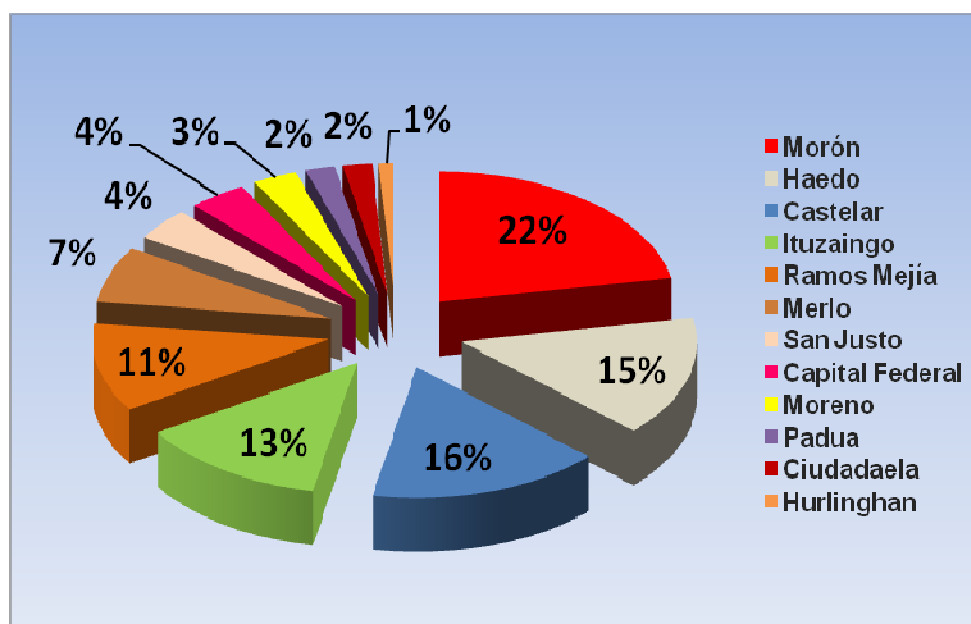
estratificación social, diferenciándose de sus padres que carecían de titulación académica. Es decir, eran los “nuevos estudiantes” que habrían surgido gracias al proceso de diversificación social, expansión del empleo y el consumo a fines de la década de 1940 e ingresado en la periferia de un sistema escolar que se estaba expandiendo hacia los lugares más alejados de la provincia de Buenos Aires. El segundo punto –y tomando los recaudos que implica un estudio de caso–, radica en el marco de las identidades subjetivas que habrían marcado la esencia de la clase media. Uno de ellos, cuyo padre era contador, enfatizaba que pertenecía a una clase media acomodada, por ende, “era implícito que yo tenía que seguir estudiando”.¹³⁵

Las zonas principales de las cuales provenían los jóvenes que concurrían al Colegio Nacional Mixto de Morón nos indica el crecimiento que tuvo la institución en sus primeros años de vida. Ya hemos señalado que en esta región los colegios secundarios eran exiguos. Morón, por su crecimiento industrial y expansión del urbanismo era una zona de progreso social y cultural en el corredor oeste de la provincia. El hecho de que los escolares concurrieran de diferentes distritos y localidades nos indica la importancia del colegio. Tantos docentes como alumnos/as enfatizaron el gran arraigo que tenía el colegio en la columna oeste de la provincia. Por ejemplo, una de las profesoras señaló que hacia 1960 ella se desempeñaba como docente en el colegio parroquial y que miraba con gran anhelo profesional trabajar en el Colegio Nacional Mixto “porque todo el mundo hablaba de la calidad académica”.¹³⁶ De tal modo, al presentarse la oportunidad de tomar horas en colegios de Capital Federal, donde ella tenía su domicilio, optó por las horas en el nacional de Morón. Sobre una muestra de 476 legajos consultados, los porcentajes obtenidos, según el gráfico 2, son los siguientes:

¹³⁵Entrevista del autor al ex alumno Franco Melazzini, diciembre de 2009, provincia de Buenos Aires

¹³⁶Entrevista personal a la profesora Delia Codesido, docente de Pedagogía. Agosto de 2006, Capital Federal.

Gráfico 2



Elaboración propia realizada sobre los datos obtenidos en el archivo del ex Colegio Nacional Mixto de Morón. Años: 1949-1960.

Cabe subrayar que las distancias que debían sortear regularmente algunos de los jóvenes generaba inconvenientes, por no decir, en distintas circunstancias, obstáculos que nutrían la deserción escolar. Al menos eso se desprende de las diversas notas elevadas por los mismos alumnos a la rectoría de la institución. Domiciliado en la localidad de Marcos Paz, el alumno de segundo año Juan Antonio Diana dirige su pedido al rector del colegio, Aldo Montesano, rogándole que lo exima de las clases de educación física ya que los trenes tardan en llegar a Morón.¹³⁷

Si bien se había “democratizado” el ingreso al ciclo medio, los límites que imponía el sistema escolar eran una de las falencias para incorporar al conjunto de la población juvenil que aspiraba seguir los estudios secundarios. Son constantes las notas elevadas al Ministerio de Educación o a la rectoría del colegio, demandando “un asiento”. Estos límites revistieron el esqueleto del sistema educativo sustentado en la composición de un “orden meritario”, basado en la obtención de “calificaciones suficientes. Así, dentro del conjunto de la población estudiantil se convocaba al argumento esgrimido desde las ciencias biológicas en el cual “los más aptos” estaban en condiciones de acceder a la universidad. A continuación se desbrozarán los argumentos que abonan la observación descripta.

¹³⁷ Pedido del alumno elevado al rectorado el 31 de marzo de 1951. Archivo del ex Colegio Nacional de Morón.

Sistema escolar meritório

Como hemos visto, para ingresar a los colegios nacionales los aspirantes debían presentar el certificado de estudios primarios (Imagen 1) y rendir el denominado “examen de selección” Estos se instituyeron por decreto del 11 de enero de 1933 para el ingreso a primer año de Colegios Nacionales, Liceos de Señoritas, Escuelas de Comercio y Escuelas Industriales. El decreto de diciembre de 1948 estableció el mismo requisito para el ciclo de Magisterio en las Escuelas Normales. Por resolución ministerial, los temas del examen debían ser uniformes para todo el país.¹³⁸ Le correspondía a la Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior fijar los temas y remitirlo bajo sobre cerrado a las instituciones educativas, para ser abiertos en el acto de examen de cada asignatura y en presencia de los presidentes de las Comisiones Examinadoras. El examen constaba de una prueba de matemáticas (aritmética y geometría) y otra de castellano (ortografía, redacción y aplicación y prácticas de las nociones elementales de gramática).¹³⁹

De partida, la existencia de un “examen de selección” implicaba poner en juego las capacidades, habilidades intelectuales y las posibilidades de los jóvenes en condiciones de alcanzar la escolaridad. La diferenciación discurría en los intentos de muñirse de una vacante, operando a favor de los “más capacitados” en detrimento de los “incapaces”. Al respecto, diversos autores han dado cuenta de esta estructura selectiva en América Latina durante la segunda mitad del siglo XX. Esto se debía a que, según Adriana Puigrrós, al ciclo universitario debían llegar “los mejores”, alumnos que el día de mañana se convertirían en técnicos y funcionarios de la burocracia estatal. Esta lógica se enmarca en una racionalidad expresada en la gramática escolar del nivel medio. Coincidiendo con este argumento, todos los alumnos/as recordaban la exigencia del colegio que permitía sortear sin problemas el ingreso a la universidad. La noción “del mérito”, era visualizada como una condición necesaria para el ascenso social. Esto se debía a que la internalización de la pedagogía normalizadora, como veremos en el capítulo 3, caló hondo en las experiencias de los entrevistados. Comulgando con este fundamento, Inés Dussel estima que esta pedagogía definió una escolarización que

¹³⁸ Según el Reglamento de Calificaciones, exámenes y promociones, en el Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas (Capital Federal) y en las divisiones de Lenguas Vivas de la Escuela Normal Nacional de Profesoras N° 1 “ Dr. Nicolás Avellaneda” (Rosario), existía, además, para el ingreso al Ciclo Básico, una prueba de aptitud idiomática.

¹³⁹ *Boletín de Comunicaciones*, Año IV, n ° 296, 23 de octubre de 1953, p. 5. Reglamento de calificaciones, exámenes y promociones.

partió de la educabilidad de un sector importante de la población pero al mismo tiempo sostenía una serie de jerarquizaciones y clasificaciones que congelaban y cristalizaban relaciones sociales más generales. De hecho, las capacidades intelectuales eran premiadas por el Ministerio de Educación retribuyendo con viajes y estadías a distintas provincias del territorio nacional a los alumnos más meritorios.

Hasta el año 1952 el ciclo medio estaba arancelado. Estos recursos nutrían las arcas del erario público. Con respecto a la Universidad, el mismo Plan Quinquenal atenuaba las aspiraciones universitarias del conjunto de la población. A pesar de que la Universidad no poseía un sistema de enseñanza arancelado, el aspirante debía poseer como antecedentes “calificaciones suficientes” para formar parte de ella. A partir del año 1950, se otorgó un privilegio a los jóvenes que provenían de determinadas casas de estudios consideradas “tradicionales”. En esas instituciones el acceso al capital escolar fue fundamental a la hora de configurar el perfil del alumnado.¹⁴⁰ Los estudiantes de estas casas de estudios ingresaban directamente a la Universidad. Se eximía de “toda prueba de capacitación o suficiencia para el ingreso” a los egresados del Colegio Militar, Escuela Naval y Escuela Aeronáutica y los egresados de los Liceos Militares; del Colegio Nacional de Buenos Aires, del Colegio Nacional y Liceos de Señoritas de La Plata, el Colegio Nacional de Montserrat de Córdoba y el Colegio Nacional “José de San Martín” de Cuyo. Otra de las condiciones – tributaria de los postulados eugenésicos- era que el aspirante debía “justificar condiciones de moral y salud”.¹⁴¹

La descripción realizada debe tenerse en cuenta para reforzar nuestro argumento de que en los “nuevos” colegios nacionales fundados en las provincias –y a juzgar por los indicios rastreados en otras fuentes en referencia a los nuevos colegios creados en territorios alejados– no se pensaron como entidades para forjar los destinos académicos sólo de los jóvenes provenientes de las elites, a diferencia de las instituciones “clásicas” donde la tradición escolar era un bien cultural que se transmitía entre las familias para mantener el status quo de los “elegidos”. Como ha señalado el ex alumno Norberto Boggiano, haciendo referencia al tradicional Colegio Nacional de Buenos Aires o al Colegio Carlos Pellegrini, “vos no tenías conocimiento de esas escuelas (...) en donde concurría la elite”. Sostiene que la información sobre las escuelas y las carreras

¹⁴⁰ Cabe citar aquí el clásico trabajo de Bourdieu y Passeron para el caso del sistema educativo francés. Los autores se propusieron demostrar que las instituciones escolares otorgaban credenciales académicas a quienes pertenecían a situaciones culturales sociales y económicas privilegiadas. De esta forma, se legitimaba y reforzaban las desigualdades sociales de origen. BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean – Claude, *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.

¹⁴¹ *Boletín de Comunicaciones*, Año I, n° 100, 20 de enero de 1950, pp. 2934-2935.

circulaban entre conocidos y parientes”.¹⁴² Mientras en esos colegios se reforzaba el capital cultural que los jóvenes acarrearán desde el seno del hogar, en las flamantes instituciones creadas a fines de la década de 1940, esa tradición escolar era un proyecto que sería consumado dentro de la misma lógica del sistema en los años posteriores.

Si a esto le añadimos que más de la mitad de los establecimientos de enseñanza eran privados, deberíamos plantearnos que la “democratización educativa” albergaba determinados matices. Por añadidura, los datos relevados en el estudio de caso nos indican una constante: falta de asientos necesarios para cubrir la demanda y un panorama de incipiente deserción estudiantil por cuestiones laborales. Entonces convendría preguntarnos: ¿convivió una educación popular que afirmaba, a su vez, un carácter “meritorio” en determinados niveles del sistema? Ciertamente, la selección estaba entroncada con la obtención de “calificaciones suficientes”. La ingeniería in situ de los colegios apuntaban a medir, predecir y corregir el conocimiento y la conducta de los jóvenes desde temprana edad. Así lo atestiguaban las cédulas escolares, los certificados de buena conducta, los roles genéricos sustentados por la escuela primaria y secundaria y la aplicación de normas y exámenes. La proliferación de clasificaciones y jerarquizaciones de los alumnos/as acorde a sus características y rendimiento escolar, era una práctica que se expandió ostensiblemente por América y Europa a principios del siglo XX. Acorde al credo de la pedagogía normalista se podía identificar y clasificar al alumnado excomulgando las transgresiones las desviaciones o la anormalidad.¹⁴³ Estos controles se naturalizaron conforme transcurría el siglo XX gracias a la injerencia del positivismo. Un ejemplo de esta ingeniería escolar se materializó en la implementación de las fichas biotipológicas en la provincia de Buenos Aires en la década de 1930 cuyo objetivo era clasificar al alumnado.¹⁴⁴ Los debates en torno a la implementación de la libreta sanitaria en 1946 en el Congreso de la Nación¹⁴⁵, las cédulas escolares y las

¹⁴²Entrevista del autor al ex alumno Norberto B., marzo de 2010, provincia de Buenos Aires.

¹⁴³ DUSSEL, Inés, “La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina”. *Ponencia presentada en X Jornadas LOGSE*, Granada, España, 2000, p. 9.

¹⁴⁴ El modelo de ficha biotipológica escolar fue sancionado por la Dirección General de Escuelas en 1933 a título experimental. Las escuelas piloto que implementaron el experimento fueron la número 66 de La Plata y número 1 de San Isidro. Categorizaban a los individuos que provenían de diferentes sectores sociales, ya sean escolares, obreros o deportistas. Los datos de filiación, entre los que se hallaban el lugar de nacimiento, la religión, su condición de hijo legítimo o ilegítimo, calibraban determinados mecanismos de clasificación y exclusión. Decreto del Director General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, Dr. Rafael Alberto Palomeque, reproducido en la revista *Anales de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*, año 1, n° 8, 15 de julio de 1933, p. 14.

¹⁴⁵ Para la oposición, la libreta sanitaria pautaba una continuidad con una tradición totalitaria y racista que bregó por la clasificación de la población. En contraposición, los diputados oficialistas consideraban que los controles médicos periódicos ayudaban a la predecir enfermedades nocivas que podrían afectar al

fichas de salud de los estudiantes, fueron el resultado de un modo de socialización que remitía a una configuración histórica de las instituciones de enseñanza. Pedagogía y biología se intrincaban en este entramado de suposiciones pseudocientíficas.

Sobre este marco, existían orientaciones que ameritaban un examen de ingreso más riguroso y regulado por parte del Estado por la función social que cumpliría el futuro egresado/a. El magisterio o las escuelas normales eran una de ellas. El carácter cuasi sagrado con el que se pretendió revestir la práctica docente merecía ese control. En la etapa conservadora las tipologías biologicistas devenidas de la eugenesia alimentaron el perfil del maestro elaborado por los positivistas. Los impedimentos para ejercer la docencia eran de diversa índole: jorobados, mudos, epilépticos, fóbicos, degenerados mentales, cleptómanos o morfinómanos. En la década de 1940 las distinciones se realizaron sobre el nivel de conocimientos adquiridos en base al promedio obtenido y menos en la cuestión orgánica y composición racial de los aspirantes.¹⁴⁶

Coexistieron normas para el ingreso al magisterio por fuera de los parámetros del examen de mérito: “el examen de aptitud”. Los requisitos eran tener 16 años, haber obtenido 6 o más puntos en el ciclo básico de enseñanza, aprobar el chequeo médico y la prueba de aptitud que integraba un conjunto de características que el educador debía poseer inherente a su función: elocución fácil, riqueza del vocabulario, dicción exacta, modales finos y sueltos y disposición para entonar una canción patriótica.¹⁴⁷

Resta señalar una cuestión capital referida al sentido “clasista” de las orientaciones pedagógicas. Hemos destacado en la introducción de la investigación la división reinante entre los denominados estudios “humanísticos” y estudios “técnicos”. Los primeros eran el foco de atracción para la clase media mientras que los segundos para los sectores populares. La misma lectura es compartida por el historiador Mariano Plotkin, al señalar que el énfasis en la educación técnica constituía una medida

conjunto de la ciudadanía. Ver: ACEVEDO, Cristina y PITTELLI, Cecilia, “La libreta sanitaria o el pudor de las niñas” en CUCUZZA, Héctor Rubén (director) *Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo*, Buenos Aires, Del Riel, 1997, pp. 267-284. CAMMAROTA, Adrián, “El cuidado de la salud de los escolares en la provincia de Buenos Aires durante el primer peronismo (1946-1955). Las libretas sanitarias, las fichas de salud y las cédulas escolares” en *Propuesta Educativa*, (FLACSO), n° 35, junio de 2011, pp. 113-119.

¹⁴⁶ Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, “Examen de aptitud para los aspirantes al magisterio, decreto 4292 del 15/2/46”, en *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*, Año IX, n° 71 al 75, 1/1 al 31/5/46, pp. 319-321 y 210-211.

¹⁴⁷ Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, “Examen de aptitud para los aspirantes al magisterio, decreto 4292 del 15/2/46”, en *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*, Año IX, n° 71 al 75, 1/1 al 31/5/46, pp. 319-321 y 210-211.

reaccionaria y conservadora que excluía a la clase trabajadora del sistema educativo tradicional.¹⁴⁸ Estas visiones atribuyen al Estado la redirección de las aspiraciones académicas de los estudiantes acorde a su origen socio-cultural. De este modo, los herederos de determinado capital cultural tuvieron el acceso lógico y deseable a las carreras humanísticas. Es claro que esta hipótesis resulta verosímil, sin embargo objetivamente carecemos de datos empíricos sobre el perfil social del alumnado, por lo tanto, merecía una investigación de mayor envergadura.

Más allá de las especulaciones que relacionaban mecánicamente al trabajo manual con el origen socioeconómico hay un dato insoslayable: el Segundo Plan Quinquenal procuraba, como uno de sus objetivos, reducir la cantidad de egresados de las orientaciones humanísticas en un 20 % a favor de la orientación industrial. Durante la etapa peronista y aún durante la década de 1960– que marca un punto de inflexión de la matrícula estudiantil– el sistema escolar proyectó un carácter meritório que impregnó el discurso y la racionalidad pedagógica del período. Los sectores medios optaron por el bachillerato tradicional en desmedro de otras orientaciones ligadas con la ciencia y la tecnología. Para la clase media, el ascenso social implicaba la internalización de los valores de las capas privilegiadas de la sociedad.¹⁴⁹ En consecuencia, la elección de la orientación humanística de parte de estas familias ponía a raya las aspiraciones socio-culturales y programáticas del oficialismo, cuyo consenso implícito anidaba en los sectores obreros. La elección atesoraba los límites objetivos y simbólicos que encontró el gobierno cuyo énfasis oponía la figura del obrero a la figura del intelectual.

Recapitulando, la pedagogía positivista que primó en el sistema escolar desde fines del siglo XIX tomado el modelo de las ciencias naturales, reducía el problema de la deserción escolar a una tendencia natural. Los “más aptos” merecían presenciar en las aulas las bondades de un sistema escolar que reproducía las desigualdades propias del sistema capitalista. Los “mejores” debían continuar su derrotero hasta el nivel universitario y, si era necesario, recibir la ayuda material del Estado. Como recordaba una profesora del colegio nacional “ingresaban a la escuela los más preparados”.¹⁵⁰ En términos legales esta situación estaba acreditada por la reforma constitucional del año 1949 que en uno de sus artículos rezaba

¹⁴⁸ PLOTKIN, *Mañana es San. Perón...op. cit.*, p. 161

¹⁴⁹ RATINOFF, Luis, “ Los nuevos grupos urbanos: las clases medias” en LIPSET, Seymour y SOLARI, Aldo (compiladores) , *Elites y desarrollo en América Latina*, Buenos Aires, Paidós, 1967, en TEDESCO, Juan Carlos, *Educación y justicia social...op. cit.*, p. 66.

¹⁵⁰ Entrevista del autor a la profesora Lidia Wouters, julio de 2006, provincia de Buenos Aires.

“Los alumnos capaces y meritorios tienen el derecho de alcanzar los más altos grados de instrucción. El Estado asegura el ejercicio de este derecho mediante becas, asignaciones a las familias y otras providencias, que se configuraran por concurso entre los alumnos de todas las escuelas”.¹⁵¹

De todos modos, las becas se distribuían entre aquellos alumnos que ya se encontraban dentro del sistema. El mismo Perón consideraba que “la selección de los becados se ha de realizar con gran escrupulosidad lo mismo en lo que se refiere a su capacidad intelectual que a su situación económica”.¹⁵² Indudablemente, la movilidad social ascendente por medio de los estudios secundarios quedaba restringida a un sistema de orden meritório. Al respecto, es sugestiva la afirmación de varios de los entrevistados. Ninguno de ellos/as cuestionó el examen de ingreso. Todos coincidían en que el estímulo por la competencia y el mérito en relación a los estudios, era una matriz que beneficiaba al estudiantado. Según una de las entrevistadas “...la calidad de la enseñanza, el nivel de los profesores, la sana competencia por ser el mejor alumno, el “cuadro de honor” y una juventud sana que solo tenía bibliotecas, libros y deportes”¹⁵³, caracterizaron la época que ella vivió. Sin embargo, podemos rastrear en los diarios un conato de “resistencia” a este mecanismo de inclusión/exclusión. En marzo de 1946 se produjo un movimiento de padres y alumnos/as contra la implementación de un examen de selección para el ingreso al ciclo del magisterio. El argumento esgrimido por las autoridades escolares se fundamentaba en el exceso de maestros y aspirantes.¹⁵⁴

Ahora bien, la meritocracia de los colegios y escuelas dependientes del Estado Nacional era consecuente con el Primer Plan Quinquenal que orientaba hacia la profesionalización y adquisición de conocimientos en el sentido práctico. Asimismo, la Constitución reformada del año 1949, no mencionaba la capacitación para el trabajo en el ciclo medio del sistema ni ofrecía la apertura irrestricta del nivel.¹⁵⁵ Como veremos a

¹⁵¹ Constitución reformada del año 1949.

¹⁵² Juan Domingo Perón “La capacidad y no el dinero debe dar paso a los estudios superiores”, en *El Laborista* pp. 8-9 s/f. Por la referencia de los artículos editorializados, podemos deducir que la edición corresponde al año 1948. En total, son seis artículos elaborados por el mismo Perón.

¹⁵³ Entrevista a María O. La información fue obtenida mediante correo electrónico, octubre 2010.

¹⁵⁴ BERNETTI, Jorge Luis y PUIGGRÓS, Adriana, “ Los discursos de los docentes y la organización del campo técnico profesional” en BERNETTI, y PUIGGRÓS, *Peronismo: cultura política... op. cit.*, p. 196.

¹⁵⁵ BERNETTI, Jorge Luis y PUIGGRÓS Adriana, “Las reformas del sistema educativo”, en PUIGGRÓS y BERNETTI, *Peronismo: cultura política... op. cit.*, p. 249.

continuación, sobre esta lógica de sentidos, estaban estructuradas algunas de las notas elevadas por padres o alumnos/as con el objeto de obtener una vacante en un colegio nacional.

Límites del sistema para incorporar a la juventud estudiantil

Los entrevistados destacaron que se sintieron “privilegiados” al ingresar y recibirse en un colegio nacional. Sin embargo, las notas elevadas por los alumnos/as y padres al Ministerio de Educación de la Nación y a la rectoría del colegio, nos brindan una imagen cincelada por preocupaciones que alumbraban los límites del sistema de enseñanza para incorporar a la juventud estudiantil.

Apelar a las “virtudes intelectuales” de los jóvenes se transformó en un recurso utilizado por los padres para lograr una vacante en las escuelas públicas. En una de ellas, el progenitor intenta convencer al ministro de educación, Armando Méndez de San Martín, sobre el asunto reseñado. Tras la infructuosa búsqueda de un “asiento” en los establecimientos oficiales, su hija fue inscripta en el Instituto Incorporado Excelsior en la calle Rivadavia al 6012 en Capital Federal. El padre –domiciliado con su familia en la localidad de Ciudadela– contemplaba con temor el recorrido habitual que su hija debía realizar semanalmente para llegar a horario y los gastos que le deparaba la escuela privada. Solicita que se la favorezca, apelando a los antecedentes académicos de su hija, con una vacante en el Colegio Nacional de Morón o en la Escuela Normal de San Martín: “Que mi hija fue la mejor alumna del 6° de la Escuela N° 5 de Ciudadela, como acredito con el certificado que se le expidió...” y elegida por sus compañeras como mejor alumna.¹⁵⁶ Así el tutor distinguía a su hija “exitosa” de los “fracasados” del sistema que no habían logrado las calificaciones suficientes para ser tenidos en cuenta en una vacante.

El caudal de notas y pedidos nos describen un panorama elocuente. Los alumnos/as que no lograban muñirse de una vacante o sortear satisfactoriamente el examen de ingreso, se hallaban expuestos a seguir dos caminos: concurrir a un colegio alejado de su domicilio (si lograban conseguir una plaza) o satisfacer sus necesidades intelectuales en una escuela privada. La opción de las familias de enviar a sus hijos o hijas, irremediabilmente, a una institución privada se erigía como una solución cercana

¹⁵⁶Carta elevada por el padre de la alumna al Ministro de Educación el 15 de mayo de 1951. Legajo de la alumna Eva S. Archivo del ex Colegio Nacional de Morón.

para esta problemática Como hemos destacado en el capítulo 1, el número de escuelas privadas, laicas o religiosas, en el plano nacional, no era exiguo. Ambas opciones implicaban un conjunto de gastos que, a juzgar por las fuentes, algunas familias no estaban en condiciones de afrontar. A renglón seguido citaremos uno de los tantos casos. La nota está dirigida al director de Enseñanza Secundaria y fechada el 1° de abril de 1955.

“Tengo el agrado de dirigirme al señor Director a los efectos de poner en conocimiento, que durante tres años solicité mi incorporación a las escuelas oficiales no habiendo tenido en ninguna oportunidad vacante, motivo por el cual tuve que recurrir a colegios particulares, hecho que resulta gravoso al presupuesto de mi padre, por lo tanto molesto su atención para que contemple la posibilidad de que se me inscriba en el Colegio Nacional de Morón como alumno regular de 4° año, por ser este el colegio más cercano a mi domicilio.¹⁵⁷

Si bien en nuestro estudio de caso la extracción social del alumnado apunta a “familia de clase media”, en la cual sus hijos/as dedican su tiempo libre al deporte o a las lecciones de piano; distinta era situación de los jóvenes que acompañaban sus estudios con el quehacer laboral por obligación familiar. Muchos de los jóvenes se desempeñaban como aprendices o cadetes en el mismo distrito. El Estado reconocía el trabajo de los menores de 18 años controlando su estado psíquico y físico. Según la ley 11.317, ningún menor de 18 años podía ser empleado en un establecimiento industrial o comercial sino no poseía la libreta del trabajo (Imagen 2). En ella constaba la certificación de edad, el certificado que acreditaba haber cumplido con la obligación escolar y el certificado médico que acreditaba la aptitud física para el trabajo efectuado.¹⁵⁸

Aún con el acervo documental del archivo no pudimos establecer el número de alumnos/as que trabajaban para ayudar en la economía doméstica, pero podemos inferir las consecuencias inmediatas de la situación descripta. El desempeño dual (trabajo-estudio) se tornaba para ellos en una desventaja en relación a aquellos compañeros que

¹⁵⁷ Legajo del alumno Eduardo B. Archivo del ex Colegio Nacional de Morón.

¹⁵⁸ Ministerio de Trabajo y Previsión. Libreta de Trabajo para menores de 14 a 18 años., 1954.

sólo dedicaban su tiempo al desarrollo de sus facultades intelectuales. Una situación límite la describe uno de los jóvenes en julio de 1953, nota mediante, al director de la institución: el estudiante se disculpaba por haber abandonado sus estudios por recomendación médica, debido a que el trabajo nocturno en una fábrica no le permitía descansar lo suficiente para asistir como alumno regular a las clases.¹⁵⁹ En este caso, el fracaso escolar se vio coronado por la ruptura de la moratoria que otorgaba a los jóvenes el ingreso a su escolaridad secundaria. Según esa racionalidad, los jóvenes cuyos padres podían costear su escolaridad tenían mayores perspectivas de continuar su derrotero hasta la universidad. El investigador Tenti Fanfani ha destacado que por aquella época existió un escaso margen de posibilidades para los sectores de las clases populares, definidos como los “pobres meritorios” o “becarios”, es decir, aquellos estudiantes que obtuvieron la ayuda material del Estado.¹⁶⁰ A juzgar por el *Boletín de Comunicaciones* –fuente oficial del Ministerio de Educación – el Poder Ejecutivo Nacional era consciente de esta situación. Por ejemplo, el decreto n° 13.617 de 1950 concedía franquicias horarias a los estudiantes que trabajaban en la administración pública; beneficios que debían llegar “principalmente a aquellos estudiantes que, carentes de recursos, deben dedicar gran parte de su esfuerzo y de su tiempo al desempeño de un trabajo cuya remuneración sea necesaria para solventar sus necesidades personales o de familia, y muy principalmente la de sus estudios”.¹⁶¹ El *Boletín* también reconocía el problema edilicio para albergar a los escolares. Es decir, el problema de las vacantes no se circunscribía solo al oeste de la provincia de Buenos Aires, sino también, al plano nacional.

Algunas de las demandas “por cuestiones económicas” se hallan acompañadas por las características alabanzas al gobierno justicialista. Aunque no podemos medir el grado de sinceridad de los peticionantes, ello no invalida la eficiencia del mecanismo utilizado para reclamar. Vale decir que la petición se articula con el discurso estatal como fuente legitimadora de la demanda. La nota se halla dirigida al Director General de Enseñanza el 24 de marzo de 1955. El padre pide la inscripción, fuera de término, para su hija en segundo año del ciclo. La familia se había mudado a principios de año a la localidad de Merlo:

¹⁵⁹ Legajo del alumno José María F. Archivo del ex Colegio Nacional de Morón.

¹⁶⁰ TENTI FANFANI, “Culturas juveniles y cultura escolar”, *op. cit.*, p. 2

¹⁶¹ *Boletín de Comunicaciones*, año II, n° 127, 28 de julio de 1950, p. 809.

“...por razones pecuniarias dado que mi bajo sueldo no me permitía afrontar los alquileres de la capital y considerando que mis limitados recursos harían imposible los gastos de traslado que demandaría el concurrir a clase en la Capital, interrumpiendo así los estudios, es que elevo mi petición a la seguridad de hallar en usted, un exponente de la Nueva Argentina, que comprende que la limitación de recursos no debe ser impedimento sino un acicate para las ansias de progreso que debemos tener todos los argentinos en la Era Justicialista”.

“Es así que al dirigirme a Ud., invocando la señera y noble figura de quien fuera protectora de la niñez, Nuestra Jefa Espiritual Doña Eva Perón, le ruego que haciendo un esfuerzo y contemplando la situación de una niña Argentina, con deseos de estudios, logre para ella ubicación en el Colegio de Morón, en la seguridad de que al hacerlo contribuirá a fortalecer los vínculos que unen a Autoridades y Pueblo.”¹⁶²

Estos pedidos denotan un conjunto de aspiraciones, carencias y representaciones que legitimaron a su vez el accionar estatal. Pero a su vez, complementaban el cuadro de situación de un fenómeno más amplio, ligado a las políticas de atracción de la juventud hacia el ámbito escolar. Sin embargo, la afluencia masiva de los sectores juveniles que aspiraban obtener las credenciales académicas chocó con las posibilidades de un Estado que, a pesar de los esfuerzos materiales, no estaba en condiciones de absorber las demandas crecientes de las familias de la clase media emergente.

El análisis presentado nos permite afirmar que el colegio no tuvo una matriz “elitista” como destacan las investigaciones que han dado cuenta del formato del colegio nacional. Los motivos brotan a la luz del caso descripto. En primera instancia, podemos decir que en los nacientes colegios nacionales fundados a fines del siglo XIX proyectaban esa identidad. Pero a mediados del siglo XX el formato del colegio nacional se había expandido sobre el territorio argentino incorporando a los emergentes sectores populares. En segunda instancia, una “elite” supone un grupo cerrado, reservado a las familias de los sectores más encumbrados de la sociedad. Entendemos que las “elites” son portadoras de una superioridad moral y detentan las más altas

¹⁶² Legajo de la alumna María Josefina A. Archivo del ex Colegio Nacional de Morón.

posiciones dentro de la sociedad y dentro del Estado. Las familias de Morón, si bien se encontraban en un proceso de ascenso social, poco y nada tenían en relación con estos rasgos identitarios de lo que podríamos denominar como característicos de una “elite tradicional”. Hemos visto que muchos estudiantes solventaban sus estudios participando del mercado laboral o las escuelas ponían a disposición de los alumnos/as una maestra para afrontar el examen de ingreso. Sobre este punto queremos comentar que la existencia del examen de selección no autoriza a homologar al colegio con un estricto sentido elitista. Trasladar la lógica, fundamentos y constitución socio-cultural de los colegios más tradicionales –caso el Colegio Nacional de Buenos Aires– al análisis histórico-educativo, podría evidenciar una generalidad que, carente de estudios empíricos realmente esclarecedores sobre el perfil social de los jóvenes que concurrían a esos colegios, arbitrarían en redundancias y esquemas explicativos que tientan a la universalidad de los fenómenos.¹⁶³

Para los jóvenes que lograban matricularse y finalizar sus estudios, el sentido del mérito y la pertenencia a la cultura escolar era un logro para nada desdeñable. Una situación análoga vivenciaron los primeros docentes que ingresaron a la institución. El apartado siguiente se focaliza en esas experiencias

Los educadores y su arribo a la institución

Siguiendo el testimonio de una docente “casi fundadora” del colegio:

¹⁶³ Aunque no es motivo de esta investigación cabe destacar dos trabajos sobre las “elites” que difieren en resultados y espacios de análisis. En su clásico trabajo *La elite del poder* el sociólogo Wright Mills sostenía que en los Estados Unidos dicha elite estaba conformada por quienes definían los acontecimientos nacionales y detentaban las posiciones de poder más altas. El trabajo pionero de José Luis Imaz para el caso argentino, sostuvo que era más apropiado hablar de “los que mandan” en vez de “elite dirigente”. Imaz propuso un análisis minucioso con un criterio metodológico muy fino. Su conclusión, después de examinar los modos de selección de los dirigentes, fue que en la Argentina no existía una clase dirigente auténtica aunque si había muchos que mandaban de manera individual y aisladamente. A esa clase dirigente le faltaba conciencia de clase y organización al interior del grupo producto de la ausencia de un espacio en común en donde compartir proyectos. Por oposición, la “oligarquía” conformada a fines del siglo XIX tuvo dirigentes que surgieron de los mismos establecimientos educativos, de las mismas familias y participaban de los mismos espacios de socialización: en el Jockey o en el Círculo de Armas. Hay que señalar que Imaz toma el período 1936-1961. Durante la década de 1930 se produjo una crisis de liderazgo o conducción cuya causa más importante fue la ausencia de socialización común de la clase política. WRIGHT MILLS, Charles, *La elite del poder*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica 1963, IMAZ, José Luis, *Los que mandan*, Buenos Aires, EUDEBA, 1965.

“Yo no soy fundadora, si cuasi porque llegué en 1950. Permanecí 32 años y mi alma sigue prendida a este lugar. Por ello, abrir el recuerdo de la historia del Dorrego es abrir nuestro propio corazón, nuestra propia vida...”

“En ese tiempo llegábamos desde el centro, sin problemas de seguridad, al pueblo grande que era Morón. De tacos, sombrero, guantes, descendíamos del viejo tren ingles de 1 ° y 2 ° clase.”

“Cruzábamos la plaza y entrábamos al viejo colegio, el del patio grande con galerías y finas columnas. Aulas pobres encerraban un rico contenido humano. Todos éramos docentes jóvenes, ambiciosos. Éramos amigos, respetados por padres y alumnos”

“Participábamos de una verdadera comunidad educativa, reconocida en toda la zona por la rápida jerarquía alcanzada”.¹⁶⁴

Testimonios del calibre citado anteriormente se repiten en las entrevistas y el material impreso que da cuenta de la historia del colegio. Un tópico común es el sentido de pertenencia ligado a la comunidad educativa y las posibilidades laborales que les brindó la institución. Para aquellos docentes que se encontraban en los albores de su carrera, el Colegio Nacional Mixto representó una oportunidad incuestionable para el desarrollo profesional. A continuación abordaremos las biografías de un grupo de esos educadores con el objeto de indagar en su formación académica, sus trayectorias y en el modo de reclutamiento del colegio en sus primeros años.

La profesora de Historia, Julia M. ingresó a la institución en el año 1955. Había realizado sus estudios en el Instituto Nacional Secundario (hoy Profesorado Joaquín V. González) obteniendo su título dos años antes de ingresar a la institución. Destaca que hacia el año 1949 en Morón no existían colegios secundarios públicos exceptuando el colegio comercial en Ramos Mejía y un Colegio Normal en Luján. Al igual que muchos de los jóvenes que vivían en la zona oeste, debía viajar de lunes a sábados para cursar sus estudios secundarios y de profesorado. Ingresó al colegio de “casualidad” porque una amiga “le avisó” que había “vacantes de Historia”. Por aquél entonces ella estaba ejerciendo en un colegio de Capital Federal. Enfatiza que el “El Rector te podía

¹⁶⁴ Remembranza de la profesora María Esther Elguezabal en *Testimonios para el Cincuentenario. Escuela de Educación Media n° 31. Ex Colegio Nacional de Morón*, Buenos Aires, Ediciones Camino Real, 1999, p. 7.

nombrar pero a los cinco días te podía remplazar uno que venía del Ministerio. Los que nombraban eran del Ministerio de Educación”. Los criterios que tenían en cuenta para nombrar directamente desde la rectoría se basaba en el respaldo institucional del título y la cercanía del domicilio del aspirante con la institución.

“Porque en realidad yo en ese momento tenía sólo unos meses de experiencia. Me había recibido en diciembre de 1953, en abril empecé a trabajar en el Liceo 9 de Capital que se creaba. Entonces el Ministerio llamó a los egresados de ese año porque se crearon muchas escuelas”.

Siguiendo su testimonio, la mayoría de los profesores del naciente nacional provenían de una extracción social de clase media:

“La mayoría eran hijos de abogados, ingenieros... todos con título docente. Yo era de clase media sin guita (risas). Mi mamá trabajaba. Cuando yo tenía seis meses mis padres se separaron. Ella tuvo que costearme la carrera. Nosotros alquilábamos en esa época”.¹⁶⁵

El caso de la profesora de Inglés Lidia Wouters mantiene similitudes con el anterior. Cursó sus estudios primario, secundario y profesorado de idiomas en el Colegio Lenguas Vivas en Capital Federal. Sus primeros pasos como profesora los dio en las aulas del colegio privado María Mazzarelo en la localidad de Ituzaingo pero en los inicios de su carrera quería ingresar al nacional de Morón ya que era, según ella “una escuela muy importante” y porque estaba a favor de la enseñanza pública. Ingresó en el año 1951 “sin concurso docente” gracias a que unas “amigas habían dejado horas de idioma” y fue recomendada al primer rector de la institución Aldo Montesano.¹⁶⁶

Uno de los casos más representativos es el de la profesora Lilian Quintana quien ingresó al colegio en 1949. El padre era geógrafo y se mudó con su familia cuando ella

¹⁶⁵ Entrevista del autor a la profesora Julia de María, junio de 2006, provincia de Buenos Aires.

¹⁶⁶ Entrevista del autor a la profesora Lidia Wouters, julio de 2006, provincia de Buenos Aires.

tenía dos años a Castelar. Ingresó a una escuela Láinez¹⁶⁷ en el distrito de Morón y cursó su primaria bajo los designios del gobernador conservador Manuel Fresco (1936-1939). Con un sesgo negativo recuerda los desfiles que convocaba Fresco donde concurrían todas las escuelas del distrito “para desfilas con el brazo en alto”, emulando el saludo fascista. Su vocación docente estuvo definida desde niña y a la hora de elegir su carrera no tuvo ningún tipo de reparo por parte de su familia. Continuando con la tradición familiar se decidió por el magisterio:

“... yo venía de una familia docente desde mis bisabuelos. Mi mamá era maestra, mi tía era maestra, mi abuela también. Mi abuelo preparaba a los alumnos del Nacional de Buenos Aires en Latín y Griego. Es decir, era como una tradición, entonces ni te preguntaban, ya lo daban por sentado[de que iba a ser maestra] Además me encantó...”¹⁶⁸

Se matriculó en la escuela Normal de San Telmo realizando cotidianamente el viaje de Morón a Capital Federal. Allí se desempeñaban como docentes las descendientes directas de aquellas educadoras estadounidenses que Sarmiento convenció, a fines del siglo XIX, para instalarse en la Argentina con el objeto de formar a las primeras mujeres en los preceptos del normalismo. Arguye que la exigencia de la escuela normal “era muy buena” pero se trataba de nivelar el rendimiento académico ya que concurrían alumnas de diferentes extractos sociales del sur de la provincia de Buenos Aires con pautas culturales muy heterogéneas.

Ingresó al Instituto del Profesorado Secundario (hoy profesorado Joaquín V González) para estudiar Biología. Pero fue “expulsada” por concurrir a una marcha contra Perón, por lo tanto continuó su carrera en el Profesorado Normal en Ciencias. Ingresar al Colegio Nacional Mixto de Morón fue el comienzo de una larga carrera reconocida tanto por alumnos/as y educadores, alimentada por una marcada vocación por la enseñanza. Estuvo trabajando en el nacional hasta el año 1986, pero continuó en actividad en el profesorado privado padre Elizalde (Ciudadela) como jefa del departamento de Biología hasta el año 2008.

¹⁶⁷ Las escuelas Láinez eran instituciones establecidas por el gobierno nacional en aquellas provincias que carecían de recursos necesarios para fundarlas.

¹⁶⁸ Entrevista del autor a la profesora Lilian Quintana, noviembre de 2010, provincia de Buenos Aires.

El profesor de música Pablo Terán –invocado en el capítulo 1– nació en Madrid. Su familia se instaló en la Argentina en la ciudad de Rosario cuando él tenía cuatro años de edad. A los cinco años ya deslumbraba con el piano, mientras que a los siete, brindó su primer concierto. Especializado en la obra de Chopin, enfatiza que siempre se consideró un artista antes que “profesor de música”. Debido que el rédito económico por los conciertos que brindaba eran bajos, decidió trasladarse a Buenos Aires en busca de nuevos horizontes, y se instaló en Morón. Allí se contactó con Juan Carlos Bagnat –quien estaba casado con una prima del intendente Albistur Villegas– e ingresó a la Municipalidad como empleado. En marzo de 1950, se alistó como profesor de música al colegio nacional. A fines de la década de 1970 se haría cargo de la vicedirección de la institución.¹⁶⁹

La biografía del maestro profesor Tulio Viera, resulta similar a las esbozada anteriormente. Su formación estuvo entroncada con los valores pedagógicos de la “escuela normalista”. Vislumbró los oscilantes cambios, marchas y contramarchas del sistema educativo nacional entre los años 1954 hasta mediados de la década de 1980 en que se jubiló siendo rector del colegio nacional. Nació en Mechita, un pueblo ferroviario a 200 kilómetros de la provincia de Buenos Aires en 1929. Su padre era ferroviario en la misma localidad y su madre “pantalonera” sin educación elemental. Destaca que su padre estuvo 15 años sin votar en Mechita, vedado por los conservadores por su inclinación al partido radical. Parte de su vida escolar la realizó en una escuela Láinez en la misma localidad. En el cuarto grado se le “despertó la vocación por la docencia” gracias al ejemplo de una de sus maestras.

De su concurrencia al ciclo primario recuerda “el hábito del guardapolvo porque destruía las clases sociales”, la “pulcritud” ya que, “había que ir con el guardapolvo limpio, hasta el más humilde”, la adoración a los símbolos nacionales y la “caligrafía perfecta”. En el año 1943 finalizó sus estudios primarios en una escuela de Capital Federal. Previamente había sido escolarizado en una primaria de la localidad de Haedo. Su padre fue trasladado a dicha jurisdicción por cuestiones laborales. Eran los tiempos en que la provincia de Buenos Aires estaba bajo la gobernación de Fresco. Recuerda que en segundo grado, en las clases de educación física, lo llevaban a tirar con la carabina de aire comprimido en detrimento de los ejercicios físicos tradicionales.”¹⁷⁰

¹⁶⁹ Entrevista del autor al profesor Pablo Terán, marzo de 2007, provincia de Buenos Aires.

¹⁷⁰ El disciplinamiento corporal, en el caso de los varones, estuvo ligado al desarrollo de ciertas cualidades y valores marciales como el coraje, la fuerza, la resistencia y la valentía. En sus orígenes, la

Finalizada la escuela primaria ingresó al Colegio Mariano Acosta, sorteando el examen de ingreso sin dificultad. Su formación estuvo acompañada por un conjunto de profesores que para la época, tuvieron una gran relevancia para la tradición educativa: Medici en Matemáticas, Juan Carlos Astolfi en Historia y Juan Canter, “quien escribió el apartado sobre inmigración en el tomo de Historia de Ricardo Levenne”. Según su testimonio, las clases eran muy expositivas y con un tono acrítico, una práctica habitual del sistema de enseñanza de aquél entonces. Egresó en el año 1953 con el título de Profesor en Letras. Esta titulación lo habilitaba para dictar asignaturas como Geografía, Historia y Castellano. Arribó al Colegio Nacional Mixto de Morón en febrero de 1955 con seis horas de geografía por medio de un pedido que realizó al Director General de Enseñanza Secundaria:

“En el colegio nacional ingresé porque le escribí una carta al que fue Director General de Enseñanza que fue alumno del Mariano Acosta. Le conté toda mi historia, como me había recibido, el promedio [9,88]...Le dije si me podía ayudar. ¿Y qué hizo? Me mandó en febrero de 1955 con una designación de seis horas de geografía en el colegio nacional”¹⁷¹

En síntesis, según se desagrega de los testimonios señalados el colegio representó una oportunidad incuestionable para el crecimiento profesional de los actores involucrados. Algunos de ellos, como el caso del profesor Tulio Viera, llegarían a la rectoría de la institución como rector interino a comienzos de la década de 1960, y rector titular a fines de la década de 1970 hasta su jubilación. A partir de lo expuesto, podemos dilucidar que el método de reclutamiento basado en las recomendaciones y avisos espontáneos, respondía al régimen de normas concertadas en el Reglamento para los Colegios Nacionales y Liceos de Señoritas sancionado en 1935, sobre la base de resoluciones dictadas por la Inspección General de Enseñanza del año 1925. El artículo dos estimaba que el rector tenía la atribución de proponer a la Superioridad los

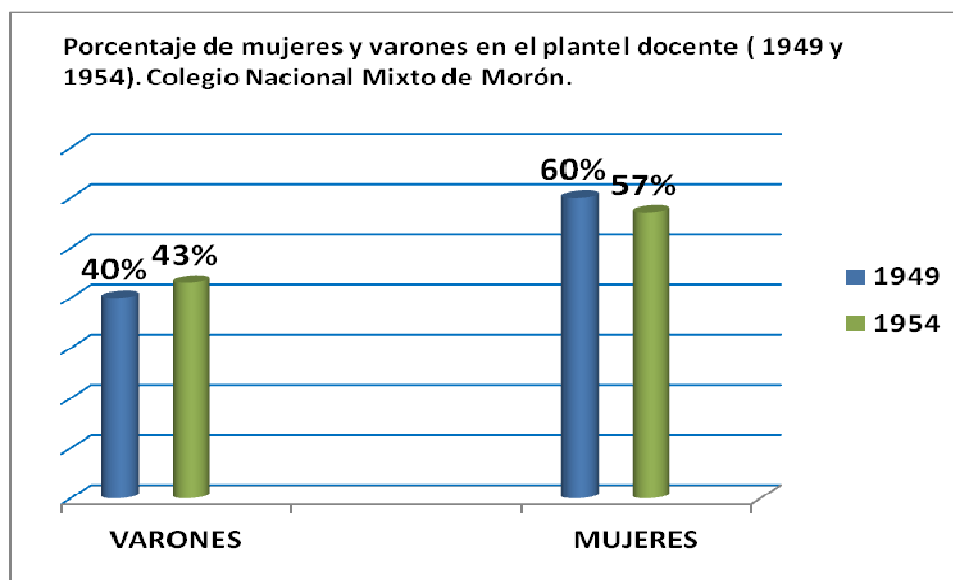
educación física en las escuelas estuvo influenciada por el militarismo. SCHARAGRODSKY, Pablo, “Los ejercicios militares en la escuela Argentina: Modelando cuerpos masculinos y patriotas a fines del siglo XIX” en AISENSTEIN y SCHARAGRODSKY, *Tras las huellas...op. cit.*, pp.105-133

¹⁷¹ Entrevista del autor al profesor Tulio Viera, diciembre de 2010. Provincia de Buenos Aires.

candidatos para los puestos docentes y administrativos vacantes. Los docentes designados debían poseer títulos habilitantes reconocidos por el Ministerio.¹⁷²

Este proceso va a tomar mayor ímpetu con la creación del Ministerio de Educación de la Nación en 1949, año que coincide con la fundación del Colegio Nacional Mixto. En otra instancia, según los testimonios recabados, podemos inferir que no parece haberse promovido favoritismos de inclusión laboral por afinidades políticas. Los antecedentes laborales, la cercanía domiciliaria con la institución o el respaldo académico del título, rigieron los criterios para la selección del personal por parte del inspector del distrito o el director del establecimiento. Resta subrayar una cuestión en relación al carácter mixto del colegio. Entendiendo que las relaciones de poder habitualmente estructuran el mundo laboral, cabe preguntarse si existieron miramientos genéricos a la hora de reclutar el personal docente. A juzgar por los datos extraídos de las planillas contables hacia el año 1949, un 60% del personal docente pertenecían al sexo femenino y un 40% masculino (Gráfico 3) En consecuencia, no parece haber primado miramientos de orden genérico. Veamos pues, como se distribuía la titulación académica tomando esa variable.

Gráfico 3



Fuente: elaboración propia en base a los datos obtenidos en el Archivo del ex Colegio Nacional de Morón

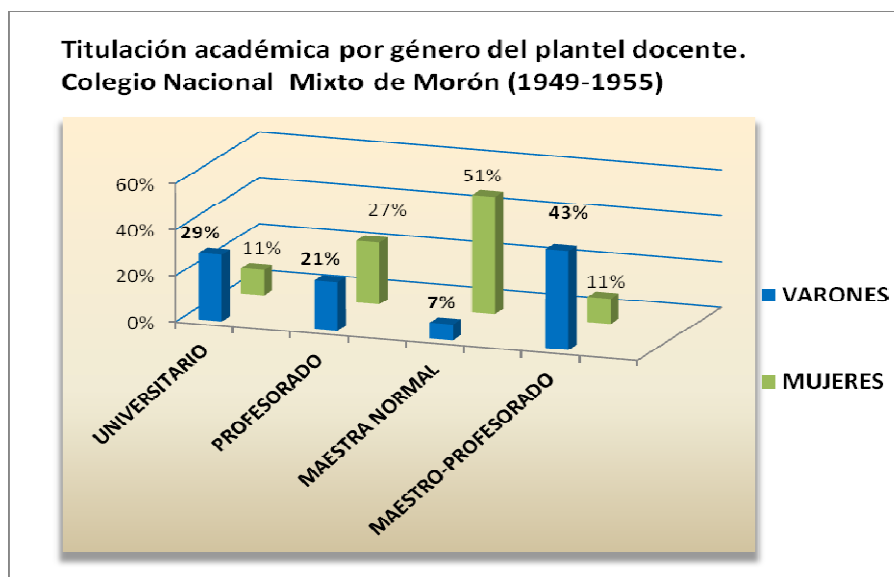
¹⁷² Otra de las atribuciones de los rectores era la de designar celadores, personal de servicio y personal docente sustituto e interino. En este último caso, el Ministerio podía confirmar al sustituto propuesto o designar a otro en su lugar. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Dirección de Instrucción Pública, Reglamento para los Colegios Nacionales y Liceos de Señoritas, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1936, pp. 4-5

Titulación académica por género

La titulación académica por sexo nos puede indicar algunas cuestiones referidas a la formación docente de la época. Los títulos habilitantes y las entrevistas a los docentes nos permiten inferir la influencia del normalismo académico en la institución, cuya organización curricular estaba puesta en el conocimiento disciplinar. Señalarlo nos allana el camino para comprender, en los capítulos siguientes, la relación entre la “cultura escolar” y los jóvenes estudiantes. Para citar un ejemplo, la profesora María Emilia Deffis, nació en 1910 en la provincia de Buenos Aires e ingresó al Colegio Nacional Mixto en mayo de 1949. Según reza su ficha individual, su título de base era “maestra normal nacional”, desempeñándose en la institución como profesora de historia.¹⁷³

Con la finalidad de ver la titulación académica por género hemos accedido a los legajos atesorados en el archivo del colegio. Dentro de los legajos de los docentes, se archivaban las fichas individuales que eran provistas por el Ministerio de Trabajo y Previsión e incluyen los datos personales de los educadores, la impresión digital del pulgar y la foja de servicio en el reverso. Sobre una muestra tomada de 75 legajos, los resultados obtenidos, según el gráfico 4, fueron los siguientes:

Gráfico 4



Datos extraídos de los legajos docentes. Archivo del ex Colegio Nacional Mixto de Morón

¹⁷³ Ficha individual de la profesora María Emilia Deffis. Archivo del ex Colegio Nacional Mixto de Morón.

A juzgar por el gráfico 4 el número de mujeres que componían el plantel docente de la institución no era exiguo en relación con el personal masculino. Pero a su vez nos indica una suerte de división sexuada en cuanto a los estudios superiores: 17 de ellas poseen el título de maestra normal y su implicancia en los estudios universitarios es menor en relación al varón. Esto no resultaba extraño ya que el imaginario de una joven que anhelaba seguir sus estudios pos primaria era el magisterio o, como máxima instancia, el profesorado no universitario. Sin embargo, ante esta afirmación hay que señalar que el número de mujeres inscriptas en la carrera de medicina radicada en la Universidad de Buenos Aires durante la primera mitad del siglo XX, tuvo un incremento destacado. Las mujeres que lograron obtener su credencial académica para desempeñarse en el ámbito de la medicina intentaron llegar a cargos a los cuales no habían podido acceder hasta entonces debido a las jerarquías genéricas que las invisibilizaban. Algunas de ellas, como Alicia Moreau de Justo, unieron el saber específico del campo profesional con la discusión que irradiaba la cuestión social.¹⁷⁴ El título Maestro/a Normal Nacional se obtenía en las Escuelas Normales. Tenían un curso de cinco años de estudio que se dividía en dos ciclos: Básico Común de tres años denominado “Bachillerato Elemental” y el Curso Superior del Magisterio de dos años de duración. Para ingresar al segundo se requería tener como mínimo 15 años de edad, rendir un examen de aptitud y someterse al examen médico. El título de Maestro Normal habilitaba para seguir el Profesorado Normal (Ciencias y Letras); Idiomas, Educación Física para varones y mujeres; Economía Doméstica y Jardín de Infantes para niñas; Profesorado de Enseñanza Secundaria en la orientación de Castellano y Literatura, Historia, Geografía, Química, Física, Filosofía, Matemáticas, Francés, Inglés, Italiano, Portugués y Literatura Brasileña. Otras de las carreras eran Procuración, Visitadoras de Higiene, Archivista, Bibliotecario y Técnico para el Servicio de Museos.¹⁷⁵

Ser maestra en el imaginario social representaba la extensión hogareña del rol maternal que determinados discursos médicos, políticos e institucionales le habían asignado a la mujer con una impronta biologicista que materializaba al sexo femenino.¹⁷⁶ Una de las entrevistadas me refirió que en la época eran “muchas las

¹⁷⁴ VALOBRA, Adriana María y RAMACCIOTTI, Karina, “Modernas esculapios: acción política e inserción profesional, 1900-1950” en *Estudios AHILA de Historia Latinoamericana* 7, Asociación de Historiadores Latinoamericanistas Europeos, 2011.

¹⁷⁵ Consultorio de orientación profesional y escolar, *op. cit.*, p. 8

¹⁷⁶ NARI, *Políticas de maternidad...op. cit.*

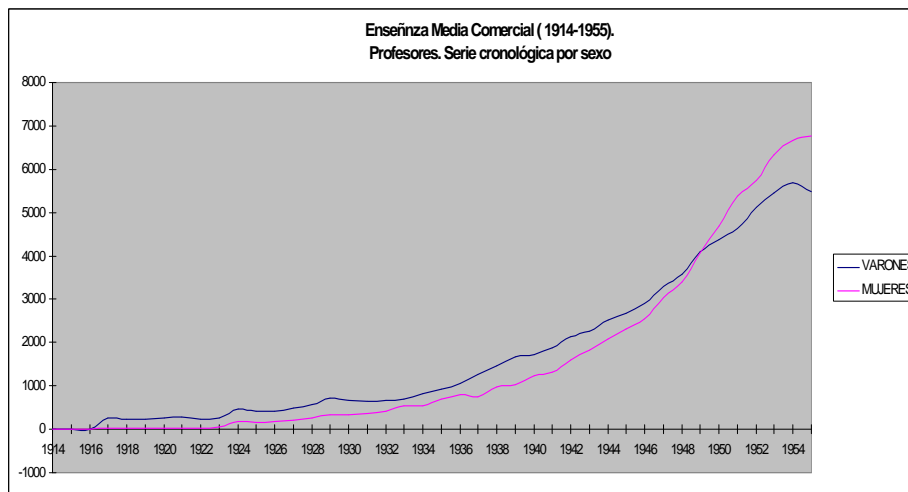
mujeres que se dedicaban al magisterio” pero que dejaban de lado su vocación gracias al casamiento y que no existía mejor profesión que la de ser madre.”¹⁷⁷ La práctica docente se transformó en una suerte de extensión de las prácticas femeninas que por “natural” exigencia se les recomendaba el buen gobierno del hogar. Ser maestra en el imaginario social representaba la extensión hogareña del rol maternal.¹⁷⁸

En consecuencia, no debe extrañar que en términos de género la participación de las mujeres en relación a los hombres en el circuito educativo haya sido para nada desdeñable. El análisis del fenómeno no puede olvidar que careció de homogeneidad dependiendo de las distintas orientaciones (Normal, Bachiller, Comercial, Industrial, etc.) y atendiendo a las distintas coyunturas. Los siguientes gráficos pueden ilustrar esta discusión. En la Enseñanza Media Comercial vislumbramos, a principios de siglo XX, una participación mucho más amplia de varones que se desempeñaban como profesores en los diversos colegios nacionales. La tendencia se mantiene hasta el año 1949 en el cual la participación femenina en el mundo laboral comienza a superar con creces la participación masculina. Así, los resultados obtenidos en la Enseñanza Media Normal son más contundentes: a partir del año 1922 la tendencia va aumentando sustancialmente a favor de las mujeres. El año 1945 es un punto de despegue en el cual el predominio del campo es fácilmente visualizado.

¹⁷⁷ Entrevista del autor a la profesora Lilian Quintana, noviembre de 2010, provincia de Buenos Aires.

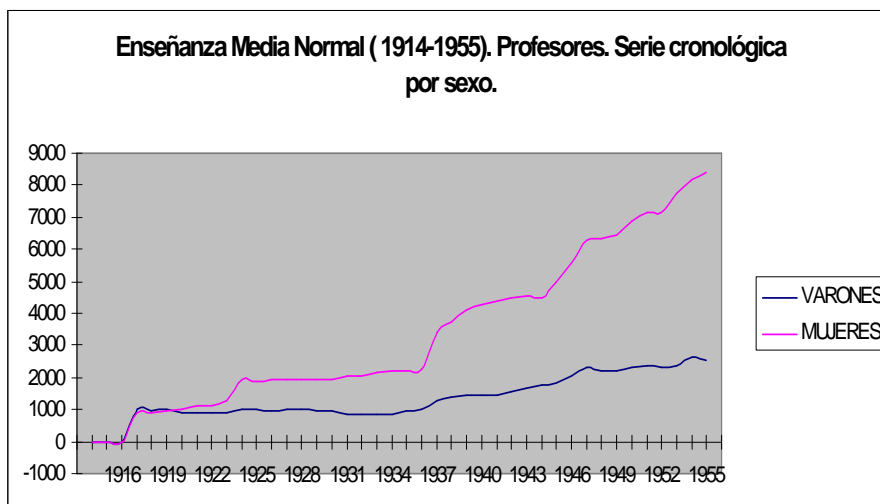
¹⁷⁸ Desde comienzos del siglo XX una amplia literatura dedicada a la “propaganda moral” de las niñas en las escuelas fue aprobada por el Consejo Nacional de Educación. En una de estas obras titulada “Consejos a mi hija” la figura materna dispensa las enseñanzas morales a su hija en las labores más diversas de las tareas del hogar. En el texto, el binomio madre-maestra sintetizan el conocimiento y el “sabio consejo” basado en la experiencia y en un discurso social de raigambre biologicista. Recorriendo los derroteros del manual, se puede visualizar una especie de altruismo social que ceñía el papel de las mujeres al definir un rol específico encarnado en la abnegación, el respeto sumiso al varón y el sacrificio despojado de cualquier tipo de actividad social o política. CAMMAROTA, *Los Consejos de Amalia...op. cit.*

Gráfico 5



Fuente: Elaboración propia en base a los datos extraídos del Departamento de Estadística Educativa, Ministerio de Educación y Justicia, *Enseñanza Media*, 1914-1963, Tomo 2.

Gráfico 6



Fuente: Elaboración propia en base a los datos extraídos del Departamento de Estadística Educativa, Ministerio de Educación y Justicia, *Enseñanza Media*, 1914-1963, Tomo 1.

A través de la descripción precedente y del estudio de caso se desprende con claridad que la participación de la mujer en el sistema de enseñanza se afianza con el primer gobierno peronista. Si bien el curriculum y los programas tanto de primaria como de secundaria pautaron una continuidad con las décadas anteriores, el rol que debía asumir la mujer en la sociedad sufrió una suerte de tensiones que llevaron a pautar más continuidades que rupturas con las décadas anteriores.

Con respecto a los títulos habilitantes para ejercer la docencia hay que señalar que en materia de formación y de reglamentación, la profesión docente parece sistematizarse durante el peronismo clásico. Sin embargo, en esta situación conviven un

conjunto de prácticas y disposiciones en el mundo del trabajo que dan cuenta de ciertas arbitrariedades, improvisaciones y desajustes. Un educador podía prepararse para instruir en una disciplina y terminaba enseñando otros contenidos que no se correspondían específicamente con su asignatura. No obstante, cabe señalar que desde los orígenes del sistema educativo una de las características que impregnó el oficio fue la especialización de un educador en una determinada disciplina. Este fue el principio que primó a la hora de reclutar y definir los puestos de trabajo.¹⁷⁹

En determinadas circunstancias, la competencia de los títulos docentes cambiaba de acuerdo a las nuevas perspectivas de los planes de estudio o la introducción de nuevas asignaturas. Veamos entonces el caso de la asignatura “Religión”. El gobierno de facto de 1943 había introducido la enseñanza religiosa en las escuelas y el propio Perón transformó en ley el decreto tras su llegada al poder. En los colegios nacionales se impartía la enseñanza religiosa, aunque no obligatoria. No obstante ello, no existían profesados que otorgaran el título de profesor con orientación en Religión para ejercer en el ciclo medio del sistema. El caso de María Esther García Aldaya es ilustrativo de lo reseñado. Nacida en 1930, cursó sus estudios de Maestra Normal Nacional, siendo “Maestra Catequista” y “Maestra Agrícola”. Fue habilitada por el Ministerio de Educación para enseñar Religión Católica en las Escuelas Primarias, Normales, Secundarias y Especiales. Otro de los casos hace referencia al ascenso jerárquico dentro del mismo sistema. El profesor Francisco Crespo se desempeñó hacia 1934 como maestro suplente en la repartición perteneciente al Consejo Nacional de Educación, Escuela N 1, Distrito Escolar 10. En el año 1936 ejerció como maestro titular en una escuela privada religiosa. Recién en el año 1944 logró su ascenso como maestro adscrito en la repartición de Inspección General de Enseñanza Religiosa y al año siguiente ingresó como Profesor de Religión provisional en el Colegio Nacional Mariano Moreno, Colegio Nacional Sarmiento y en el Colegio Nacional anexo Mariano Acosta. En ese mismo año fue ascendido como auxiliar inspector del Consejo Nacional de Educación Inspector General de Enseñanza Religiosa y, hacia 1948, Inspector Técnico de Religión. Lo más sugestivo del caso es que se desempeñó en el Colegio Nacional de Morón como profesor de castellano a partir del año 1952.¹⁸⁰

¹⁷⁹ TERIGI, Flavia, “La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites” en *Revista de Educación*, n° 350, septiembre-diciembre, 2009, pp. 125-126.

¹⁸⁰ Legajo de la profesora Elvira A. Archivo del ex Colegio Nacional Mixto de Morón.

La disparidad de criterio descripta respondía a la carencia de homogeneidad en el seno de la formación docente. Conforme a los nuevos planes de estudios implementados en el año 1953, se reestructuró el Profesorado para la Enseñanza Secundaria, debido a que la formación de profesorado no se realizaba sobre bases uniformes. Existían grandes diferencias en los planes y programas que se seguían para obtener el título respectivo en las diferentes especialidades. Los cursos normales de profesores tenían una duración de tres años para grupos de materias a fines (Ciencias o Letras) mientras que los cursos del profesorado nacionales contenían planes de cuatro años para cada materia. Pero una de las problemáticas más acuciantes era la inexistencia de homogeneidad en cuanto a las condiciones de ingreso, régimen de promociones con relación a los alumnos/as, planes y programas uniformes y condiciones para la designación de los docentes en los cargos vacantes. En enero de 1953, se designó una Comisión Especial para estudiar y propagar una nueva organización de los cursos de formación del profesorado para la enseñanza media.¹⁸¹

Como consecuencia de la aplicación del nuevo plan, el personal docente sufrió una suerte de reajuste en su situación de revista (titular-provisional) y en las materias que dictaban en los claustros secundarios. Conforme se reorganizaba el nomenclador, los profesores/as se vieron afectados/as ante la nueva situación. Así lo padeció la maestra/ profesora Elvira A. nacida en 1911, quien poseía el título de Maestra Normal y Profesora de Mecanografía. Hasta el año 1952 ejerció como profesora de Mecanografía en la Escuela de Comercio de Ramos Mejía. Gracias al reajuste de ese año, producto de la renovación de los planes de estudios, se vio perjudicada por la suspensión del pago de sus haberes ya que no se le reconocía la antigüedad de 20 años de servicios interrumpidos. Pero el hecho más sugestivo, y que ilustra la situación analizada es que fue reasignada en la flamante asignatura Cultura Ciudadana, cuyo diseño curricular respondía al corpus doctrinario del gobierno.

Recapitulando, hemos visualizado que desde sus comienzos, con la llegada de los primeros estudiantes y la conformación del plantel docente, el proceso estuvo signado por dinámicas formativas enraizadas en las biografías que hacían referencia a la “clase”, “el género”, la “clasificación” y el imaginario de movilidad social, un foco central en los sentidos de los entrevistados. Sin embargo y a pesar de las políticas públicas implementadas para incorporar a la población juvenil a las instituciones de

¹⁸¹ *Boletín de Comunicaciones*, Año IV, 30 de enero de 1953, n° 258, p.1386.

enseñanza, la inclusión se modeló sobre un formato de apertura restrictiva o meritario y cuyos merecedores estaban en condiciones de alcanzar “los más altos grados de instrucción”. Y es allí donde se encontraban los límites del sistema escolar y el carácter meritario del mismo. La congregación de estos tópicos confluía en el moldeado del paisaje, las apariencias y las circunstancias curriculares de la vida escolar. Lejos de constituirse en un bloque homogéneo, donde se presentan desfasajes e improvisaciones producto de la reorganización del sistema de enseñanza de la época, la vida cotidiana presentaba ciertos intersticios donde se filtraban posicionamientos, disensos y consensos en torno al formato escolar pero con un claro sentido de pertenencia de los jóvenes y docentes de la institución. El currículum y la cultura académica brindada por la institución complementaron las subjetividades de los estudiantes que se vieron interpelados en un modelo de “ser joven” por parte del Estado.

Imagen 1

DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES
Educación Primaria
ESUELAS PRIVADAS INCORPORADAS

CERTIFICADO DE ESTUDIOS

Raquel Estela Rojas de este Distrito, el día 7 del mes de Mayo de 1944, cumple con la Matrícula de la Escuela N° 124, con el N° 124, en el grado de 4º.

Lectura 100%	Historia 100%	Botánica y Agricultura 100%	Ejercicios Físicos 100%
Escritura 100%	Geografía 100%	Química y Minería 100%	Canto y Música 100%
Léxico Nacional 100%	Instrucción Cívica y Moral 100%	Mineralogía y Geología 100%	
Matemáticas 100%	Religión 100%	Anat., Fisiol., e Higiene 100%	
Dibujo 100%	Planes y Colores 100%	Laborer y Trabajo Manual 100%	

En virtud de estas calificaciones, resulta expedido en el día 15 de Mayo de 1944.

Maria Antonia de la Cruz

Certificado de estudios primarios (Provincia de Buenos Aires) expedido por una escuela privada incorporada, 1944.

Imagen 2

REPUBLICA ARGENTINA

GRATUITA Libreta N° 123

MINISTERIO DE TRABAJO Y PREVISION
DELEGACION REGIONAL BUENOS AIRES

253

LIBRETA DE TRABAJO
Para menores de 14 a 18 años

LEY N° 11.317

Esta libreta se expidió el 15 de Mayo de 1944
y es válida hasta el día 15 de Mayo de 1944

Vista de la autoridad de sustracción
JEF. DE REGISTRO CIVIL
MINISTERIO DE TRABAJO Y PREVISION

Libreta de trabajo para menores de 18 años. Si bien muchos de los estudiantes provenían de la “clase media”, otros solventaban sus estudios o ayudaban a la economía familiar empleándose como aprendices en fábricas o cadetes en comercios de la zona.

Capítulo 3: Educar a los jóvenes: sentidos de pertenencia, arquetipos humanos y cultura escolar normalista

Este capítulo se propone abreviar en el análisis de los significados, sentidos y las micro-dimensiones que le daban vida a la dinámica escolar. Aborda el currículo, la cultura académica brindada por la institución, el rol docente y los mecanismos disciplinarios que enmarcaron la vida cotidiana para el forjamiento de un “ser joven” específico. Creemos que es fundamental avanzar en este carril para advertir la relación de los jóvenes con la cultura escolar de la época. En efecto, consideramos que no se puede escindir una dimensión de otra. Nuestra hipótesis radica en que en el proceso de apelación a un modelo de juventud estudiantil, el colegio estuvo permeado por una serie de dinámicas que se vincularon intrínsecamente con la propuesta escolar, cuyo esquema lo hacía poco o nada permeable a lo “diferente” en el proceso socializador. Esta tensión oscilaba entre la credibilidad de los mensajes de dicha propuesta por parte de los jóvenes –sobre todo a la promesa de movilidad social – con el carácter determinista y positivista del paradigma de enseñanza que resistió todo intento de reforma hasta la década de 1980.

Siguiendo este lineamiento, orientamos la organización del capítulo observando en la primera parte los sentidos de pertenencia a la institución esbozados por los entrevistados, la organización curricular del colegio nacional y su propuesta de una “cultura legítima” aunados a la visión de los estudiantes sobre las prácticas educativas y, por ende, de los educadores. En la segunda parte encaramos el análisis de los mecanismos disciplinarios auspiciados para el ordenamiento de la vida institucional y el control de la burocracia educativa tanto sobre alumnos/as como sobre el personal docente.

Para el abordaje de lo expuesto nos ocuparemos de la vida cotidiana del colegio. Fragmentos, imágenes, anécdotas y remembranzas que nos permitirán adentrarnos en la experiencia social de los jóvenes. Como hemos destacado en la introducción de la investigación y siguiendo a Adriana Puiggrós, la interacción entre los sujetos pedagógicos estuvo mediada por un currículum manifiesto y un currículum oculto. Como sugiere la investigadora, el currículum hace referencia a los elementos culturales:

conocimiento, valores, costumbres, régimen disciplinario, creencias y táctica escolar.¹⁸² Pesquisar la vida cotidiana nos posiciona en la frontera siempre problemática que hay entre los discursos estatales y las complejas relaciones de los individuos frente a ellos. En este sentido, Silvina Gvirtz ha destacado que por más adecuada y ajustada que sea una propuesta educativa es en la vida cotidiana donde adquiere significado y sentido. De allí que la noción de vida cotidiana nos permite recuperar lo particular, lo heterogéneo, y los conflictos, en suma, la diversidad de la experiencia social.

En otro plano, Francois Dubet y Danilo Matucelli han enfatizado en la necesidad de captar la manera en que los alumnos/as construyen su experiencia, entablan relaciones y significaciones a través de las cuales se constituyen ellos mismos.¹⁸³ Desde esta anclaje analítico estudiar solamente los programas, los roles y los métodos de trabajo, sería un camino a medio andar si lo escindimos de las acciones, los sentidos y los posicionamientos subjetivos y objetivos que conjugaron los sujetos pedagogizados.

Huelga decir que al tratar sobre la vida cotidiana de las instituciones nos encontramos ante el hecho de que los individuos responden de manera diferencial a las relaciones contextuales, por lo tanto, se constituyen en testigos oculares de una realidad que, al juzgarla desde una perspectiva histórica, puede tentarnos a considerarla como “homogénea”. Como ha demostrado la experiencia etnográfica escolar llevada a cabo por el pedagogo Peter McLaren en EEUU, existe una enfática relación entre las instituciones educativas, las relaciones más amplias que las informan y las competencias históricamente construidas que los estudiantes acarrear al espacio escolar.¹⁸⁴

Asimismo, hay que señalar que detrás de toda remembranza de carácter homogénea y “oficial” y en ocasiones idílicas, se presentan grietas, tensiones y discordancias entroncadas con la experiencia narrada desde el presente. Por ello asumimos la tarea de desmontar ese mundo idílico que fluctúa en las entrevistas orales por oposición a un presente “crítico”.

¹⁸² PUIGGRÓS, Adriana, *Sujetos, disciplina... op. cit.*

¹⁸³ DUBET, Francois. y MARTUCCELLI, Danilo, *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Losada, Buenos Aires, 1998, p. 15.

¹⁸⁴ McLaren, formado teóricamente en los cánones de la denominada pedagogía crítica describe, a partir de su experiencia como docente, la vida cotidiana en una escuela de barrio pobre en EEUU. Sus anotaciones diarias dan cuenta de la violencia, el sexismo y racismo, que oprimen a los escolares hijos de inmigrantes en la década de 1980. McLAREN, Peter, *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México, Siglo XXI, 1998.

Los sentidos sobre el colegio en los entrevistados

En la multiplicación simbólica pincelada sobre ese mundo juvenil perdido, en ocasiones idílico, cobra real significado el desarrollo de una cultura escolar añorada y criticada a la vez, en donde “los docentes” eran el ejemplo y guía a seguir. Claro está que uno de los problemas epistemológicos para enfocar los sentidos y significados que le otorgan los entrevistados a su “reconstrucción”, es que las vivencias se encuentran atravesadas por un presente casi siempre conflictivo, de modo tal que el pasado al que el individuo hace referencia “siempre fue mejor”. En consecuencia, la operatoria que realizan los entrevistados tiende a darle un sentido ambivalente a la experiencia descrita. En virtud de ello, cabe aclarar que los relatos de vida se transforman en constructos culturales que apelan a un discurso público estructurado por convenciones de clase y género.¹⁸⁵ Al margen de todas estas consideraciones, me interesa profundizar y quebrar los límites que imponen esas “representaciones”, para dar cuenta de las prácticas sociales e imaginarios sustentados por los individuos/as en su experiencia pasada.

El sentido de pertenencia manifestado en nuestro caso por alumnos/as y docentes articulan explicaciones, significaciones y justificaciones del pasado que se rememora. La dinámica cultural se manifiesta en este estudio de caso no tanto en la refutación de la cultura dominante sino en sus intentos de integración por parte de los actores involucrados. La articulación entre formas y convenciones implícitas bosquejadas en el plano social aparece naturalizadas en el seno de la escuela o, al menos, sustenta un discurso hegemónico internalizado en gran parte de los ex estudiantes.

El universo emocional y las representaciones simbólicas que han quedado registradas en la memoria de ex alumnos/as y ex docentes sobre el colegio y el período analizado son altamente positivas. En los testimonios destacan que era un “colegio de calidad” y “un referente muy fuerte de la comunidad” [moronense]. En dichas remembranzas se entremezclan la juventud y el ejemplo de los docentes: “Quise al Colegio porque tuve algunos maestros que me dijeron con su afecto por lo que hacían para qué lado había que caminar y por los mejores recuerdos de aquella, nuestra única juventud”.¹⁸⁶ En este sentido, la reconstrucción de ese mundo juvenil-estudiantil se realiza destacando la tranquilidad y apacibilidad del entorno, los puntos de socialización

¹⁸⁵ JAMES, *Doña María...op. cit.*, p. 128

¹⁸⁶ Testimonio del ex alumno Gerardo Berensztein, promoción 1954, en *Testimonios...op. cit.*, p. 23

y de referencia para las reuniones, no sólo la escuela, sino también la Catedral, la plaza con el ombú, y “aquellos trenes ingleses de madera, con su primera de asientos de cuero y su segunda clase de pinotea, que no ocupábamos pues nuestro lugar ideal era el cuartucho apto para las bromas que matizaban el viaje”.¹⁸⁷

El punto de referencia era una vetusta estructura edilicia que funcionaba como un colegio nacional frente a una plaza sesgada por placas y un monumento ecuestre al Libertador Gral. Don José de San Martín. El ombú de la plaza era un lugar de encuentro de innumerables situaciones y circunstancias corporizadas en las escolares clases de dibujo al aire libre, (Imagen 1), los primeros cigarrillos, que generaban el sentimiento de adultez ante la mirada de los asientos perimetrales de piedras donde, según un protagonista “susurramos nuestros primeros balbuceos amorosos, nuestras confusas declaraciones, sin las cuales era imposible robar algún beso fugaz a nuestra elegida”.¹⁸⁸ Vemos pues, que estos recuerdos se corresponden con una asociación idílica de ese tiempo pasado. Suministran una pincelada retrospectiva carente de conflictos o tensiones que puedan subyugar o condicionar el análisis de ese tiempo perdido. Estas representaciones y marcas territoriales (el ombú, la Plaza, el edificio escolar) componen, siguiendo a la investigadora Elizabet Jelin, “un soporte no carente de ambigüedades para el trabajo subjetivo y para la acción colectiva, política y simbólica”.¹⁸⁹ Los poemas, teñidos de remembranzas juveniles, se presentan como artefactos culturales que abonan la estructura de sentimientos,

Mi viejo nacional

Te recuerdo, álgebra insondable
Gramática arisca, la filosofía
que nos dejaba absortos cada día
compañerismo grato e inefable.

Mi Viejo Nacional tan entrañable
Bifronte trama de pena y alegría
garabato adolescente, la porfía
de los sueños y el mundo realizable.

¹⁸⁷Ex alumno Francisco Kramer, promoción 1955. *Ibíd.*, p.24.

¹⁸⁸Entrevista del autor al ex alumno Franco Melazzini, diciembre de 2009, provincia de Buenos Aires

¹⁸⁹ JELIN, Elizabeth y LANGLAND, Victoria (compiladoras), *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*, Buenos Aires, Siglo XXI (Argentina), 2003, p. 4

Troquelado interior que murmura,
el tiempo pasaba sin premura
despertando el amor y las ideas
Mi viejo Nacional en otra casa.
el mismo espíritu que nunca pasa
labrando el alma como las mareas.¹⁹⁰

Ahora bien, subyacen tres niveles específicos en los relatos que sujetan las experiencias en el colegio: la calidad institucional, las posibilidades de ascenso social y los valores adquiridos en el marco de la cultura normalista. Estos tópicos se entrecruzaban para definir un sentido pertenencia que perfilaba la experiencia estudiantil en una trama más profunda, arbitrada por diversos significantes y postulados internalizados de manera dispar acorde a la complejidad que caracterizan los fenómenos sociales. Así, para el licenciado Jorge Enrique Molinero (promoción 1960), la institución le legó un puñado de ilusiones y de valores y un recuerdo hermoso de un tiempo inolvidable: su primera juventud y sus primeros amores.¹⁹¹

La escuela fue un punto de socialización importante para el despliegue de las prácticas juveniles, el desarrollo intelectual y un tránsito a las amistades que perduraron en el tiempo: “el colegio fue los mejores años de mi vida. Las amistades, el cariño que nos teníamos entre todos...”.¹⁹² Aun así, la oposición entre “lo nuevo” y la “viejo” son implicaciones narrativas que atraviesan los testimonios. La membresía a ese pasado es opuesta generalmente a los significados del presente. Inevitablemente las comparaciones con el sistema educativo actual refuerzan la noción de que en ese pasado circulaba una cultura legítima y humanística como horizonte de la movilidad social ascendente. En este sentido, el ex alumno Franco Melazzini recordaba que el “empobrecimiento cultural” y la “proletarización” de la carrera docente en la actualidad son uno de los ejes disfuncionales con la experiencia vivida en su juventud como estudiante. Para él, concurrir a la Biblioteca Nacional en busca de información (“un templo de la cultura”) era un honor al cual no todos accedían. Asociado a este clima cultural arguye que era un orgullo tener entre sus compañeros/as a algunos que tocaban piano como Diana Schneider, quien luego se especializaría en la obra de Schumann y Shubert. Lo más

¹⁹⁰ Ex alumno Jorge Fernández, promoción 1956 en *Testimonios...op. cit.*, p. 26.

¹⁹¹ Ex alumno Jorge Enrique Molinero, promoción 1960, *Ibíd.*, p. 30.

¹⁹² Entrevista del autor a ex alumno Demetrio Yalek, diciembre 2009. Provincia de Buenos Aires

rescatable del secundario, enfatiza el entrevistado, fue la obtención de amistades que se mantuvieron con el paso de los años, la curiosidad por lo cultural y el conocimiento de los docentes.¹⁹³

En el testimonio citado, la Biblioteca Nacional simboliza la extensión de un circuito de pertenencia cuyo punto de irradiación era el colegio. En un nivel local, la biblioteca de Morón Domingo Faustino Sarmiento, era un espacio de encuentro para los avezados lectores. Tal es así que un grupo de estudiantes fundaron en ese espacio el “Círculo de Estudios Generación del 50”. Si bien no sabemos el radio de alcance de su actividad y el grado de participación de los estudiantes, la creación de un círculo de estudios, por fuera de la institución escolar, no es un dato menor. En muchos casos la lectura se reforzaba con el capital cultural que los jóvenes acarreaban de sus hogares, por influencia de vecinos, amigos o parientes cercanos. En el caso de la alumna Susana Zanetti, sus aspiraciones académicas se fueron definiendo entre los liminares debates políticos que acusaba su papá, en el seno del hogar, o las lecturas de origen europeo, como *El Alma Encantada* del escritor francés Romain Rolland. En esa etapa ella tuvo espejos intelectuales en Edgar Bailey¹⁹⁴, Francisco Paco Urondo¹⁹⁵, y el ingeniero José Babini, un intelectual destacado que organizó la Universidad del Nordeste, fue secretario de Cultura durante la presidencia de Arturo Frondizi y presidente de la editorial universitaria EUDEBA. Siendo vecina de Babini en la localidad de Merlo pudo acceder a su biblioteca personal.

Como vertimos anteriormente, la evocación de ese mundo juvenil-estudiantil implora la división entre un “nosotros” y “ellos”, entre el “viejo sistema de enseñanza” y el “de ahora”, “los valores que enseñaba la escuela” – entre ellos la disciplina y el amor por los símbolos patrios – y el disvalor reinante en las instituciones educativas actuales aunado a la “proletarización de la carrera docente”. Se genera así en los testimonios una alteridad generacional que acentúa los puntos discordantes entre el

¹⁹³ Entrevista del autor al ex alumno Franco Melazzini, diciembre de 2009, provincia de Buenos Aires.

¹⁹⁴ Edgar Bayley (1919-1990) Destacado poeta creador de las revistas de artes plásticas y poesía Arturo, difusora del arte abstracto en Argentina. En 1958, durante la presidencia de Arturo Frondizi, se desempeñó en la Secretaría de Cultura de la Nación, a cargo de José Babini. Ver: http://www.buenosaires.gov.ar/areas/cultura/arteargentino/04biografias/bayley_edgar.php

¹⁹⁵ Francisco “Paco” Urondo (1930-1976). Poeta, periodista y militante político. En 1968 fue nombrado Director General de Cultura de la Provincia de Santa Fe, y en 1973, Director del Departamento de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Como periodista colaboró en diversos medios gráficos como *Primer Plano*, *Crisis*, *La Opinión* y *Noticias*. Militante del peronismo revolucionario fue asesinado por una patrulla del ejército en 1976. Urondo. Ver: <http://www.literatura.org/Urondo/Urondo.html>

pasado y el presente. Imperceptiblemente, la brecha que los separa pareciera sugerirnos una de las claves interpretativas de la experiencia analizada.

En rigor, los relatos esbozados y el acervo documental relevado terminan encumbrando la relevancia intrínseca, para los cánones escolares de la época, de esa cultura humanística. Tendiendo un puente entre los espacios temporales descriptos la figura de los “arquetipos humanos” encarnados, según los discursos oficiales y de las elites educativas” en la figura de los docentes, no fue menos relevante en las relaciones de poder/saber que fluían en la esfera escolar.

Sobre profesores/as, arquetipos humanos y cultura legítima

En la visión de los entrevistados, algunos profesores/as eran autoritarios, y otros “medios improvisados” pero muchos portaban unas cualidades intelectuales destacadas. Todos coincidieron en alto nivel de “exigencia de los profesores”. En pocos años la institución fue nutriéndose de un prestigio que anunciaba los años venideros, transformándose en un referente importante en la comunidad moronense. Según la ex alumna, Susana Zanetti, “...el colegio proyectaba cierta mística. Había una idea de construcción de ese colegio, relacionado con la excelencia, de que tuviera un espíritu diferente [al resto de las instituciones educativas]. Los profesores tenían eso. Y nosotros participábamos. Mucha gente importante estudió en el nacional de Morón.¹⁹⁶ Sin embargo, a pesar del entusiasmo cristalizado en sus prácticas, considera que no eran “figuras notables”. Al igual que el resto de los entrevistados arguye que en esa época subyacía un imaginario en la clase media entroncado con la idea de “hacer la escuela secundaria y de tener una profesión”. Como evidencia refiere el hecho de que todos sus compañeros se titularon en la universidad de abogados, médicos e ingenieros. Aquí, como en diversos tramos de los testimonios, se persiste en enfatizar la “pertenencia” insistiendo en afirmar una identidad que supone el distanciamiento de otros grupos de jóvenes que no coincidían a ese estatus puntual. El distanciamiento es bifaz y se estiliza en el tiempo: por un lado, retrospectivamente se aleja de los grupos de pares que por aquel entonces se encontraban fuera del sistema de enseñanza. Por el otro, se procesa en la actualidad, afirmando las diferencias de orden generacional que persisten en señalar

¹⁹⁶ Entrevista del autor a la ex alumna Susana Zanetti, marzo de 2012, Capital Federal.

las discordancias entre los intereses cognitivos que tenían por aquel entonces los jóvenes con las aspiraciones intelectuales e intereses de la juventud actual.

La construcción de ese “espíritu diferente” estaba en relación, aunque la entrevistada no lo mencione directamente, con la homogeneidad cultural. Esta era inherente al contenido socializador del formato del colegio nacional. Los tópicos de “movilidad social” y de “capital cultural” reconocían un tinglado de proposiciones versadas en el proyecto sarmientista de fines del siglo XIX. Las ascendentes clases populares aspiraban a portar una “cultura superior” subyacente en las propuestas pedagógicas de la tradición oligárquica-liberal. Siguiendo nuestro estudio de caso, más que cuestionar el modelo pedagógico hegemónico, sus protagonistas aspiraban a ocupar un lugar en el mandato de la cultura dominante.

Los estudiantes compartían símiles gustos, – música, deportes, preferencias literarias, bailes (“asaltos”) – que hacían de ese sentido de pertenencia a la institución un lazo más efectivo que cualquier tipo de asociacionismo juvenil: “Tengo muy buenos recuerdos de esos tiempos cuando jugábamos partidos de pelota al cesto y natación intercolegiales, también cuando festejábamos los cumpleaños nos reuníamos con nuestros compañeros”.¹⁹⁷

Completando estas imágenes positivas sobre el colegio se desglosa la relación entre escuela secundaria y universidad. La exigencia institucional era la que permitía soldar el nexo con los estudios superiores. En esta dirección, como vimos en el capítulo 2, al colegio nacional concurría un determinado sector social en su mayoría de clase media y en menor medida de sectores populares con aspiraciones de proseguir el derrotero hacia la universidad. El ordenamiento social señalado parecía persistir en el ciclo superior, acorde a la dimensión de la carrera electa: “Yo no tuve ningún compañero que fuera de los sectores populares. En la Facultad de Filosofía y Letras menos todavía”.¹⁹⁸

El tema de la “exigencia” es recurrente en los testimonios. En este sentido, no se cuestionaba la exigencia sino la metodología de enseñanza de algunos educadores y en algunos casos puntuales la rígida disciplina que dominaba la atmósfera institucional. Los escolares estaban expuestos a tediosas lecciones en un esquema de “autodisciplina” perpetrado por los dispositivos que organizaba la vida institucional. Por ejemplo, a la profesora Lilian Quintana se la recuerda como una docente “severísima” en biología

¹⁹⁷ Ex alumna Lilia del Moral, promoción 1951 en *Testimonios...op. cit.*, p. 20.

¹⁹⁸ Entrevista del autor a la ex alumna Susana Zanetti, marzo de 2012, Capital Federal.

pero con una excelencia académica que la hacía sobresalir sobre el resto (“ningún alumno/a reprobó un el examen de ingreso a la universidad”). Así lo “severo” y lo “autoritario” son tópicos que se desdibujan en nombre de la legitimidad que sujetaba la exigencia de los educadores. Dando cuerpo a estas relaciones, la ex alumna y actual filósofa Victoria Juliá recordaba al profesor ingeniero Atilio Piana quien tenía “fama de severo” pero cuya práctica docente era presidida por una austera economía haciendo atractivo y “familiar un abstracto y vasto plexo de líneas entrelazadas”. De repente ella se encontró ante la necesidad de no querer perderse ni una sola de sus clases pues “en cualquiera de ella podía reiterarse esa vivencia única, el deslumbramiento de la iniciación”.¹⁹⁹

También es interesante destacar que los entrevistados, previa revisión y conmemoración de su experiencia estudiantil, acentúan sobre las personalidades ilustres que pasaron por las aulas del colegio, como una forma de solidificar el “espíritu” diferente de la institución. En otro nivel, el interés por enseñar y por transmitir el conocimiento son valores que fluyen asiduamente en los recuerdos y se ligan, a su vez, con los rituales escolares. Con ceremonial respeto normativo, el docente era recibido de pie dentro del aula para luego comenzar a trazar los lineamientos generales referidos al tema del día. A grandes rasgos, los alumnos/as coincidían con la siguiente afirmación: “los profesores tenían la última palabra. Nosotros los respetábamos mucho “. ²⁰⁰ Puedo afirmar –destaca un ex alumno– que los más recordados son aquellos [docentes] que (...) sabían darle a la materia esa aparente informalidad capaz de humanizar y darle aire hasta el más árido de los temas”.²⁰¹ Acorde a esta percepción el ex alumno Demetrio Yalek, recordaba que había docentes que venían los días sábados a “ad honorem” a brindar talleres de literatura o teatro. En este escenario, las redes de pertenencia a la institución se solidificaban por fuera de los muros escolares: “Nosotros, los jóvenes, veníamos con interés a la escuela y además era un espacio de recreación. En general, se aprendía con alegría”.²⁰² Subraya que había algunos alumnos a los que les interesaba sacar una nota alta, mientras que otros buscaban aprobar la asignatura de cualquier forma. Asimismo, recuerda una actividad cultural destacada planteada en la actividad programática de la escuela. De hecho, en una ocasión el profesor de filosofía Eggers Lan llevó a un grupo de alumnos/as a un encuentro con SUR, el grupo de

¹⁹⁹Ex alumna Victoria Julia (inédito)

²⁰⁰Entrevista del autor a ex alumno Demetrio Yalek, diciembre 2009. Provincia de Buenos Aires

²⁰¹Ex alumno Carlos Barocela, promoción 1957, en *Testimonios...op. cit.*, p. 19

²⁰²Entrevista del autor a ex alumno Demetrio Yalek, diciembre 2009. Provincia de Buenos Aires

escritores e intelectuales nucleadas en torno a la figura de la escritora Victoria Ocampo y Jorge Luis Borges. Por su parte, la profesora de literatura De La Puente invitó, en el año 1958, a Jorge Luis Borges a brindar una conferencia en el Teatro Municipal para el alumnado del colegio.

En consecuencia, la institución ofrecía una diversificada actividad cultural y una buena preparación para afrontar los estudios universitarios. Según el ex alumno Alberto Balzanelli, la cultura escolar señalada le brindó una sólida formación lo que le permitió aprobar los exámenes de ingreso a la Facultad de Filosofía y Letras sin realizar los cursos preparatorios. Esta se extendía al desarrollo de sus inquietudes deportivas, literarias y musicales y la posibilidad de iniciarse en la dirección coral con el profesor de música Pablo Terán, del cual ya hablamos en el capítulo uno. Allí formó y dirigió su primer coro siendo alumno de quinto año. En definitiva, su paso por el “nacional” marcó su camino: ingresó con vocación de poeta y filósofo y egresó siendo un “músico apasionado, amando todas las expresiones del arte” y más tarde se convirtió en director del coro del Teatro Colón.²⁰³

Como hemos visto, en las imágenes delineadas por los entrevistados los educadores son ubicados en la plaza del saber y la autoridad. La imagen del docente que se proyectaba durante esa época estaba entroncada con el cumplimiento de un objetivo superior. Su autoridad debía ser casi absoluta en pos de mantener la disciplina. La idoneidad era otro de los parámetros que debían organizar la investidura del docente. Ahora bien, antes de continuar, dedicaremos unos pasajes a la orientación predilecta para las familias de clases medias y sus características elementales: el bachillerato.

Algunas consideraciones del bachillerato

El bachillerato fue la orientación predilecta de los sectores mencionados en detrimento de las otras modalidades como la enseñanza técnica. A los tres años de estudios se egresaba con el certificado de Bachiller elemental y, después de dos años más, con del de Bachiller que habilitaba a seguir las carreras universitarias. Por decreto del 23 de mayo de 1949 se autorizó la implementación de Bachilleratos Especializados –Letras, Ciencias Biológicas y Ciencias Físico-Matemáticas en los Colegios Nacionales a partir del 4º año, con el objeto de “facilitar la vocación estudiantil”.²⁰⁴

²⁰³ Ex alumno Alberto Balzanelli, promoción 1958, en *Testimonios...op. cit.*, p. 28.

²⁰⁴ Consultorio de Orientación Profesional y Escolar...*op. cit.*, p. 8

Debemos señalar nuevamente las características de la cultura académica. La misma estaba identificada por un currículo humanista anclado en una estructura enciclopédica con una jerarquización de saberes, organización espacial, rituales y dispositivos disciplinarios. Estos dispositivos perpetuaban la fragmentación del poder. En definitiva, esta cultura estaba conformada nominalmente, por el autoritarismo académico, la concepción de un conocimiento preconcebido que estaba exento de discusión y el estudio de la sociedad a través de microestructuras alejadas de lo que ocurría en la totalidad, con un saber artificial sustentado en un proceso de enseñanza-aprendizaje mecanicista. Pero lo autoritario no era la enseñanza en sí misma, sino el conocimiento preconcebido de un pensamiento impositivo que enajenaba tanto a alumnos como a docentes. La racionalidad instrumental, de un proyecto moderno positivizado se había trasladado a la praxis pedagógica.²⁰⁵

El enciclopedismo fue el eje que vertebró la enseñanza de los Colegios Nacionales. Corresponde citar aquí el abordaje de Inés Dussel en cuanto al formato de dichas instituciones.²⁰⁶ Según destaca la investigadora, entre los años 1863 y 1916 se implementaron diecisiete currículum diferentes que incluyeron materias como Latín, Lenguas Extranjeras, Economía Política, Trabajo Manual y Trabajo Agrícola. No obstante, el entroncamiento entre enseñanza general y la corriente humanista sobrevivió a todos los intentos de reforma. El formato de la escuela media se fortaleció gracias a las aspiraciones culturales que perseguían los diversos sectores sociales, entre ellos, los sectores dominantes y la ascendente clase media durante la década de 1940 y 1950. Se habría enfatizado en las ciencias humanas por su supuesta capacidad para modelar las disposiciones culturales y psicológicas del individuo. A pesar de los intentos de reformas con un carácter antipositivista y el crecimiento de las doctrinas pedagógicas espiritualistas, apadrinadas en las décadas de 1920 y 1930, en la vida escolar el positivismo-normalista seguía dominando el quehacer cotidiano. El espiritualismo manifestaba ciertos valores abstractos que excedían las limitaciones del nacionalismo conservador y del liberalismo, difiriendo a su vez, con la postura doctrinaria de la Iglesia Católica²⁰⁷

²⁰⁵ PÉREZ, LUNA, Enrique, “La pedagogía que vendrá: más allá de la cultura escolar positivista. En *Utopía y Praxis Latinoamericana*, octubre-diciembre, vol. 8, n° 23, Universidad de Zulia, Maracaibo, Venezuela, 2003, p. 89. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/279/27982306.pdf>. Fecha de ingreso: marzo 2012.

²⁰⁶ DUSSEL Inés, *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, Buenos Aires, FLACSO-UBA, 1997.

²⁰⁷ PUIGGRÓS, *¿Qué pasó en la educación...op. cit.*, p. 103.

Desde 1946 el peronismo fue introduciendo una serie de cambios en los programas que vertebraban todas las orientaciones del ciclo secundario. A tal efecto, en 1948 el Poder Ejecutivo, por medio del Decreto n° 26944, conceptualizó una faz de la cuestión al señalar que la finalidad buscada por el gobierno era “racionalizar la enseñanza” y adaptarla a principios formativos ordenando las materias acorde a determinados valores educativos que aseguren “afinidad”, “conexión” y “coordinación doctrinaria”.²⁰⁸ Principiando estos conceptos se rechazaba la orientación positivista por haber sobreestimado el saber científico en detrimento de las “disciplinas espirituales que hacen al desenvolvimiento integral de la personalidad”.²⁰⁹ Otro de los puntos definidos era la formación de una conciencia nacional en los jóvenes conducente con los lineamientos ideológicos del oficialismo. Definido de este modo, los profesores/as de historia estaban obligados a “...evocar la realidad argentina (...) e insistir en las ideas e instituciones, raíces del pensamiento nacional, en su desarrollo romano-cristiano”. Se recomendaba a los educadores no hacer de dicha disciplina un catálogo de fechas y nombres tentado el aburrimiento y la fatiga de los estudiantes.

Los ejes que estructuraban el currículo humanista de los colegios nacionales fueron las ciencias sociales y las ciencias naturales. Siguiendo a Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi, entendemos que el currículo oficializa el contenido a enseñar y articula las definiciones de una determinada política educativa, tomando un marco normativo para el saber autorizado el control del trabajo de los docentes.²¹⁰

Hacia 1951, los planes de estudio del Ciclo Básico y el Segundo Ciclo del Bachillerato estaban organizados de la siguiente manera:

²⁰⁸ Secretaría de Educación de la Nación, *Plan de Estudios, Cursos del Ciclo Básico (Bachillerato Elemental) y del Ciclo Superior del Magisterio. Programas de 1er Año del Ciclo Básico Común y 4º Año del Magisterio*, p. 3

²⁰⁹ *Ibidem*, p. 22

²¹⁰ GVIRTZ, Silvina y PALAMIDESSI, Mariano, “*El abc de la tarea docente: Currículum y enseñanza*”, Buenos Aires, Aique, 1998. p. 21

Cuadro 1: Planes de Estudio. Ciclo Básico (Bachillerato Elemental). Cantidad de horas por ciclo hacia el año 1951

		1º año	2º año	3º año
Latín		3	2	2
Historia Argentina, desde la primeras culturas autóctonas hasta la emancipación		5	0	0
Historia Argentina, desde la emancipación hasta nuestros días		0	4	0
Historia Antigua Medieval		0	0	4
Francés o Inglés		3	3	3
Castellano (Lengua y Literatura)		4	4	4
Cultura Musical		2	2	2
Matemáticas		4	4	4
Vida Vegetal (Botánica)		2	0	0
Vida Humana		0	0	2
Moral		2	2	2
Religión Católica		2	2	2
Geografía Astronómica y Física de Asia y África		3	0	0
Geografía de Europa (en particular España y Oceanía)		0	3	0
Geografía de América, en particular Argentina		0	0	3
Dibujo		2	2	2
Ciencias Físicoquímicas		0	2	0
Geología y Mineralogía		0	0	0
	Total de horas cátedra	30	30	30

Segundo Ciclo del Bachillerato (1951)

		4º año	5º año
Filosofía (Nociones generales y psicología)		3	0
Filosofía (Lógica y teoría del conocimiento)		0	3
Matemáticas	(Aritmética y Algebra)	2	0
	(Geometría del espacio)	2	0
	(Trigonometría)	0	2
	(Cosmografía)	0	2
Física		3	3
Química Inorgánica		3	0
Química Orgánica		0	3
Ciencias Biológicas (Anatomía y Fisiología)		2	0
Ciencias Biológicas (Higiene)		0	2
Geografía Física Argentina		2	0
Geografía política y económica Argentina		0	2
Historia Moderna y Contemporánea (en especial España y América)		3	0
Historia de las instituciones políticas y sociales Argentina		0	3
Literatura		3	3
Instrucción Cívica		0	3
Segundo idioma extranjero (Ingles para los que optaron francés en el Ciclo Básico o Italiano para los que optaron Ingles)		4	0
Segundo Idioma extranjero (Ingls, Francés o italiano)		0	4
Canto		1	0
Educación Física		2	0
Religión o Moral		2	0
	Total de horas	32	30

Fuente: Consultorio de Orientación Profesional y Escolar, *op. cit.*, pp. 61-62.

El nuevo plan de estudios implementado en 1953 no varió sustancialmente del bosquejado en el cuadro precedente. Como veremos en el capítulo 5, se incorporó la asignatura *Cultura Ciudadana* afín a los postulados doctrinarios del gobierno. En el Ciclo Básico del Bachillerato el eje era “Formación histórico social y de la conciencia nacional” (primer año, la Sociedad Argentina, segundo, La economía Argentina;

tercero, Formación Cívica y Organización Política).²¹¹ La carga horaria llegaba a las 6 hs (dos por cada año).

La enseñanza del latín abrigaba la intención de cimentar el dominio de la lengua Castellana. Por extensión, se consideraba que tenía un valor capital en la educación del pensamiento lógico. Al respecto, Dubet ha enfatizado en el carácter sagrado de las instituciones educativas y su capacidad de advenir un orden simbólico para formar un sujeto ligado a un orden determinado. Arraigas en esa capacidad, las lenguas muertas, las matemáticas y la filosofía – pilares de la cultura humanística– fueron consideradas como las disciplinas más dignas y selectivas. En términos jerárquicos se encontraban por encima de las otras disciplinas basadas en los trabajos manuales o la tecnología.²¹² Sobre este escenario, la enseñanza del latín le imprimía a las carreras humanísticas su sello de distinción cultural. Esta situación no se contradecía con los ingredientes populares avizorados por el oficialismo que bregó por la “democratización” de los bienes culturales llevando la cultura legítima del centro a la periferia de los barrios y localidades.

A partir de la reforma, la enseñanza del latín quedó condicionada. Según las nuevas disposiciones, en las ciudades donde funcionaran Universidades Nacionales y donde los establecimientos de enseñanza media contaran con divisiones paralelas al Ciclo Básico, la mitad de estas últimas serían destinadas a la enseñanza del latín.²¹³

Sin embargo, en la aplicación de la teoría educativa se desplegaba una base sociológica para justificar la dominación socio-cultural de los sectores dominantes, propiciando la difusión de configuraciones socio-educativas que legitimaron la división entre las orientaciones técnicas y humanísticas.

‘SOMOS BACHIYERES’, ‘VIVA LA BAGANCIA’

Los primeros bachilleres del colegio egresaron a fines de 1951. En total fueron cuarenta y tres estudiantes de ambos sexos Veintisiete de ellos eran varones y el resto mujeres. Coronando el acontecimiento Lilia Protto – hija de un eminente médico

²¹¹ Ministerio de Educación de la Nación. Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior, Planes y Programas de Estudio, *op. cit.*, 1953, p. 8.

²¹² DUBET, Francois, “El declive y las mutaciones de la institución” en *Revista de Antropología social*, n° 16, 2007, p. 40 y p. 45. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0707110039A/9122>. Fecha de ingreso: 23 de octubre de 2012.

²¹³ *Ibidem*, p. 9.

radicado en la localidad de Merlo – y Miguel Ángel Sánchez recibieron el título de mejor promedio y mejor bachiller respectivamente.

Los nuevos egresados desfilaron por las calles de Morón con pancartas alusivas a su casa de estudios que satirizaban la ortografía y reverenciaban los avatares de una cultura contra hegemónica: “BIBA LA VAGANCIA”, “ZOMOS PRIMEROZ BACHIYERES” (Imagen 2). La marcha callejera – acto que se institucionalizaría con las camadas posteriores– rompía con el rígido formalismo y decoro pautadas por la institución escolar (Imagen 3). Como ha señalado el pedagogo Peter Mc Laren, en estos rituales extra muros escolares hay actos y hábitos diferenciados que rompen con la monotonía escolar. Según él, en las escuelas los gestos se hallan congelados y el tiempo es segmentado y monocromático. Los estudiantes se someten a los controles y medios de coacción de que disponen los educadores. En la vereda opuesta, Mc Laren describe “el estado de la esquina”, entendido como los comportamientos que adoptan los alumnos/as en la calle. Estos se extienden a las áreas circundantes, como el patio escolar, las plazas o el parque. El “estado de la esquina”, a diferencia del “estado del estudiante”, no tiene un esquema predecible. Allí los jóvenes son “indulgentemente físicos” y muestran una exuberancia desbordada donde los cuerpos se agitan y se retuercen.²¹⁴ El festejo en las calles, luego de los actos de colación, como se ven en la fotografías, recusan el poder normalizador del colegio. En ellas predominan la algarabía corporal y el movimiento impredecible que rompía con la inercia callejera.

Sin embargo, existe una sustancial diferencia entre una y otra fotografía. En la primera, los varones marchan en la vanguardia del acontecimiento, marcando el paso y el jolgorio juvenil. Las jóvenes que secundan a sus pares masculinos se encuentran prácticamente tapadas por estos. En la segunda imagen, los cuerpos “indulgentemente físicos” se entremezclan en una conducta *ad hoc*. Aquí se pueden observar cómo se desvirtúan las supuestas jerarquías genéricas de la fotografía anterior. Estas imágenes podían contrastar levemente o enfáticamente, según el recuerdo de los entrevistados, con las dinámicas que moldeaban la vida cotidiana dentro del colegio.

Hasta aquí y en virtud de lo expuesto, la realidad escolar era leída en una secuencia de dinámicas decodificadas por los sujetos acorde a sus distintas perspectivas juveniles. A diferencia del presente, cuyo desafío educacional radica en que la escuela cumpla nuevamente su papel original, por aquel entonces, los escolares modelaban sus

²¹⁴ McLAREN, Peter, La escuela como performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos, Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 106-107.

proyectos de vida sobre la gama de mensajes ensamblados en la escuela y en la familia. A pesar de percibir el carácter “autoritario” de dicho agente socializador, la propuesta de enseñanza era creíble. El mensaje pedagógico de la cultura escolar era homogéneo y poco permeable a las “anormalidades” y a las “transgresiones” que generaban la adhesión o el rechazo de los actores involucrados dentro de él. Los jóvenes internalizaban esta experiencia como algo “positivo” teniendo en cuenta la legitimidad en la cual estaba investida la educación pública. Los docentes estaban imbuidos, al menos en lo discursivo, de cierto status social que los transformaba en referentes simbólicos. Su legitimidad era un hecho escasamente cuestionable. No obstante, el tedio, las secuencias repetitivas y monótonas que traslucían las redes simbólicas catalogadas en la dinámica escolar se transformaron en porosas imágenes en donde podía filtrarse alguna experiencia “innovadora” para los cánones pedagógicos de la época que rompiera con el marco de lo previsible. La siguiente anécdota sintoniza con esta doble perspectiva señalada.

Profesor Conrado Eggers Lan: humanismo, ética y filosofía.

¿Por qué algunos ven la realidad de una manera y otros de otra?

Conforme al recuerdo de una ex alumna, Mirta Alicia Molinero (promoción 1962) la escuela a pesar de ser “tediosa, mortífera y mortificante” era una meta obligatoria para su familia y el grupo social al que pertenecía.²¹⁵ Arguye que “no hacía otra cosa que someterme dócilmente a la máquina escolar”. Paradójicamente, la monotonía escolar le proveía una “estructura casi familiar” que a veces sus padres no les podían proporcionar por los complejos conflictos de pareja que atravesaban. Pero el “verdadero saber”, destaca Mirta, lo que verdaderamente le preocupaba en su adolescencia, no pasaba por la escuela sino por sus amigas y los bailes juveniles. En una clase de filosofía, cuyos prolegómenos pedagógicos anunciaban más tedio y bostezos su visión cambiaría radicalmente. Un profesor flaco y alto, acompañado de un semblante reflexivo, dejaría una impronta en ella y en los alumnos/as del nacional de Morón. El educador se llamaba Conrado Esteban Eggers Lan

²¹⁵ Ex alumna Mirta Alicia Molinero, promoción 1962 en *Testimonios...op. cit.*, pp. 32-33

El filósofo Conrado Esteban Eggers Lan nació el 9 de febrero de 1927 en Capital Federal. Egresó del Colegio Nacional Buenos Aires recibiendo con medalla de honor en 1945. En 1950, obtuvo su título de Profesor en Filosofía en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires y contrajo matrimonio con Loretta Buenaventura Brass. La pareja asentó su domicilio en la localidad de Castelar. Ingresó al Colegio Nacional Mixto de Morón en el año 1952 con un sueldo de 720 \$. Se desempeñó como profesor de “Psicología y Lógica” obteniendo el reconocimiento por su labor desarrollada. Las notas honrosas en su ficha de concepto así lo atestiguan: “Posee una extensa y profunda versación cultural”, “Es muy trabajador y posee un gran espíritu de colaboración” “Es poseedor de excelentes aptitudes para la docencia” “Obtiene muy buenos resultados en la enseñanza”, “Clasificación sintética General: sobresaliente”.²¹⁶

En el año 1956 alcanzó una beca como “Profesor visitante de Pensamiento Latinoamericano” en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Heidelberg (Alemania) cuyo trabajo final se titulaba “Sentido y forma en la metafísica de Platón”.²¹⁷ Despedido por sus alumnos/as bachilleres en el puerto de Buenos Aires, partió hacia el viejo mundo donde participó como enviado de la Democracia Cristiana argentina en reuniones europeas (Imagen 4). Desilusionado porque su partido no se pronunció contra los fusilamientos perpetrados en 1956 en la localidad de José León Suarez, renunció a su filiación. En Europa tomó contacto con las inclinaciones espirituales del Abate Pierre y la obra del Mahatma Gandhi a través de su discípulo, Lanza del Vasto, un aristócrata siciliano que fundó en el sur de Francia una comunidad alejada de los avatares de la modernidad y apegado a la teoría de la no violencia. Deslumbrado por esta forma de vida, regresó a la Argentina e intentó fundar una comunidad similar. Para ello se instaló con su familia en una quinta en Carlos Casares (Provincia de Buenos Aires) hacia 1962, asumiendo por concurso, la rectoría del Colegio Nacional de la misma localidad. Durante el gobierno de Illia fue nombrado Secretario de Cultura de la Municipalidad de Carlos Casares, donde desarrolló una destacada labor, invitando a Atahualpa Yupanqui y a María Elena Walsh, a quien

²¹⁶ Fichas de conceptos. Legajo de Conrado Eggers Lan. Archivo del ex Colegio Nacional de Morón. Conrado. Entrevista realizada a la hija de Conrado, Teresa Eggers Brass y a su esposa Loretta Brass.

²¹⁷ Pedido de licencia con goce de sueldo elevado por el profesor Conrado Eggers Lan desde Heidelberg, Alemania al Ministro de Justicia y Educación del Gobierno Provisional Dr. Carlos Adrogué, 3 de noviembre de 1956. Hay que decir que si bien el pedido es fundamentado en base a “concluir los trabajos concernientes a mi tesis doctoral” recién en el año 1976 Conrado Eggers obtuvo su doctorado en la Universidad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

conocía de su época de estudiante. Ambos habían formado parte de la redacción de la revista *Luz y Sombra* editadas en junio de 1947.²¹⁸

Para el ex alumno Franco Melazzini, Eggers Lan les allanó el camino a la cultura del humanismo: “podía improvisar charlas acerca de Sartre o Camus, del marxismo o la Iglesia Católica”.²¹⁹ Destaca que en esa etapa juvenil “todo coincidía”, desde el momento histórico de la Argentina con el gobierno peronista, el descubrimiento de la teoría de los valores de Max Scheler y el libro con las lecciones de filosofía de García Morente.²²⁰ En septiembre de 1957 asumió como profesor interino en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán y desarrolló un conjunto de investigaciones centradas en la Filosofía Clásica. La obra de Eggers Lan fue prolífera a lo largo de su carrera.²²¹ Fue, además, fundador de la Sociedad Platónica Internacional.

Entre 1960 y 1976 fue profesor e investigador de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. En la génesis de su carrera poseía una formación cristiana y antiperonista aunque a fines de la década de 1960 se acercó ideológicamente a los curas tercermundistas y al peronismo desde su credo cristiano. En 1973, en el contexto de la denominada “primavera camporista” fue elegido director de la carrera de Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Pero por sus desavenencias con la decana Adriana Puiggrós renunció a su cargo luego de la muerte de Perón. A mediados de la década de 1970 obtuvo su doctorado en Filosofía. Desde el año 1974 el interventor de la Universidad de Buenos Aires, Alberto Ottalagano le impuso una suerte de aislamiento. Su actividad se vio reducida a dictar seminarios de público restringido. Tras el golpe militar de 1976 fue cesanteado debido a su adscripción tardía al marxismo. Hacia los años ochenta, sin sustento material alguno, se trasladó a México en donde obtendrá una cátedra en la Universidad Nacional Autónoma

²¹⁸ EGGERS BRASS, Teresa, “Conrado Eggers Lan, entre la filosofía antigua y el pensamiento nacional” en *Revista de Historia Bonaerense*, n° 39, p. 34.

²¹⁹ Entrevista del autor al ex alumno Franco Melazzini, diciembre de 2009, provincia de Buenos Aires.

²²⁰ El manual de filosofía de Manuel García Morente tuvo su primera edición en el año 1938 y se lo utilizó hasta la década del ochenta. GARCÍA MORENTE, *Manuel, Lecciones Preliminares de Filosofía*, Losada, 1938.

²²¹ Entre ellas podemos destacar: *Fuego y Logos en Heráclito*, Humanitas 10 (1958), Tucumán, *Platón Apología de Sócrates*, Buenos Aires, EUDEBA, 1971, *El sol, la línea y la caverna*, Buenos Aires, EUDEBA, 1975; *Los filósofos de Mileto* (en colaboración con Victoria Juliá), Buenos Aires, Cathedra, 1975, “*Atenas y su constitución en la época clásica*”, Anuario de filosofía jurídica y social 2 (1983), Buenos Aires; *La influencia de Platón y Aristóteles en la axiomática euclidea*, Nova Tellus 2 (1985), México. Sobre filosofía política: *Cristianismo, marxismo y revolución social*. Jorge Álvarez, 1964, *Violencia y estructuras*. Búsqueda, 1971; *Peronismo y liberación nacional*. Búsqueda, 1973; *El Sol, la línea y la caverna*, Buenos Aires, Colihue [1974] 2000.

de México (UNAM). Fue reincorporado en la Universidad de Buenos Aires en 1985. El 25 de febrero de 1996 falleció después de sufrir una mala praxis que lo debilitó corporalmente.

El relato de una ex alumna Mirta Molinero trae de los recovecos de la memoria la figura de Eggers Lan. La anécdota que reseñaremos a continuación nos permite vislumbrar el entroncamiento entre pedagogía y el rol “misional” que asumieron algunos docentes apoyándose en los moldes proyectados por la pedagogía escolar.

Según el recuerdo de Mirta no era común que a comienzos de la década del sesenta los docentes pidieran la participación activa de los alumnos. Las clases, siguiendo el modelo pedagógico eran expositivas y “un tanto magistrales”. Vale la pena transcribir la anécdota en su totalidad,

“El Profesor Eggers Lan, a quien después conocí en la Facultad como profesor titular de Filosofía Antigua; deseaba introducir algunos cambios y propiciaba la participación de los alumnos. De manera que los martes era la clase teórica; la exposición excelente magistral y los viernes era el día en que él no hablaba sino que esperaba a que nosotros participáramos, a que hiciéramos preguntas”
“Siempre me acuerdo que nos hablaba de los griegos y nos decía que la filosofía era preguntarse más que responderse”

“La primera vez que implementó este método nadie hablaba. El profesor insistió ¿‘nadie tiene alguna pregunta que hacer o hacerse’?
“Después de 10 minutos de silencio un compañero levantó la mano para preguntar qué iba a tomar en la prueba. El profesor contestó que no se refería a ese tipo de preguntas y siguió esperando. Pasaron otros diez minutos de silencio por parte de alumnos y docente”.

“Hasta que yo pregunté (pensando en una discusión que había tenido con una amiga íntima) ¿Por qué algunos veían la realidad de una manera y otros de otra?”

“Esta sencilla pregunta de un adolescente dio para trabajar sobre el problema del conocimiento durante todo el mes. Al otro día, todos leíamos interesados la “Alegoría de la Caverna” de Platón.”

“Finalizamos con Sócrates como ejemplo de ética. Todavía hoy recuerdo como el profesor Eggers Lan nos enseñaba el

enfrentamiento socrático con los ‘‘sofistas’’ que acabó con la orden de tomar cicuta y morir por los principios sustentados’’.

‘‘Muchos compañeros de mi generación muertos o desaparecidos fueron fiel testimonio de esa enseñanza socrática’’.

‘‘Pasaron casi 40 años de esta clase y no hago sino preguntarme ahora más profesionalmente ¿qué hizo que ese profesor un tanto ‘‘teórico’’, un tanto ‘‘expositivo’’ (según criterios pedagógicos contemporáneos) haya calado tan hondo con sus enseñanzas en todos nosotros? Y descubro que aún; hoy, en el filo del nuevo milenio al Prof. Eggers Lan me sigue enseñando...’’²²²

En la clase siguiente la joven recibió un obsequio inesperado de parte del profesor que prometía despegarle la duda puesta en escena: una obra de Platón. Señala que hasta ese entonces ningún educador se había preocupado por sus inquietudes y que tardó escaso tiempo en deslumbrarse con su lectura. Este tipo de experiencias rompían con el modelo de enseñanza donde primaban las clases de corte expositivas y acríticas. En el testimonio citado, la interlocutora equiparaba las enseñanzas ‘‘novedosas’’ de su profesor con la ética socrática, el asombro y la búsqueda de conocimiento. El parentesco generacional terminaba dándole sentido a los jóvenes desaparecidos durante el terrorismo de Estado en la última dictadura militar (1976-1983). El nexo inmediato era la juventud, la ética, el carácter misional del rol docente que parece atribuirle a su profesor y la búsqueda del conocimiento por fuera de la oscura ‘‘caverna’’ que encubría el mundo ‘‘del afuera’’. Así, los aspectos subjetivos de la historia se inclinaban por exponer una situación que emula el relato de la caverna: la tediosa vida cotidiana del colegio –aburrida hasta el paroxismo– se asemejaba a los seres que veían la realidad distorsionada en el relato de Platón. El siguiente paso fue el asombro y la indagación (‘‘porque unos veían la realidad diferente a los otros’’). Por último, encontramos la búsqueda de una respuesta adecuada al sinfín de respuestas que podría esbozar los alumnos/as y el profesor que, conforme transcurrían las clases, se transformaría en un ‘‘arquetipo humano’’ a seguir por parte de la joven.

Para complementar el análisis hay que decir que en la cultura normalista los jóvenes eran educados en los arquetipos humanos, es decir, en las consideradas vidas

²²² Ex alumna Mirta Alicia Molinero, en *Testimonios...op. cit.*, pp. 32-33

ejemplares. Los símbolos de la pedagogía ejemplar se materializaban en el hombre santo, el filósofo, el educador, el sabio, el caballero, el artista y el soldado. Estas reflexiones confluían en el aula, en la vida cotidiana de docentes y estudiantes. Asimismo, la enseñanza media era entendida como formadora de hombres, no de vida adolescente en correspondencia con el paradigma de la transición que bregaba por preparar al joven para afrontar las tareas del mundo adulto.²²³

Eggers Lan representaba el arquetipo humano esbozado en los discursos oficiales y en la pedagogía escolar más conservadora, en un plano donde discurrían confusamente la tradición escolar liberal y la tradición católica que había ganado espacios durante la década del treinta. Encarnaba la figura del “sabio”, “el filósofo”, la “ética” y los valores religiosos (“sacerdote”), es decir, los modelos masculinos esbozados en el panteón de los héroes nacionales. Su praxis pedagógica conservaba ciertos elementos de la mayéutica socrática. Es decir, tomaba la idea de que la forma de hacer filosofía era a partir de una hipótesis para luego ir puliéndola mediante el intercambio de afirmaciones y negaciones. En ocasiones, se valía de monografías que realizaban los “discípulos” que resultaban ser exposiciones indirectas (“alegorías”) en base a comparaciones para llegar a un determinado conocimiento o aprendizaje.

La anécdota editorializada por su ex alumna se liga inmediatamente con la apología socrática: la búsqueda del conocimiento es castigada con la muerte. La enseñanza del profesor se traduce en la remembranza en memoria activa con arreglo a significantes diversos. En la anécdota relatada la realidad traspasa el perímetro de la caverna. Podríamos sugerir que la caverna se corporiza en una sutil metáfora inclinada a testificar sobre las condiciones de producción del conocimiento dentro de la escuela. Subrepticamente la caverna traduce el fastidio, el aburrimiento y la difusión de una realidad ficticia encarnada en el espacio escolar sugiriendo en el relato una fusión atemporal.

Un hecho dable de enfatizar de Conrado Eggers Lan radicó en la búsqueda de una praxis pedagógica desagregada de la organización del espacio escolar. Las interminables charlas de filosofía brindadas en su casa de Castelar a los estudiantes del Colegio Nacional Mixto, evidenciaban un vínculo pedagógico alternativo donde circulaba una verdadera experiencia productora de conocimiento, según recuerdan sus

²²³ GAGLIANO, Rafael, “Consideraciones sobre la adolescencia en el período” en PUIGGRÓS y CARLI, *Discursos pedagógicos e imaginario social...op. cit.*, pp. 176-180.

protagonistas. Alejándose del marco normativo de la época, los jóvenes eran receptores de esa experiencia en un nivel asincrónico. Definidamente, se excluía de los recaudos oficiales con respecto a las distancias jerárquicas expuestas por la distribución escolar del espacio y en las escenas corporales ejercidas dentro de las dimensiones de conductas estructuradas por el positivismo pedagógico. Sentados en el suelo, con posturas “indulgentes”, los jóvenes escuchaban atentamente la disertación del filósofo. La imagen remite, nuevamente, a la escena socrática en la cual el maestro capta la atención de sus “discípulos. (Imagen 5)

Si bien el testimonio citado anteriormente nos indica un incipiente intento de trastocar la forma de producción del conocimiento, haciendo partícipe más activo al alumnado; una de las hijas del eminente filósofo recordaba que su padre compartía con sus alumnos/as códigos o conceptos indescifrables para ella o sus hermanos: “las largas conversaciones que mantenían eran elípticas y de un tono monótono. Percibíamos que sus alumnos lo reverenciaban y pocos lo contradecían, lo cual quizá lo acostumbró mal: le costaba admitir que otro tuviera razón”.²²⁴ En el seno familiar, la hija resaltaba que las enseñanzas de su padre parecían limitarse a la transmisión de pautas de conductas y de valores: no pelearás con tu hermano, ayudarás a tu madre y participarás en las tareas de la quinta; serás una alumna aplicada en la escuela, amarás a tu prójimo como a ti mismo y a Dios por sobre todas las cosas.²²⁵ Esta lectura nos invita a citar a otro ex alumno cuyo relato mantiene puntos de coincidencia y disidencia con los testimonios anteriores. Según Hugo Rapoport, –promoción 1957–, Eggers había marcado la formación humanística de muchos de sus alumnos/as siendo una figura “intelectualmente potente”. Sin embargo, la cuota de liderazgo que le imprimía su figura tuvo escasa incidencia en el entrevistado. Según él, las opiniones de Eggers Lan podían trastocarse en “verdades absolutas”. Recuerda que en el último año del secundario, Eggers les encomendó realizar una monografía. Era común que en su propuesta pedagógica les diera varios temas a elegir a sus alumnos/as cuyos tópicos abordaban “la libertad”, “la verdad”, “el amor” y Dios. Con estos ejes proponía la redacción de un ensayo. Siguiendo estos lineamientos, Hugo desarrolló los “desentendidos” de Roger Bacon con la Iglesia Católica y las desventuras de otros filósofos con el poder inquisitorial. Su sensación fue que a Conrado “no le hizo mucha gracia” la exposición

²²⁴ “Semblanza de un profesor de filosofía para una de sus hijas” Teresa Eggers- Brass (inédito)

²²⁵ *Ibidem*

por el carácter crítico que albergaba en su desarrollo. Señala que estando en la Universidad se lo reencontró nuevamente en la cátedra de “antropología filosófica”.²²⁶

El análisis precedente nos proporciona un registro interesante sobre los sentidos, las pertenencias y las identidades adquiridas en la escuela secundaria. Estos sentidos mixturán un conglomerado de imágenes positivas y negativas que inciden en las narrativas de manera solapada. Pero si el molde pedagógico de los colegios nacionales era el resultante de un proceso histórico que devenía de los postulados modernizantes de fines del siglo XIX, el marco normativo no tenía menos injerencia a la hora de entender la relación entre juventud y cultura escolar. El régimen disciplinario y el control sobre las conductas y el trabajo de los docentes no fueron forjados al azar. La “normalidad” era un criterio que suponía estructurar los valores de la enseñanza y la pedagogía. La “anormalidad” y la trasgresión era condenable a los ojos del cientificismo positivista y el poder normalizador. Acorde a esta voluntad, proliferaron las clasificaciones y jerarquías que catalogaban a los alumnos/as según sus características y rendimiento escolar. Por su parte, los docentes se vieron interpelados en los mecanismos de clasificación.²²⁷

Disciplina y el control normalizador sobre los cuerpos juveniles

Uno de los elementos presentes en la socio-génesis de la cultura normalista fue la incorporación de una identidad cultural con pretensiones científicas. Este tendía al control social y a la homogeneización de carácter cultural. La pedagogía normalista se nutrió de la biología, la medicina y la psicología rechazando las “diferencias”, lo difuso y lo heterogéneo. El ámbito escolar era el espacio donde se codificaban las conductas y los valores del futuro ciudadano. A continuación veremos cómo los jóvenes y los educadores fueron interpelados, desde niveles diferentes, en los mecanismos de control social que emanaban de esta estructura.

Un polo de oposición entre el presente y el pasado en los recuerdos es la cuestión disciplinar. Siguiendo a una de las entrevistadas durante esa época había “más disciplina” porque “había otra forma de ser de la juventud” ya que se “aceptaban las

²²⁶ Entrevista del autor al ex alumno Hugo Rapaport, julio de 2011, Capital Federal

²²⁷ DUSSEL, Inés “La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina” 2000, p. 9

reglamentaciones”. Destaca que esa educación provenía de las familias.²²⁸ Sin embargo, surgen nuevamente en las anécdotas los “elementos disruptivos” de esa remembranza homogénea, interrumpidos por situaciones de indisciplina que los entrevistados rotularon como discordantes u anormales. Diversos testimonios señalaron que el hijo de un alto funcionario peronista, de apellido Zubiza, que concurría al colegio en “el auto del Ministerio”, faltaba constantemente el respeto a los profesores, haciendo gala del cargo jerárquico ocupado por el padre. Incluso, llegó a portar un arma de fuego dentro del colegio. Visiones contrapuestas de una misma etapa juvenil sobre la misma experiencia escolar.

Los registros de indisciplina nos señalan los conflictos acaecidos en la vida escolar (Imagen 6). Las causas de las amonestaciones gravitaban en las siguientes transgresiones: “colectivas por desorden en el aula”, “fumar en la clase de Cultura Musical”; “molestar reiteradamente a pesar de las observaciones de los preceptores” (5 amonestaciones), “hablar en fila pese a las órdenes de silencio (5 amonestaciones); “Reincidir en faltas de disciplina, comer en el aula en presencia de profesores, hablar en la fila, cambiarse de lugar sin permiso” (10 amonestaciones), “inconductas en el patio” (5 amonestaciones), “falta de respeto al profesor Sr Piana desatención reiterada en clases: sonrisas significantes ante observaciones disciplinarias del profesor”, “Emitir gritos provocando desorden teniendo que intervenir un profesor de otra clase (5 amonestaciones).²²⁹

El colegio se regía por el mismo sistema de control y de sanción que el resto de las escuelas y de los colegios nacionales: un sistema de amonestaciones que fue sancionado mediante el decreto n° 150.073 del año 1943. Este “Reglamento General para Escuelas Secundarias” valoraba que “las amonestaciones serán impuestas en número proporcional a las faltas cometidas”. Cada estudiante poseía un registro de disciplina en el cual se declaraban las causas de las amonestaciones solicitadas por el profesor/a. Los alumnos/as debían ajustarse a las siguientes normas: observar buena conducta dentro del colegio, asistir puntualmente a clases y conducirse en ellas con “aplicación y cultura”, “observar arreglo y limpieza en su indumentaria y persona”. En caso de llegar a las 25 amonestaciones, el alumno/a perdía su condición de regular y se la expulsaba del colegio. En tal caso, podía solicitar un margen de cinco amonestaciones

²²⁸ Entrevista del autor a la ex alumna Cira Forti, julio de 2011, provincia de Buenos Aires. El mismo argumento encontramos en todos los consultados en la investigación.

²²⁹ Actas de disciplinas. Archivo del ex Colegio Nacional de Morón

más. La resolución del caso caía en manos del Rector, previa verificación de los antecedentes escolares del incurrente.

La expulsión definitiva, según el reglamento, solo podía resolverla el Consejo de Profesores de la división a la que pertenecía el estudiante. El mismo era convocado y presidido por el Rector. La expulsión era consensuada, por lo menos, con las dos terceras partes de los profesores presentes en el Consejo. En el tramo final, el alumno “antes de ser juzgado” podía hablar ante él. Las causas de expulsión definitiva eran: la inmoralidad grave, las faltas reiteradas y graves de respeto a los profesores y autoridades de la institución, “como asimismo una mala conducta observada por el alumno dentro y fuera del establecimiento”.²³⁰ Las medidas disciplinarias eran aplicadas en consideración con el grupo de profesores/as y las autoridades jerárquicas. El mismo sistema se aplicaba cuando los estudiantes excedían las faltas estipuladas por el colegio. Cada docente recibía una ficha en la cual debía votar por la reincorporación o no del estudiante.

Asimismo, los alumnos/as tenían vedada la posibilidad de llevar libros o papeles “que no tengan relación con sus estudios” (artículo 177, inciso 3). Podemos sugerir que esta medida buscaba anular la propaganda política prohibida como práctica opositora en los establecimientos. Paralelamente, a partir del año 1950 se reinstuyó una antigua tradición en el sistema de enseñanza que apuntaba al control de los estudiantes entre pares: los celadores-alumnos. Una delegación de estudiantes de la denominada Confederación Sindical de Estudiantes Secundarios, se entrevistó con el titular de Educación, Armando Méndez San Martín, para solicitarle la derogación de la medida que impedía desempeñarse como preceptores a los estudiantes de los colegios nacionales y de las escuelas comerciales y técnicas. Al respecto, la investigadora Milla Moral Jiménez ha señalado que el poder disciplinario de la escuela legitima los saberes parciales y genera conductas que se imponen en la práctica. El éxito de su poder socializante radica en su propia raigambre social atravesada por factores históricos y culturales en aras de transformarse en un sistema de referencias.²³¹ Según la

²³⁰ Reglamento para los Colegios Nacionales y Liceos de Señoritas, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1936 [1934], pp.

²³¹ VILLA MORAL JIMENEZ, María, “Poder disciplinario y educación: aproximación foucaultiana desde la Psicología Social” en *Athenea Digital*, n° 13, 2008, pp. 73-74

investigadora, el aparato instructor tiene como finalidad sellar en los cuerpos las formas y los perfiles requeridos por una maquinaria multisegmentaria.²³²

En rigor, los alumnos/as celadores venían a cumplir estos mandamientos, contribuyendo a internalizar el dispositivo disciplinario colegido por las instituciones. Este mecanismo ostentaba el poder de un discurso lingüístico determinado. Interactuaba con los jóvenes en una serie de dispositivos de poder/saber (poder burocrático/saber pedagógico). La justificación, según la editorial del periódico estudiantil *El Mentor*, radicaba en que “el complejo mecanismo de un colegio secundario ameritaba la colaboración de los alumnos, debiendo primar en ellos un mayor sentido de responsabilidad”. Por ello, los primeros preceptores alumnos/as tenían los mejores promedios de la escuela. Así se encomendaba el cuidado de los cursos inferiores a los “más meritorios”: Lucy Fernández, María Amalia Sánchez, Carmen Rubinetti, Edgardo Ángel Marchelli, Miguel Ángel Sánchez, Pedro Luis Gibaja, Enrique Ángel Testa.²³³ Es decir, los “mejores alumnos/as” guiaban a sus pares de los cursos inferiores que estaban transitando los primeros pasos en el ciclo secundario y su ingreso a la adolescencia. Nominalmente, ello legitimaba un poder diferencial a favor de los adultos de la comunidad educativa, consolidando el supuesto de que los que han logrado sostener su escolarización, llegando al último año, debido al cumplimiento de determinados ítems que componen la vida cotidiana de la institución tienen una serie de derechos acorde a los cánones de una matriz meritocrática.²³⁴

Los rituales escolares que, como hemos mencionado asumieron un rol preponderante en el espacio de las instituciones educativas, conformaron parte de la ingeniería pedagógica. Ingresar al colegio, formar, saludar, ponerse de pie ante las autoridades superiores y el uso de determinado vestuario; contribuían a la consolidación de un criterio de normalidad pautado para administrar el cuerpo y modelar la psiquis juvenil en los futuros deberes de la Patria.

A ello podríamos agregar que la cultura somática escolar organizaba científicamente los cuerpos dentro del aula. Conforme transcurría el tiempo, el mobiliario escolar fue transformándose de acuerdo a las concepciones pedagógicas e higiénicas propias de la época. La higiene postural remitía a un conjunto de normas y consejos encaminados a obtener una correcta alineación del cuerpo. Higienistas y

²³²TENTI FANFANI, Emilio, *Sociología de la educación*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 1999, p. 48

²³³*El Mentor*, Año II, noviembre de 1951, n° 9, p. 3.

²³⁴NUÑEZ, *Política y poder*, op. cit., p. 67.

pedagogos bregaron por la utilización del pupitre individual o aislado con respaldos cortos e incompletos, ligeramente inclinados hacia atrás, que se adaptaban a la concavidad de la región dorsal de la columna. Según los especialistas, la falta de un respaldo adecuado causaba hemorragias de la nariz o escrófula escolar. A su vez, con el pupitre aislado se individualizaba fácilmente a los jóvenes dentro del espacio áulico. El carácter estrecho de su estructura permitía realizar movimientos cortos, carentes de exageración y exuberancia.

Uno de los espacios en donde se pincelaban los códigos de comportamiento eran los actos escolares. Como hemos destacado en el capítulo anterior, en dichos actos participaban mancomunados los integrantes de la comunidad educativa. Según lo descrito por el periódico *El Mentor* en referencia al acto recordatorio del 25 de Mayo en 1952, después de una sencilla introducción dentro del colegio, al compás de las canciones y marchas militares, la comunidad escolar se presentó en la Plaza del Libertador Gral. San Martín donde se izó la bandera entre los acordes de la canción Aurora, ejecutada por la banda militar. Luego las autoridades se dirigieron a la parroquia local donde fue rezado un solemne tedeum. En el palco oficial se escucharon las palabras de algunos dirigentes sindicales y del intendente Villegas. Acto seguido se realizó el desfile de las escuelas y colegios del distrito. La conmemoración de las fechas patrias no solo tendían a subrayar el hecho histórico sino, también, a recordarle al colectivo juvenil una serie de valoraciones que entrañaban determinados escenarios, en cuanto a roles y jerarquías en la vida futura. Es verosímil la afirmación de Inés Dussel en cuanto a que las prácticas corporales, las apariencias y la higiene son parte fundamental de la enseñanza que la escuela pregona sobre ciertos saberes relacionados con el cuerpo, la sociedad y la autoridad. Siendo que el cuerpo es el referente primario de la identidad sexual, hay que destacar que la escuela afianzaba un imaginario sociocultural que tendía a la regulación de las conductas entre hombres y mujeres. La perpetuación de lo masculino y lo femenino debía estar regulada hasta en los aspectos más nimios. A modo de ejemplo, podemos destacar que en la conmemoración de las fechas patrias, varones y mujeres marchaban separados. La misma segregación repetían los adolescentes en la formación regular que se realizaba todos los días al ingresar a la institución. Así se forjaba en los colegios al sujeto pedagógico en un “buen ciudadano”.

La búsqueda por mejorar la calidad de los futuros ciudadanos no solo insistía en generar jóvenes sanos físicamente y moralmente. La mano de obra especializada y disciplinada fue una de las preocupaciones tanto de los conservadores durante la década

de 1930 como del gobierno peronista. Los dispositivos normativos comenzaban en la escuela primaria y se extendían al nivel medio asumiendo otras formas de prevención disciplinaria con los mecanismos mencionados anteriormente. Para el desarrollo de esos objetivos, el colegio podía evaluar la “psiquis” del aspirante al primer año por medio de un certificado de “buena conducta”. Si bien estos certificados no estaban sistematizados –algunos escritos de puño y letra de las autoridades, otros impresos– hemos hallado un registro conformado por varios ítems que remiten a las condiciones morales del individuo, elaborado por las autoridades de la escuela de procedencia. Incluso determinadas “condiciones morales” eran evaluadas detallándose las virtudes ciudadanas del aspirante: Calificación: Suficiente. Conducta-Concepto- Puntualidad: Muy Buena. Configuración Moral: Excelente. Impulso a la canalización de sus aptitudes hacia la acción constructiva: excelente. Sentimiento argentino: Excelente” “Por los presentes conceptos fue Abanderado de la Escuela en el presente año”.²³⁵

En otras oportunidades, el mismo colegio era interpelado por otras instituciones con la finalidad de brindar este tipo de información de sus alumnos/as. Así la Escuela Naval Militar procedió a elevar un cuestionario sobre las condiciones morales de un ex alumno aspirante a cadete. Algunos de los ítems a responder eran los siguientes: “Concepto que como estudiante merece el causante, atento a su aplicación y obligaciones personales, Comportamiento y conducta, Educación y Urbanidad, ¿Considera al causante como un futuro hombre de bien?, Si conoce a sus padres ¿cuáles son sus condiciones morales? ¿Qué concepto general le merece el causante?”.²³⁶ Oportunamente, los mecanismos de prevención circulaban por diversas instituciones complementándose en un objetivo: desterrar la alteridad de carácter biológica y cultural.

Estos certificados y cuestionarios nos ilustran el modo en que operaba el saber normalizador sobre los cuerpos que tendía a la construcción de un ciudadano ideal. El rasgo significativo de estos instrumentos era la prevención de “conductas indeseadas” y la conformación de un ciudadano arraigado en los preceptos del orden y la moralidad republicana. Como hemos destacado en la introducción de este capítulo, el carácter biotipológico devenía de las concepciones auspiciadas por un conjunto de instituciones, discursos políticos y médicos que se afianzaron en las primeras décadas del siglo XX.

²³⁵ Archivo del ex Colegio Nacional de Morón.

²³⁶ El pedido reza lo siguiente: “La información que Ud. nos suministre, tendrá carácter estrictamente confidencial, y será utilizada única y exclusivamente, para orientar conjuntamente con otras informaciones que se gestionan, nuestra decisión con respecto al ingreso del causante, por lo que a su juicio puede ser expresado con entera libertad”.

También se buscaba predecir el lugar que ocuparía el escolar en el modo de producción. Tanto es así que en las libretas sanitarias, en uno de sus ítems denominado Datos Escolares y Orientación Profesional, se recomendaba que una institución de orientación profesional reconocida y basada en la psicología moderna y experimental respondiera tres preguntas centrales relacionadas con la constitución física y psíquica de los individuos.²³⁷ La preocupación latente por “predecir” el campo de trabajo en el cual se desempeñaría el futuro ciudadano residía en que cada individuo ocuparía un lugar específico en el modo de producción de acuerdo a sus capacidades y habilidades.²³⁸

En suma, las virtudes de la autoridad y de la jerarquía se creían que podían ser pasibles de ser seleccionadas y auscultadas casi microscópicamente para, de esta forma, encontrar las fórmulas del control social. Mientras los jóvenes eran interpelados en los mecanismos disciplinarios y el desarrollo de los valores morales, cívicos y patrióticos; los docentes también se vieron encuadrados en la clasificación y el control esbozado por parte de la jerarquía escolar y las autoridades del Ministerio de Educación. Por un lado, el material empírico nos permite desandar en el rigor de los mecanismos utilizados. Por el otro, nos ilustran la relación, en ocasiones conflictiva para los cánones escolares de la época, entre alumnos/as, docentes y directivos.

Mecanismos de control sobre los docentes

Los docentes también se vieron interpelados en el control y la clasificación laboral. Durante la segunda presidencia de Perón se implementaron una serie de mecanismos que apuntaban a la eficacia y a la regulación ideológica. El desempeño docente debía ser relevado por las autoridades de la institución anualmente. Según lo establecido por la Resolución Ministerial del 15 de mayo de 1953 se proveyeron Fichas

²³⁷ Las preguntas a responder por el especialista eran las siguientes: 1) que aspectos eliminatorios, de índole física, existen para el trabajo profesional y para que profesiones, 2) qué aspectos eliminatorios de índole psíquica, existen con respecto al trabajo profesional y para que profesiones; 3)Cuál sería la dirección del trabajo profesional más adecuada en base a la estructuración pico-fisiológica del sujeto examinado

²³⁸ Cabe señalar que la llamada Medicina del Trabajo se fue abriendo paso dentro del mundo de las fábricas e instituciones escolares en los años de 1940 y 1950. Sus fundamentos teóricos se dispusieron en torno al uso de la Psicotécnica y Orientación Profesional que apuntaron a la selección del trabajador según sus aptitudes profesionales. Ver: GOLCMAN, Alejandra, “El ingreso de la psicología en las fábricas”. Ponencia presentada en el IV Taller de Historia Social, Salud y Enfermedad en Argentina y América Latina, Tucumán, 14 de agosto de 2010 y RAMACCIOTTI, Karina, “De la culpa al seguro. La Ley de Accidentes de Trabajo, Argentina (1915-1955)”, en *Mundos do Trabalho*, Universidad Federal de Santa Catarina, 2011, Vol 3, N° 5. Disponible en <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/mundosdotrabalho/article/view/15794>. Fecha de consulta: junio 2011.

de Conceptos, las cuales debían ser completadas a máquina por la autoridad superior. La evaluación consistía en una serie de ítems que el Rector estaba en condiciones de evaluar y fundamentar. Los mismos eran: Cultura, Concepto Sintético, Preparación Científica Técnica; Aptitudes Docente y disciplinaria, Espíritu de colaboración, Resultado de la enseñanza, Asistencia y puntualidad y finalmente, Clasificación sintética general.²³⁹

Una de las prácticas que realizaban las instituciones educativas para obtener información sobre el desempeño de los educadores residía en la observación de clases. El director o el vicedirector se apersonaban en la cátedra y tomaba nota sobre la dote intelectual del educador, el aspecto pedagógico y disciplinario. La observación quedaba plasmada en un informe y posteriormente los datos relevados eran utilizados para completar las Fichas de Concepto (Imagen 7). Las observaciones de clase realizadas por las autoridades nos permiten asomar una mirada a la relación pedagógica bosquejada in situ y visualizar el control burocrático que se cernía sobre los educadores.²⁴⁰

Al respecto, el vicedirector Tulio Viera, en 1962 estimaba lo siguiente sobre la clase de Historia de la profesora O. María cuya temática era la “Colonización española del territorio Norteamericano”. De la expectación se desprende que la docente había procurado despertar en los alumnos una disciplina espontánea siendo que la clase transcurría —según el observador— en un clima de cordialidad, gracias a la utilización de una expresión fluida y atractiva completada por un croquis efectuado en el pizarrón con tiza de colores. La clase, según el informe, resultó “en todo momento cautivante”. Finalizaba la observación señalando que “la Sra. Profesora es uno de los más altos valores que posee el establecimiento, por sus dotes personales y por la encomiable labor educativa” Por todo ello, la nota final obtenida llegó a los diez puntos.²⁴¹

Así que, mientras algunos docentes eran ubicados en la plaza “del saber” por los miembros de la comunidad escolar, otros eran temidos por su severidad, de modo tal que se sucedían las quejas ante las autoridades por parte de los mismos alumnos/as o de sus padres. A modo de ejemplo, una de las observaciones realizadas por la vicedirectora interina María Lencioni en 1962 al profesor de inglés Abraham C. Allí se destacaba la “correcta didáctica del idioma” utilizada por el educador. Pero a renglón seguido, la observadora se preguntaba acerca de las posibles causas por las cuales “el profesor es

²³⁹ Ficha de concepto. Archivo del Ex Colegio Nacional Mixto de Morón.

²⁴⁰ CAMMAROTA, “*El Ministerio de Educación...*” *op. cit.*, p. 88.

²⁴¹ Observación de clase, 24 de septiembre de 1962. Archivo del ex Colegio Nacional de Morón.

temido por los alumnos, sentimiento éste que conozco a través de conversaciones con padres y discípulos”. Por consiguiente, la autoridad se preguntaba si el educador no se había preocupado por crear la “corriente afectiva tan necesaria y útil en la tarea educativa”.²⁴²

Las mesas de exámenes eran otras instancias donde afloraban las tensiones, los conflictos y las impugnaciones, en ocasiones con interpelaciones enérgicas donde se ponía en tela de juicio la probidad de los educadores. Como prueba de lo expuesto, consideramos un caso. En 1957 el padre de la alumna Delia S. elevó un reclamo al Director General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial objetando el funcionamiento de la mesa examinadora de Ciencias Físico-Químicas donde fue evaluada su hija, según el interlocutor, de manera “defectuosa. El progenitor –titulado Doctor en Química y Física de la Universidad de Buenos Aires y profesor de Química en el bachillerato nocturno anexo a la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta– había supervisado la preparación de su hija. Reflexionaba que lo “defectuoso del examen” se correspondió con la presencia en la mesa del profesor Héctor Fernández. Identificado con este parecer, fundamentaba su reclamo aludiendo a que el profesor tuvo deprecio por el estado anímico de la joven y del resto de los alumnos/as y “...solo buscó la ocasión de la duda fugaz para impartir un seco ‘retírese’, sin inquirir sobre las causas de dicha duda o sacar al examinado de dicha confusión,” como cuadra a todo profesor que estima a su alumno y no como este señor que exhibe a todas las luces un rencor tan profundo a todo estudiante secundario” A continuación sumaba que el mencionado profesor había reincidido con esta actitud en otras mesas examinadas depositando “las huellas de su antipatía” en los jóvenes. Por todas estas causales, solicitaba una nueva instancia de evaluación sin la presencia del mencionado profesor. Conforme a la descarga realizada por las autoridades del colegio, el inspector de enseñanza secundaria no dio lugar a lo solicitado.²⁴³ En otros casos, las relaciones poder/saber se veía erosionada por la misma incapacidad de los docentes.

Ya hemos destacado que la presencia de la cultura pedagógica normalista no escatimaba esfuerzos en alertar sobre posibles “anormalidades” confiriéndoles determinados mecanismos de control a los agentes educativos. Al menos podemos descifrar su contenido en un caso específico. El profesor de castellano y Literatura

²⁴² Observación de clase, 9 de agosto de 1962. Archivo del ex Colegio Nacional de Morón.

²⁴³ Nota elevada por el Dr. Carlos S., 18 de marzo de 1957. Archivo del ex Colegio Nacional Mixto de Morón.

N.A.C. se diplomó en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario (hoy Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González). Ingresó al colegio en 1949 siendo uno de sus “fundadores”.

Tempranamente, los llamados de atención y los conflictos en torno a su figura se hicieron moneda corriente: “El señor Rector (...) hizo comparecer a Rectoría al profesor N.A.C por haber sorprendido en su clase de Castellano de 3° 6ª a alumnos que habían quemado pólvora. (...) Por la pasividad y la tolerancia del Sr. Profesor fue eventualmente observado por el señor Rector”. Similares situaciones se sucedían en las clases del docente. Las discusiones entre el educador y las autoridades revelaban que el grado de conflictividad se acrecentaba conforme transcurrían los años. Según un informe elevado por el entonces rector suplente Tulio Viera, “situaciones análogas de indisciplina colectiva se producen en los cursos (...) todos a cargo del antedicho profesor”.

La Ficha de Concepto del año 1959 es elocuente al respecto. En el ítem Cultura General se destaca “Posee una apreciable cultura y versación en su materia, pero no son debidamente utilizadas. Valoración numérica: (4). En el ítem Espíritu de iniciativa se lee “No se ha puesto de manifiesto” Valoración numérica (4) A renglón seguido se observa que, “Carece de aptitudes para imponer orden y, en consecuencia, sus clases son poco aprovechadas” (...) “Ha sido observado por incumplimiento del artículo 53, inc. 7 del Reglamento General”. La evaluación está firmada por el entonces Rector Provisional José Odriozola. Como era de esperarse, el docente firmó en disconformidad la evaluación anual y su defensa consistió en realizar una serie de descargos ante la dirección del colegio. En uno de ellos hacía referencia a una “persecución” hacia su persona por parte de las autoridades.

En 1961 las tensas relaciones traspasaron los muros escolares. El Director de Enseñanza Secundaria, utilizando la jerga judicial, estimaba que “El legajo personal del Profesor revela que es reincidente. Todos los rectores que me han precedido han tenido que llamarlo al orden”.²⁴⁴ La situación se prolongó sobre los mismos carriles hasta el 2 de agosto de 1962, cuando el Ministerio dispuso instruir un sumario administrativo con sede del Colegio Nacional de Morón. Se le imputaban “serias deficiencias en su labor docente”. Según consta en el sumario elevado por el funcionario, estaba probado

²⁴⁴ Legajo del profesor N.A.C. Archivo del ex Colegio Nacional Mixto de Morón.

“que los alumnos se ponen prendas del profesor en clase, lo insultan, escriben en sus libros, gritan, silban, cantan, lo tutean, no lo obedecen ni lo respetan, al extremo que se hace necesaria la presencia permanente de un preceptor para cuidar el orden y la disciplina de las clases”.²⁴⁵

Ante este escenario y acorde al seguimiento del caso realizado por la Junta de Disciplina de Enseñanza Media y la Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior, el controvertido docente fue declarado cesante por el Poder Ejecutivo de la Nación. En 1982 volvería a reencontrarse con la institución para solicitar una constancia de prestación de servicio laboral a los fines de efectuar los trámites de jubilación.

Ahora bien, cabe señalar algunos aspectos del caso. El primero es el funcionamiento de la burocracia educativa. El seguimiento de los docentes importaba a la razón de evitar las “anormalidades” pedagógicas. El control permitía suprimir esas incapacidades o discontinuidades en una cultura escolar que se suponía homogénea y corregir, a su vez, en aras de un mejor funcionamiento de las instituciones dependientes del Estado. Sobre esta trama descripta, es menester agregar un detalle obviado o desconocido en las observaciones y en las sanciones aplicadas al profesor. Tanto alumnos como docentes que lo conocieron enfatizaron en su escasa percepción de autoridad dentro del aula. Pero, a renglón seguido, algunos recordaban sus “formas amaneradas” en alusión a su “homosexualidad”. Según la profesora de música Elsa Bignale, – quien trabó amistad con el educador – él le repetía que era el producto de una familia “llena de mujeres”. También destaca que dentro del colegio el profesor sufría el aislamiento impuesto por sus pares. Así, a su falta de pericia pedagógica se sumaba su condición sexual y, sobre ello, las sanciones genéricas de una cultura escolar que impugnaba la presencia de “lo diferente”. Cabe preguntarse hasta qué punto no se entrecruzaban sigilosamente en las actas y sanciones aplicadas un tinglado de miramientos que rayaban sobre aspectos ligados a cuestiones de orden genéricas. Por aquel entonces, la homosexualidad era considerada una desviación que debía ser disgregada del ámbito público para su eventual acallamiento. Los homosexuales eran lo otro que excedía el familiarismo católico. En este escenario, la singularización de los

²⁴⁵ Decreto N° 2768, 20 de abril de 1966. Legajo del profesor A.C. Archivo del ex Colegio Nacional de Morón.

homosexuales era percibida por la mirada homofóbica.²⁴⁶ Por añadidura, durante la década de 1950 se extenuaron los matices homofóbicos presentes en la sociedad argentina desde las décadas precedentes. Esta fue la herencia cultural de la campaña integrista gestada en la década de 1930.²⁴⁷

Para el Estado subyacía el peligro de la transmisión de las enfermedades venéreas y el dislocamiento de los valores masculinos que sustentaban una ciudadanía “sana y disciplinada”. En otro plano, en el discurso médico y psiquiátrico coexistía con el discurso católico como un argumento fundente de la homofobia. Ya hemos dicho que las instituciones educativas, ya sean mixtas, de varones o mujeres, sostenían un sentido de la alteridad sexual mediatizado por los mandatos de corte masculinos. En un espacio donde la cultura somática tendía a enfatizar códigos de comportamientos sexualmente asignados y potencialmente dispuestos a ser enseñados, la imagen de un educador aparentemente “amanerado” en sus formas podría resultar un escándalo pasible de ser sancionado. Así como ser maestra advertía sobre las sanciones pasibles de ser aplicadas por potenciales inmoralidades,²⁴⁸ podemos sugerir que “ser profesor” llevaba implícito el despliegue de una serie de condiciones sobre el liderazgo áulico honrando, de esta forma, las cualidades masculinas que se suponían innatas al proceder del varón, tanto en su vida pública como privada. Subrepticamente, en el testimonio de la profesora Elsa Bignale pareciera asociarse la debilidad de carácter del cuestionado educador con sus preferencias íntimas. Con estos motivos, el aislamiento impuesto por sus pares dentro de la institución estaría sujeto a este tipo de conjunción señalada (debilidad de carácter, homosexualidad).

Otro punto interesante de mencionar va a contrapelo de las “memorias” que destacan una etapa idílica del sistema de enseñanza, signada por la presencia de una “juventud educada” y “respetuosa” hasta el paroxismo, por oposición al colectivo estudiantil de la actualidad y la excelencia de la “educación pública”. Siguiendo a Sandra Carli, consideramos que la educación pública argentina puede identificarse con una serie de constitutivos a saber: como un espacio de transmisión de cultura, como un espacio de producción de identidades y como un espacio de representación social. Es

²⁴⁶ ACHA Omar y BEN Pablo, “Amorales, patoteros, chongos y pitucos. La homosexualidad masculina durante el primer peronismo (Buenos Aires, 1943-1955)” en *Trabajo y Comunicaciones*, 2ª Época, 2004-2005, no 30-31, p. 234

²⁴⁷ *Ibidem.*,

²⁴⁸ PINEAU, Pablo, “Amores de mapoteca. Lujuria y normalismo en la historia de la educación argentina”, 2001, p. 4 disponible en <http://www.revistalattia.com.ar/pdf/08pineau.pdf>. Fecha de ingreso: octubre de 2012.

esencial destacar que las configuraciones identitarias dentro de la escuela están mediadas por las marcas de identidades previas o paralelas a la educación, como adquiridas en el seno familiar. La experiencia escolar está instalada como experiencia en la historia biográfica de niños y jóvenes.²⁴⁹ Este fenómeno explicaría la tendencia a auscultar el pasado por parte de los entrevistados con el manto de nostalgia sobre la “edad de oro” perdida, sobre la tradición o el mito de la “escuela pública”. Coincidimos con Sandra Carli en cuanto a que la educación pública debe ser analizada no solo en su capacidad para escolarizar al grueso de la población durante el siglo XX, sino también en tanto construcción mítica en la que se condensan un conjunto de demandas y promesas sociales del pasado que son herencia del presente y que permiten entablar la lucha por mejores condiciones de vida.²⁵⁰ Esta dimensión ideal de la escuela pública también puede interpretarse como uno de los mecanismos a los cuales interpela la memoria para la justificación de una historia de vida.

Los casos de indisciplina estudiantil y las faltas de respeto podían reinar ante la incapacidad para aplicar normas o sentidos de liderazgo grupal dentro del aula. Es decir, los roles definidos en el encuadre escolar, las funciones y relaciones de poder esgrimidas y repetidas una y otra vez en la monotonía colegial podía trastocarse ante la incapacidad pedagógica del referente primario: el educador. Esta “disfuncionalidad” académica era propensa a constatar, en las mentes de las autoridades, el peligro latente que reportaba la ausencia de control sobre la juventud ante las tentaciones mundanas que pululaban en el espacio público. Incluso, como veremos en el capítulo 6, la aparición juvenil en la calle llevó a que las autoridades del gobierno temieran a la vida grupal de los adolescentes tornándose en un problema acuciante para un sistema de enseñanza que no podía absorber al conjunto de la población joven. Esto no obsta para desechar el testimonio señalado a comienzos de este apartado. Es verosímil que la juventud de aquel entonces tuviera “otra forma de ser”. Pero también hay que subrayar que a fines de la década de 1950 el Estado se encontraba turbado por las patotas callejeras, el aumento de la delincuencia juvenil y los cambios percibidos en la

²⁴⁹ CARLA, Sandri, “Educación pública. Historia y promesas” en FELDFEBER, Myriam (compiladora), *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?*, Buenos Aires, Novedades Educativas, pp.15-16.

²⁵⁰ *Ibíd.*, p. 18. La autora estima que toda tradición implica un ocultamiento al recordar la tradición de la escuela pública como los diversos avatares que debían afrontar los actores involucrados en el sistema de enseñanza, la falta de material en las escuelas, la inexperiencia de los maestros, el ausentismo de los alumnos/as y las críticas a la cultura pedagógica normalista. A esta lista podemos endosar algunas de las problemáticas señaladas en esta investigación: falta de colegios secundarios públicos, instituciones meritorias a pesar de su carácter público,

disciplina de los estudiantes. Cuando la presencia juvenil entre las clases subalternas en la segunda posguerra comenzó a ser percibida con mayor elocuencia, el régimen peronista se demoró en encuadrarla en la “Comunidad Organizada”. Para el Estado y los docentes la problemática de lo “juvenil” era mucho más preocupante en términos ideológicos.

Nuevamente y en forma de resumen, la propuesta escolar normalista generaba consensos, disensos y sentidos de pertenencia pero sin perder su capacidad de alumbrar credibilidad y atesorar los secretos de una cultura legítima que posibilitaba la obtención de las credenciales académicas. A su tiempo, ya lo ha destacado Beatriz Sarlo para el caso de una maestra forjada en estos imaginarios: la escuela —y aquí agregamos a los colegios secundarios— era una máquina de imposición de identidades que extendía un pasaporte a mejores condiciones de vida. Los rituales escolares y la maquinaria educativa eran aceptados acríticamente en esta etapa porque proyectaban entusiastas promesas de movilidad social.²⁵¹ Educados en posibles “arquetipos humanos”, síntesis ideológica de una contradictoria visión del mundo donde se entrecruzaba catolicismo y liberalismo vimos, también, retomando parte de los capítulos anteriores, que la apariencia institucional estaba atravesada por dinámicas formativas que oscilaban desde “la clase”, “el género”, “la clasificación” y, según se desprende de este capítulo, “la disciplina”. Estos tópicos hegemonizaban el paisaje, las apariencias, los discursos y apelativos curriculares que interpelaban diariamente a los estudiantes. Asimismo, estas lógicas arbitraron para el forjamiento de las identidades juveniles, con la creación de un espacio común compartido por los estudiantes con vínculos sociales más descentrados de la familia y de los parámetros de lo instituido, expresado en un asociacionismo juvenil en donde se desarrollaban actividades periodísticas, culturales y deportivas.

²⁵¹ SARLO, *La máquina cultural...op. cit.*, 66-67

Imagen 1



Clase de dibujo en la Plaza principal de Morón. En el centro el profesor Andrés Villares. Detrás, la Catedral de Morón.

Imagen 2



Primera promoción de bachilleres del Colegio Nacional Mixto de Morón, marchando por la calle Buen Viaje (1951). A la derecha, la Plaza Gral. San Martín y a la izquierda la Catedral del distrito. Foto: Instituto y Archivo Histórico Municipal de Morón

Imagen 3



Segunda promoción del colegio. Foto: Instituto y Archivo Histórico Municipal de Morón.

Imagen 4



Despedida realiza por los alumnos/as de Eggers Lan antes de su partida hacia Alemania.
Fuente: EGGERS BRASS, Teresa, "Conrado Eggers Lan, entre la filosofía antigua..." *op. cit.*,
p. 37.

Imagen 5



El profesor Conrado Esteban Eggers Lan (sentado el margen izquierdo de la imagen) rodeado de un grupo de alumnos/as en su casa de Castelar. Las charlas sobre filosofía se extendían por horas y se institucionalizó como un espacio alternativo al perímetro escolar. Foto cedida por Teresa Eggers Bras, hija del reconocido filósofo.

Imagen 6

MINISTERIO DE EDUCACION				REGISTRO DE INDISCIPLINA	
Nº de Libro 21				29	
Alumno: <i>Alfonso Martínez Torres</i>					
FECHA	INDICACIONES	CAUSAS	DECRETADA POR		
19 30 36	3	Colaboración en clase de Historia	Dr. Duffo		
3/11	5	En primer lugar, por no acudir a la clase al retomar el establecimiento (11/11) de clase	Dr. Martínez		
3/11	3	Quinto día de ausencia justificada, por lo que se declara su ausencia por el día 11 de noviembre, en el día 11 de noviembre	Dr. Martínez		
3/11	5	Quinto día de ausencia justificada, por lo que se declara su ausencia por el día 11 de noviembre, en el día 11 de noviembre	Dr. Martínez		

Registro de indisciplina del Colegio Nacional Mixto de Morón. En la columna de la izquierda se establecían la cantidad de amonestaciones aplicadas al incurrente. En el columna central se describen las causas, mientras que en la columna derecha se destaca la firma de los docentes que solicitan la medida disciplinaria.

Imagen 7

MINISTERIO DE EDUCACION DE LA NACION
Dirección General de Personal
Avenida Alvear 1690

Nº 2
Alcance Total 100.000.7184

FICHA DE CONCEPTO

Apellido: Do Santos Lara Nombres: José Ángel
Establecimiento: Colegio Nacional de Morón Localidad: Morón
Matrícula Nº: 773776 Clase: 1902 División: II Distrito 15 Ofc. Lo-
mas de Zamora
Cédula de Identidad Nº: 1069089 Policía de: la Prov. Bs. As.
Antigüedad en la docencia: 1/8/1947 y en el Establecimiento: 18/6/1951
14/1949

CONCEPTO PROFESIONAL POR EL AÑO 1951

Como profesor o maestro de: Vida Vegetal.
Preparación general: (científica o técnica) Sobresaliente
Aptitudes docentes: Sobresaliente Aptitudes disciplinarias: Sobresaliente
Asistencia y puntualidad: Sobresalientes Condiciones morales: Sobresaliente

Ficha de Concepto implementada durante el peronismo para el control del desempeño docente. Fuente: Archivo del ex Colegio Nacional Mixto de Morón.

Capítulo 4: Asociacionismo juvenil y cuestiones de género*

En este capítulo nos proponemos analizar desde un clivaje socio-cultural, dos temáticas que se hallan estrechamente imbricadas en nuestro estudio de caso. Por un lado, un espacio de sociabilización juvenil gestado dentro de la institución por los propios estudiantes del nacional: el Club Colegial. Si bien existían organizaciones de este tipo desde principios del siglo XX, los clubes fueron impulsados sistemáticamente desde 1940. Dentro de este espacio, dependiente del colegio, los jóvenes construían sus identidades sociales. Entendemos que la identidad social se concibe como la forma en que el individuo internaliza los roles y el status que le son impuestos o que ha adquirido. Dubet estima que la identidad social se refuerza si el actor ha integrado los sistemas normativos y las expectativas que le son impuestas por los demás.²⁵²

Como ha señalado Rossana Reguillo, analizar desde una perspectiva socio-cultural el ámbito de las prácticas juveniles nos permite echar luz a las relaciones entre estructuras y sujetos, entre control y formas de participación.²⁵³ Para auscultar esta idea –y con motivo del carácter mixto de la institución– nos ocuparemos de abordar los imaginarios compartidos por los jóvenes en torno al género y los mandatos sostenidos por la escuela alrededor de las normativas disponibles para moldear la psiquis de los adolescentes. Para esta tarea utilizamos las entrevistas orales y los periódicos editorializados por los mismos estudiantes. Sugerimos en el capítulo que el impulso gubernamental al deporte y la actividad cultural activaron una serie de relaciones y vínculos sociales por dentro y fuera de los muros escolares, reforzando prácticas juveniles más descentradas del mundo adulto. Desbrozada esta hipótesis se desprenden las siguientes preguntas: ¿Qué elementos particulares aportó el colectivo estudiantil del Club Colegial para esta experiencia? ¿Qué tipo de asociacionismo juvenil implicó? ¿Qué tipo de actividades se realizaban dentro de ese espacio? ¿Qué significaciones e imaginarios genéricos y dispositivos culturales proyectados por la pedagogía escolar podemos hallar en las subjetividades de esos jóvenes?

²⁵² DUBET, Francois, “De sociología de la identidad a la sociología de los sujetos” en *Estudios sociológicos*, VII, nº 21, 1989, pp. 520-521.

²⁵³ REGUILLO, *Culturas juveniles...op. cit.*, p. 15.

El Club Colegial y la construcción de las identidades juveniles

Durante la década del cuarenta se expandió la sociabilización de los jóvenes en los clubes de barrios, en las esquinas, en los bares, en las escuelas y en los colegios secundarios. Se ha argumentado que al terminar el primer mandato de Perón las tendencias asociacionistas, expresadas en tendencias culturales, actividades fomentistas y otras organizaciones de la sociedad civil, se habrían articulado con la sociedad política del peronismo desde los niveles locales para resguardar la hegemonía del novísimo frente popular. En suma, el consenso del gobierno estuvo ligado con la activación de una “sociedad política” entroncadas con las instituciones de la sociedad civil.²⁵⁴ Los formatos juveniles marcharon, a comienzos de la década de 1950, en paralelo con las lógicas de poder organizadas desde la repartición central. Proveniente de esa tendencia “no política” de asociacionismo juvenil ubicamos a los Clubes Colegiales pertenecientes a los Colegios Nacionales y, por oposición, a la Unión de Estudiantes Secundarios (U.E.S) mentada por el gobierno en 1953 para captar a la juventud en los pilares genéricos de la “comunidad organizada”.

Los Clubes Colegiales fueron promovidos por la Dirección de Educación Física en el año 1940 y estaban destinados a los establecimientos de enseñanza secundaria. Su estructura era simple: poseían una comisión directiva de la que dependían subcomisiones y círculos que agrupaban, a su vez, al conjunto del estudiantado según sus inclinaciones: círculos literarios, deportivos, científicos y musicales. En estos núcleos se organizaban reuniones, festivales, concursos y conferencias. La comunidad docente también participaba de dichos eventos.²⁵⁵ Según la alocución radiofónica del entonces Secretario del Departamento de Educación Física del Colegio Nacional de San Juan, Ernesto Saettone, la creación de los Clubes Colegiales había otorgado a la población escolar las posibilidades de una “actuación organizada”. Además, ayudaba a

*Una versión de este capítulo fue publicado en el trabajo de compilación realizado por Carolina Biernat y Karina Ramacciotti, *Políticas sociales. Entre demandas y resistencias. Argentina, 1930-1970*, Buenos Aires, Biblos, 2012.

²⁵⁴ ACHA, Omar, “Sociedad civil y sociedad política durante el primer peronismo” en *Desarrollo Económico*, vol. 44, n° 174, julio-septiembre 2004. Según el autor, la “sociedad política” está compuesta “...por las instituciones e individuos con vocación de participar o influir en la dirección del estado o de subvertir la sociedad y el estado”, p. 201.

²⁵⁵Disertación por Radio del Estado del Secretario del Departamento de Educación Física del Colegio Nacional de San Juan, Ernesto Saettone sobre el tema: “Misión de los Clubes Colegiales”. *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina*, año X, n° 91, septiembre de 1947, pp. 2484-2485.

“propender un mejor aprovechamiento de aquellos momentos no destinados al estudio”.²⁵⁶

Como ha destacado Marcelo Urresti, la adolescencia se presenta como una novedad, un tipo de experiencia casi adánica, original y de apertura. En este sentido, son los grupos de pares los que definen esta etapa, optando por espacios y tiempos que van dando forma a un “mundo compartido” con actividades símiles: escuchar música, hacer deportes o recorrer espacios.²⁵⁷ Siguiendo este argumento, los Clubes Colegiales fueron espacios donde se construyó esa experiencia alternativa al mundo adulto. En este aspecto podríamos decir que se asemejaban a la experiencia de las *highs schools* estadounidenses que se expandieron en el mundo de la posguerra. El Club Colegial de Morón se creó en 1950. Para difundir sus actos los estudiantes crearon, en el mismo año, el periódico *El Mentor*, título que hacía referencia al poema de Homero, *La Odisea*. *Mentor* fue el guía o instructor de Telémaco, hijo de Ulises. La publicación se editó hasta 1954. El año anterior, la primera promoción que egresaría en 1951, había publicado dos periódicos mimeografiados de forma separada: *ELLAS* y *SEXO FUERTE*. El primer número de *El Mentor* salió en septiembre de 1950, “Año del Libertador General Don José de San Martín” como invoca en su portada (Imagen 1). En esta publicación participaba la comunidad estudiantil con pequeños artículos y ensayos de diversos calibres. Estaba editado por la subcomisión de Prensa del Club Colegial integrada por los alumnos/as Julio Crespo, Emma Braun, Jorge Gómez, Norberto García y E. Quiroga. A partir de 1952 fue dirigido por Daniel Swidzinski, Emma Braun, María Bo y Héctor Arese (Imagen 2). El padre de Emma Braun –quien murió a los pocos años de haber terminado su educación en el bachillerato en un accidente automovilístico– era el dueño de la tradicional sastrería Braun radicada en la localidad moronense. María Bo era hija de un médico reconocido por su labor en la comunidad y fundador de la sala de primeros auxilios de Castelar. De Julio Crespo y Norberto García ya hemos dado cuenta de sus biografías en el capítulo 2.

Según el artículo dos del estatuto, era menester fomentar entre los estudiantes la educación física, el culto a los símbolos naciones y el respeto por las tradiciones históricas. Se instaba a elevar el espíritu de asociación juvenil y los lazos de solidaridad con el objeto de organizar actos culturales y sociales que tendieran a la construcción de

²⁵⁶ *Ibíd.*, p. 2484.

²⁵⁷ URRESTI, Marcelo, “Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad” disponible: http://oei.org.ar/edumedia/pdfs/T01_Docu3_Adolescentesconsumosculturales_Urresti.pdf Fecha de ingreso: marzo 2011.

una auténtica ciudadanía moldeada en los preceptos de la tolerancia y el respeto mutuo.
258

La entidad se organizaba en una estructura sencilla: presidente, secretario, prosecretario, vocales, subcomisión de Cultura, subcomisión de Deportes, tesorero y prensa. Por su parte, el periódico se solventaba gracias a los aportes monetarios de los auspiciantes locales que publicitaban en sus páginas: jugueterías, inmobiliarias, sastrerías, tintorerías, librerías y martilleros públicos entre otros/as. En exiguas ocasiones encontramos información sobre las obras realizadas por la intendencia. También se destacaban la imagen publicitaria de la editorial Peuser y empresas estatales como Yacimientos Petrolíferos Fiscales (Y.P.F) y la Compañía Argentina de Electricidad, (CADE)– que recomendaba a sus usuarios “ahorrar energía” en consonancia con la política de racionalización impulsada por el gobierno peronista en 1952. (Imagen 3 y 4). El Plan Económico de ese año tenía como eje el fomento del ahorro para enfrentar la crisis por la cual transitaba el país. Desde el gobierno se pedía a la población practicar la austeridad en el consumo y tratar de eliminar los derroches innecesarios en todas las instituciones dependientes del Estado.²⁵⁹

Gracias a la capacidad editorial de los jóvenes, el periódico llegó a vender hasta 600 ejemplares sobrepasando a varios diarios locales. Entonces cabe preguntarse ¿cómo se explica el éxito de *El Mentor*? ¿En qué tradición, saberes u oficios se entroncó la participación de los jóvenes que editaron la revista? La primera edición fue celebrada por los diarios locales con una favorable acogida.²⁶⁰ La novedad de un diario estudiantil había generado expectativas inusitadas en la comunidad. Su génesis se vio coronada por una tradición local no menos desdeñable, que hacía de los periódicos el medio de comunicación e información entre los vecinos más expeditivo. Hacia 1949 existían ocho diarios locales en Morón. A eso debemos sumar los órganos de difusión pertenecientes a las sociedades de fomento. Por añadidura, cabe recordar que uno de los jóvenes fundadores del *Mentor*, Julio Crespo era hijo de un eminente periodista local hacedor del diario moronense *Opinión*. Es dable subrayar que la experiencia del Club Colegial no fue única en su tipo. Según los entrevistados, convivieron otras experiencias

²⁵⁸ *El Mentor*, Año I, n° 1, septiembre de 1950, p.1

²⁵⁹ CAMMAROTA, “El Ministerio de educación...” *op. cit.*, p. 79.

²⁶⁰ Algunos de los diarios que dieron cuenta de la novedad fueron “La Zona”, “El Cóndor”, “La Tribuna”, “Reafirmación”, “La Acción”, “Opinión” y “Pueblo Mío”.

equivalentes que influyeron la puesta en marcha de ese espacio juvenil en Morón.²⁶¹ Los alumnos/as fundadores de *El Mentor* provenían del tradicional colegio Mariano Moreno radicado en Capital Federal donde se había institucionalizado un club de estas características. Como acentuamos en el capítulo 1, cuando se creó el Colegio Nacional Mixto de Morón fueron anoticiados, por parte del Ministerio de Educación de la Nación, de que pasaban a ser alumnos regulares de la novísima institución.

El tipo de organización reseñada y la creación de un diario estudiantil nos permiten afirmar que el Club Colegial poseía cierta autonomía del mundo adulto.²⁶² En rigor, cabe preguntarse si existen puntos de intersección entre las *high school* estadounidense y los Clubes Colegiales. Si bien no podemos trasladar mecánicamente experiencias o modelos foráneos a la práctica vernácula, los puntos de contacto radicaban en la finalidad del colegio y la extensión de la moratoria social a un creciente número de jóvenes. Al igual que los colegios norteamericanos, las instituciones secundarias dependientes de la repartición central apostaban a una cultura académica específica. Por añadidura, a pesar de los cambios procurados por el peronismo en la arena política y social en relación con la escolaridad secundaria, mantuvo más continuidades que rupturas con los formatos escolares precedentes: ciclo básico unificado, diferenciación en el ciclo superior, formación patriótica y moral vinculada a la ciudadanía. La mayor innovación se produjo en la alteración de la proporcionalidad entre formación general enciclopédica y las asignaturas vinculados al mundo del trabajo.²⁶³ Por otro lado, los Clubes Colegiales prometían espacios de sociabilización para el desarrollo de una cultura deportiva y juvenil. La interacción entre la pedagogía escolar y esa experiencia revistieron las subjetividades de los estudiantes en un conjunto de significados e imaginarios que a continuación abordaremos.

Significaciones e imaginarios en el periódico *El Mentor*

²⁶¹ Entrevista del autor a los ex alumnos Julio Crespo. y Norberto García, junio de 2008, provincia de Buenos Aires y abril de 2011, provincia de Buenos Aires.

²⁶² Algunos de los profesores entrevistados recordaban que ellos no tenían ningún tipo de influencia en la editorial de *El Mentor*. Sí recibieron apoyo moral por parte de uno de los profesores de educación física de la institución para la conformación del Club Colegial.

²⁶³ SOUTHWELL, Myriam, “La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato” en: TIRAMONTI, Guillermo (comp.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Homo sapiens-FLACSO, 2011.

El conjunto de significados que revestía el imaginario estudiantil puede rescatarse fragmentariamente desde las páginas de *El Mentor*, las diversas actividades del Club Colegial y las entrevistas orales. La etapa estudiantil era concebida como una experiencia única, pavimentada de especulaciones y responsabilidades a la vez. Uno de los estudiantes resumía con suma circunspección esta etapa: “todo nos sonrío (...) caminos sin obstáculos”. Las tensiones propias de la sociedad y la política son vividas con indiferencia. Según la editorial, a los jóvenes les interesaba ir a los espectáculos de fútbol o concurrir al cine a ver una novedosa película norteamericana. Poco importaba, según el autor, sacar un aplazo en matemáticas. Las chicas se interesaban en el nuevo vestido de moda o en tener una relación clandestina a pesar de las directivas impartidas por la madre de no tener novios “hasta que te recibas”. Y así, entre idas y vueltas, se llegaba a quinto año. Algunos seguirían estudiando –subraya la edición– mientras que otros ingresarían al mercado laboral donde “recién entonces nos damos cuenta de lo lindo que es ser ‘estudiante’”. Al finalizar esta etapa, “sentimos una tristeza difícil de explicar, porque allí dejamos un pedazo de nuestra vida”.²⁶⁴

En la nota publicada por otro escolar se hacía referencia a los avatares que debía atravesar los jóvenes en pos de forjar su porvenir. Allí dejaba entrever que en la lucha por la vida solo triunfaban los más preparados mientras que, los mediocres, estaban signados por el fracaso constante. Adviértase en este tramo la coincidencia con los aspectos meritorios subrayados en el capítulo 2, producto de la internalización de la propuesta formativa escolar. Para el autor, el triunfo de los más capacitados no era producto del azar ni de la improvisación. Por el contrario, tal empresa demandaba “una intensa preparación”. La juventud era advertida como una etapa de formación, exaltación y consideración de errores con un tinte biologicista: “En la juventud, tanto física como espiritual, lo que obra es el milagro de la renovación, del surgimiento de la vida sobre las células muertas del organismo social”. Vemos aquí que la noción de juventud se halla vertebrada en torno al paradigma de la transición y en derredor del imaginario de la moratoria social. Acorde al testimonio de una de las entrevistadas por aquella época no había una conciencia clara de “ser adolescentes”. Los mismos actores sociales estimaban que ingresar más rápidamente al mundo adulto suponía la “liberación” de la tutela familiar. En líneas generales, en todas las entrevistas se

²⁶⁴ *EL Mentor*, Año 1, n° 6, mayo de 1951, p. 5.

destacaron que la adolescencia era un “período muy corto”, temporalmente diferente a lo comprendido en la actualidad.

El desarrollo intelectual debía estar acompañado de un tratamiento integral de la salud que permitía corregir, a su vez, los defectos morales de los individuos. Siguiendo una de sus editoriales, los deportes, la gimnasia respiratoria y los ejercicios físicos, debían ser practicados con cautela para prevenir las “dolencias físicas y morales”.²⁶⁵ El sesgo biologicista relacionado con múltiples aspectos de la vida (escolar, social, laboral) había ganado terreno durante la década de 1930 en distintos intersticios institucionales y políticos. Los mismos bregaron asiduamente por el “mejoramiento de la raza”. Pero lo “biológico” no era esencialmente fisiología o mera anatomía sino que intervenían en la configuración moral del individuo. Ambos aspectos – biología y moralidad–, no podían disociarse en el proceso de enseñanza.

El deporte y la actividad cultural

Las aspiraciones del Club Colegial en materia deportiva tenían una importante tradición en Europa y Latinoamérica. Los gobiernos identificaron al deporte como un dispositivo para subordinar a los sujetos a la ley y al orden. Como ha destacado Artico Gabriel Pasteur para el escenario del México pos-revolucionario, la educación corporal colaboraría en la labor de construir un nuevo sujeto nacional.²⁶⁶ Complementando esta observación, Mary Kay Vaughan ha señalado, en referencia a la política cultural en la Revolución mexicana, que los deportes tenían como finalidad estimular las competencias horizontales entre regiones, con el objeto de construir la identidad nacional.²⁶⁷ Más aún, el plan educativo difundido en México de José Vasconcelos, perseguía la expansión de una triple dimensión: lo físico, lo ético y lo estético. Consideraba que los deportes contenían un fuerte valor cívico para moldear a los futuros ciudadanos.²⁶⁸

El peronismo no fue un testigo displicente de estas cuestiones. El mejoramiento de la cultura deportiva cumplía un objetivo bifaz: el desarrollo de una “higiene espiritual” y el despliegue de una higiene física. La importancia de la educación física y

²⁶⁵ *El Mentor*, Año II, julio y agosto de 1952, p. 7.

²⁶⁶ ARTIGO, Gabriel Pasteur, “Deporte y Nacionalismo en México durante la post-Revolución” en: *Revista de História do Esporte*, Volume 4, n° 1, 2011.

²⁶⁷ VAUGHAN, Mary Kay, *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesino y escuelas en México, 1930-1940*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

²⁶⁸ VASCONCELOS, José, *Textos sobre educación*, Ciudad de México, SEP, 1981.

el cuidado de la salud eran temas recurrentes en las actividades concernientes a los colegios nacionales. En esa coyuntura, el deporte obtuvo a nivel nacional un apoyo inusitado. Perón visualizaba en la promoción de tales actividades un instrumento para promover la integración nacional y un polo de atracción para niños y adolescentes.²⁶⁹ En esta dirección, el Ministerio de Educación de la Nación organizaba anualmente en el estadio de River Plate la fiesta de la Educación Física donde participaban los estudiantes de todos los colegios nacionales. También se promovió la preparación de profesores y técnicos especializados en las distintas actividades deportivas.²⁷⁰ En nuestra escala local, con el correr de los años, se institucionalizarían en el colegio los festivales deportivos.²⁷¹

Mediante el deporte, los juegos de asociación y los campamentos estudiantiles se buscaba generar en los grupos juveniles el sentido de equipo y los beneficios de las acciones de grupo. En este contexto, el Ministerio premiaba a los alumnos/as más destacados de los colegios nacionales solventando los campamentos estudiantiles. En 1951, cinco delegados del Colegio Nacional de Morón (dos mujeres y tres varones) viajaron al campamento estudiantil de Unquillo, Córdoba, mientras que la delegación masculina incursionó por el Lago Mascarcardi (Bariloche).²⁷² Como recordaba uno de los delegados “el campamento era en carpa, había un médico y varios profesores de educación física y teníamos distintos grupos para ayudar en la cocina, recolectar leña y demás actividades deportivas”.²⁷³ La separación de los espacios (campamentos) entre mujeres y varones, la imposición de tareas cotidianas, el ejercicio de la educación física y la vida en común, nos llevan a preguntarnos hasta qué punto no convivieron en este acontecimiento, elementos propios del scoutismo. Aunque su difusión se produjo por fuera de la escuela laica, el scoutismo apostó a la normalización del individuo por medio del disciplinamiento corporal y la configuración de roles dispares entre niños y niñas.²⁷⁴ Tuvo en forma constante participación en los actos patrios, presencia en el calendario de

²⁶⁹ REIN, Raanan, “El primer deportista: uso y abuso del deporte” en: REIN, Raanan, *Peronismo, populismo y política. Argentina 1943-1955*, Buenos Aires, Editorial Belgrano, 1998, p. 141.

²⁷⁰ *Presidencia de la Nación, Segundo Plan Quinquenal*, Buenos Aires, 1953, pp. 55-59.

²⁷² *El Mentor*, Año I, n°4, abril de 1951, p. 4

²⁷³ Entrevista del autor al ex alumno Julio Crespo, junio de 2008, provincia de Buenos Aires.

²⁷⁴ SCHARAGRODSKY, Pablo, “El Scoutismo en la educación física bonaerense o acerca del buen encauzamiento varonil (1914-1916) en: AISENSTEIN y SCHARAGRODSKY, *Tras las huellas...op. cit.*, pp. 154-155.

efemérides establecido por el gobierno nacional e, incluso, difundió con su marcha, presencia y ofrenda otras fechas no tan conocidas por el grueso de la población.²⁷⁵

Asimismo, dentro del Club Colegial la subcomisión organizaba los torneos intercolegiales. Las mujeres participaban en los campeonatos de pelota al cesto, volley ball y natación. Las inscripciones de los equipos eran remitidas al Consejo Nacional de Educación Física. Los deportes concursados eran siguientes: atletismo, basquetbol, clase de educación física y gimnasia rítmica; futbol, natación para niñas y varones; pelota cesto, pentatlón; remo, rugby, soft-ball; pelota a paleta, volley ball (niñas) y volley ball (varones); tenis (niñas) y tenis (varones). Para cada competencia era designado un inspector de turno (Imagen 5, 6 y 7).²⁷⁶

El desarrollo del deporte también apuntaba a cimentar los valores del “buen caballero”. Uno de los artículos estimaba que el buen deportista debía internalizar grandes aptitudes para el deporte y un sentido moral en las competencias, “siendo caballeros con los vencidos y prudentes en el triunfo” para cumplir con el viejo lema latino: “Mens sana in corpore sano”.²⁷⁷ Los principios morales del deportista eran una de las preocupaciones del periódico. En otra de sus columnas el autor demarcaba los rasgos de un “buen deportista” y las características de un “mal deportista”. Un buen deportista debía “jugar siempre honestamente”, “observar escrupulosamente las reglas de juego”; “respetar a los jueces y demás autoridades” “felicitarse al vencedor cuando pierde” y cuando gana, “debe ser generoso y modesto”.²⁷⁸ El “Deportista” era aquel que no sólo vigorizaba sus músculos sino que en la práctica de ese ejercicio había aprendido a reprimir su cólera y a no aprovecharse de una “vil ventaja”. Los lemas señalados se arribaban a los preceptos del scoutismo reseñados anteriormente: lealtad, honor, valentía, caballerosidad y limpieza moral.

Por añadidura, podemos hipotetizar que las raíces de esa conducta deportiva deseable trazaba una línea de continuidad con la tradición futbolística instrumentada por las instituciones educativas en las colonias inglesas, radicadas en la Argentina a fines del siglo XIX. Uno de sus ideólogos fue el maestro escocés Alejandro Watson Hutton. (1853-1936), quién llegó a la Argentina en 1882. Fue director del *Saint Andrews Scouts School*, un colegio inglés radicado en la Argentina. Allí incorporó el futbol como

²⁷⁵ MÉNDEZ, Laura, “Moldear el carácter, forjar la nación. El Tiro Federal y el Scoutismo en la Norpatagonia de las primeras décadas del siglo XX”. Ponencia presentada en *Jornadas sobre cuerpos, pedagogías e instituciones educativas*, Universidad Nacional de Quilmes. 1º de octubre 2012.

²⁷⁶ *Boletín de Comunicaciones*, Año III, n° 170, 28 de mayo de 1951, p. 539.

²⁷⁷ *El Mentor*, Año II, n° 10, abril y mayo de 1952, p. 6.

²⁷⁸ *El Mentor*, Año I, n° 3, noviembre de 1950, p. 5.

práctica deportiva-pedagógica. En 1893 creó en Buenos Aires, la *Argentine Association Football League* y en 1898 fundó el *Club Atlético English High School (CAEHS)* que más tarde sería renombrado como *Alumni Athletic Club* y ganaría diez torneos nacionales. Por su parte, la *Argentine Association Football*, continuó funcionando sin su mentor, para luego transformarse en Asociación del Fútbol Argentino (AFA).²⁷⁹ Durante los años fundacionales del fútbol, los ingleses habían proyectado un conjunto de códigos morales que hacían al buen competidor. El *sportsman*, realizaba varias prácticas deportivas, debía ser modesto frente a la victoria y asumir la derrota en buenos términos. Por ello, le correspondía considerar a los adversarios como compañeros una vez terminado el match.²⁸⁰

Sin embargo, hay que destacar que en determinadas circunstancias, el ejercicio de la “honorabilidad” y los “buenos modales” quedaban en la periferia del decoro y el respeto. El sentido de pertenencia construido por los jóvenes identificados con sus respectivas casas de enseñanza amenazaba el carácter caballaresco de las competencias deportivas. Los partidos de fútbol, en contadas ocasiones, se veían interrumpidos por la pasional guapeza de los estudiantes que hacían honor a su virilidad con golpes de puños. Las rivalidades también podían traducirse en fervorosos cánticos. Al respecto, Elias y Dunning han enfatizado que los ejercicios corporales competitivos se convirtieron en representaciones simbólicas de lucha no violentas. Las normas sociales que rigen los deportes y los valores morales señalados anteriormente fueron desarrollados en Inglaterra y se ampliaron al resto de los países occidentales. Todos los deportes, incluso el fútbol, según los autores, son “batallas miméticas” controladas y no violentas que implican estados de tensión y emoción.²⁸¹ Sin embargo, cuando se derriban esas reglas la excitación emocional puede trastocarse en violencia manifiesta que atribuye a la construcción intrínseca de las masculinidades. Por añadidura, hay que destacar que a principios del siglo XX la práctica del fútbol estuvo prohibida en las escuelas argentinas por las pasiones y rivalidades que este deporte generaba en niños y jóvenes. El Ministerio de Educación promovió la formación de un club atlético dentro de cada establecimiento de enseñanza buscando un asociacionismo escolar que destacara los

²⁷⁹ Ver: FRYDENBERG, Julio, *Historia social del fútbol. Del amateurismo a la profesionalización*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2011, pp. 31-32.

²⁸⁰ *Ibidem*, p. 34-35.

²⁸¹ ELIAS, Norbert y DUNNING, Eric, *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, México, Fondo de Cultura Económica, 1992, p.36 y 67-68.

valores basados en la unión, la colaboración y el desarrollo de la práctica deportiva, pero excluyendo de palmo la institucionalización del fútbol dentro de la escuela.²⁸²

Por medio de la ironía, los jóvenes que concurrían a alentar a sus compañeros de escuela señalaban a sus oponentes la escasa importancia social de su filiación curricular. Así, los alumnos del tradicional colegio industrial Otto Krause –situado en Capital Federal– se burlaban de sus pares del Colegio Nacional Mixto de Morón con el siguiente cántico: “¡Bachilleres, si no saben lo que son!”. La respuesta de sus oponentes, se basaba en una suerte de apotegma que caracterizaba a los alumnos del Otto Krause como “albañiles con diplomas”. La revista *SEXO FUERTE*, la cual abordaremos más adelante, daba cuenta de este “enfrentamiento” estudiantil.²⁸³ Ambos cánticos mediaban entre el ingenio espontáneo y una representación social valorativa con respecto a las orientaciones educativas.

Por fuera de los códigos de la práctica deportiva, en *El Mentor*, los imperativos morales se traducían en determinados aforismos que alumbraban las páginas de la edición. Máximas tales como “La virtud del hombre no se mide por sus impulsos extraordinarios sino por el esfuerzo constante de cada día”, “La espada corta, pero la calumnia divide a los amigos”; “El deber no se cumple sino haciendo más aún de lo que se debe” o “La belleza en una mujer fatua es como sortija de oro en el hocico de un cerdo”, regimentaban el discurso moralista articulado desde la escuela. La exigencia de actuar acorde a estos valores excedía el marco estudiantil. En una de sus ediciones *El Mentor* reclamaba formas de comportamiento para el mundo laboral acorde con lo exigido por el Estado, en consonancia con la política de ahorro y austeridad reglamentada por el gobierno (Imagen 8).

Huelga decir que las referencias al peronismo son escasas en la publicación, de modo tal que las mismas –como veremos en el capítulo siguiente– estaban impregnadas por el pragmatismo que demandaba la coyuntura. Los entrevistados enfatizaron en el carácter “apolítico” de la organización al margen de las empatías compartidas por algunos de ellos con las políticas estatales o al consenso ideológico con el oficialismo acarreado desde el ámbito hogareño.

Otra de las labores realizadas por el Club Colegial era la actividad cultural. En 1951 se llevaron a cabo las “reuniones danzantes” y un festival artístico cinematográfico. También se concretó una colecta para reforzar el volumen

²⁸² FRYDENBERG, *Historia social del fútbol...op. cit.*, p. 28.

²⁸³ Entrevista del autor al ex alumno Néstor García Monzón, agosto de 2011, provincia de Buenos Aires.

bibliográfico de la biblioteca del colegio. En el festival artístico efectuado en el cine Morón, desfilaron conocidas figuras del espectáculo de aquel entonces: el cómico Tato Cifuentes “Tatín”, “Tito” Luciardo, Margarita Padín y el músico Horacio Salgán entre otro/as. El intendente de Morón, César Albistur Villegas, les cedió el cine para tal evento. (Imagen 9). Los gastos serían cubiertos con la recaudación del festival. Los alumnos y alumnas realizaron números artísticos, folclóricos, algunos sketches cómicos y una obra de teatro muy corta. Con la ayuda de un profesor de Castellano, los estudiantes armaron un grupo de teatro.²⁸⁴ Como subrayamos en el primer capítulo, la actividad cultural fue respaldada asiduamente por el Municipio en consonancia con la política cultural del peronismo. Asimismo, jóvenes universitarios y estudiantes secundarios recibieron el apoyo material del Estado gracias al otorgamiento de un conjunto de becas y premios. Las becas eran de perfeccionamiento artístico, literario, científico y técnico.²⁸⁵ La forma de acceder a dichas distinciones era mediante el mérito sin diferenciación de clase social. También se proyectaron becas a la actividad deportiva.

Recordemos que durante esos años el ayuntamiento se preocupó por expandir el cine y el teatro. Se llevaron los espectáculos a la periferia de los barrios mediante el denominado Teatro Rodante. También se creó la Escuela Municipal de Arte Nativo. Hacia 1948, el Municipio creó el Teatro Experimental y el 25 de mayo de 1950, se oficializó la apertura del Teatro Municipal. Los actos artísticos y culturales quedaron bajo la tutela de la Comisión Municipal de Cultura en 1950.²⁸⁶ Por decreto n ° 2230 el intendente Villegas designó al secretario del colegio y profesor de historia Juan Carlos Bagnat, Carlos Rocha, Mario Alberto Podestá y Martha Spina como integrantes de dicha comisión.

Por último, resta decir que los valores identitarios se asociaron a la búsqueda de un símbolo que representara a los estudiantes en torno a su casa de estudios. En octubre de 1950, los escolares organizaron un concurso a los fines de lograr un diseño artístico para el escudo del colegio. La comunidad estudiantil participó en la elaboración del distintivo. El primer premio lo obtuvo una alumna de segundo año, Sara Fernández, quien fue retribuida con una lapicera de la marca Parker. El escudo ostentaba los colores negro y amarillo con un libro abierto y una pluma atravesada verticalmente. Los jóvenes

²⁸⁴ Entrevista del autor al ex alumno Julio Crespo, junio de 2008, provincia de Buenos Aires.

²⁸⁵ Ver *Boletín de Comunicaciones*, Año III, n° 172, 1 de junio de 1951, pp. 554-556.

²⁸⁶ Por ejemplo, en septiembre del mismo año el historiador Enrique Gandia brindó una conferencia cuya temática versó en “Historia de la lucha entre el hombre y la tierra”.

del último año fueron los primeros en llevar el novísimo símbolo adosado a su saco escolar (Imagen 10).

Ahora bien, las prácticas juveniles estuvieron permeadas por una serie de dispositivos normativos característicos de la época. Naturalmente tendían a la modelación y homogeneización de las individualidades. Estos marcos que sustentaban las representaciones de los jóvenes que participaban de la comunidad educativa pueden vislumbrarse en determinadas nociones que moldearon aquellas subjetividades, resumidas en los tópicos de autoridad, religión y jerarquías generizadas

Decididamente, mientras los Clubes Colegiales eran la expresión de un espacio para la realización de un conjunto de actividades culturales y deportivas cuyo asociacionismo juvenil se erguía como un espacio alternativo a los clubes de barrio, sociedades de fomento o asociaciones deportivas de cualquier índole, lo cierto es que la juventud estaba asumiendo un incipiente protagonismo dentro de la institución gracias a este tipo de tendencias asociativas. Llamar “centro de estudiantes” al Club Colegial sería caer en un anacronismo ya que los mismos estaban vedados por la denominada Ley Latorre auspiciada en la década de 1930 que prohibía la participación de los jóvenes en dichos centros.

No obstante y más allá de la denominación que merezca esta experiencia, hay que observar que la juventud seguía siendo vislumbrada por el sistema escolar en el marco del “tutelaje” y la “modelación espiritual”. Las pasiones y transgresiones juveniles debían ser corregidas en pos de forjar al futuro ciudadano, con el objeto de que esas cuestiones no bifurcaran el tramo final de la moratoria social que imponían los estudios. El foco central de las elites educativas era forjar un “joven autónomo” –como se destaca en los objetivos de los Clubes Colegiales–. Pero esta autonomía implicaba desarrollar el carácter de independencia demandado por los futuros quehaceres del mundo adulto. En este sentido era entendida la “autonomía juvenil”. Visto en contexto, la ampliación del espacio público y la conformación de la juventud como una etapa con densidad propia, se contraponía a los supuestos mencionados anteriormente asumidos por la cultura escolar. En la década posterior estos componentes culturales entrarían en contradicción. El mismo Perón, en un mensaje a la juventud, elevó sus consideraciones al respecto. Estimaba que las organizaciones juveniles tenían que extenderse por todo el país para que los estudiantes aprendiesen a manejarse solos, para formar “una juventud luchadora”. Auspiciaba una “moral sin ocultismo” y una manera de ser “menos hipócrita”, en donde cada uno sea dueño de su propia personalidad sin atarse a los

prejuicios reinantes. A reglón seguido estimaba que “nosotros queremos que la gente sea moral, no porque no conozca la inmoralidad, sino que conociéndola no la cometa por convicción”. Según el primer magistrado, esa era la verdadera escuela del carácter. Por último, instaba a sus oyentes a prepararse para “grandes tareas”, como ser dirigentes del país o asumir responsabilidades similares a esas.²⁸⁷

Representaciones sobre el género en la revista *SEXO FUERTE*

“...además, fue una escuela donde aprendimos a convivir con las chicas”²⁸⁸

Ya hemos señalado que una de las innovaciones que acarrió la entidad educativa para las subjetividades de los jóvenes fue su carácter mixto. La mayoría de los colegios secundarios nacionales se diferenciaban en escuelas para varones y liceos para señoritas.²⁸⁹ La inclusión de los jóvenes en sus aulas atribuía nuevas formas de relacionarse con el sexo opuesto por fuera del hogar. Como recordaba uno de los ex estudiantes “El Colegio Mixto nos dio la emoción de tener compañeras que fueron motivo de muchos de nuestros primeros y platónicos amores”.²⁹⁰

Antes de continuar hay que decir que los espacios escolares donde se desenvuelven niños y adolescentes funcionan como dispositivos que refuerzan los estereotipos de género. La escuela, como espacio de socialización secundaria, es el lugar en donde se enfatizan y solidifican los criterios de “normalidad” de una sociedad, contribuyendo a apuntalar, según Joan Scott, “los símbolos culturalmente disponibles” en torno a la categoría de género. Indudablemente, como ha destacado la autora, el género se erige como una identidad subjetiva asociado a un conjunto de conceptos normativos. Siguiendo su argumento, existen relaciones que si bien no siempre funcionan de manera simultánea, aportan la configuración de la noción de género. Esas relaciones se hallan vertebradas en torno a cuatro elementos: los símbolos y los mitos culturalmente disponibles; los conceptos normativos que interpretan los significados de los símbolos esbozados en las doctrinas religiosas, educativas, científicas y políticas, las

²⁸⁷ Discurso de Perón en la casa de gobierno ante una comitiva de estudiantes secundarios. Reproducido en la *Revista de la Unión de Estudiantes Secundarios* (U.E.S), Año 1, n° 3, julio de 1954, p. 24

²⁸⁸ Entrevista del autor al ex alumno Franco Melazzini, diciembre de 2009, provincia de Buenos Aires

²⁸⁹ Existían experiencias similares corporizadas en las Escuelas Regionales Mixtas o las Escuelas Normales Mixtas. En el todo el oeste de la provincia de Buenos Aires, el “Nacional” fue único en su tipo.

²⁹⁰ Ex alumno Francisco Osvaldo Kramer, promoción 1955, en *Testimonios...op.ci.*, pp. 24 25

instituciones y organizaciones sociales de las relaciones de género y la identidad subjetiva por medio de la cual se construye lo “femenino” y “lo masculino”.²⁹¹

Un ejemplo ilustrativo se encontraba en la práctica de la educación física. Las actividades más adecuadas y aconsejables para las niñas consistían en los ejercicios de flexibilidad, ritmo y equilibrio que permitían estimular la feminidad de la mujer. En cuanto al varón, todos los deportes eran bienvenidos en pos de promover la fuerza, la resistencia y la velocidad.²⁹² Este proceso de naturalización de la masculinidad y de la feminidad, esbozados por maestros y maestras en el nivel primario, se apoyó en un saber fisiológico cuyo discurso promovía las desigualdades de género. En este contexto, las mujeres y niñas fueron demandadas por el Estado en un conjunto de normas de conductas deseables. La finalidad era regular la futura vida social del sexo femenino.

Acorde a este esquema genérico, los jóvenes del nacional propiciaron la editorial de dos periódicos –anterior a la publicación de *El Mentor*– llamadas *SEXO FUERTE* y *ELLAS*. Lamentablemente sólo hemos rastreado la primera editorial, cuya periodicidad de tirada era quincenal. Sus iniciales (**Siempre Eruditos X (por) Observación, Fomentamos Unión Entre Risas Todos Estudiantes**) consignaban un doble juego: por un lado destacaba la fortaleza intrínseca de la naturaleza masculina cuyos portavoces son los redactores de la revista. Por otro, formaba parte de un espacio de socialización juvenil “para alentar la hilaridad y las bromas entre los estudiantes”, en donde las relaciones juveniles se presentaban en un código binario. Allí las figuras femeninas eran objeto de sutiles cargadas parodiándose diversas situaciones que se generaban en la vida cotidiana de la institución. Las bromas fluían en un marco de compañerismo y complicidad juvenil.

De acuerdo a sus editores,

²⁹¹ SCOTT, Joan, “El género como una categoría útil para el análisis histórico” en NAVARRO, Marisa y STIMPSON, Catherine (eds.), *Sexualidad, género y roles sexuales*, Fondo de Cultura Económica, 1999, pp.265-302. Una de las paradojas de la modernidad bien definidas por Joan Scott en su afamado trabajo *Only Paradoxes to offer* radica en que la Revolución Francesa proclamó la universalidad de los derechos del hombre generando un individuo abstracto sexualizado (el republicano burgués). Su contracara se encarnó en la figura y en la suerte corrida por Olimpia de Gauges, condenada a muerte por los revolucionarios. Lo planteado por Scott puede definirse como una crítica a la modernidad. La noción de ciudadanía moderna ensamblada a partir de la revolución, encorsetada en los principios del derecho natural, paradójicamente, se sustentaba en la diferenciación genérica de los ciudadanos. En resumen, se invocó a la igualdad universal a partir de la construcción de la diferencia.

²⁹² SCHARAGRODSKY, Pablo, “Los ejercicios militares en la escuela argentina: Modelando cuerpos masculinos y patriotas a fines del siglo XIX” en AISENSTEIN y SCHARAGRODSKY, *Tras las huellas de la Educación física...op. cit.*, pp. 111-112.

“En la vida, un ser sin inquietudes tiene el valor de un cero a la izquierda en matemáticas. Estas inquietudes, siempre bien intencionadas, al darle paso pueden ser exitosas o no, pero el valor principal consiste en la dedicación, el empeño y los desvelos que se vuelven sobre ellas. Las nuestras, tan sencillas y modestas, no podemos calificarlas de periodísticas, ni de informativas: sólo son inquietudes juveniles”.²⁹³

Otros de los blancos de las cargadas eran los docentes. Con suma hilaridad los jóvenes traducían en el material impreso las miradas estereotipadas sobre los educadores, imposibles de cobrar agencia dentro del espacio áulico, ante las formales convenciones imperantes en la relación educador-educando.

En *SEXO FUERTE*, los valores masculinos son resaltados en rudimentarias historietas que satirizan el espacio que ocupaba la mujer en el núcleo social y su autoridad en el ámbito doméstico. Por oposición, sobresalen en las ilustraciones los cuerpos masculinos, fornidos y en una expresión corporal que imploraba riesgo, destreza y arrojo.

Las imágenes de la publicación echan luz sobre las representaciones de lo que podríamos denominar como la “cultura convencional”. En la imagen 11: ¡Nosotros somos así! se destaca a una mujer sollozando, recostada en un sillón, mientras que el varón, con un porte gentil, se retira de la habitación tras una desdicha amorosa. En la imagen 12, el padre de familia en su rato de ocio, es avasallado por su voluptuosa esposa que capta la atención de la escena. En la historieta de la imagen 13 se abordan las relaciones desde otra óptica. Son las mujeres, madre e hija las que interpelan al padre de familia para remodelar el hogar según sus propios gustos. El resultado de la reforma es una casa disfuncional por la orientación de las habitaciones. La moraleja que se desprende persiste en destacar la ineficiencia de la mujer para escoltar determinadas tareas que le son ajenas a “su naturaleza”. Por su parte, en la imagen nº 14, sobresale un cuerpo masculino avizorando su destreza y capacidad atlética.

Allí se tomaban ciertos modelos culturales asociados a la época entroncados con la figura patriarcal y el cuerpo femenino. La figura 1, con su impronta netamente varonil, podría remitir al universo narrativo del tango, caracterizado por este tipo de

²⁹³ *Sexo Fuerte*, nº 4, 13 de septiembre de 1949, p. 1.

relatos (rupturas sentimentales, machismo, desazón). En la imagen 2 la figura del ama casa, está asociada con el sobrepeso corporal y el comportamiento agobiante de la cónyuge sobre el marido Esa imagen relacionada con mujeres adultas y antiguas, alejadas a la vez de la clase media intelectual y profesional, sería cuestionada y despreciada por los novísimos parámetros culturales de la generación del “sesenta” al compás del amor libre y la efervescencia política característica de esa época. Desde *SEXO FUERTE*, al igual que para las instituciones educativas, las mujeres eran pensadas como una entidad cultural diferenciada. Siendo que el cuerpo es el referente primario de la identidad sexual, a partir de allí se construyen roles y comportamientos que se condensan en imágenes socioculturales.²⁹⁴ Es importante subrayar que en el proceso de sexuación se estructura la identidad sexual de los seres humanos. El mismo está ligado a la interacción de los aspectos biológicos, psicoafectivos y socioculturales.²⁹⁵

Los discursos sostenidos por la escuela tendían a enfatizar esa estructura binaria. Hay que señalar que el curriculum oculto preconizado en el espacio escolar tributaba a la segregación genérica. Por ejemplo, en la historia solo había “grandes hombres”, “grandes soldados o guerreros”, los héroes de la patria eran masculinos y en los procesos históricos decantaban ráfagas de referencias a la participación de las mujeres. De hecho, en pos de fortalecer las masculinidades en función de las necesidades del Estado referidas a la defensa de la soberanía, los jóvenes en el último año del secundario eran instados a desarrollar “las condiciones de tiro”. Una vez por mes recibían lecciones de tiro en un polígono que consistían en tirar con un fusil a 150 metros, arrodillado, parado o cuerpo a tierra. Inclusive se organizaban torneos de tiros intercolegiales. Llenar estas condiciones permitía reducir el tiempo del servicio militar.²⁹⁶

Hay que puntar nuevamente que las relaciones de género y los códigos culturales existentes en la época, construidos en el seno del hogar, eran reforzados en todos los colegios secundarios. El lugar asignado a la mujer se hallaba modelado según los valores moralizantes de la teoría de la domesticidad. Por ejemplo, en una de las

²⁹⁴ LÓPEZ, Sandra y VÉLEZ, Beatriz Elena, “La puesta en escena de la corporalidad femenina y masculina en la escuela urbana: linda como una muñeca y fuerte como un campeón” en *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, vol. II, n° 14, Universidad de Guadalajara, México, diciembre de 2001, p. 87.

²⁹⁵ CERRUTI BASO, Stella, “Salud y sexualidad desde una perspectiva de género”, 1993, p.124 disponible en http://guiagenero.mzc.org.es/GuiaGeneroCache/Pagina_Medios_Comu_000385.html Fecha de ingreso: junio 2011.

²⁹⁶ Entrevista del autor al ex alumno Néstor García Monzón, agosto de 2011, provincia de Buenos Aires.

secciones del diario *La Voz de Castelar*, se aconsejaba a las mujeres “normas de conductas” con el fin de conquistar el afecto y el respeto en la vida hogareña. La mujer, alejada de la práctica política, no solo debía conducir el hogar de manera eficiente, sino también, prestar servicios al sostenimiento de su belleza corporal sobre todo a partir de los 40 años.²⁹⁷

En otra instancia, los editores de *SEXO FUERTE* dejaban traslucir su “ofuscamiento” ante determinadas situaciones áulicas tabuladas en clave genérica. Las mismas eran dignas de ser contadas en la editorial con su habitual sarcasmo. Interrogando al profesor de “escritura”, los jóvenes se preguntaban “¿No se ha comprobado científicamente que la mujer es tan o más fuerte que el hombre? Por qué a ellas les ayudan con los trabajos (...) y a nosotros trabajen!, trabajen!, trabajen!”.²⁹⁸ En otras composiciones, se observan rasgos de señalamiento moral “por conductas indeseadas” pasibles de ser apuntadas por las miradas masculinas con una pincelada humorística:

“Las andanzas de Elenita”:

Las andanzas de Elenita/
son una cosa curiosa/
no termina de “largar” uno/
que ya viene con otra cosa/

El otro día la vimos/
con un hijo de pintor mentado/
y por culpa de este mozo/
a otro dejó plantado/

Esta niña prodigiosa/
con uno no se conforma/
y hay que ver como los niños/
caen todos en gran forma/

Hay más de uno que se ensarta/
al querer darle un besito/
Nosotros le preguntamos/
Porqué te dio el mordisquito?

Y así como yo les digo/

²⁹⁷*La Voz de Castelar*, febrero de 1939, n.º 96.

²⁹⁸*Sexo Fuerte*, n.º3, octubre de 1949.

que quieran con precaución/
nadie sabe en qué rincón/
está el que va ser su marido/²⁹⁹

En otras ocasiones, las imágenes dejaban de lado los señalamientos morales y anunciaban los prolegómenos de una posible romance entre estudiantes.

Si bien los ex alumnos/as destacaron que se “consideraban como hermanos”, las relaciones amorosas eran imprevisibles en la convivencia cotidiana. Mientras que las normativas del colegio adormecía sus inquietudes de atracción hacia el otro/a y los “separaban”, los sentimientos de atracción lograban sortear estos obstáculos. En situaciones puntuales, la percepción de la timidez batallaba contra las aspiraciones románticas de los estudiantes. En los últimos meses que restaban para finalizar el secundario, Oscar Tarrío derribó sus propios temores y le escribió una carta de amor a su compañera Marta. Ese fue el comienzo de una relación que se extendería hasta la actualidad.³⁰⁰ La estrategia epistolar era una de las formulaciones socio-culturales mediante las cuales los enamorados vertían su situación sentimental, instados por un mercado de novelas de consumo popular, el cine, el teatro y las revistas femeninas, las cuales renovaban esta tendencia socio-afectiva. El popular *Libro de los Enamorados* se transformó en la guía pedagógica cuyo objeto era que el lector dispusiera de los esquemas adecuados para todo tipo de declaración amorosa.³⁰¹

Menos frecuentes, o solapadas, por la doble moral sexual de la época, eran las relaciones amorosas entre alumnas/os y docentes. Los enamoramientos “platónicos” eran expresiones que circulaban en la intimidad. En ocasiones, las miradas transitaban un campo que rayaban la “transgresión”. En un caso que se hizo notorio dentro de la institución, una estudiante de quinto año entabló un romance con un educador. Tiempo después la relación terminó consumada en el acto del matrimonio. Indudablemente esta situación era impensable para la cultura escolar del momento. Sin embargo, por fuera del ámbito escolar, las relaciones intergeneracionales entre un varón mayor y una mujer de menos edad eran frecuentes y, hasta cierto punto, aceptables para la sociedad (no así una relación a la inversa). Esto estaba direccionado con una antigua percepción socio-

²⁹⁹ *Sexo Fuerte*, n° 4, septiembre de 1949, p. 5

³⁰⁰ Entrevista del autor a los ex alumno/a Oscar Tarrío y Marta Palermo, noviembre de 2010, provincia de Buenos Aires.

³⁰¹ Ver: ACHA, Omar, “Cartas de amor en la Argentina peronista: construcciones epistolares del sí mismo, del sentimiento y del lazo político populista” en *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, Debates, 2007, [En línea], Puesto en línea el 09 diciembre 2007, p. 12. Disponible en <http://nuevomundo.revues.org/12272>. Fecha de ingreso: el 26 agosto 2012.

cultural: la supuesta capacidad del varón para ejercer la tutela sobre las mujeres proveyendo protección afectiva y material. Al final de cuentas, si las intenciones masculinas eran “honradas” y se manejaban con circunspección ¿por qué no aceptar una relación desigual en términos etarios que podía evitar una supuesta vida excitada por las pasiones ante la ausencia de una relación formal o mal correspondida? Mientras que las condiciones amorosas no excedieran el marco de la heterosexualidad podían tolerarse sin conflicto desmedido. Más reacias a ser aceptadas dentro del marco escolar eran las inclinaciones homosexuales o lesbianas. De modo tal que un educador podía estar más expuesto a la sanción o, en última instancia, sumariado por sus inclinaciones íntimas ante la denuncia a la autoridad competente.

Género, religión y autoridad

Para el ex alumno Franco Melazzini las nociones de autoridad y jerarquías genéricas moldearon sus prácticas juveniles. Destaca que “la incapacidad para transgredir la norma apuntaba a un encorsetamiento de la libertad”. La juventud de aquel entonces estaba caracterizada por “una educación represiva que comenzaba en las casas, influenciadas por la religión”.³⁰² La pedagogía cristiana se extendía desde los hogares hasta las aulas de los establecimientos escolares donde el peronismo había reintroducido la enseñanza religiosa. En el colegio, las familias podían optar entre las asignaturas “Moral” o “Religión”. La inculcación de la moral cristiana apuntaba a la conformación espiritual del adolescente. Un indicio de la religiosidad de las familias es que un 90 % del alumnado del Colegio Nacional Mixto de Morón optó por la asignatura “Religión”.³⁰³ Hacia 1946, en el plano nacional y en el ciclo primario, los datos fueron los siguientes: el 97, 4 % de los niños matriculados en escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación recibió educación religiosa. Sólo el 4,6 % de los estudiantes matriculados en escuelas oficiales recibieron educación moral en la ciudad de Buenos Aires.³⁰⁴ Cabe destacar que a partir de 1930, el sistema educativo nacional perdió su carácter laico. Intelectuales nacionalistas antiliberales, sectores próximos al tradicionalismo católico y al fascismo tomaron el control de la educación. Sobre este escenario, la Iglesia Católica volvió a ganar terreno en el ámbito social como en el

³⁰² Entrevista del autor al ex alumno Franco Melazzini, diciembre de 2009, provincia de Buenos Aires

³⁰³ Datos obtenidos de los calificadores, donde figuran las materias con las notas correspondientes de los estudiantes. Archivo del ex Colegio Nacional Mixto de Morón.

³⁰⁴ PLOTKIN, *Mañana es San Perón...op. cit.*, p. 153.

terreno político. El rechazo a las leyes liberales sancionadas en el siglo XIX, el temor al inmigrante ideológicamente opuesto a la doctrina cristiana y a la creación de una “república soviética”, movilizaron a la alta jerarquía eclesiástica a crear la rama política de la institución, la Acción Católica, y a intervenir con más ímpetu en los asuntos políticos. El lema “Cristo o Lenin” vociferado en el seno de la institución debemos contextualizarlo en esta coyuntura descripta. En rigor, lo que la Iglesia buscaba el desmantelamiento del estado liberal, es decir, “recatolizar el país”.³⁰⁵

De todas formas, hay que destacar que si bien numerosos alumnos/as recibieron instrucción religiosa, muchos de ellos no se consideraban fervientes católicos. Ya sea por tradición familiar o criterios normativos de la época, los entrevistados aceptaban la inculcación del credo cristiano. Algunos entrevistados/as destacaron que no se le “daba bola a la materia [religión]”.³⁰⁶ y que “a los profesores/as de religión no se los valorizaba como al resto”.³⁰⁷ Esto no obsta para señalar que la cosmovisión cristiana impregnaba las mentalidades aun de aquellas familias que no se consideraban “católicas practicantes”. Ritos como el casamiento, la aceptación de la autoridad en una escala vertical, los tabúes en torno a la sexualidad y la virginidad en el caso de las adolescentes, eran concebidos, en todos los casos como los baluartes de una moralidad.

Hemos señalado que una de las innovaciones que acarrió la entidad educativa para las subjetividades de los jóvenes fue su carácter mixto, y que la inclusión en sus aulas atribuía nuevas formas de relacionarse con el sexo opuesto por fuera del hogar. Sin embargo, el número de mujeres era desfavorable en relación a los estudiantes varones. Según los libros matrices de la institución, hacia 1950 el turno mañana albergaba una matrícula de 157 varones y 80 mujeres. Hacia 1952, el turno tarde tenía una escolarización de 195 varones y 89 mujeres. ¿A qué se debía este desbalance numérico a favor de los estudiantes varones? Sólo podemos hipotetizar en base a una serie de indicios. La primera respuesta estriba en la novedad del colegio nacional por su carácter mixto. Su irrupción rompía con el molde tradicional basado en la división sexuada de la escolaridad secundaria. Podemos arriesgar que en aquella época no todas

³⁰⁵ En conclusión: en la práctica las provincias mantuvieron la enseñanza religiosa tradicional a pesar de que el Estado Nacional bregó por una educación libre de cualquier credo religioso. Para las relaciones entre el gobierno peronista y la Iglesia Católica ver CAIMARI, Lila, *Perón y la Iglesia Católica; Religión, Estado y sociedad en la Argentina, 1943-1955*, Buenos Aires, Ariel, 1995, p. 138. Para la cuestión del catolicismo y el comunismo ver FRANCESCHI, Gustavo (monseñor), *Totalitarismos. Segunda Parte. Comunismo*, tomo 4, Buenos Aires, Editorial Difusión, 1946. Especialmente el artículo recopilado que data del año 1931 titulado “Cristo o Lenin”, pp. 24-42.

³⁰⁶ Entrevista del autor a ex alumno Demetrio Yalek, diciembre 2009, provincia de Buenos Aires.

³⁰⁷ Entrevista del autor a la ex alumna Cira Forti, julio de 2011, provincia de Buenos Aires

las familias se hallaban en condiciones de “innovar”, alejándose del modelo tradicional en cuanto al rol de la mujer en la sociedad. A modo de ejemplo, una estudiante vio vedada su posibilidad de instruirse debido a que el uso de las “medias muselinas” –demandada por el colegio– era incompatible para la moral de su padre, un inmigrante de origen italiano. Según las entrevistadas, en el imaginario patriarcal de la época no era imprescindible que una joven continúe con los estudios una vez finalizada la escuela primaria.³⁰⁸

En otro plano se encuentra el fuerte arraigo católico en Morón. Las escuelas religiosas veían al nacional como un centro de “promiscuidad” por su carácter mixto. Pero quizás una lectura más desapasionada de los hechos, nos lleve a reflexionar sobre el espacio que se dispensaba a las mujeres en la sociedad, acorde a la teoría de la domesticidad. Por añadidura, podemos afirmar que el derrotero de una joven que anhelaba seguir sus estudios secundarios suponía ingresar al magisterio o, como máxima instancia, el profesorado no universitario. Las cifras correspondientes al plano nacional también son consecuentes con lo expuesto en este trabajo. Según el Ministerio de Educación, la inscripción de alumnos/as en la enseñanza media hacia 1950, siguiendo el Gráfico 1, era la siguiente

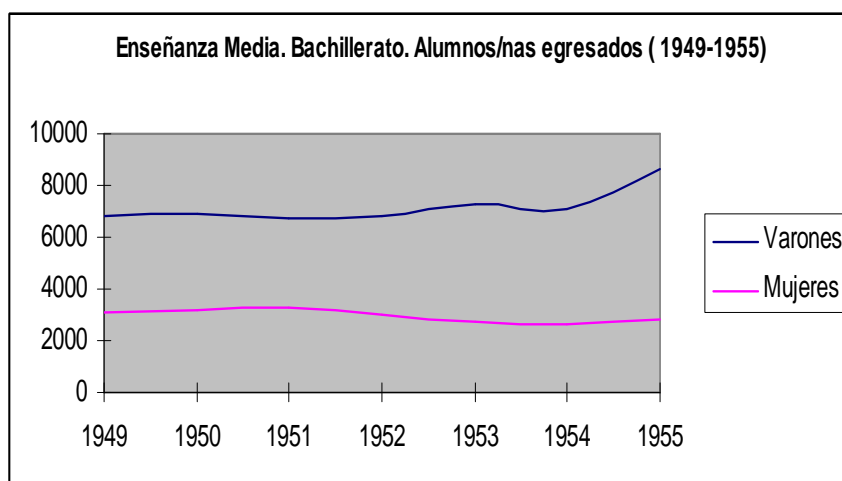
Gráfico 1

Inscripción de alumnos/as en establecimientos de enseñanza media dependiente del Ministerio de Educación. Boletín de Comunicaciones, marzo 1950:141)		
<u>Establecimientos oficiales</u>	<u>Varones</u>	<u>Mujeres</u>
Colegios Nacionales.....	..28.437	15.621
Total.....	44.058	
<u>Establecimientos adscriptos (privados)</u>		
A la enseñanza secundaria.....	14.034	6.768
Total.....	20.802	

³⁰⁸ Entrevista del autor a las ex alumnas Marta Palermo y Ana Coudet, noviembre de 2010, provincia de Buenos Aires.

Más aún, si tomamos el total de alumnos/as egresados en la orientación Bachiller entre los años 1949-1955 en su variable nacional, advertimos una tendencia creciente a favor de los estudiantes varones:

Gráfico 2



Fuente: Elaboración propia en base a los datos extraído del *Ministerio de Educación y Justicia, Departamento de Estadística Educativa, Enseñanza Media, 1914-1963*, tomo 1, p. 101,

Durante el peronismo se pautaron más continuidades que rupturas con las décadas precedentes en referencia al rol de las mujeres en la sociedad. A pesar del impulso que dio el frente popular a la participación de la mujer en la política, el lugar asignado en la sociedad seguía siendo el hogar. En suma, la visión tradicional de la mujer iba acompañada de una politización del hogar transformándolo en un ámbito de discusión política para garantizar el triunfo del programa justicialista pero reconociendo, a su vez, las desigualdades que reinaban en el mundo familiar.³⁰⁹ Como hemos señalado, la construcción de los roles que ocuparían en la sociedad los futuros ciudadanos, eran sustentados con la imposición de determinados códigos genéricos dentro de las instituciones educativas.

Con motivo de la despedida de la primera promoción de bachilleres del colegio, *El Mentor* publicó una extensa nota destacando el acontecimiento. Casi al final del mismo hacía referencia a las mujeres egresadas con las siguientes palabras: “...llegasteis al último [año] convertidas vosotras compañeras en serenas mujeres capaces de ser en el futuro buenas esposas y excelentes madres como ahora sois buenas hijas...” Con respecto a los hombres ponía de relieve su optimismo y la “lucha” que los

³⁰⁹ PALERMO, Silvana, “Sufragio femenino y ciudadanía política en la Argentina, 1912-19467” en BARRY, Carolina (compiladora), *Sufragio Femenino. Prácticas y debates políticos, religiosos y culturales en Argentina y América*, Buenos Aires, EDUNTREF, 2011, pp. 51-52

esperaba, con “la fe puesta en Dios y el pensamiento en la grandeza de la Patria”.³¹⁰ Este nudo de sentidos se amalgama con las entrevistas realizadas en donde las mujeres aparecían como las “más estudiosas y más prolijas”, no miraban películas con alto contenido pasional como las de la Isabel Sarli, ya que “eran para los varones”. Sin embargo, se fantaseaba “con la insinuación” que despertaban los films románticos.³¹¹

Ahora bien, como ha destacado Inés Dussel la escuela moderna tuvo su propio “régimen de apariencias” sustentados en la construcción de edificios y salones escolares, el diseño de uniformes y códigos de vestimentas especiales. Esa ingeniería pedagógica contribuyó a la organización de una estética particular para delimitar los espacios propios de la escuela con el afuera.³¹² Podemos agregar que la normativa escolar edificó una noción de género para afirmar lo “naturalmente” femenino y lo “naturalmente” masculino. Por ejemplo, se impusieron cierto tipo de prácticas simbólicas, transformando el cuerpo femenino en un `portador de provocación.³¹³

Los cuerpos juveniles a través del vestuario

Uno de los mecanismos utilizados por el colegio para demarcar lo “deseablemente femenino” y su opuesto masculino radicó en el vestuario. La supuesta tutela ejercida por los adultos sobre los cuerpos, tendía a “adormecerlos” por las indicaciones de una moral que esquivaba el conocimiento y la curiosidad en torno al mismo. Ejemplificando este control corporal, uno de los manuales de la época expresaba las preocupaciones inherentes al despertar del cuerpo en los jóvenes escolarizados. Según los lineamientos de la obra *Fundamentos de pedagogía*, el cuerpo de los adolescentes se componía de potencias sensitivas que generaban “apetitos sensitivos o pasiones”, dispuestos a desordenarse. Por lo tanto, el autor subrayaba que era menester disciplinar estas potencias sensitivas y ordenar las pasiones juveniles. Para ello había que vigilar la imaginación y el uso de la fantasía y alejar de la mente el “objeto de la pasión”. El autor recomendaba ocupar la imaginación y la inteligencia en “quehaceres honestos; procurar absorberlos en el estudio y el trabajo manual”. El

³¹⁰ *El Mentor*, Año II, nº 9, noviembre de 195, p 4.

³¹¹ Entrevista del autor a la ex alumna Cira Forti, julio de 2011, provincia de Buenos Aires.

³¹² DUSSEL, Inés, “Cuando las apariencias no engañan: una historia comparada de los uniformes escolares en Argentina y Estados Unidos (siglo XIX-XX)”, *Pro-Posicoes*, v. 16, n. 1, 2005, p. 66.

³¹³ VALOBRA, Adriana, “Violencias silentes” en: Tornquist, Carmen S. y otras, *Leituras de Resistência. Corpo, violência e poder*, vol. II, Editora Mulheres, Ilha de Santa Catarina, 2009, p. 9.

quehacer pedagógico era fundamental para la ordenación y la disciplina de los sentidos, las pasiones, la inteligencia y la voluntad. Era menester desarrollar el pudor en los jóvenes y afianzar el culto de la pureza que favorecía al desarrollo del instinto del pudor, como un freno a las pasiones que se despertaban en los cuerpos.³¹⁴

Ahora bien, las prácticas simbólicas y normativas para solidificar determinados códigos genéricos, se puede fiscalizar en la regulación de los cuerpos juveniles través del vestuario. En el ciclo primario, los supuestos ideológicos del uso del guardapolvo se basaban en los preceptos de la “higiene” y la “homogeneización social”. Simbólicamente, el guardapolvo rompía con las jerarquías y las diferencias de clases. El blanco denotaba la “pulcritud” e “inocencia” de la etapa infantil. Del mismo modo, el liso del vestuario permitía una limpieza expeditiva y homogénea de la prenda. El uso del guardapolvo en la escuela secundaria también generaba un lazo de identificación con el colegio y un sentimiento de pertenencia al sistema de enseñanza. El orgullo de vestir la prenda era un símbolo de inclusión en el proceso de movilización ascendente representado en la obra del dramaturgo Florencio Sánchez en “ M’ hijo el doctor” en la década de 1920.³¹⁵ El guardapolvo, además, protegía a las jóvenes de los avatares del crecimiento físico intramuros escolares. Siguiendo con el testimonio citado anteriormente en referencia al vestuario, “El guardapolvo te tapaba, el guardapolvo te indicaba que vos eras estudiante, vos salías del colegio y eras una estudiante”.³¹⁶ En el caso de la vestimenta de los varones demarcaba cierto viso de adultez: saco, corbata, zapatos y pelo engominado.

Aún más, en las clases de educación física –que suponían una mayor libertad corporal– las adolescentes debían rendirse ante el mandato de una asfixiante pollera-pantalón (un pantalón ancho con tablas) al que utilizaban con un “bombachón negro”. Las prendas eran adquiridas en las casas más populares de la época destinadas a la clase media: “Harrods” y “Gath & Chávez”. Con el tipo de ingeniería señalada se invisibilizaba el cuerpo femenino anulando cualquier atisbo de sexualidad adolescente. Se anulaban las curvas y se anesthesiaban los cuerpos para distanciarlos del acecho masculino. De esta forma, el cuerpo femenino dormitaba entre el encorsetamiento curricular, los dolores menstruales, la casi ausencia de diálogo producto de los tabúes

³¹⁴ GONZALEZ, Hilario, Fundamentos de pedagogía, Córdoba, Editorial Assandri, 1954, pp.108-112.

³¹⁵ DUSSEL, Inés, “La reproducción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en la América Latina”. Ponencia presentada en X Jornadas LOGSE, Granada, España, 2000, p. 16. Disponible en http://publicacionesemv.com.ar/paginas/archivos_texto/33.pdf. Fecha de ingreso: junio 2011.

³¹⁶ Entrevista del autor a la ex alumna Cira Forti. Julio de 2011, provincia de Buenos Aires.

imperantes en la época y la negación curricular a la comprensión del mismo. Aunque en las décadas de 1930 y 1940 se insinuaron algunas propuestas de educación sexual para las escuelas primarias, esta quedó restringida dentro del espacio escolar.³¹⁷ La paradoja señalada bien podría haber sido añadida a una de las observadas por Joan Scott para la Revolución Francesa: mientras que la escuela sostenía una cultura “humanística y científica”, basada en los preceptos del positivismo decimonónico, se abogó por la censura de información para la parcial sumisión de la identidad corporal femenina y masculina.

En definitiva, el conocimiento de la biología corporal, al igual que la sexualidad, era sobrellevada por los adolescentes al resguardo de la intimidad. En el caso de las mujeres, ante la nula capacidad curricular del colegio para abordar los vaivenes del cuerpo femenino, la información circulaba por otros canales más informales: entre mujeres, madres, hijas y vecinas, se transmitían un conjunto de prácticas, conocimientos y experiencias vinculados a los cuerpos, la sexualidad y la reproducción.³¹⁸ Los planes de estudio, vertebrados en materias específicas, hacían referencia en líneas generales al modelo médico-biologicista centrado en un reconocimiento general del cuerpo. Por fuera de las instituciones de enseñanza, la ginecología construyó un arquetipo de feminidad en donde se interpretaba en una jerarquía desigual el cuerpo femenino, los órganos sexuales y la reproducción. En función de esta mirada, la pubertad se estimaba como un tiempo de potencial enfermedad e inestabilidad física y emocional. En nombre de la anatomía y la fisiología se feminizó el cuerpo dándoles un particular sentido a la alteridad sexual.³¹⁹ A ello hay que adjuntar las prerrogativas doctrinarias de una cultura católica que actuaba como muro de contención a las inquietudes libilidades de los jóvenes. El silencio sistemático en torno a la sexualidad en la cultura escolar dejaba entrever, en el ámbito privado, el descubrimiento del deseo o la curiosidad corporal.³²⁰

³¹⁷ Por ejemplo, en el Primer Congreso de la Población se discutió la necesidad de incorporar en las escuelas primarias (a partir de 4º grado), en los Colegios Nacionales, Normales, Especiales y Superiores, la educación sexual obligatoria. MUSEO SOCIAL ARGENTINO, *Primer Congreso...op. cit.*, pp. 156-157.

³¹⁸ NARI, *Políticas de maternidad...op. cit.*, p. 109.

³¹⁹ SCHARAGRODSKY, Pablo, “Discurso médico, Educación Física y diferencia sexual a finales del siglo XIX y principios del siglo XX en Argentina”. Ponencia presentada en *Jornadas sobre cuerpos, pedagogías e instituciones educativas*. Universidad de Quilmes, Departamento de Ciencias Sociales, 1 de octubre de 2012, pp. 10-11.

³²⁰ MORGAGE, Graciela, “Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media”, 2006, p. 7 Disponible en http://www.cnm.gov.ar/generarigualdad/attachments/article/106/Sexualidad_y_prevenccion_Discursos_se_xistas_en_la_escuela_media.pdf. Fecha de ingreso: junio 2011.

Las etapas para ingresar al mundo adulto estaban acompasadas por el uso del vestuario. Hasta los 13 años los varones utilizaban el pantalón corto y concurrían a la escuela con el mismo vestuario que imponían los criterios normativos de la sociedad. El obsequio familiar del pantalón largo constituía un ritual que demarcaba el ingreso a la adolescencia. En el caso de las niñas, los 15 años se festejaba con gran pompa. Ese aniversario era un nuevo eslabón en la cadena que constituía el paso al mundo adulto: “Después de los quince, te dejaban ir a bailar o salir con tus amigas sola. Pero a los 15 ya era como entrar en sociedad”.³²¹

En esta mecánica regulatoria de los cuerpos estudiantiles, gozaba de escaso consenso una postura alternativa. Por ejemplo, la trasgresión a la pauta, en el caso de las mujeres, era la “chica divito”, con el cinturón ajustado, las uñas pintadas o las medias de nylon. El uso de las medias de nylon provocaba una suerte de sexualidad inadmisibles para los códigos culturales de aquel entonces. Eran consideradas como una prenda de mujer “casquivana”, es decir, una mujer más “liberada” o que carecía de formalidad en su trato con el sexo masculino. Esta percepción simbólica asociada con el vestuario femenino hace referencia a una noción primaria de relaciones significantes de poder que entretejen las diferencias que se perciben entre los sexos. A nuestro entender, su efecto puede presentarse solapadamente en las relaciones sociales e institucionales, como en el caso de las entidades educativas.

Estas imágenes, por fuera de la escuela, tentaban con sumo cuidado al ideal de domesticidad. La “chica divito” estuvo incentivada por el estereotipo de mujer moderna que, a modo de ejemplo, citaba la revista *Para Ti*. Empero, al margen de las variables citadas, el modelo de mujer en la editorial no escapaba del imaginario de “domesticidad”. La expresión corporal, las inquietudes por la sexualidad y el uso de reglas sociales menos flexibles, eran incipientes insinuaciones del nuevo paradigma de mujer.³²² No obstante, los mandatos sobre la virginidad y el matrimonio se mantuvieron incólumes ante estos avatares generacionales.

Sin embargo, la ola de liberación de las costumbres – característica del mundo de pos guerra– estaba ingresando en la Argentina. En 1954 el peronismo modificó la Ley de Profilaxis Social para favorecer una mayor libertad sexual entre los jóvenes. La

³²¹ Entrevista del autor a la ex alumna Cira Forti, julio de 2011, provincia de Buenos Aires.

³²² BARRANCOS, Dora, “Moral sexual, sexualidad y mujeres trabajadoras en el período de entreguerras” en DEVOTO, Fernando y MADERO, M. (dirección), *Historia de la vida privada en la Argentina. La Argentina entre multitudes y soledades. De los años treinta a la actualidad*, Buenos Aires, Santillana, 1999, pp. 199-226.

medida, junto con la ley que reconocía a los hijos ilegítimos³²³ y la legalización de la prostitución, batallaron contra los postulados del orden moral y familiar transformándose en un campo de disputa política.

Ahora bien, los espacios para el despertar de la sexualidad se hallaban restringidos. Los posibles encuentros se generaban en los denominados “picnic” – reuniones al aire libre– los clubes de barrios, el cine, los bailes o “asaltos” y los tradicionales carnavales. Los “boliches” eran espacios donde los cuerpos podían conectarse entre sí con algún bolero de por medio, “donde las luces se apagaban y podías franelear un poco”.³²⁴ El franeleo permitía comulgar con el cuerpo del otro/a manteniendo la “pureza” de la joven. En los boliches o en los asaltos, los jóvenes conseguían relacionarse con sus compañeras sin el miramiento de la autoridad. En esos encuentros, acorde al recuerdo de una ex alumna, se descubrían “novedades apasionantes” en los lentos que se bailaban con los chicos.³²⁵

En la doble moral sexual sostenida por las familias y la escuela, la masculinidad delineaba la aceptación del debut sexual a temprana edad, mientras que en las mujeres el mandato de la virginidad solía reportar una carga moral difícil de someter a las pasiones que generaba el cuerpo. A modo de ejemplo, el cine de época de fines de la década de 1930 daba cuenta de esa doble cara sexual en la película “Los muchachos de antes no usaban gomina” (1937) interpretada por el actor Santiago Arrieta, Florencio Parravichini y Mecha Ortiz.

Una de las impresiones que surgen de las entrevistas realizadas a ex alumnas radica en que la sexualidad, a diferencia de los varones, era vivida conflictivamente. Una de las entrevistadas destacó que entre sus compañeras “se hablaba de novios, pero las salidas eran platónicas. Ibas a tomar algo, pero la mayoría no se acostaba con sus novios”.³²⁶ A diferencia de sus pares masculinos, para las mujeres entrevistadas –tanto ex alumnas como docentes – sexualidad, matrimonio y amor constituía una tríada difícil de desbrozar por las limitaciones impuestas por las reglas de pudor. En consecuencia, el amor o los sentimientos de atracción hacia el “otro” se traducían en fuertes lazos de compañerismo en la cultura escolar. Esto era tributario del encorsetamiento de fuerte raíz sociológica en el cual se vieron demandados los estudiantes. Los mandatos sociales

³²³ Ver COSSE, Isabella, *Estigmas de nacimiento. Peronismo y orden familiar. 1946-1955*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2006.

³²⁴ Entrevista del autor al ex alumno Franco Melazzini, diciembre de 2009, provincia de Buenos Aires.

³²⁵ Ex alumna Mirta Alicia Molinero, promoción 1962, en *Testimonios...op. cit.*, pp. 32-33.

³²⁶ Entrevista del autor a la ex alumna Cira Forti, julio de 2011, provincia de Buenos Aires.

que persistían con un antiguo ideal sobre el amor, en algunas ocasiones, se limitaba a camuflarse con las presiones de misma índole. En el caso de los jóvenes se enfatizaba un imperativo normativo para desarrollar la masculinidad, las facultades intelectuales –si era estudiante secundario o universitario– y alcanzar la meta del matrimonio. El derrotero a seguir para las mujeres estaba signado por visiones fuertemente entroncadas con el cientificismo biológico y el credo religioso: ser buena administradora doméstica, tener hijos y mantener la virginidad hasta el casamiento. Para ambos, el matrimonio le confería una ruptura a la moratoria social. En definitiva, como lo expresó una de las entrevistadas, “si vos querías estar dentro de la ‘normalidad’ tenías que hacer eso”.³²⁷

Es dable tener en cuenta estos miramientos culturales a la hora de abordar las relaciones entre las subjetividades juveniles de la época, el sistema de enseñanza y las prácticas juveniles. Las escuelas normales y los colegios nacionales dotaron de contenidos específicos a la noción de juventud en el marco de un sistema de enseñanza en formación. En sus orígenes, el modelo del colegio nacional apostaba a una preparación del joven masculino como futuro funcionario en la administración del Estado. Por su parte, las escuelas normales construían un sujeto pedagógico que debía desempeñarse a futuro en el sistema de enseñanza acorde al mandato civilizatorio de la época.³²⁸ Las instituciones educativas secundarias no fueron renuentes a la construcción de un modelo de sujeto joven, en virtud de que eran funcionales a los destacamentos ideológicos del Estado. Tras los muros escolares se formaba el imaginario de estos jóvenes, identificados con un marco institucional que imponía identidades específicas. El Colegio Nacional Mixto de Morón no fue una excepción a esta generalidad.

Recapitulando: el tipo de asociacionismo juvenil descripto implicó la alternancia de distintas variables socio-culturales que advertían los entretelones de una nueva sociabilidad forjada en los colegios mixtos. Por fuera de los muros escolares, el deporte los espacios de contacto y de recreación, como los bailes y los picnics, las plazas y sociedades de fomento se complementaban para la tramitación de una nueva sociabilidad. En lo inmediato, a fines del segundo gobierno, el peronismo vislumbró el potencial humano, simbólico y de consensual que implicaba sumar las voluntades de los jóvenes a su encuadramiento político. Perón se acercó a ellos con una estrategia distinta

³²⁷ Entrevista del autor a la ex alumna Marta Palermo, noviembre de 2010, provincia de Buenos Aires.

³²⁸ SOUTHWELL, Myriam, LEGARRALDE Martín y AYUSO María Luz “Algunos sentidos de la juventud en la conformación del sistema educativo argentino”, en *Anales de la Educación Común*, 2005, pp. 232-238. Disponible en: http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero01-02/ArchivosParaDescargar/21_cont_art_southwell.pdf. Fecha de ingreso: febrero de 2011.

a las esgrimidas hasta entonces. En las escuelas primarias y secundarias se forjaría la “Nueva Argentina”. A su tiempo, las mediaciones políticas que intervenían entre el Estado y las instituciones serían instancias vitales cuyas pertinencias se comprometían en profundizar la relación juventud-Estado populista.³²⁹ La modalidad de ideología hegemónica se manifestó resueltamente en los intentos de cooptación del campo docente en los preceptos del justicialismo y los esfuerzos de atraer a la juventud estudiantil en un asociacionismo político, ya no solo por medio del deporte y la actividad cultural, sino que, directamente, con las determinaciones verticalistas que insuflaba la tradición del sistema escolar liberal.

³²⁹ Al respecto tomamos la definición de Horacio Tarcus quien define al Estado populista como una totalidad social basado en un específico régimen de acumulación del capital, una forma propia de dominación y una modalidad de ideología hegemónica. TARCUS, Horacio “La crisis del estado populista. Argentina 1976-1990”. En *Realidad Económica* N° 107, 1992.

Imagen 1



Imagen 2




Izquierda: Primer número del *Mentor*, septiembre de 1950, “Año del Gral. Libertador Don José de San Martín”. Derecha: Subcomisión de prensa del Club Colegial. De izquierda a derecha empezando desde arriba: Daniel Swidzinski, Norberto García, Julio Crespo, Jorge Gómez, Emma Braunn y Néstor García Monzón

Imagen 3

AHORRE ELECTRICIDAD

Hasta tanto podamos ampliar la maquinaria de nuestras usinas para poder satisfacer la creciente demanda de energía eléctrica, es preciso que cada usuario haga el mayor ahorro posible de corriente eléctrica.

Cumpla las disposiciones de las Autoridades, referentes al ordenamiento en el consumo de electricidad, y tenga presente que de lunes a viernes, el alumbrado de vidrieras, vitrinas, escaparates, guirnaldas, carteles o letreros, únicamente se puede efectuar entre las 22 y las 4 horas.



COMPANÍA ARGENTINA DE ELECTRICIDAD S. A.

Imagen 4

del Libertador (General San Martín, 1950) PAGINA 2

Y. P. F.
Yacimientos Petrolíferos Fiscales
Agencia Morón

Volverán a ser Celadores Estudiantes Secundarios

Una delegación de estudiantes de la Confederación Nacional de Estudiantes Secundarios se reunió el día de ayer en el Hotel San Martín, para solicitar la erección de la escuela que tendrá como sede...

La Asociación Amigos de la Biblioteca

La Asociación Amigos de la Biblioteca, que actúa en la Biblioteca Municipal de Morón, ha...

Compañías dependientes del Estado Nacional publicitando en el periódico *El Mentor*.

Los anuncios fueron uno de los pilares para solventar el periódico. *El Mentor* llegó a tener un tirada editorial equiparable a la de los diarios locales cuyos directores elogiaron la calidad del periódico estudiantil.

Imagen 5

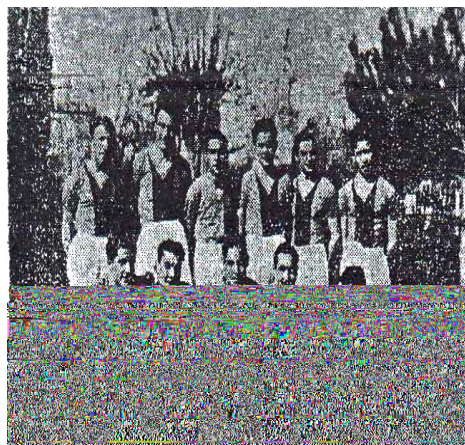
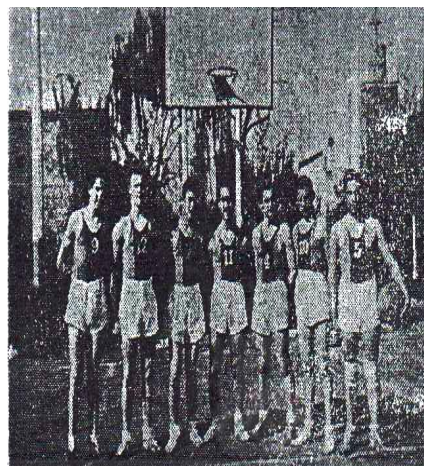


Imagen 6



Equipos de fútbol y básquet del Colegio Nacional Mixto de Morón (Club Colegial). *El Mentor*, 1950, p. 7.

Imagen 7



Noticias relacionadas con las competencias deportivas del Club Colegial en los campeonatos auspiciados por el Ministerio de Educación de la Nación y otras federaciones. En la foto del centro, el equipo de nadadoras de la entidad. *El Mentor*, Año 1, n° 6, mayo de 1951, p. 7.

Imagen 8



El Mentor, Año II, n° 10, abril y mayo de 1952, p. 7

Imagen 9

Imagen 10

Gran Festival Artístico

ORGANIZADO POR EL
CLUB COLEGIAL DEL COLEGIO NACIONAL DE MORON
 EL 27 DE OCTUBRE DE 1952 EN EL
CINE TEATRO MORON
 25 DE MAYO 110

CON LA ESPECIAL ACTUACION DE:
LOLA MEMBRIVES
 Primera figura del bando castellano y primera actriz del Teatro Odeón

HORACIO SALGAN
 Director de orquesta de singular actuación en Radio Belgrano, ejecutará solos de piano, presentándose por primera vez en Morón

JORGE CASAL
 Intérprete máximo del tango, actual cantor de la orquesta de Aníbal Troilo, se presentará acompañado por un conjunto de guitarras.

TATIN
 Tatos Citucetos en sus múltiples interpretaciones. Valor excepcional de L. R. Radio Belgrano

HUGO DIAZ
 y su armonión, gran figura del folklore nacional, cantando Victoria Diaz, acompañada de sus changes.

CELESTE Y BLANCO
 Interpretarán varias danzas folklóricas. De gran actuación en salas céntricas de Buenos Aires.

EL ZARCO ALEJO
 Notable ejecutante de guitarra, de prestigiosa actuación en Radio Libertad.

ANTONIO CANTO
 Conocido concertista y actual "speaker" de Radio Libertad, presentará estos extraordinarios intérpretes.

LOS ALUMNOS REPRESENTARAN LA COMEDIA EN UN ACTO
 NO QUIERO CASARME
 LA ESTAMPA COTA MISCHICO Y NUMEROS DE DANZAS
 ESPAÑOLAS CLASICAS, CANTO Y RECITADO
ENTRADA CON IMPUESTOS \$ 10.-
COLABORE CON EL CLUB COLEGIAL
¡ CONCURRA !



Izquierda: Festival artístico promocionado por el Club Colegial en el periódico *El Mentor*. Derecha: distinto escolar concursado por los jóvenes del colegio.

SEXO FUERTE

BS. AS. 13.9.49. Nº. 4.

¡Nosotros somos así!

LEA HOY: Los avances de la ciencia - Futuras reformas.

Imagen 11

SEXO FUERTE

BS. AS. 31.8.49. Nº. 3.

¡Citas con las niñas se resuelve!

LEA HOY: Primitia exclusiva! Sobre el servicio escolar. Hablemos de 'Cuanboellas' sacumpoas.

Imagen 12



Imagen 13



Imagen 14

Portadas del periódico *SEXO FUERTE* en donde se destacaban ciertos modelos culturales ligados a la construcción socialmente aceptada en torno al género. Inevitablemente en las instituciones educativas se reproducían estas normativas culturales para la reproducción de la normativa social.

Capítulo 5: Mediaciones políticas en la vida cotidiana del colegio

El presente capítulo pretende articular, en procura de una clave explicativa, la dimensión experiencial de los estudiantes y de los docentes del Colegio Nacional Mixto de Morón con los intentos de politización educativa impulsados por el peronismo a mediados de la década de 1950. Diversos investigadores han dado cuenta de dicha temática contribuyendo³³⁰, desde divergentes ángulos analíticos, a la dilucidación del fenómeno en cuestión. Sin embargo, exceptuando el trabajo de Silvina Gvirtz sobre la postura asumida por los maestros frente a los intentos de adoctrinamiento del peronismo,³³¹ uno de los problemas que nos plantean estas pesquisas reside en que su mayoría utilizan un conjunto de fuentes producidas por el Estado transformándose así en un análisis sobre las intenciones de la repartición central o sobre los imaginarios proyectados por éste al campo educativo. En efecto, nada sabemos cuáles eran las repuestas en la vida cotidiana escolar a los intentos de pedagogización de la política.

Ya hemos señalado que en las entrevistas realizadas se fortalece un discurso caracterizado por la armonía en torno a una supuesta “época dorada de la educación”. Pero estas interpretaciones albergan un conjunto de tensiones propias del contexto, producto de las mediaciones políticas que intentaron interpelar a las subjetividades de los jóvenes y docentes durante el segundo mandato de Perón, con el objeto de crear un asociacionismo político juvenil y encuadrar la cultura escolar bajo las exigencias políticas del régimen. Sin embargo, sugerimos que dichas dinámicas institucionales fueron vivenciadas más conflictivamente por parte de los educadores del Colegio Nacional Mixto, producto de los intentos de politización de la educación. Una de las hipótesis que se sugieren estima que los intentos de incorporar a los miembros de la cultura escolar –jóvenes estudiantes y docentes– en un colectivo más amplio bajo los

³³⁰ PLOTKIN, *Mañana es San Perón...op. cit.*, 1994, REIN, Mónica y REIN, Raanan, “Populismo y educación: el caso peronista”, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año V, N° 8, 1996, SOMOZA RODRIGUEZ, Miguel, *Educación y Política en Argentina (1946-1955)*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 2006 REIN, Mónica y REIN, Raanan, “Populismo y educación: el caso peronista”, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año V, N° 8, 1996, ESCUDÉ, Carlos, *El fracaso del proyecto argentino*, Buenos Aires, Norma, 1990

³³¹ GVIRTZ, Silvina, “La politización de los contenidos escolares y la respuesta de los docentes primarios en los primeros gobiernos de Perón- Argentina 1949-1955”, *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, volumen 10, n° 1, enero-junio 1999.

postulados de la ideología oficial encontró sus limitaciones en el mismo formato tradicional del sistema de enseñanza, en donde el peronismo mantuvo casi intacta sus estructuras, intentando alterar solo algunos aspectos parciales del sistema de enseñanza. Básicamente mediante el trastrocamiento de los programas y planes de estudio que hacían alusión a la “Nueva Argentina”, a los ideales del justicialismo o a la figura de Eva Perón la creación de un asociacionismo juvenil político expresado en la Unión de Estudiantes Secundarios (U.E.S) o el impulso de arrimar a los docentes al espacio de un gremio oficialista.

Se intentará responder a los siguientes interrogantes: ¿Cuál fue el impacto de esta pedagogización de la política en el Colegio Nacional Mixto de Morón entre los jóvenes? Teniendo en cuenta que en los colegios nacionales ya preexistían organizaciones estudiantiles dedicadas al deporte, como hemos visto en el capítulo 4, ¿qué incidencia tuvo la U.E.S? Con respecto a los docentes, ¿qué recuerdos o representaciones tienen los docentes con respecto al peronismo?

Antes de continuar debemos señalar una cuestión que atañe a lo “metodológico” con respecto a los “usos de la memorias”. Coincidimos con la historiadora Pilar Calveiro en cuanto a que no existe “una memoria” sino que el mismo acto colectivo o individual de recordar implica hablar de “memorias” propiamente dicho. En esta clase de reconstrucción no puede haber un relato único.³³² Sin embargo, en la distinción que habitualmente se realiza sobre “memoria” e “historia” pareciera sugerirse que los documentos imparten una mayor “objetividad” para abordar el objeto de estudio seleccionado. Las memorias o narraciones de los protagonistas estarían devaluadas frente al potencial explicativo de los primeros. Pues bien, entendemos que existen tantas memorias como así también tantas interpretaciones sobre los documentos que hemos legado de ese pasado. Aún la metodología más refinada y elaborada encuentra sus límites e imperfecciones en su desarrollo. Lo que intentamos rescatar en este capítulo no es solo la respuesta a los intentos de politización de la educación a través de los recuerdos de los ex alumnos/as y docentes, sino también, el conflicto intersubjetivo que plantearon estas mediaciones políticas que, por alguna cuestión, han sobrevivido a lo largo de los años. Somos conscientes que los recuerdos se ven afectados por las reelaboraciones realizadas con el paso del tiempo y que las memorias pueden ser

³³² CALVEIRO, Pilar, “Los usos políticos de la memoria”, en CAETANO, Gerardo (compilador), *Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la historia reciente de América Latina*, Buenos Aires, CLACSO, 2006, p. 378.

pensadas como un proceso de creación de significados.³³³ Son procesos abiertos y nunca “acabados” donde el presente construye la experiencia pasada y las expectativas futuras.³³⁴ Por ello, si bien las entrevistas fueron de carácter abierto, puntualmente en esta temática incluí un criterio de “saturación” en miras de encontrar un tópico recurrente en las narraciones elaboradas por los interlocutores que permitieran dar cuenta de la objetivación de esa experiencia.

Mediaciones políticas e intentos de politización de la juventud

Perón comprendió, tardíamente, el lugar que les cabía políticamente a los jóvenes en el proceso de legitimidad del Estado. El discurso peronista apelaba a la socialización inmediata de los niños expreso en el lema “*los únicos privilegiados son los niños*”. Una de las hipótesis que se han apuntalado en derredor de esa cuestión es la esbozada por el historiador Omar Acha. Esta estima que durante el primer peronismo produjo una lenta estructuración social de la “juventud” como una “etapa” de la vida con una densidad propia. Sin embargo, las elites peronistas habrían tardado en reconocer a la juventud como un potencial sujeto político.³³⁵ De hecho, hacia 1954, en uno de los discursos brindados por Perón inaugurando el ciclo lectivo, el mandatario hizo referencia a la importancia de enseñar la “Doctrina Nacional Justicialista” en las escuelas y colegios y en la necesidad de “adoctrinar” a los jóvenes. Según su alocución, “...ante el desorden ideológico del mundo que nos exige soluciones urgentes, no podemos esperar que pase el tiempo para empezar a inculcar en las generaciones nuevas una Doctrina que, por ser probablemente del Pueblo y para el Pueblo, es la *Doctrina Nacional de la República*”.³³⁶

De allí se desprende la necesidad inmediata de cuidar y “atesorar” la etapa infantil. Las escuelas primarias y secundarias formarían la futura Argentina. No obstante, cabe destacar que, al menos, en el plano de los “deseos”, el peronismo bregó por la conformación de una nueva juventud. Ahora bien, la ingeniería pedagógica que

³³³ PORTELLI, Alessandro. “Lo que hace diferente la historia oral”, en SCHWARTZSTEIN, Dora (compiladora), *La historia oral*. CEAL, Buenos Aires, 1991, p. 43.

³³⁴ JELIN, Elizabeth, “La conflictiva y nunca acabada mirada del pasado” en FRANCO, Marina y LEVÍN, Florencia (compiladoras) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Buenos Aires, Paidós, 2007, pp. 308-309.

³³⁵ ACHA, Omar, *Los muchachos peronistas. Orígenes olvidados de la Juventud Peronista (1945-1955)*, Buenos Aires, Planeta, 2011, p. 36.

³³⁶ *Boletín de Comunicaciones*, Año V, 9 de abril de 1954, p. 145.

esbozó el Estado para cimentar la “Nueva Argentina” se corporizó en la reforma de los planes de estudio con una impronta nacional y antiimperialista, en la resignificación de los actos conmemorativos; en la expansión del deporte y en la creación de un asociacionismo juvenil político expresado en la U.E.S. El proceso procuró mayor énfasis en su segundo mandato presidencial.

La muerte de Eva Perón y su posterior sacralización, el fallido golpe militar del año 1951³³⁷ y las dificultades del modelo económico –condicionado por la nueva coyuntura internacional– determinaron una nueva intervención del Estado. En esta coyuntura el ministro de educación, Armando Méndez San Martín, instaba a la persecución y a la censura para defender los postulados del gobierno en el *Boletín Oficial del Ministerio de Educación*. Las directivas eran las siguientes, a saber: difundir la obra y doctrina del justicialismo, “rebatir toda versión tendenciosa sobre el estado actual del país”; “individualizar sistemáticamente a quienes pretendan promover desordenes en mérito a críticas, rumores infundados en particular en los ambientes educativos y culturales”, “difundir en la calle, en el club la obra patriótica y humanitaria de la benemérita de la Fundación Eva Perón “. ³³⁸

En definitiva, producto de la crisis económica que aquejó el segundo mandato de Perón, todas las instituciones del Estado se vieron abocadas a estimular un conjunto de medidas tendientes a lograr una mayor racionalización administrativa, aunado al control de la burocracia, de acuerdo a los lineamientos del Plan de Austeridad lanzado en 1952. Sobre este contexto, se implementaron las políticas de adoctrinamiento en un esquema vertical, cuyo curioso paradigma estuvo representado por el libro autobiográfico de Eva Perón, *La Razón de mi Vida*. Todo autoriza a pensar, en una lectura expedita de los hechos y por fuera de las visiones historiográficas que incorporaron la idea de un régimen originario en 1946, que la distribución material, característica del primer mandato, fue reemplazada por una suerte de distribución simbólica en aras de no erosionar la legitimidad obtenida en la génesis del movimiento. Se profundizó la relación entre educación y política, pedagogía y politización aunada a los intentos de controlar a los agentes del Estado en miras de una mayor productividad. Como ha destacado Patricia Berrotarán, durante ese período las estrategias de las políticas administrativas se transformaron en instrumentos de control ideológico político de los funcionarios del Estado, sustentando una jerarquización del personal desde los

³³⁷ Ver *El Mundo*, 17 de junio de 1953.

³³⁸ *Boletín de Comunicaciones*, Año IV, n° 222, 23 de mayo de 1952, pp. 366-367.

nuevos sistemas de valores de la administración implementados por el peronismo pero, al mismo tiempo, la formación de un cuerpo “científico y apolítico” operó sobre los sectores opositores asumiendo un control coactivo por los organismos de supervisión.³³⁹ La ficha de concepto que evaluaba el desempeño docente, mencionada en el capítulo 3, fue implementada con esta finalidad. Para coronar el proceso, el gobierno organizó un sindicato oficialista: la Unión de Docentes Argentinos (U.D.A) en 1953.³⁴⁰

En ese mismo año, el Ministerio de Educación de la Nación buscó asentar las concepciones del gobierno. El nuevo plan de estudios aplicado en el mes de marzo favorecía “al conocimiento de la “Nueva Argentina” como asignatura independiente en el ciclo básico y en el primer ciclo de las escuelas nacionales de comercio, escuelas normales y el segundo ciclo del bachillerato”.³⁴¹ Los planes de estudio reformados en el ciclo primario y secundario estuvieron continuaron anclados en los temas patrióticos y políticos como en las décadas precedentes con una lectura liberal de la historia. Pero una de las novedades fue que el culto a la patria comenzó a ser asociado a los símbolos del justicialismo. Allí Perón fue ungido con el título de “primer trabajador” o “primer pedagogo” cincelado como el conductor de la “Nueva Argentina” cuya talla heroica era válida de comparación con los héroes de la independencia como San Martín y Belgrano. No obstante, la imposición de dogmas y adoctrinamiento ideológico no constituyó una misión novedosa: la tradición liberal se nutrió de estos mecanismos pedagógicos para inculcar la moral cívica-republicana. Por ello estimamos que es más acertado hablar de “politización de la educación” que inmiscuirnos en las distintas acepciones a la que nos tienta el concepto de “adoctrinamiento”.

Las provincias argentinas no estuvieron ajenas a este proceso. A modo de ejemplo citaremos la provincia de Buenos Aires en donde las internas políticas hicieron que la administración de Domingo Mercante (1949-1952) fuera reemplazada por la del ferviente peronista Carlos Aloé. El proceso de politización de los contenidos y reformas de los planes de estudio en la provincia de Buenos Aires habían comenzado con la gestión de Mercante. En su discurso de inauguración del período lectivo del año de 1951, en la Casa de Gobierno del Ejecutivo Nacional, Mercante aludía a las tareas que le competían a las escuelas y colegios en la “Nueva Argentina”. Estimaba el gobierno

³³⁹ BERROTARÁN, Patricia, “La planificación como instrumento: políticas y organización en el Estado peronista, 1946-1949” en BERROTARÁN Patricia, JÁUREGUI, Aníbal y ROUGIER, Marcelo, *Sueños de Bienestar en la Nueva Argentina. Estado y Políticas públicas durante el peronismo (1946-1955)*, Buenos Aires, Imago Mundi, 2004, p. 39

³⁴⁰ CAMMAROTA, “El Ministerio de Educación durante el peronismo...” *op. cit.*, p. 90.

³⁴¹ *Boletín de Comunicaciones*, Año IV, n° 252, 19 de diciembre de 1952, pp. 1269-1273.

debía iluminar determinadas verdades a los escolares con el fin de desenmascarar a los monopolios que se escudaban en una estrategia de “felonías contra la Patria” y contra Perón. Para Mercante la pretendida “apoliticidad” de la escuela constituía una falacia que la disponía prestarse al servicio del “colonialismo”. Subyacía en el otrora sistema de enseñanza del ciclo primario, secundario y universitario un conjunto de planes de estudios supuestamente neutros y apolíticos. Así Mercante justificaba la enseñanza de la doctrina peronista, pues si el Estado no tomaba nota en el asunto, la formación intelectual de los jóvenes continuaría en manos de los órganos de publicidad, las editoriales y las ideologías foráneas que conspiraban contra los intereses de la Nación.³⁴²

Durante el mandato de Aloé se desempeñó en la cartera educativa provincial Raymundo Joaquín Salvat a partir de junio de 1952 hasta el derrocamiento del peronismo en 1955. En este período se impartieron en las escuelas primarias y secundarias la enseñanza obligatoria de los contenidos entroncados con la ideología peronista, se centralizaron las carteras ministeriales aunando su accionar a las directivas del Segundo Plan Quinquenal y se modificó la organización de las Subsecretarías pasando a convertirse en cuatro Direcciones Generales.³⁴³ A su vez, se impuso en las escuelas primarias el libro único de lectura que hacía referencia a los postulados doctrinarios del gobierno.

Una de las materias que se incorporó en el currículo de los colegios secundarios fue *Cultura Ciudadana. La Sociedad Argentina* (Imagen 1). Estaba destinada a estudiar la sociedad, la economía y la organización política nacional. Dividido en doce bolillas, su contenido abarcaba aspectos sociológicos y culturales que iban desde la descripción de los pueblos originarios, la sociedad en la etapa colonial, poscolonial y la sociedad actual. Estilando las características de las publicaciones oficiales nacionales, el texto se hallaba acompañado de fotografías, prolijos mapas conceptuales y gráficos con datos estadísticos. El formato se diferenciaba del resto de los manuales editados para el ciclo medio de la educación con un conjunto de lecciones bosquejadas esquemáticamente.

En la vigésima sexta lección el lector ingresaba a la descripción del Segundo Plan Quinquenal (bolilla VII), mientras que el resto comentaba sobre los peligros de la

³⁴² MERCANTE, Domingo, “Discursos en la inauguración del período lectivo de 1951 en *Revista de Educación*, Provincia de Buenos Aires, Ministerio de Educación, n° 1, 1951, pp. 21-22.

³⁴³ VALOBRA, Adriana y LEDESMA PRIETTO, Nadia, “Algunas consideraciones sobre la política educativa en los gobiernos de Mercante y Aloé, 1946-1955, en PANELLA, Claudio (compilador), *El gobierno de Domingo Mercante. Un caso de peronismo provincial*, La Plata, Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, tomo 3, 2007, pp. 13-14.

sociedad capitalista y comunista para dar lugar a la instancia superadora prosperada en la mente Perón: la Tercera Posición. Sobre este campo de sentidos, acorde al discurso del manual, el orden político bajo el capitalismo reducía a la Nación “al estado de colonia de los imperialismos”, favoreciendo el establecimiento de la “Oligarquía”, originando la explotación del “hombre por el hombre”. Por su parte, el comunismo implicaba la supresión de la libertad individual proyectando un colectivismo en materia de propiedad, “atentando contra un ‘derecho humano de orden natural’”.³⁴⁴ La doctrina de Perón –reza el manual– reconocía en el hombre un fin absoluto estableciendo los deberes entre éste y el Estado (...), asegurando el “el bien común”. El resto de las bolillas hacían referencia a la enseñanza de la “Doctrina Nacional”, los inicios del movimiento justicialista (bolilla IX), los derechos del trabajador y de la familia (bolilla X); la legislación justicialista (bolilla XI) la Asistencia social, la obra y vida de Eva Perón y la gravitación de las mujeres en los problemas sociales (bolilla XII).

Una cuestión análoga ostentaba la enseñanza del Plan Quinquenal. Se recomendó a los rectores y directores de las instituciones de enseñanza la tarea de orientación, coordinación y fiscalización de la labor docente. En conformidad con este lineamiento, había que “vigilar” la adaptación de los nuevos programas adoptados en 1953 con las orientaciones y normas de dicho Plan. El espíritu del mismo debía estar presente en “todos los momentos de la actividad didáctica”.³⁴⁵

Ahora bien ¿cómo repercutía esta pedagogización de la política en los entretelones de la cultura escolar analizada? Somos conscientes de las dificultades que conlleva analizar el grado de recepción, en la sociedad civil, de los discursos que emanan de las instituciones. Por medio del periódico estudiantil *El Mentor* y los testimonios orales, podemos realizar un acercamiento a las modalidades en las que fueron internalizada las mediaciones políticas que intentaban cobrar dimensiones en la realidad escolar.

Nacionalismo y resignificación de las tradiciones

³⁴⁴ IANANTUONI, Domingo Rafael, *Cultura Ciudadana. La sociedad Argentina*, Buenos Aires, Buenos Aires, Imprenta Chile, 1954, pp. 131-132 y 135.

³⁴⁵ Ministerio de Educación de la Nación. Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior, Planes y Programas de Estudio. Ciclo Básico, Segundo Ciclo del Bachillerato, Ciclo Superior del Magisterio, Escuelas Normales Regionales Escuelas Nacionales de Comercio, Buenos Aires, 1953, p. 21.

El nacionalismo era uno de los tópicos fuertes que resonaban en las entrevistas orales y en las páginas del diario estudiantil *El Mentor*. A primera vista la publicación esquivaba, en líneas generales, un registro con connotaciones partidarias en referencias a la “politización” de los símbolos nacionales impulsados por el peronismo. La biografía de los héroes editorializadas en el periódico contenían determinados valores que eran trasladados que daban cuenta sobre el modelo deseable de la juventud (Imagen 2). Esos valores eran adquiridos por los estudiantes de los enunciados esgrimidos en la propuesta pedagógica escolar. Las mismas enfatizaban ciertas cualidades por sobre otras: el poseer dominio de sí y poder de sugestión sobre los demás, saber tomar decisiones reflexivas y rápidas, poseer heroicidad, amar los valores puros y sacrificar las propias comodidades. Con motivo del 138 aniversario de la batalla de Tucumán, *El Mentor* evocaba en referencia a la figura de Belgrano “las fuentes cristalinas de virtudes hispánicas que son la fe y el honor; vale decir, las razones supremas de la vida: Dios y la Patria”.³⁴⁶

Uno de los eventos históricos más destacados y celebrados de esa tradición fue el “Año del Libertador Gral. Don José de San Martín” en 1950. En todo el país, niños y adolescentes fueron instados a la evocación del acontecimiento. La conmemoración local se llevó a cabo en la Plaza central de Morón (Imagen 3). El acto fue compartido por el intendente del distrito y el gobernador peronista de la provincia de Buenos Aires, Domingo Mercante, lo que nos puede indicar el grado de importancia del distrito para la repartición provincial (Imagen 4). En esta conmemoración participaron mancomunados docentes, alumnos/as, soldados, sacerdotes y familias. La importancia de esos rituales encarnados en los actos escolares, posicionan a las instituciones educativas en conexión identitaria con una colectividad más amplia: la Nación y la tradición católica. Como ha destacado Amuchastegui, desde la década de 1930, la Nación y lo cívico se hallaba entroncados a lo “católico”, como un valor intrínseco del espíritu nacional.³⁴⁷ La escenificación religiosa estaba presente en los actos escolares o en la bendición de los nuevos edificios educativos. La retórica escolar patriótica incorporó este elemento a despecho de los docentes que se mantenían fieles a la tradición laica pautaada por la ley 1420. Estas ceremonias constituyen, aún en la actualidad, una construcción de

³⁴⁶ *El Mentor*, Año I, nº 2, octubre de 1950, p. 1.

³⁴⁷ AMUCHÁSTEGUI, Martha, “Los rituales patrióticos en la escuela pública”, en PUIGGRÓS y CARLI, *Discursos pedagógicos...op. cit.*, p. 33. De la misma autora *Los actos escolares con bandera: genealogía de un ritual*. Tesis de maestría, Escuela de Educación, Buenos Aires, Universidad de San Andrés, 2002.

identidades que involucran los cuerpos, las palabras y la música gracias a su condición de generar emociones.³⁴⁸ Pero también suponían la puesta en escena de un conjunto de arquetipos necesarios y deseables de ser enseñados.

En la educación patriótica peronista se imbricaba una concepción moderna del patriotismo, abonada por un conjunto de derechos y deberes ciudadanos, con una concepción más tradicional y autoritaria uniformada en un conjunto mítico de creencias y conmemoraciones inculcadas a través del currículum escolar.³⁴⁹ Con ello se buscaba modelar los hábitos de los futuros ciudadanos apelando a diversas estrategias pedagógicas que suponían la manifestación material de la ingeniería escolar. A modo de ejemplo, el Ministerio de Educación de la Nación organizó un concurso en el que participaron los estudiantes secundarios para la elaboración de una monografía que debía versar sobre la “religiosidad de San Martín” y en la provincia de Buenos Aires, la cámara de Diputados impulsó un concurso para realizar una obra pictórica del “Libertador de América”.

Los rituales señalados constituían los lazos de pertenencia a ese mundo estudiantil. Se hallaban influidos por la cultura del normalismo académico. A mediados del siglo XX la escuela media, gracias a la influencia de los profesores normalistas, se fue configurando siguiendo el modelo de la escuela primaria. El ciclo secundario adoptó el mismo ceremonial (distribución de tiempos y espacios, rituales patrióticos y cotidianos). La finalidad de esa ingeniería pedagógica era inculcar una moral cívico-republicana cuyas fuentes se remontan a la Revolución Francesa, superpuesta a los elementos ideológicos del peronismo y los componentes señalados del catolicismo.

Tal vez, con la intención de buscar un efecto conciliador con los sectores más conservadores de la sociedad, el peronismo no tuvo la capacidad ni la intención deliberada de procurar cambios sustanciales y palpables en la tradición pedagógica forjada a fines del siglo XIX. Con respecto a la historia, la revisión del pasado fue soslayada, a pesar del ferviente clamor de los revisionistas que consideraban que la historiografía liberal presumía de agentes extranjerizantes. Con la intención de doblegar estas influencias se reforzó la tradición historiográfica que focalizaba en la defensa de un hispanismo católico y la exaltación misionera y evangelizadora de Iglesia. Si bien se bosquejó un “revisionismo indigenista”, éste no influyó en el discurso de la historia

³⁴⁸ DUSSEL, Inés y SOUTHWELL, Miryam, “Los rituales escolares: Pasado y presente de una práctica colectiva”, *El Monitor, Ministerio de Educación de la Nación*, n° 21, junio, 2009, pp. 27-28

³⁴⁹ SOMOZA RODRIGUEZ, *Educación y política...op. cit.*, p. 167.

argentina. Las referencias en *El Mentor* al “Día de la Raza” como una “epopeya magna...no igualada en la historia” de hombres “casi legendarios” justifican esta aseveración.³⁵⁰ Otra sucinta referencia es la renovación, en 1952, de la comisión que dispuso la publicación de las obras completas de Bartolomé Mitre, en continuidad con la ley 12.328 del año 1936.³⁵¹ En esta sintonía, la historia era una “admirable escuela de patriotismo” que debía apelar a la imaginación y al sentimiento.

Sobre biografías, anécdotas y silencios

“...por ejemplo, en los desfiles civiles de la escuela que nosotros pasábamos por la calle Buen Viaje donde armaban el palco para el 1 de Mayo. Nosotros cantábamos `Hoy es el día o la fiesta del trabajo...` no recuerdo bien, pero había un canto que entonábamos por el día del trabajador. Después el “San Perón” que lo vivíamos como una alegría...por qué no había escuela”³⁵²

El testimonio citado en el epígrafe podría entenderse como una de las respuestas a los intentos de politización que emanaron del gobierno a partir del año 1952. Poco y nada le sumaba al estudiantado que Perón fuera identificado con un santo o que el Día del Trabajador haya sido resignificado en el panteón de la liturgia peronista. Al menos eso se desprende de las entrevistas realizadas a los ex alumnos/as del colegio.

Las biografías de algunos ex alumnos estuvieron ligadas directa o indirectamente con el peronismo. Las posturas y experiencias intrafamiliares parecieran definir un campo simbólico que posicionaban a los estudiantes dentro del colegio, demarcando imaginarios, consensos o disensos sobre la pedagogización de la política.

El padre de Norberto García – cuya biografía esbozamos en el capítulo1–, había participado en la movilización popular. La impronta del peronismo que no dejaría de

³⁵⁰ *El Mentor*, Año I, n° 2, Octubre de 1950, p. 5.

³⁵¹ En 1936 tal comisión estuvo integrada por Luis Mitre (presidente), Mariano de Vedia y Mitre (vicepresidente 1°), Ricardo Levenne (vicepresidente 2°); Rómulo Zabala (tesorero), Emilio Ravigniani (vocal).

³⁵² Entrevista del autor al ex alumno Norberto García. Abril de 2011, provincia de Buenos Aires.

estar ligada a su vida personal. Subraya que en el colegio los profesores no “hablaban de política” pero él se definía por aquella época como “peronista” y acorde al sentimiento político compartido por su padre: “Yo fundé en el barrio el Partido Laborista Infantil a los 12 o 13 años”. Recuerda que en la gira realizada por Perón para las elecciones presidenciales junto con un grupo de amigos se apostó en la barrera de la estación Ciudadela con un cartel que avizoraba la frase “Braden o Perón”. De todas formas, destacó que en el colegio, si bien hablaba de política con sus compañeros, ellos no estaban “politizados”, es decir, no militaban dentro del partido peronista. No obstante, él y sus compañeros se nutrieron de las lecturas de la historia argentina enarbolada por los revisionistas: “veníamos de escuchar a los historiadores que reivindicaban a Rosas, los revisionistas y lo asociábamos con Perón” Era de oído, pero leímos algo”. Por oposición, la visión historiográfica que declamaban en el colegio “era la historia de los héroes, de mármol, de los intocables. Era una historia fáctica”. Subraya que en esa pedagogía escolar “no había espacio para la discusión. Era así”. Al preguntarle qué lectura podían tener sobre la figura de Rosas siendo adolescentes, el entrevistado arguye que en su grupo se sentían “nacionalistas”. Importunaban a la docente de historia con el pasado: “la volvíamos loca con Rosas. [Le preguntábamos] a Deffis [profesora de historia] ¿Y qué pasó? ¿Por qué le donó el sable San Martín?”.³⁵³

Otro ex alumno, Demetrio Yalek, recordaba que hacia 1953 la asignatura Cultura Ciudadana él la veía como “una materia que era una especie de estudio del Plan Quinquenal de Perón, que apuntaba a su difusión, por no decir propaganda política del gobierno”.³⁵⁴ Enfatiza que algunos alumnos y profesores tenían una filiación con el gobierno. A pesar de ello, recuerda que el rector de aquel entonces, Guillermo Fernández –que había remplazado al rector Montesano– sin ser peronista, ponía mucho énfasis a la hora de abordar los contenidos curriculares que aludían directamente al gobierno de Perón. Podemos imaginar que esta situación descripta era una circunstancia valorativa en la cual se sopesaban distintas estrategias para esquivar las denuncias por incumplimientos de las circulares que emanaban del ministerio y que tenían como lectura obligatoria el Segundo Plan Quinquenal o *La Razón de Mi Vida*.

Por su parte Franco Melazzini asimiló el temor a la autoridad gracias a la experiencia vivenciada en la escuela italiana domesticada por la doctrina fascista. Quizás por eso no tuvo una “militancia política” en el colegio ni en la facultad. Sin

³⁵³ Entrevista del autor al ex alumno Norberto García, abril de 2011, provincia de Buenos Aires.

³⁵⁴ Entrevista del autor a ex alumno Demetrio Yalek, diciembre 2009. Provincia de Buenos Aires

embargo subrayó que había “tipos que en quinto año estaban en la Federación Juvenil Comunista”. Durante esa época Atahualpa Yupanqui fue detenido acusado de comunista. Ante este atropello, “los militantes comunistas repartían los discos de él para darle una mano económica. Entonces eran los `burgueses marxistoides` que le daban unos mangos”. Más adelante destaca –en coincidencia con otros testimonios– que el afamado libro obligatorio, *La Razón de Mi Vida*, “nos resultaba casi una ingenuidad y su lectura se realizaba en inglés o francés”.³⁵⁵ Más allá de los sentidos y consideraciones que cabalgaban en torno a la biografía de la extinta Eva Perón, *La Razón de Mi Vida* se constituyó en un punto de confluencia de las prácticas educativas escolarizadas y las “no escolarizadas”, en un espacio en donde se entrecruzaban política y pedagogía.³⁵⁶

En este contexto, el “silencio” como estrategia era una recomendación solapada que se extendía de los hogares al ambiente escolar. En muchos casos, la relación de las familias con el peronismo careció de simpatías. Por ejemplo, el padre de Susana Zanetti –ferroviario en el oeste de la provincia de Buenos Aires y afiliado al Partido Socialista– fue cesanteado por no acordar con los postulados del gobierno. Por su parte, el primer acercamiento abstracto que tuvo Franco con la figura de Perón tras arribar de Italia con su familia fue por boca de su padre. La directiva patriarcal estribó en que eran “huéspedes” en la Argentina y aunque se discrepara ideológicamente con Perón, había que estar agradecidos con el gobierno pero, a su vez, tener cuidado con los comentarios realizados en el espacio público. Es probable que la experiencia vivida en la Italia fascista haya activado esta advertencia en el suelo argentino. Otro ex alumno, Norberto García Monzón evaluaba que “había que tener cuidado con lo que decías, porque evidentemente podía ir contra vos. Para ilustrar esta situación, relató una curiosa anécdota, en la cual sus compañeros le hicieron un “boicot” a un vendedor de “sanguches” a quien acusaban de haber denunciado a un estudiante ante las autoridades escolares del distrito por “haber hablado mal de Perón”.³⁵⁷

De hecho, en la línea editorial del periódico estudiantil *El Mentor* hay referencias fugaces al peronismo. En la primera página de la edición n° 12 de 1952 se daba cuenta de los honores rendidos a Eva Perón con motivo de su fallecimiento. Según uno de sus editores, Julio Crespo, “había que hacerlo, por mera formalidad y presiones

³⁵⁵ Entrevista del autor al ex alumno Franco Melazzini, diciembre de 2009, provincia de Buenos Aires

³⁵⁶ PITTELLI y SOMOZA RODRIGUEZ, *op., cit.*, p. 208. Ver: CUCUZZA, Héctor Rubén, “Ruptura hegemónica, ruptura pedagógica: ‘La Razón de mi vida’ como texto escolar durante el primer peronismo” en *Sarmiento*, n° 2, 1998, pp. 153-179.

³⁵⁷ Entrevista del autor al ex alumno Norberto García, abril de 2011, provincia de Buenos Aires.

del contexto. Sin embargo, Crespo recordaba que había una disposición del Ministerio de Educación que prohibía la propaganda política, aunque nunca supo dilucidar si esta restricción operaba sobre la oposición.³⁵⁸

Más allá de estas anécdotas, es cierto que el estudiantado era “invitado” a participar a las manifestaciones organizadas por el gobierno, escuchar los discursos de Perón y Eva en la Plaza de Morón, acondicionada con altoparlantes u oír dentro de la institución, por boca del rector, los lineamientos del Plan Económico de 1952 cuyo eje pedagógico era “CONSUMIR MENOS Y PRODUCIR MÁS”.³⁵⁹

En suma, al menos en nuestro estudio de caso, la recepción de los discursos peronistas, concebidos como agencia socializadora, y los intentos de pedagogización de la política se recepcionaban en un difuso tinglado de sentidos y sensaciones contrapuestas gestadas en las biografías familiares. Estas condicionaron la mirada de los jóvenes frente a la propuesta escolar y de cara a los sentidos de “la política”. Sin embargo, el discurso en torno a la Nación, como comunidad específica y homogénea y la exaltación de los “héroes de la patria”, en cuanto a una educación basada en arquetipos humanos y el sentido de pertenencia a la comunidad escolar, se presentaban en un contexto cuasi homogéneo frente a los avatares políticos “del afuera” que dividió a la sociedad en dos polos opuestos. La amalgama que fundía la patria con el peronismo en los discursos oficiales no logró identificar a los estudiantes con la ideología del Estado: “antes que peronistas o antiperonistas éramos estudiantes secundarios”.³⁶⁰ Este mismo argumento puede encontrarse en el resto de las entrevistas. Dicho de otra forma, la identidad estudiantil y la propuesta pedagógica escolar, basada en los preceptos tradicionales del normalismo académico, resistió los embates de la “pedagogización política” y los intentos de encuadramiento ideológico esbozados por el gobierno. Las viejas estructuras dominantes en la escuela pública constituían un paradigma que el peronismo no logró transformar y menos aún, encuadrar en aras de una organicidad ideológica. La “apoliticidad” manifestada por los alumnos/as supuestamente reinante en la vida cotidiana hacía referencia, indirectamente, a esta situación. Según se desprende de los testimonios, es entendida como “falta de encono”, disputas o enfrentamiento en un terreno ríspido. Los profesores entrevistados mantuvieron una postura similar:

³⁵⁸ Entrevista del autor al ex alumno Julio Crespo, junio de 2008, provincia de Buenos Aires.

³⁵⁹ *El Mentor*, Año II, n° 10, abril y mayo de 1952, p. 2.

³⁶⁰ Entrevista del autor al ex alumno Néstor García Monzón, agosto de 2011, provincia de Buenos Aires.

“Los profesores tenían que estar afiliados [al partido peronista] (...) Pero no se hablaba de política. Mirá que había peronistas, otros que no eran peronistas, algún comunista. Si se hablaba de las cosas circunstanciales pero del meollo del asunto nunca. Y yo estaba en la sala de profesores con ellos y he sido colega. No ingresaba la política en la escuela, cosa muy buena...Yo considero que el colegio está para estudiar”.³⁶¹

Ahora bien, con arreglo a lo expuesto hay que decir que a pesar de la “apoliticidad” señalada hubo estudiantes que ingresaron a la Unión de Estudiantes Secundarios (UES), organización juvenil impulsada por el peronismo para captar a los jóvenes que, hasta el momento, habían sido refractarios a los mandamientos ideológicos del gobierno. A continuación analizaremos las raíces de la cuestión invocada.

La U.E.S. en Morón: una juventud “sana, disciplinada y peronista”

La U.E.S se patrocinó como un esfuerzo tardío por parte del peronismo por transformar desde el poder la mirada de los jóvenes que, hasta entonces, habían sido refractarios a los condicionamientos ideológicos del Estado. Al igual que otras organizaciones peronistas, la U.E.S mantuvo una estructura basada en una división genérica. La entidad poseía su rama femenina y masculina. Las actividades deportivas abarcaban disciplinas como esgrima, motociclismo, básquet, boxeo, gimnasia artística, esquí, náutica, ciclismo y maratón.

Conforme a las fuentes oficiales de 1955, en sus filas militaban 60.000 estudiantes. En una entrevista otorgada a la revista *Mundo Peronista* la otrora presidenta juvenil estimaba que antes de los orígenes de la U.E.S existían “generaciones segmentadas por colegios, más que generaciones de estudiantes unificados por idénticos ideales de colaboración”.³⁶² Esa afirmación daba cuenta de una línea de continuidad entre las diversas formas de organización juveniles independientes que habían obrado en el pasado – entre ellos, los Clubes Colegiales – y que el peronismo se había propuesto unificar bajo su óptica ideológica. Esos mismos jóvenes de clase media que

³⁶¹ Entrevista del autor al profesor Pablo Terán, marzo de 2007, provincia de Buenos Aires.

³⁶² *Mundo Peronista*, “Un juventud que se maneja a sí misma”, Año III, n° 56, 15 de diciembre de 1953, p. 11.

concurrían a las instituciones educativas en calidad de estudiantes secundarios se volvieron en el foco de atención del Estado. A juzgar por los testimonios, la U.E.S solo conquistó una mínima parte del alumnado dentro del Colegio Nacional Mixto de Morón. Sólo hemos rastreado el caso de una alumna que, con solo 17 años, ingresó al Consejo Directivo de dicho organismo. La entrevistada pidió mantener el anonimato.

María había comenzado sus estudios secundarios en una institución privada en la localidad de San Miguel. Allí cursó el primer y el segundo año. Hacia 1950 su familia se trasladó al oeste de la provincia de Buenos Aires por lo que ingresó en el Colegio Nacional Mixto de Morón. Recuerda con orgullo haber sido compañera de una eminente científica radicada hoy en Inglaterra. Según refiere

“un día llegaron al Colegio un grupo de personas diciéndonos que debíamos elegir delegados por cursos para reunirse en un lugar del colegio. Mis compañeros me eligieron a mí. En todo el distrito de Morón se elegían delegados generales y, a su vez, de todo ese grupo fui seleccionada como delegada de Morón por la UES. Las instrucciones que teníamos eran darle a cada estudiante un carnet de la UES, que participaban en las competencias deportivas que se organizaban por aquel entonces junto con las revisiones médicas. En la primera reunión nos reunimos los delegados generales en una casa de la calle Talcahuano en Capital Federal.”³⁶³

Con respecto al “modo de reclutamiento” de los estudiantes, destacó que era voluntario. En esa voluntad podía intervenir la opinión familiar. Recuerda que su padre, al enterarse que había ingresado a la U.E.S, dudó porque “no sabía de qué se trataba”. Pero le manifestó que ella no podía dimitir porque iban a indagar sobre las causas de su renuncia. Indudablemente aparece aquí una estrategia para eludir posibles conflictos resguardándose en el “silencio autoimpuesto”.

Profesores y familiares podían concurrir a la Quinta Presidencial de Olivos los sábados y domingos. Allí presenciaban las demostraciones deportivas y almorzaban en un gran comedor. Recuerda que ella invitó a varios profesores/as del colegio “y pocos

³⁶³ Testimonio de María (nombre ficticio). Información recibida mediante correo electrónico. Octubre de 2010.

manifestaron interés, ya que eran mayores, radicales y conservadores”. A renglón seguido estimaba que “los intelectuales y profesionales no eran peronistas. No obstruían pero tomaban distancia”. En relación al ámbito privado de la U.E.S, destacó que el “Gral. Perón” concurría una vez a la semana para declamar sobre política internacional, organización sindical y otro tipo de actividades como la pesca. “Nos abrió la cabeza, en el sentido de que aprendimos cosas que no se enseñaban en el colegio”. Así Perón se transformaba en el dador de un conocimiento paralelo al de los colegios secundarios. Su sabiduría trascendía el perímetro escolar, como bien subrayaban las revistas y diarios oficialistas. Al indagar sobre la figura de Armando Méndez San Martín —ministro de educación y uno de los mentores de la U.E.S— la entrevistada respondió que “ellas [la rama femenina] tenían una relación más directa con Atilio Renzi, ya que el Méndez San Martín era un hombre frío y distante”.

Una de las tareas que le encomendaron a Clorinda fue organizar el evento de los denominados “Agregados Culturales”, representantes de distintos países que fueron invitados por la conducción estudiantil en un acto homenaje a la República de la India. “Todas las reuniones incluyeron almuerzos, obsequios, libros, revistas de la U.E.S”. Por último, asevera que cuando cayó Perón sus padres se deshicieron del material impreso como las revistas y las fotos. Ella decidió abandonar la militancia por la nueva coyuntura. Ingresó a la Universidad de Buenos Aires donde se recibió de abogada.

Organizar políticamente a los jóvenes, en paralelo con el sistema de enseñanza, por medio del deporte era una meta audaz. El sistema de enseñanza tradicional bebía de dos fuentes no menos contradictorias: el liberalismo de Estado y el catolicismo. El liberalismo denostaba contra la fascinación por los rituales escénicos, la manipulación de las masas y la adoración por la figura del “caudillo” o el “conductor”.³⁶⁴ Estos elementos se asociaban con la vertiente totalitaria europea en su versión fascista y stalinista. Quienes dentro de la Iglesia o fuera de ella buscaban vilipendiar la imagen del gobierno popular invocaron, entre otras cosas, el clima de “promiscuidad” supuestamente reinante en la organización estudiantil. Según la oposición, la rama

³⁶⁴ Para encarar una lectura pormenorizada sobre el mito y culto en torno a las figuras de los dictadores europeos ver: KERSHAW, Ian, *El mito Hitler. Imagen y realidad en el Tercer Reich*, Buenos Aires, Paidós, 2004. y GENTILE, Emilio, *El culto del littorio. La sacralización de la política en la Italia fascista*, Buenos Aires, Siglo XXI (Argentina, 2007). Con respecto al simbolismo político y movimientos de masas ver MOSSE, George, *La nacionalización de las masas. Simbolismo político y movimientos de masas en Alemania desde las guerras Napoleónicas al Tercer Reich*, Buenos Aires, Siglo XXI (Argentina), 2007.

femenina se transformó en un símbolo de provocación y estimulación de conductas indeseadas que operaban a favor de los deseos sexuales del Líder.

En otro nivel, el disciplinamiento de la juventud por medio de la actividad física y la ocupación del espacio libre permitían, desde la lógica del Estado, desvincular a los jóvenes de los conflictos de clase privativos del mundo moderno. Pero esta estrategia no era una novedad del peronismo sino que se remitía al diseño ideológico elaborado por los conservadores en la década de 1930. Sobre este escenario, subyacía una imagen ideal sobre la juventud esgrimido por el gobierno esbozada en la revista U.E.S (Imagen 5). Una juventud inmersa en nobles valores, asociados con la fraternidad, el orden y la disciplina. Según la editorial, las personalidades juveniles estaban siendo forjadas en un sentido de alta responsabilidad y acatamiento a las normas. Ese carácter normativo, moralizante y disciplinado emanaba de la doctrina creada por Perón. A estos miramientos sobre la juventud, el peronismo le sumó –como hemos señalado– su impronta doctrinaria, con una dimensión nacional y antiimperialista.³⁶⁵

Al margen de la editorial oficialista, la opinión pública decodificaba en clave genérica las imágenes publicadas en la revista U.E.S y los diarios nacionales. Las juveniles vestimentas de las estudiantes, shorts cortos y remeras o camisas ajustadas para los cánones de la época, iban a contrapelo de las normas genéricas disciplinantes de los colegios nacionales y escuelas dependientes del Ministerio de Educación. El “glamour” y la sugerente sensualidad de las chicas de la U.E.S se contraponían a la “austeridad” estética, detallada en el capítulo 4, de las jóvenes que concurrían a las entidades educativas. Con la situación expuesta se generaba una sutil contradicción ya que la U.E.S se hallaba financiada, en parte, por dicho ministerio. La propaganda del régimen y la revista U.E.S que mostraban a un sonriente Perón rodeado de bellas estudiantes aportaron, sin codiciarlo, a forjar ese imaginario que pecaba de obscenidad para los opositores (**Imagen 6**).³⁶⁶

Más allá de las lecturas reseñadas, la U.E.S fue el intento más elaborado del peronismo por atraer a los jóvenes al futuro consenso generacional. Su radio de acción partía de las escuelas y colegios que, ante una mirada generalizada y retrospectiva, se oponían a la configuración de una sociedad política que amenazaba el status y el

³⁶⁵ *Revista U.E.S*, Año I, n °4, septiembre 1954, p. 3.

³⁶⁶ A ello debemos agregar un supuesto y escandaloso romance de Perón con una adolescente de 14 años, Nelly Rivas que la oposición supo sacar provecho. ¿Una relación con ribetes paternos? Lo cierto es que no hay hasta el momento una investigación seria y suficientemente documentada que afirme o desmienta esa relación.

imaginario construido por la comunidad educativa. Al respecto, el caso de las interpelaciones al campo docente fue más elocuente que los apelativos a organizar a la población estudiantil. El lugar que ocupaban los educadores en la argamasa formativa del sistema de enseñanza era fundamental para la formación de la “Nueva Argentina”.

Mediaciones políticas sobre el plantel de educadores

“Recuerdo que éramos docentes y nos pusieron “trabajadores de la educación [gesto de desagrado]”.³⁶⁷

A primera vista, el testimonio citado en el epígrafe parecieran atesorar una de las tantas formas en la cual el peronismo invadió las subjetividades de los actores sociales. El peronismo no solo fragmentó a las clases sociales entre los que más recursos tenían y los que menos tenían, entre “el pueblo” y la “oligarquía”, entre el obrero y el estudiante, su impronta sobre el cuerpo de la ciudadanía fue mucho más pronunciada. Los mismos actores sociales sufrieron, en muchos casos, una suerte de división ideológica. Los jóvenes estudiantes y docentes no estuvieron ajenos a esta realidad mediada siendo que para algunos/as fue más solapada y para otros/as más, palpable y evidente. Y eso se debe al carácter polisémico del peronismo y a las diversas formas en que invadió y afectó, si se quiere, las prácticas sociales de sus protagonistas. No obstante, si en los jóvenes estudiantes secundarios los intentos de adoctrinamiento resultaron ser “una ingenuidad”, para los docentes el camino transitado durante esa época fue más sinuoso, contradictorio y ríspido. En el capítulo 2 destacamos que los educadores que ingresaron a la institución por aquellos años señalaron que fueron los años más felices de sus vidas. Sin embargo, esa “edad de oro de la educación” se vio obnubilada por la presencia del peronismo. En este apartado nos abocaremos a desmenuzar, siguiendo con el análisis que jalona la vida cotidiana de la institución, las repercusiones sobre los intentos de politización por parte de las elites estatales del peronismo sobre el personal docente.

³⁶⁷ Entrevista realizada por el autor a la profesora Susana Bagnat. Abril de 2011, provincia de Buenos Aires.

Hemos destacado en los prolegómenos de esta investigación que la orientación del sistema de enseñanza en el período analizado apuntaba a una “educación integral”. Se incorporaron en los programas educativos los conocimientos intelectuales, la enseñanza de las tradiciones nacionales, la inculcación de la moral cristiana y el desarrollo de la actividad física para la formación de ciudadanos saludables. Por mera obviedad, un eje fundamental en esta modelación eran los docentes. Los educadores debían intervenir en el “proceso anímico de cada uno de sus alumnos”. Profesores y maestros tenían una misión clara para el primer magistrado: formar hombres y ciudadanos. Ambos debían instruir y educar, ser modelos y ejemplos a seguir. En distintas disertaciones, Perón llamaba a estimular estos valores para la creación del “hombre bueno y virtuoso”.³⁶⁸ Pero en esta misión debían estar acompañados por el Estado, en la “obligación de formar ciudadanos útiles, capaces y virtuosos.”³⁶⁹ A tal efecto, el peronismo se encargó de sistematizar y profesionalizar la carrera docente.³⁷⁰

A continuación, abordaremos la valoración de los profesores/ras con respecto al este fenómeno político. cabe aclarar que en nuestro estudio de caso evitamos caer en las generalizaciones que han dado cuenta de esta situación. Los docentes entrevistados fueron refractarios a los mandatos ideológicos del gobierno. En virtud de estas consideraciones, estimamos que la respuesta radica en el conflicto intersubjetivo que planteó el advenimiento de un frente popular que alteró, en lo inmediato, las jerarquías

³⁶⁸ *Mundo Peronista*, “Hacia la conformación del hombre bueno y virtuoso”, Año III, nº 52, 15 de octubre de 1953, pp. 13-15.

³⁶⁹ Discurso pronunciado por Perón en el Teatro Colón en un acto organizado por docentes secundarios el 4 de agosto de 1947. *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina*, Año X, nº 91, septiembre de 1947, p. 2446.

³⁷⁰ En 1954 el Poder Ejecutivo sancionó el “Estatuto del docente argentino del Gral. Perón”. Para ingresar a la docencia se requería ser ciudadano argentino y tener pleno dominio del idioma nacional. Para ser nombrado profesor era menester poseer título habilitante expedido por los institutos oficiales del profesorado de la Nación. Entre los derechos que se les otorgaban a los profesores estaban aquellos que comprendían la percepción de sueldos, haberes jubilatorios, suplementos, bonificaciones, vacaciones anuales, asistencia social, libertad de agremiación y perfeccionamiento por medio de becas. BERNETTI, Jorge Luis y PUIGGRÓS, Adriana, “Los discursos de los docentes y la organización del campo técnico-profesional” en BERNETTI y PUIGGRÓS, *Peronismo: Cultura política...op. cit.*, pp. 212-21. En 1950 se creó la Junta de Calificación de la Enseñanza que establecía un régimen de normas para asegurar los ascensos del personal directivo y técnico-docente, teniendo en cuenta los méritos y condiciones de los postulantes *Boletín de Comunicaciones*, Año II, 15 de diciembre de 1950, nº 147, pp. 1457-1458. En virtud del amplio conjunto de reglas que apuntaban a la profesionalización de la carrera, el gobierno estableció un conjunto de normas para asegurar con “ecuanimidad” los ascensos del personal directivo y técnico-docente. Los salarios se incrementaron y se eliminó la disparidad entre el costo de vida y el salario nominal. *La Nación Argentina. Justa, Libre, Soberana*, 1950, p. 233.

sociales. A continuación daremos cuenta de las representaciones conflictivas esbozadas por los entrevistados en derredor de esa cuestión.

Representaciones sobre el peronismo en los docentes

El orden, la pulcritud y el respeto mutuo entre docentes y alumnos/as son tópicos que dominan las memorias de los entrevistados: “se enceraban los pisos y en cada recreo se lustraban, quedaban impecables”.³⁷¹ Sin embargo, en los testimonios reseñados, la existencia de esa “edad de oro” de la educación se encuentra negativizada por la presencia del peronismo. En las entrevistas pareciera operar una selección de modo inconsciente: mientras se reconoce la excelencia de la escuela pública, la calidad intelectual de profesores y maestros, solo se le inviste al peronismo la virtud de “haber creado escuelas”. En sus relatos cobra menor importancia las reformas realizadas por el gobierno para profesionalizar la carrera docente en detrimento del “silencio” y el “miedo”. Mientras que la “política espuria” dominaba las instituciones políticas, la vida cotidiana del colegio parecía conducirse en otra dirección, ajena a los sucesos políticos, según se desprende de los testimonios.

Ya hemos señalado que un común denominador en los testimonios recogidos es que “no se hablaba de política en la escuela”. Había profesores que adherían a la ideología oficial y otros que eran “la contra”, sin convertirse ello en motivo de disputa. Pero el contexto político presionaba subrepticamente tras los muros escolares. Una de las entrevistadas destacaba “que teníamos miedo, no sabíamos que pasaba”, mientras que la juventud se transformaba en sinónimo de apoliticidad (“yo era jovencita para andar discutiendo y metiéndome en líos (...) “...en ese momento cualquier denuncia te sacaban el puesto”).³⁷² Para la profesora Lilian Quintana, las presiones existían pero estaban solapadas. Ella había participado en la masiva marcha católica del Corpus Christi el 11 de junio de 1955 que el gobierno peronista identificó como una manifestación “opositora”. Esta participación supuso, siguiendo su recuerdo, la negación de titularizar sus horas en el Colegio Nacional Mixto de Morón. Recién con la caída del gobierno logró la titularización de sus horas interinas.

³⁷¹ Entrevista personal a las profesoras Delia Codesido y Elena de Osvaldo, agosto de 2006, Capital Federal y Julio de 2006, provincia de Buenos Aires.

³⁷² Entrevista a la profesora Julia de María, junio de 2006, provincia de Buenos Aires.

En este campo, el silencio autoimpuesto remite a la internalización de una advertencia que, juzgada en su conjunto, puede generar paralización e incertidumbre. Debemos observar que el silencio como estrategia de permanencia no solo fue esgrimido por los docentes. Se utilizó en otros ámbitos como en el campo de la cultura en donde la autocensura se instituyó como un recurso utilizado por los intelectuales con el fin de preservar sus proyectos culturales. Esas mismas tensiones resuenan en las entrevistas, abonadas con los “silencios” y los “olvidos” a la hora de abordar la relación entre el peronismo y el sistema de enseñanza en general.

Las “resistencias” a estos mecanismos de disuasión se materializaban en pequeñas prácticas cotidianas, como leer en la sala de profesores el diario opositor *La Prensa*. Otra de las formas para adaptarse al contexto político se cimentó sobre una postura pragmática. La profesora Elsa Bignale destacaba que algunos profesores caratulados como “peronistas” salieron a festejar la caída del régimen, acomodándose a la nueva etapa que se cernía sobre el país.³⁷³ Asimismo, otros profesores sostuvieron disimuladamente desde su cátedra una lectura opositora. Utilizaron las herramientas pedagógicas que tenían a su alcance, como el caso del filósofo Conrado Eggers Así lo recuerda el ex alumno Franco Melazzini:

“Eggers fue una gran figura que venía del catolicismo. En el año 55 nos hizo separar en cuatro grupos para hacer cuatro monografías sobre el problema de Dios, el problema del amor, el problema de la muerte y el problema de la libertad. A mí me tocó el problema de la libertad junto con El Proceso de Kafka y Julio César de Shakespeare. Yo te confieso que estuve rompiéndome el alma en lo filosófico —estábamos en el 1955 cuando yo me recibí—. Eggers era antiperonista en esa época y nos quería hacer ver, por medio de esas lecturas, la falta de libertad, es decir, su intención era que nosotros visualicemos que entre Kafka y el proceso, estaba el agobio por la falta de libertad; Julio César que fue un dictador (...) Después cuando apareció septiembre [cuando cae el peronismo] se me despertó

³⁷³ Entrevista del autor a la profesora Elsa Bignale, noviembre de 2011, provincia de Buenos Aires.

el ‘melón’ y digo ¡cómo no voy a caer que el tipo nos quería dar esto para ver...![lo que era el peronismo]”.³⁷⁴

Esta suerte de determinación “apolítica” citada a lo largo del trabajo, pareciera haber reinado en el seno de los institutos de formación docente. Al menos los testimonios a los que hemos recurrido, sin pretender erguirlos como representativos, destacan esta peculiaridad. El maestro profesor Tulio Viera recordaba que al bajarse en Plaza Miserere (Capital Federal) para concurrir al profesorado Mariano Moreno, “escondía su guardapolvo en papeles de diario” por “temor a los muchachos [peronistas]”.³⁷⁵ Una anécdota del mismo calibre es relatada por el historiador Daniel James para la movilización del 17 de Octubre de 1945. Los obreros vociferaron, en actitud hostil, “haga patria, mate a un estudiante” demarcando una línea divisoria entre los trabajos manuales y la abstracción intelectual que suponen los estudios secundarios y universitarios.³⁷⁶ Posteriormente y sin una claridad consensuada sobre sus orígenes, se instituiría la frase “alpargatas sí, libros no”, lema que pecaba de ostracismo si tenemos en cuenta la expansión de la industria editorial en el período.

El educador Tulio Viera enfatizó que en el profesorado “nunca hablábamos de política” aunque había alumnos que eran de la U.ES. Pero esa apoliticidad que se cernía el relato cobra inmediatamente sus “víctimas”. Recordó con gran devoción al plantel docente del profesorado que supieron inculcarle su amor por la profesión, en especial al profesor de historia “...Astolfi con su memoria fotográfica” quien fue cesanteado por el gobierno debido a su disidencia con respecto al régimen peronista.³⁷⁷

Otros procedimientos para interpelar desde el Estado a la comunidad docente actuaron de manera solapada pero se institucionalizaron de manera eficaz. La profesora de música Elsa Bignale ingresó a la institución en el año 1949, con sólo 22 años. Ella con un grupo de compañeras se fueron a afiliarse al partido peronista de manera “espontánea” por temor a que la cesen de su cargo provisional. Junto a la escuela funcionaba una unidad básica. Según su recuerdo, “era ‘Vox populi’ que te tenías que afiliarse”, “nadie te lo decía, pero tenías que hacerlo”.³⁷⁸

³⁷⁴ Entrevista del autor al ex alumno Franco Melazzini, diciembre de 2009, provincia de Buenos Aires.

³⁷⁵ Entrevista del autor al profesor Tulio Viera, diciembre de 2010, provincia de Buenos Aires.

³⁷⁶ JAMES, Daniel, “17 y 18 de octubre de 1945: el peronismo, la protesta de masas y la clase obrera argentina”, en *Desarrollo Económico y Social. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 27, n° 107, octubre-diciembre de 1987, p. 445.

³⁷⁷ Entrevista del autor al profesor Tulio Viera, diciembre de 2010, provincia de Buenos Aires.

³⁷⁸ Entrevista del autor a la profesora Elsa Bignale, noviembre de 2011, provincia de Buenos Aires.

En otro plano, algunos entrevistados recordaron que tuvieron que firmar un documento en cual se convenía la reelección de Perón. Este hecho motivó la renuncia de una de las entrevistadas. La profesora Lidia Wouters, que había ingresado en abril de 1951, se negó a firmar el aval a un nuevo período presidencial del primer mandatario:

“Cuando se empezó a ver la reelección de Perón (...) fui la única profesora que no me afilié y no firmé [por la reelección]. Montesano [director de la institución] me llamó y me dijo: ‘ miré señorita, se podrá dar cuenta que me tiene que firmar la renuncia’”.³⁷⁹

La dimisión fue presentada en mayo de 1951. Las causas invocadas hacían referencias a “cuestiones particulares”, pero no se menciona el conflicto político encubriéndose en un mero formalismo burocrático que solapaba las causas reales de la dimisión. Y esto se debe a que los conflictos reseñados interpolaban el plano político con el plano educativo, desarticulando esa imagen institucional armónica y “apolítica” que cobra sentido en los recuerdos de los entrevistados. La previsión de afiliarse para quedar inmune a unas supuestas sanciones ideológicas, o las formas de “resistencia” por medio de la pedagogía escolar se transformaron en parte de una mecánica destinada a evadir las presiones partidarias. Estas mismas tensiones entre el “ser” o “no ser” formaban parte del discurso peronista. El mismo Perón declamó a comienzos de 1954, en un discurso citado anteriormente, que su gobierno no pretendía mezclar la política con la enseñanza. Paralelamente, de manera contradictoria, estimaba que en las escuelas argentinas lo mismo que en otras instituciones “...no podía tolerarse la actuación de quienes no estuviesen de acuerdo con la “Doctrina Nacional que el Pueblo ha adoptado””.³⁸⁰

Las contradicciones intrínsecas del peronismo accionaban de manera desigual en los diferentes planos de la vida social. Oscilaban en una dimensión objetiva y en otra subjetiva, allanando el camino a diversas interpretaciones sobre la naturaleza inherente del régimen (dictadura populista o democracia popular). Dentro de estas interpretaciones, la “duda” y la “incertidumbre” se interponía a las valuaciones posibles frente a determinadas situaciones, intentando prever potenciales acciones (por las

³⁷⁹ Entrevista del autor a la profesora Lidia Wouters, julio de 2006, provincia de Buenos Aires.

³⁸⁰ *Boletín de Comunicaciones*, Año V, n° 320, *op. cit.*, p. 145.

“dudas” las docentes se terminan afiliando al partido). Dichos tópicos secundaban la vida institucional del colegio. En ocasiones las anécdotas excedían el contexto escolar demarcados por rupturas que apuntalaban en las memorias “el antes y el después” del advenimiento del peronismo. Según recuerda la profesora Elsa Bignale, sus viajes en tren de Morón hasta Capital Federal eran placenteros. Los trenes públicos, en manos de los ingleses cuando ella era niña, tenían su primera y segunda clase. Los guardias, encargados de pedir boletos, iban vestidos con suma elegancia. Pero con el peronismo, la “gente comenzó a robar el bronce de las ventanas para venderlo”. La afirmación parece remitir a la mitología antiperonista que coagulaba en un sector de la sociedad. La misma estimaba que la política redistributiva era un derroche de recursos. Según esta perspectiva, la insuficiente educación moral de sus receptores desdeñaba el valor de los bienes materiales otorgados por el Estado como los chalet de dos plantas del barrio Juan Perón, que según un testimonio citado por Rosa Aboy era como darle “echarles margaritas a los chancos”³⁸¹. Así el parket de las viviendas nutrían escandalosamente el fuego de los asados, o las bañeras se transformaban en plataformas aptas para el cultivo³⁸². Otra de las anécdotas tiene como centro de su relato a su madre, quien se desempeñaba como directora de una escuela primaria en Capital Federal. Siendo la autoridad máxima de la institución su investidura fue cuestionada por la portera quien le manifestó, placentera y displicentemente, que “iba a trabajar menos” porque gracias a Perón “ahora somos todos iguales”.³⁸³

Los sentidos de los entrevistados amalgaman una crítica que confluye en una situación de clase, suscitada en el carácter popular del peronismo. Pero debemos destacar que el rechazo graficado iba más allá de las arbitrariedades cotidianas o la alteración de las jerarquías sociales. El peronismo puso en juego la identificación tradicional de los jóvenes con el sistema de enseñanza y los docentes como tales. Pasar de ser “docentes” a constituirse en “trabajadores de la educación” no era una cuestión de poca monta en las subjetividades de los profesores/ras. La siguiente anécdota nos remite a ese universo conflictivo y sin lugar a dudas, nos permite explicar los sentidos generados en derredor de ese fenómeno político desde una práctica educativa.

³⁸¹ *Mundo Peronista*, Año I, nº 17, Marzo 15 de 1952, pp. 22-24. Citado por ABOY, Rosa, “La vivienda social en Buenos Aires en la segunda pos guerra (1946-1955)” *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. VII., nº 46 1 de agosto de 2003. Disponible en: [http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-146\(031\).htm](http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-146(031).htm). Fecha de ingreso: enero de 2013.

³⁸² Entrevista del autor a la profesora Elsa Bignale, noviembre de 2011, provincia de Buenos Aires.

³⁸³ *Ibidem*

³⁸³ Entrevista del autor a la profesora Lidia Wouters, julio de 2006, provincia de Buenos

Dos hermanos, una historia

La figura del profesor de historia Juan Carlos Bagnat (1922-1969) constituye un punto nodal en el análisis sobre los orígenes de la institución, por su afiliación al peronismo y sus lazos de parentesco con el intendente César Albistur Villegas. Se desempeñó en el colegio nacional como prosecretario y docente en las asignaturas Historia y Cultura Ciudadana. Egresado de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta en el año 1944, fue autor de varios trabajos históricos publicados en medios locales. Sus ex alumnos/as lo recuerdan con un dejo de nostalgia y entusiasmo por su pasión para transmitir el conocimiento y “porque, a pesar de su filiación al peronismo, nunca nos bajó línea”.³⁸⁴ Su hermana, Susana Bagnat, profesora de francés, nació en el año 1926 e ingresó al colegio nacional de la mano de su hermano Juan Carlos y se jubiló en el año 1977. En la entrevista realizada por el autor en una fría mañana en un asilo de ancianos, Susana, con sus 84 años y una voz casi apagada, rememoraba aquellos años fundacionales que dejaron una fuerte impronta en su carrera. Con una mezcla de alegría y dolor –su hermano falleció tempranamente en el año 1969– me refirió “su historia”, dejando entrever un gran entusiasmo por su paso en la docencia y en las aulas “del Nacional”. Destaca que su padre hablaba el “francés” mientras que su madre había abandonado sus estudios en el último año del magisterio. En el afamado colegio Lenguas Vivas de Capital Federal cumplimentó el ciclo primario, el secundario y el profesorado en idioma.

Comenzó a trabajar en el colegio recién diplomada gracias a que el inspector del distrito Ferrer, en una reunión informal en la casa de su madre, le sugirió a su hermano Juan Carlos la necesidad de incorporarla al plantel docente. Más adelante la educadora ilumina su particular recuerdo sobre el peronismo:

“Recuerdo que éramos docentes y nos pusieron ‘trabajadores de la educación’ (la entrevistada realiza un gesto de desagrado)

“Yo nunca fui peronista. Mi hermano Juan Carlos, sí lo era. A mí no me gustaba el peronismo por su prepotencia. A él [Perón] no le tenía miedo, yo le tenía miedo ‘a ella’. Porque ella era

³⁸⁴ Entrevista del autor a ex alumno Demetrio Yalek, Diciembre 2009. Provincia de Buenos Aires.

vengativa. Incluso se llegó a comentar que Perón comenzó a celarla porque ella reunía más gente que él (...) Cuando falleció la de Perón [Eva Duarte] había que comenzar las clases con una reflexión. Yo sólo hacía una oración en el pizarrón y listo”.³⁸⁵

En una oportunidad llamaron al colegio para avisar que necesitaban una profesora que sea “correcta y callada”, sin dar mayores explicaciones. Su hermano intuyendo que se iba a formar la Asociación del Profesorado le sugirió que sea ella quien concurra a la reunión: “Entonces yo fui pero no sabía qué me iba a reunir con Eva Perón, porque si no concurría [a la cita]”. La cita se produjo en el Ministerio del Trabajo donde fue recibida por el ministro de educación Armando Méndez San Martín, quien se extendió con un discurso descalificador sobre la figura del intendente César Albistur Villegas. Según refiere la entrevistada, se había producido un altercado que no estaba del todo claro, entre Eva Perón y el intendente de Morón. Mediando la escena, su hermano se comunicó al edificio y acordó que él la esperaría en un bar frente al edificio. El ministro Armando Méndez San Martín la invitó a pasar a la habitación donde estaba Eva Perón. Después de un tiempo prolongado que se esfumó con las diatribas de la primera dama al intendente de Morón, la docente fue citada para el viernes siguiente a las tres de la tarde en el mismo lugar. Al salir de allí un auto enviado por Eva los estaba esperando a ella y a su hermano para llevarlos a Morón pero decidieron bajarse en la estación de Once para abordar el tren a pesar de la insistencia del chofer de que tenía que cumplir con las órdenes impartidas de llevarlos hasta provincia.

“El hecho es que tenía que concurrir a la cita del viernes y yo no quería ir. Entonces empezamos a buscar un reemplazo en la escuela. Al principio mi hermano creyó encontrarlo en una profesora que daba la materia Religión. Creíamos que era peronista ya que cuando pasaban los discursos de Perón por los altoparlantes en la plaza de Morón, ella pedía silencio. Ante la consulta de mi hermano sobre la posibilidad de ir a entrevistarse con Eva, ésta profesora, que no recuerdo su apellido, le responde

³⁸⁵ Entrevista realizada por el autor a la profesora Susana Bagnat. Abril de 2011, provincia de Buenos Aires.

tajantemente: ‘30 años sirviendo a Dios para de pronto servir al Diablo’. Claro, nosotros creíamos que era peronista porque en las transmisiones radiales estaba así [la entrevistada se toca la oreja en señal de escuchar los altoparlantes con suma atención]”.

386

Al conseguir el reemplazo su hermano redactó una carta que él mismo entregó a Eva Perón excusándose de la ausencia de su hermana. “Al preguntar por mí, mi hermano le explicó que yo no tenía carácter a lo que Eva le responde: a mí me gustaba esa chica’. A juzgar por lo que nos refiere la entrevistada, el motivo del reclutamiento era “para que la escuela hiciera propaganda a favor de ella [Eva Perón]. Continúa destacando que

“Lo cierto es que esa profesora comenzó a reunirse con Eva Perón periódicamente. Siempre iba bien vestida, con tapado de piel. Se tomó licencia en el colegio. Un día [Eva Perón] la cita a las 10 de la noche en Capital Federal, bien vestida, con el tapado de piel en la calle... ¿Para qué era? Para cuidar a unos chicos que iban a pegar carteles de propaganda política y demostrar—por medio de la vestimenta— que la clase bien estaba a favor de ella también”.³⁸⁷

Al ser destituido el peronismo del gobierno, la profesora mencionada sufrió el cuestionamiento dentro de la escuela por parte de los alumnos que no eran peronistas. Asimismo, asevera que “muchos de los profesores que eran peronistas salieron a festejar”. Algunos de ellos fueron cesados por su afiliación reconocida al partido peronista, proscripto por los mentores de la dictadura. Entre ellos se encontraba su hermano Juan Carlos quien sobrevivió dando clases particulares de historia y como corredor. Después de un largo derrotero que duró dos años — notas mediante al Ministerio de Educación para que revean su caso — le restituyeron su cargo. Siguió participando de la militancia política en una de las tantas facciones que dividieron al peronismo en aquel entonces. Su vida se vio interrumpida abruptamente en el año 1969 quizás debido a su excesivo gusto por el tabaco.

³⁸⁶ *Ibíd*em

³⁸⁷ *Ibíd*em

Uno de los hechos significativos del relato es que el colegio se tornaba en un campo de disputa puntualmente seleccionado para el abastecimiento de un capital simbólico esbozado desde otra instancia que la desde los muros escolares. En la construcción de un asociacionismo político vinculado a la juventud y a la educación en general, vemos aquí, –tomando el análisis de Martha Amuchástegui para los rituales escolares durante el peronismo cómo las altas jerarquías del gobierno desplazaban real y simbólicamente al campo pedagógico docente del lugar de conducción escolar.³⁸⁸ En este caso, en la convocatoria a la reunión no mediaron jerarquías escolares, ni formalidades burocráticas y menos aún las tareas programáticas ligadas al calendario escolar.

La historia se vuelve en una suerte de decodificación de sentidos. Otro señalamiento que podemos destacar es la relación o mejor dicho, los llamamientos a las lealtades entre el poder central y las instituciones educativas provinciales.

El recuerdo se torna de significados simbólicamente seleccionados. La pureza “apolítica” que parecía reinar dentro de la institución se hallaba asediada por un proceso externo (el peronismo) que amenazaba la supuesta armonía de la vida escolar. El primer hecho significativo de esa reconstrucción es el rechazo hacia la terminología que solía repetirse en el universo peronista y que se trasladaba a todos los ámbitos de la vida cotidiana:

“Recuerdo que éramos docentes y nos pusieron trabajadores de la educación’

Desde fines del siglo XIX, la docencia era valorada con un fuerte sesgo de status social. La carrera docente ocupaba un lugar propio en el sistema de valores construidos por el sentido común de la sociedad de aquel entonces. En general, la división entre las “labores manuales” y la “labor intelectual”–presente en los debates de las elites pedagógicas– era una disputa intelectual que se revalorizaba década a década, mientras que la “proletarización” de la docencia constituía una especie de sacrilegio contra una actividad que poseía agencia propia. “Ser docente” para muchos/as no implicaba pertenecer al universo de los denominados “profesionales” pero tampoco al mundo de “los trabajadores”. Involucraba la pertenencia a un campo que, como toda

³⁸⁸ AMUCHASTEGUI Marta, “Los rituales patrióticos en la escuela pública” en PUIGGRÓS y CARLI, *Discursos pedagógicos e imaginario...op. cit.*, p. 34

identidad, se construía y se cimentaba por oposición a otros grupos afianzando las representaciones de sí mismo y en donde las operatorias de clasificación daban sentido a esas referencias propias. La denominación “trabajadores” era una de los términos utilizados por Perón y que es asociada, por complementariedad, en el recuerdo de la entrevistada con la “prepotencia” del régimen proyectando un tono partidario afín a los postulados ideológicos del gobierno. Si bien el peronismo no alteró las jerarquías de clase, si trastocó el “régimen de clasificación”, es decir, el ordenamiento sostenido en las jerarquías del dinero, de la cultura y de la raza.³⁸⁹ La identidad sostenida y por oposición alterada por el peronismo, confluyó en la negación de esa transformación.

En este contexto, el miedo pareciera operar entre el campo del poder político y el ámbito pedagógico. Una mujer –Eva Perón– era pasible de temor: estaba en el cenit del poder gubernamental “era vengativa”, ostentaba su temeridad y, a contrapelo de los marcos normativos de la época, era mujer, una mujer con poder:

“A ella le tenía miedo”, “...a la de Perón”

(Nótese la ausencia del nombre de pila, un común denominador en el relato)

Luego la entrevista fluye en un manto de normalidad: los nervios por el desconocimiento del motivo de la reunión, la imagen del todo poderoso ministro de educación y la aún más encumbrada esposa del presidente de la Nación despotricando contra el intendente. Podemos imaginar el semblante de una joven profesora, recientemente egresada, “apolítica” y no adscripta a la ideología oficial, entre dos figuras destacadas de un gobierno lleno de contradicciones pero que contaba con el consenso de un sector importante de la sociedad civil.

Mediando el relato la historia referida concibe un nudo a resolver: los hermanos docentes se abocan a la tarea de conseguir un reemplazo para la cita pautada por Eva Perón. Pero ¿cómo llevaron a buen puerto la tarea de designar el reemplazo? Claro estaba que debía ser una mujer. Una mujer docente, peronista y de buen vestir. De esta forma comenzó la tarea de observación con la finalidad de descifrar el “silencio” que guardaban los docentes en torno a su pertenencia ideológica dentro de la institución. Un

³⁸⁹ ADAMOVSKY, *Historia de la clase media...op. cit.*, p. 279.

silencio que dividía, catalogaba ideologías pero que, a juzgar por los testimonios rescatados, no generaba encono al menos en nuestro estudio de caso.

Un lugar público frente al colegio que actuaba como espacio de sociabilización de la comunidad moronense, fue uno de los puntos de referencia de la búsqueda. La plaza central que desde 1950 se rebautizó como “General Libertador San Martín”, gracias al impulso de César Albistur Villegas y de la bendición política del entonces gobernador peronista Domingo Mercante, fue el centro de la búsqueda. En ese mismo espacio resonaban, altoparlantes de por medio, los discursos oficiales del presidente de la Nación y de la primera dama.

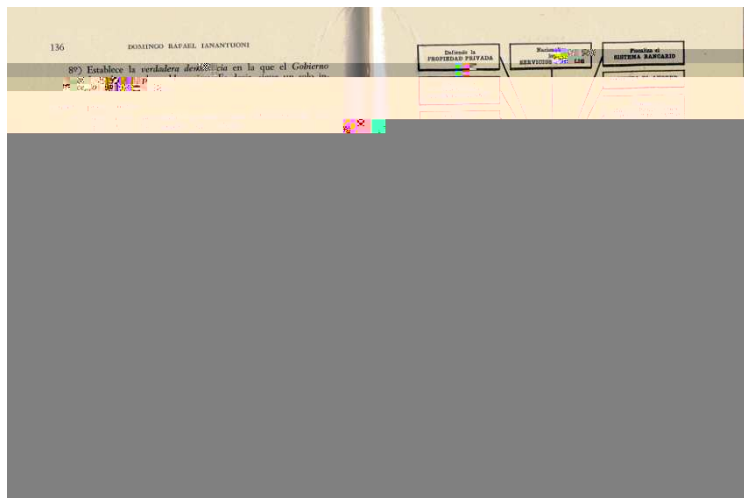
Pero el “silencio” tendió a generar confusión para la designación del reemplazo. La respuesta esbozada por la profesora designada fue elocuente y adelantaba, en cierta forma, las desventuras que iba a atravesar el gobierno en sus relaciones con la Iglesia Católica hacia el año 1954 (“30 años sirviendo a Dios para de pronto servir al Diablo”). Nuevamente en el relato surge la apreciación, aparentemente intrínseca al peronismo, de la división de clases. La educadora que acepta reunirse con Eva Perón se transformó en una especie de colaboradora de la carismática esposa del presidente. El tapado de piel con la cual concurría a las actividades y reuniones gozaba de una función que excedía la moda o la espesura del decoro y la estética femenina. El tapado, según nuestra entrevistada, cumplía una función política: Eva quería demostrar a la sociedad que la clase alta, por naturaleza opositora al peronismo, estaba de su lado. Derrocado el peronismo, la docente colaboradora de Eva Perón fue denostada por el mismo alumnado tras su regreso a la institución.

Resumendo: los intentos de encuadramiento de los jóvenes y docentes en una tendencia asociativa más amplia que incluía la particular pedagogización de la política que encontró su límite en las identidades sostenidas por los colectivos mencionados poniendo a prueba las identidades de ambos actores. Sin embargo, hay que señalar que en nuestro estudio de caso esos intentos de pedagogización política fueron pobres en sus estrategias y resultados. En el caso de los alumnos antes que ocupar un lugar en el panteón de los “jóvenes peronistas” se concibieron como “bachilleres” o “estudiantes secundarios”. Para los educadores, que veían amenazadas sus jerarquías y mandatos simbólicos en torno a su carrera, el peronismo se erigió como un fenómeno externo pero presente en la vida laboral— en ocasiones de manera solapada, en ocasiones de manera manifiesta— al que trataban de esquivar mediante la estrategia del “silencio”. La

interpelación del Estado fue más simbólica que eficaz en la práctica cotidiana de la institución.

La caída del peronismo cedió lugar a la participación estudiantil de los jóvenes del ciclo medio aunando sus peticiones a la universidad estatal que había sido reducto del antiperonismo. Los jóvenes, al compás de las movilizaciones estudiantiles de fines de la década del 50 cobraron mayor visibilidad, ocupando las calles y bregando por la creación de centros estudiantiles en el seno de los colegios secundarios. Sobre este telón de fondo, la relación entre pedagogía, escuela y juventud fue cuestionada y debatida asiduamente en un plano nacional. Las elites educativas percibieron que tras el derrocamiento del peronismo la educación “estaba en crisis” y que la cultura escolar debía encauzarse en nuevos carriles para afrontar el clima de época. El surgimiento de una nueva sociabilidad juvenil dentro del Colegio Nacional Mixto de Morón, imbuida por las movilizaciones en torno a la lucha “libre o laica”, puso en la tapa de las novedades las grietas que alejaban al sistema de enseñanza de las nuevas prácticas juveniles que estaban despuntando en los albores de la década sesentista. El último capítulo se inmiscuye en estas cuestiones a la par que desbroza una nueva tendencia asociativa surgida al calor de los cambios señalados.

Imagen 1



Manual de Cultura Ciudadana utilizado por los alumnos/as hacia 1954. Allí se esgrimían los postulados doctrinarios del gobierno peronista.

Imagen 2



Edición del periódico juvenil *El Mentor* haciendo referencia a la figura de San Martín. En las editoriales del periódico juvenil era un tópico común la referencia a los héroes de la patria de los cuales se rescataban determinados valores y conductas adquiridos paralelamente en la propuesta escolar.

Imagen 3



Imagen 4



Arriba: La comunidad educativa de Morón celebrando el “Año del Libertador General San Martín, 1950”. Inauguración del monumento al Libertador, en la plaza central. Fuente: Municipalidad de Morón, Memoria correspondiente al ejercicio 1949, p. 15. Abajo: El gobernador peronista de la provincia de Buenos Aires, Domingo Mercante junto a César Albistur Villegas (centro) en la inauguración de la Plaza General Don José de San Martín, 1950 (Plaza central de Morón). Foto: Archivo Histórico Municipal de Morón.

Imagen 5



Imagen 6



Imagen izquierda: “Perón, primer deportista”. Portada de la revista U.E.S, Año II, n° 5, febrero de 1955. Imagen derecha: el líder justicialista rodeado de estudiantes en el campo deportivo de la U.E.S en Olivos. Estas imágenes escandalizaban a la Iglesia Católica y opositores al régimen. El vestuario de las chicas de la U.E.S contrastaba con el decoro y la formalidad de demandados por los colegios dependientes del Ministerio de Educación de la Nación generando polémicas y controversias. *Revista U.E.S*, Año I, n° 3, julio de 1954, p. 4.

Capítulo 6: Nuevas tendencias en las prácticas juveniles e intentos de modernización de la cultura escolar

Desde fines de la década de 1950 se difundió una nueva orientación en el modelo escolar acorde con las iniciativas desarrollistas que pregonaron la modernización de la estructura productiva. Siguiendo al reconocido pedagogo Ricardo Nassif, las tendencias pedagógicas latinoamericanas encontraron a fines de esa década nuevos marcos referenciales que desembocaron en categorías basadas en la extra escolaridad, la desinstitucionalización y la contra escolaridad. Secundando este proceso salió a la luz una tendencia pedagógica que estuvo ligada al desarrollismo, cuyo eje era la búsqueda de la tecnificación, la racionalización y la eficiencia. En este marco, se perseguía el cambio educativo y social tomando la senda que pregonaba la formación de los recursos humanos.³⁹⁰ El crecimiento económico sería el fundamento y la causa de la modernización abarcando también el aspecto social. En un número respetables de ensayos a comienzos de 1960 se anunciaban los cambios apremiantes demandados para el funcionamiento del sistema de enseñanza. Como se subrayó en uno de ellos, “la era del bachiller” tocaba su término.³⁹¹

Como valor agregado, hay que destacar que la Revolución Cubana (1959) profundizó los conflictos ideológicos en América Latina. La alteridad ideológica y la juventud cobraron nuevos sentidos ante los ojos más conservadores de las elites pedagógicas. La caída del régimen peronista catapultó la apertura de nuevos espacios de discusión al interior de las instituciones y por fuera de ellas, en el espacio público. No obstante, mientras los jóvenes tomaban las calles y el sistema de instrucción se volvía más proclive a la crítica por parte de los estudiantes, las instituciones educativas

³⁹⁰ NASSIF, Ricardo, “Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)” en “El cambio educativo, situación y condiciones” UNESCO-CEPAL-PNUD, proyecto *Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe*, Informe finales/2, Buenos Aires, 1981.

³⁹¹ Así describía la necesidad de cambio el ensayista y fundador del Colegio Libre de Estudios Superiores, Luis Reissig en 1963 “La era del bachiller, es decir, la era de la ilustración, toca a su término; surge ahora la del técnico. Los patrones de “persona culta” están cambiando. Antes, “ser persona culta” y persona informada en literatura, filosofía y arte eran una sola cosa; hoy, el patrón tendría que comprender también la biología, la física y la técnica electrónica (...) quien sepa “humanidades” está considerado persona culta aunque ignore ciencia y técnica”. REISSIG, Luis, *Problemas educativos de América Latina*, Buenos Aires, EUDEBA, 1963, p. 23.

continuaron ancladas en las viejas estructuras del normalismo. Al calor de estas dinámicas surgió en el Colegio Nacional Mixto un nuevo asociacionismo juvenil apoyado en un contexto de movilización estudiantil cuyo paradigma estiló en la denominada lucha “laica o libre”. En esta dirección nos preguntamos ¿qué tipos de reclamos y qué ámbitos de lucha expusieron los jóvenes nucleados en este nuevo asociacionismo con respecto al campo educativo? ¿Cómo descodificaron la caída del peronismo? ¿Qué crítica esbozaron al formato escolar?

En tren de apuntalar estas contradicciones propias de las dinámicas sociales que se batían en la sociedad, examinaremos ese asociacionismo juvenil surgido dentro del colegio y los cambios percibidos como necesarios en el sistema de enseñanza por parte de los docentes, dando prioridad al eje juventud-escuela. En un marco de transformación donde el tópico del desarrollo cautivaba la mirada de los distintos actores sociales, indagamos en las visiones sostenidas por los docentes ante los cambios señalados y su precepción sobre la juventud y las problemáticas acuciantes en el ciclo medio. Para ello utilizamos una serie de ponencias presentadas por los educadores a fines de la década de 1950 en el marco de las unas jornadas nacionales o seminarios escolares impulsadas por el Ministerio de Educación, cuyo objetivo era redefinir las perspectivas en materia educativa. En esta dirección nos preguntamos hasta qué punto esas miradas no coincidían con la crítica esbozada por los estudiantes y cuanto de las propuestas bosquejadas se llevaron eficazmente en la práctica.

Ahora bien, ¿qué circunstancias auxiliaron como disparadoras de este proceso? Consideramos que la caída del peronismo generó un “clima aperturista” expresado en el asociacionismo juvenil descripto, más ostensible a la crítica de las estructuras escolares. Mientras que se impulsaron los intentos de modernización, de la educación y los jóvenes cobraran mayor visibilidad reclamando nuevos espacios de participación, acaparando la atención en el espacio público. Podemos arriesgar para una futura investigación que excede nuestro estudio, que el proceso de masificación de la escuela secundaria generó, en pocos años, una percepción de crisis en los testigos y analistas pedagógicos de la época producto de la incorporación de sectores sociales que anteriormente tenían vedado el acceso a tal derecho. Un sector destacado de estos “nuevos estudiantes” cuestionaron las estructuras pedagógicas imperantes las cuales eran poco proclives a la interpelación por parte de los educandos. En nuestro estudio de caso, la respuesta de la institución fue reforzar los mecanismos disciplinarios y normativos. Como han señalado Inés Dussel y Myriam Southwell, durante la década de

1960 y 1970 los movimientos estudiantiles y los estamentos más radicalizados de la política, la cultura y la sociedad inauguraron una época en donde la autoridad debía demostrarse cotidianamente para seguir siendo legítima.³⁹² Los colegios secundarios no fueron renuentes a esta consideración coyuntural.

Sea como fuere, lo cierto es que en nuestro estudio de caso, el formato escolar mantuvo sus vetustas estructuras sustentadas en el control punitivo para desterrar las conductas indeseadas y la actividad política. Durante la década de 1960, estos emplazamientos ideológicos no menguaron sino que, por el contrario, se vieron reforzados por el crecimiento del colegio que culminó con la construcción de un moderno edificio de tres pisos sobre la calle Rivadavia.

El capítulo se divide en tres ejes: el primero da cuenta de los aspectos subjetivos que acarrió la caída del peronismo en los estudiantes. Luego da camino al nuevo asociacionismo juvenil expresado en el denominado grupo *Brújula*, su incidencia en las movilizaciones estudiantiles y las percepciones escrudiñadas en torno al formato escolar. Por último, y en un contexto que se percibía de “crisis” en las tendencias pedagógicas de la época, damos cuenta de los debates entablados por los docentes en los denominados “seminarios escolares”. El capítulo finaliza con la construcción del edificio escolar y los usos de la memoria en torno a una placa controvertida de un ex rector que manejó los hilos institucionales entre los años 1962-1972.

La caída del peronismo y la nueva coyuntura

Entre los años 1952 y 1960 el colegio creció cuantitativamente y cualitativamente. Este crecimiento coincidió con las altas tasas de escolarización en el plano nacional y la “feminización” de la matrícula secundaria. En 1952 se habilitó un Anexo en un local que otrora había sido ocupado por una escuela primaria. Por autorización del ministerio se aprobó la creación de una Sección Comercial anexa al Colegio Nacional. En 1957 la institución contaba con cincuenta divisiones, con más de dos mil alumnos/as repartidos en los tres locales. A pesar de esta progresión la comunidad educativa carecía de edificio propio. El Segundo Plan Quinquenal impulsado por el peronismo contemplaba la construcción de un local junto a las vías del ferrocarril Sarmiento. La ley provincial N° 5809, sancionada el 28 de diciembre de

³⁹² DUSSEL, Inés y SOUTHWELL, Myriam, “La autoridad docente en cuestión: líneas para el debate”, en *El Monitor de la Educación*, n° 20, marzo de 2009, p. 26.

1954, autorizaba al Poder Ejecutivo a donar al Gobierno de la Nación con destino al Ministerio de Educación, la fracción de un terreno ubicada en la ciudad de Morón entre las calles Almirante Brown y Casullo. El proyecto quedaría cercenado con el golpe de Estado que derrocó a Perón. Según los testimonios recogidos, por aquellos años el colegio se había consolidado en una entidad educativa con fuertes lazos de pertenencia a la comunidad. Los jóvenes que ingresaron al final del gobierno peronista y parte del primer mandato de Arturo Frondizi (1957-1962) habrían cotejado un clima institucional disímil discurrendo en distintas percepciones.

La caída de peronismo generó una apertura en diversos campos de la vida social y política del país. Las voces “acalladas” o temerosas de opinión durante el interregno peronista se hicieron eco de la nueva coyuntura. Sobre este contexto, una madre solicitaba al interventor del Ministerio de Educación la posibilidad de que su hijo – alumno del colegio nacional– accediera al cuarto año de estudios con más de dos materias previas. Los fundamentos descansaban en el carácter humilde de la familia y en el sacrificio realizado por el muchacho de 15 años que trabajaba “siete horas de pie llevando el control de los juegos en el parque [de diversiones]. En sintonía con la nueva etapa que se cernía la madre deducía con virulencia:

“...creo que en esta hora de democracia, se debe limpiar a los malos estudiantes, esos que no respetan a sus profesores y que en los diez años de tiranía se llevaban todo por delante (...) [Mi hijo] Nunca fue ni quiso afiliarse a la UES, el siempre cumplió con sus profesores”.³⁹³

Más allá del carácter apasionado del pedido o el halo de pragmatismo del que podría estar teñido, la redacción nos remite a un universo lleno de significados. Así como los malos obreros – la “chusma”- eran los trabajadores quienes heredaron un poder inconmensurable con el arribo del peronismo, los “malos estudiantes” eran los afiliados a la U.E.S. Estos merecían, por su prepotencia, ser “limpiados” del sistema de enseñanza. En parte, la aspiración de la madre citada se materializó en corto tiempo. Las organizaciones estudiantiles mentadas por el peronismo fueron el blanco directo de la avanzada represiva. La denominada “Revolución Libertadora” impulsó la Comisión

³⁹³ Nota elevada por la madre del alumno Miguel Ángel M. 13 de marzo de 1956. Archivo del ex Colegio nacional de Morón.

Interventora de Organizaciones Estudiantiles por medio de su ministro de Educación. El 9 de diciembre de 1955, el gobierno provisional, decretó la disolución de la U.E.S y otras organizaciones estudiantiles menos conocidas. Entre ellas estaban la Confederación de Estudiantes Secundarios (C.E.S), la Liga Estudiantil Argentina (L.E.A), la Confederación de Estudiantes de Institutos Especializados (C.E.D.I.E) y la Confederación General Universitaria (C.G.U). En el caso de la U.E.S, los interventores aludían a diversas justificaciones para el aval de la medida mencionada: la falta de pericia de los estudiantes que aparecían como integrantes de las Comisiones Directivas quienes solo se limitaban a seguir las instrucciones del líder depuesto y sus funcionarios, el carácter exclusivamente político de la U.E.S y la enseñanza de los deportes impartida de forma “anticientífica y discriminatoria”. De igual modo, se aludía a la fama de “inmoralidad” y a la corrupción del concepto de la moral deportiva, el derroche de recursos estatales materializados en la magnitud y el lujo excesivos de las instalaciones de los locales sociales, residencias y campos de deportes.³⁹⁴

Por su parte, los docentes nucleados en la revista educativa *La Obra*, saludaron con beneplácito el brazo ejecutor de la “Revolución Libertadora”. Desde su perspectiva, la acción militar había devuelto la “dignidad humana y la enlodada prestancia cívica”. La Nación argentina retomaba “su clásica y verídica línea republicana de austeridad, justicia, libertad y decencias realizadas sin posturas demagógicas”.³⁹⁵ Desde una misma óptica, los diarios celebraron la “revolución” y reclamaron restablecer el “imperio del derecho”.³⁹⁶ Con respecto al plantel docente del Colegio Nacional Mixto, hemos señalado en el capítulo anterior la postura pragmática que tomaron frente a las iniciativas del gobierno depuesto. Cuando fue derrocado, algunos de ellos/as lucieron sobre su solapa la bandera argentina, símbolo claro de adhesión al golpe de Estado. Otros fueron cesanteados por su militancia en el peronismo local, como el ya señalado con el prosecretario del colegio Juan Carlos Bagnat. Las autoridades se vieron

³⁹⁴ *Boletín de Comunicaciones*, Año VI, 5 de enero de 1956, n° 404, pp. 961-963. Ver también: *Libro negro de la Segunda Tiranía*, Buenos Aires, 1958.

³⁹⁵ *La Obra*, Año XXXV, n° 534, 1 de noviembre de 1955, pp. 442-443. En la misma edición se reproducía uno de los discursos brindados por el presidente de facto de la Nación, general Lonardi en el cual bregaba por “despolitizar”. Es dable destacar que la editorial, durante el régimen peronista, manifestaba su adhesión al gobierno. Por ejemplo, en julio de 1954, la revista enfatizaba una línea de continuidad entre el día de la Independencia argentina, 9 de julio de 1816 y la “independencia económica” proclamaba por Perón en 1947, destacando las virtudes de la “Doctrina Nacional” esgrimida por el líder justicialista. Este pragmatismo habla a las claras sobre los mecanismos de preservación utilizados en los distintos ámbitos de la sociedad civil. Ver: *La Obra*, Año XXXIV, n° 522, 1 de julio de 1954, p. 193.

³⁹⁶ *El Laborista*, año X, n° 3449, septiembre de 1955. En su portada se destacaba el siguiente título “Quedó sellada la libertad del país”.

interpeladas por un grupo de estudiantes que decidieron no ingresar a clase a modo de protesta a favor del educador.³⁹⁷

Desde otra óptica, los alumnos/as esbozaron diferentes lecturas sobre el golpe de Estado. Para la ex alumna Susana Zanetti el “’55 fue como un punto de inflexión que liberó las ataduras” Los latentes cambios que se estaban produciendo en las convenciones sociales encontraron su punto de fuga en el derrocamiento del régimen peronista. Desde su óptica, los estudiantes secundarios, bajo el gobierno de Perón, tenían una cierta “preocupación política” entroncada con la idea de libertad. A reglón seguido, asocia esa preocupación con el miedo que generaba la represión política y la censura en torno a las cuestiones relacionadas con la sexualidad. No obstante, estima que en la Universidad se vivía otro clima. Afirma que “el ‘55 inaugura un poco eso. Hay algo que se estuvo gestando con mucha fuerza [en la sociedad] y que hizo eclosión con el 55 “. ³⁹⁸ Ese “*algo*” invocaba los cambios subrepticios acaecidos en las convenciones sociales y las subjetividades juveniles que implicaban un descentramiento del mundo juvenil con respecto al mundo adulto.³⁹⁹

No obstante, hay que apuntar que los hacedores de la “Revolución Libertadora” no sostuvieron una prédica moralista menos enfática que el régimen derrocado. El catolicismo y la moralidad seguían siendo los pivotes que señalaban el horizonte del nuevo régimen de facto. Con respecto a esta mención, Susana asegura que laicos y católicos coincidirían en diversos aspectos. Por ejemplo, ambos ponían en relieve la formación moral del individuo. Sin embargo, y en referencia a este marco, ella siempre tuvo la sensación de un “*mundo laico*” en referencia a su experiencia juvenil en el colegio.⁴⁰⁰

En definitiva, la anécdota relatada nos permite pensar en la atmósfera de “represión simbólica” que presidió durante el interregno peronista y los incipientes cambios en la normativas sociales de los jóvenes señalados por diversos investigadores, que se fueron gestando al calor de una “cultura católica”, auspiciada, paradójicamente, por una sociedad en la que una parte importante de ella se veía reflejada en el espejo del laicismo. La lucha entre estas dos fuerzas “antagónicas” se vería dos años más tarde en

³⁹⁷ Ex alumno Juan Carlos Giammaria, promoción 1957, en *Testimonios... op. cit.*, p. 27.

³⁹⁸ Entrevista del autor a la ex alumna Susana Zanetti. Marzo de 2012, Capital Federal.

³⁹⁹ COSSE, Isabella, *op. cit.*, (ver capítulo uno del libro). Como hemos señalado en la introducción de la tesis, durante la década de 1950, al menos en la provincia de Buenos Aires, la sociabilidad adolescente estaba atravesando por una serie de cambios socio-culturales.

⁴⁰⁰ Entrevista del autor a la ex alumna Susana Zanetti. Marzo de 2012, Capital Federal.

las movilizaciones por la “laica o libre” y, dentro del Colegio Nacional Mixto de Morón, con el surgimiento de un nuevo asociacionismo juvenil

Nuevo asociacionismo juvenil: el grupo *Brújula*

A partir de la caída de Perón las universidades nacionales, cuyos estudiantes resistieron el catecismo justicialista, retomaron un clima de relativa calma institucional. Mientras la matrícula secundaria continuó incrementándose en todas las orientaciones, tanto en las escuelas públicas como privadas, entre 1956 y 1958 ganaron terreno, en el plano nacional, distintos grupos estudiantiles como la Unión Nacionalista de Estudiantes Secundarios (U.N.E.S) que representaba al nacionalismo de derecha y la Federación Metropolitana de Estudiantes Secundarios (F.E.M.E.S), lanzada por los estudiantes comunistas.⁴⁰¹ Los grupos católicos lograron asentar su postura con respecto a la universidad en el decreto 28, promulgado por la “Revolución Libertadora”, que permitía expedir títulos de grado a las universidades privadas. En la cartera educativa los militares impusieron al intelectual católico Atilio Dell’ Oro Maini, quien en su juventud impulsó los Cursos de Cultura Católica. También se desempeñó como director de la revista católica *Criterio* erigiéndose en interventor, hacia 1943, de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. La iniciativa tenía el apoyo del flamante ministro. En estas circunstancias, la Iglesia lograría dotarse de un importante caudal de influencia sobre la sociedad por fuera de la Universidad laica. En 1958, Arturo Frondizi avaló el controvertido decreto, quizás pensando en congraciarse con los católicos en miras de su proyecto político sustentado en el credo de la “modernización”. A partir de agosto de ese año las movilizaciones estudiantiles, a favor o en contra de la medida, invadieron el espacio público en todo el país.

El nuevo clima de época repercutió inevitablemente en el Colegio Nacional Mixto de Morón. Producto de este proceso, en 1957, surgió un nuevo asociacionismo estudiantil cuyos integrantes se nuclearon en un nuevo periódico bautizado *Brújula*. Uno de sus mentores, Hugo Rapoport, que por aquel entonces era alumno regular de tercer año, –había ingresado en 1953– me refirió los orígenes de la editorial. Él y un grupo de compañeros intentaron fundar un centro de estudiantes. Ante la negativa institucional, en consonancia con la Ley Latorre que desde 1930 vetaba la posibilidad de

⁴⁰¹ MANZANO, Valeria, “Cultura, política y movimiento estudiantil...” *op. cit.*,

realizar actividades gremiales y políticas en el ámbito escolar, fundaron el grupo *Brújula*. Según sus recuerdos, el colegio fue uno de los núcleos de la vida social de los jóvenes. Estima que “*el 55*” fue un momento de quiebre porque la caída del régimen oxigenó a la clase media y al estudiantado en general. A reglón seguido arguye que no se podían hacer actividades en nombre de un centro de estudiantes siendo que, recién, en ocasión de la lucha “laica o libre” apareció un nucleamiento de corte político: la Federación Metropolitana de Estudiantes Secundarios pero radicada en Capital Federal. El decreto de la “Revolución Libertadora” que otorgaba la posibilidad de emitir títulos oficiales a las universidades privadas, reglamentado por Frondizi; produjo según el ex alumno, “muchísimas movilizaciones, se arma un quilombo. Íbamos a la plaza, gritábamos (...) Hacíamos algunas movilizaciones barriales hacia la plaza de Morón [Plaza Libertador San Martín]. Pero el esfuerzo era venir a Capital. Hubo una movilización que tapamos Congreso.”⁴⁰² Subraya que por aquel entonces la lucha contra el monopolio estatal sobre la universidad le parecía una meta legítima en el afán de defender la laicidad y la estatalidad de la educación universitaria. Pero si bien el conflicto trascendía el nivel municipal en el cual estaban los estudiantes del colegio deja asentado que “Nuestra vida estaba en Morón y la discusión Laica o Libre era una discusión de la sociedad argentina”.⁴⁰³

La comisión directiva de *Brújula* estaba integrada por los siguientes alumnos/as: Director: R. Cukier, Vicedirector: V. Desseno; Secretaria: Alba Schneider, Tesorero: J. Gómez Araujo. Vocales: C. Bibliani (Crítica); S. Bronstein (Información) y Hugo Rapoport (Literatura). El corpus editorial estaba dividido en tres secciones: *Literaria*, *Informativa* y *Crítica*. En la *sección literaria* se publicaban cuentos, poesías, notas, ensayos y comentarios. En la *Informativa*, se daban a conocer los actos culturales de toda la zona de influencia del colegio. En la parte *Crítica*, se publicaban reseñas de libros, films y obras teatrales. Su extensión habitual era de diez páginas. Al igual que *El Mentor*, la revista se sostenía con los avisos publicitarios de los comerciantes locales.

En julio de 1956, el grupo presentó a la comunidad del colegio su “Declaración de Principios”. Allí se enfatizaba que la organización auspiciaría principalmente “las

⁴⁰² Entrevista del autor al ex alumno Hugo Rapoport. Julio de 2011, Capital Federal. Cabe aclarar que en septiembre de 1958 se encaminaron dos marchas hacia la Plaza del Congreso: la primera, el día 15 estuvo nutrida de alumnos matriculados en escuelas religiosas, acompañados por sacerdotes católicos y monjas. Cuatro días después, la fisonomía del Congreso se vio colmada por estudiantes universitarios y alumnos/as de escuelas secundarias, familias de clase media y de barrios populares que se movilizaron a favor de la educación laica. Se calculó la población estudiantil en ciento sesenta mil personas.

⁴⁰³ *Ibidem*

manifestaciones artísticas de la cultura argentina” tomando como obras referenciales las de Mariano Moreno, Domingo Faustino Sarmiento, Bartolomé Mitre y José Ingenieros. La Declaración invocaba el apoyo del plantel docente “de aquellos que no sólo instruyen en su especialidad, sino también nos acompañan en nuestros problemas juveniles”.⁴⁰⁴ Los integrantes de *Brújula* recorrieron los cursos del colegio para promocionar la novedad. Designaron un grupo de delegados que se auspiciaban como representantes ante la editorial.

En otro orden de cosas, *Brújula* se exteriorizaba como una nueva etapa superadora en la vida institucional de la entidad. Por oposición a *El Mentor*, pregonaba una mirada opositora al peronismo canalizada en su primera edición de septiembre de 1956 donde el diario estudiantil manifestaba lo siguiente:

¡Estimados compañeros!, nos dirigimos a todos ustedes, a fin de hacerlos partícipes de la gran alegría que experimentamos, en estos momentos, los alumnos del Colegio Nacional de Morón. Luego de varios años, los alumnos del Colegio, han abandonado esa línea de conducta, que caracterizaba por una completa apatía hacia toda actividad de extensión cultural, para dedicarse con afán y desinterés a tareas tendientes a lograr un entendimiento y ayuda mutua, dentro de nuestro establecimiento.⁴⁰⁵

Claramente, los editores eximían de reconocimiento las actividades culturales y deportivas de los años precedentes impulsadas por los primeros estudiantes del colegio. Apartándose de la línea “apolítica” de *El Mentor* y en consonancia con los bríos democráticos del contexto, *Brújula* expresaba “con explicable emoción” el clima aperturista que cedió luego de la caída del peronismo corporizado en debates, conferencias, clases polémicas y conciertos. A su vez, los editores no se limitaron a reivindicar un espacio juvenil. Interpelaban a los profesores, “que vueltos en un clima de libertad, han resurgido y entrado en una etapa de superación”, a revisar sus prácticas pedagógicas: “Pretendemos que los profesores, dejen de ser meros instructores para convertirse en educadores y lograr aunados la superación de nuestro

⁴⁰⁴ Declaración de Principios del grupo *Brújula*, 10 de julio de 1956.

⁴⁰⁵ *Brújula*, Año I, N° 1, 24 de septiembre de 1956, p. 5

establecimiento”.⁴⁰⁶ En *Brújula* se entroncaban la denuncia, el lenguaje crítico, las aspiraciones juveniles y las inquietudes literarias y teatrales. Indudablemente estos focos de interés expresaban los entretelones de la cultura humanista reinante en el universo de los colegios nacionales cuyo testimonio son los artículos sobre José Ingenieros, Mariano Moreno, Domingo Faustino Sarmiento y Juan Bautista Alberdi.

En el número tres de *Brújula* se instaba a la organización de los estudiantes relegando las rencillas personales y los enconos los dividían. Subrayaba que la lucha se había abordado de manera deficiente, jalonada por la ausencia de “hombres con la suficiente autoridad moral, que nos indiquen [a los estudiantes] el camino positivo”. Aquí nos preguntamos si en estos miramientos coyunturales, el modelo de “arquetipos humanos” sostenido y reivindicado por la cultura normalista no había entrado en crisis, promoviendo un desfase entre las competencias institucionales escolares y su capacidad de cooptar consenso y credibilidad entre los distintos actores del sistema. Pero basta con echar una mirada a los artículos del periódico para cotejar que ese modelo continuaba vigente. El descrédito recaía sobre los encargados de gestionar y convencer sobre la propuesta escolar. La sola figura del educador frente al aula ya no era garantía de capacidad proba para la magna tarea de educar en “conocimientos” y “valores”. En suma, lo que estaba en crisis para *Brújula* era la pedagogía heredada de fines del siglo XIX y las divisiones intestinas legadas de la etapa política anterior. Estas habrían menguado los lazos de unión de los jóvenes. Con respecto a esta última apreciación, el lamento de los editores adquiriría un sesgo de dramatismo al subrayar que mientras los estudiantes se habían engeguedado por las pasiones políticas, otros sectores se habían aprovechado de su juventud y de sus fortalezas. Por si fuera eso poco, según destaca la editorial, los adultos no los condujeron por una ruta adecuada en los problemas mencionados. El artículo cerraba invocando el pasado en búsqueda de respuestas y modelos: “¡Qué falta nos harían en este momento hombres como Sarmiento, como Estrada! Parecen haberse acabado los prohombres, y entonces, émulos caudillos, nos quieren llevar de la oreja. Y allí, justamente allí, está la función de *Brújula*”.⁴⁰⁷

La percepción de crisis de la pedagogía adquiriría un peso más relevante en las editoriales de *Brújula*. A diferencia de *El Mentor*, los números de *Brújula* cuestionaron la atomización del modelo de enseñanza, secundario atacando directamente sus vetustas

⁴⁰⁶ Iden.

⁴⁰⁷ *Brújula*, Año III, N° 6, noviembre de 1958, p. 4

estructuras. Los mismos docentes dejaron entrever la necesidad de cambio incipiente en el modelo de enseñanza como veremos más adelante. En sintonía con los cuestionamientos reseñados, la editorial exponía las preocupaciones sobre la situación de la juventud argentina. Una encuesta realizada por sus redactores, estructurada con los siguientes interrogantes, dejaban entrever el escenario: “Considera Vd. que los programas para la enseñanza media son malos ? Cómo cree Vd. que deberían ser nombrados los profesores? Cree Vd. que el sistema educacional argentino debe ser removido desde sus bases? Considera Vd. que en estos momentos el examen de ingreso a la enseñanza secundaria es necesario? Piensa Vd. que la juventud argentina, despojada de objetivos superiores, carece de fantasías para imaginar formas diferentes de vida o nuevos ideales y de vuelo para entusiasmarse en otros? Piensa Vd. que éste es un fenómeno exclusivamente argentino, o es consecuencia de la crisis por la cual atraviesa

vida nos grita a cada paso que los idealistas se mueren de hambre, que nada alcanzamos por luchar por algo mejor, ya que el materialismo nos aplasta constantemente. Ese materialismo que nos vienen inculcando de generación en generación y que en la escuela primaria se llama suficiente, en la secundaria exención y en la vida dinero o posición social”.⁴⁰⁹

Resta decir que al igual que el Club Colegial, el grupo *Brújula* realizó actividades culturales. Organizaban conferencias, obras teatrales, musicales y concursos literarios. En noviembre de 1958, el filósofo Conrado Eggers Lan brindó un coloquio a los estudiantes en el Teatro Municipal de Morón sobre “Apariencia Romántica y realidad secreta del periodismo”. Los jóvenes escuc

compartida por los representantes de la pedagogía escolar de la época y, en el caso de nuestro estudio, por algunos profesores del colegio que no estaban exentos del clima de debates que se despertó de un largo letargo. A continuación desbrozaremos estas connotaciones centrándonos velozmente en las percepciones que sostuvieron, desde el

deshumanizada”.⁴¹⁴ En rigor, estimaba que el país necesitaba “gente que sepa ‘ver’, ‘pensar’ y trabajar con inteligencia”. En este sentido, no había que dejar a los jóvenes en manos de una “ensoñación romántica” sino que, por el contrario, los educadores debían prepararlos para la “investigación pura”.⁴¹⁵

La enseñanza era “rutinaria y repetitiva”, por lo tanto, en uno de los tantos pasajes esclarecía que “La escuela secundaria, tal como viene desarrollándose hasta nuestros días, es inhibitoria, coercitiva, fría, inconexa, antihumana.”⁴¹⁶ Desde la óptica de la ingeniería escolar, todos los elementos que componían la vida cotidiana de la escuela, retribuían a una imagen obsoleta señalizada por los bancos, las paredes sucias con carteles que alumbraban máximas morales, la ausencia de trabajos elaborados por los mismos alumnos y los “reglamentos aterradores y prehistóricos; con programas escolares kilométricos y desconectados, ajenos a los intereses vitales de los adolescentes.”⁴¹⁷

En esta crisis del tejido educativo, los docentes ocupaban un lugar privilegiado: los colegios secundarios, sean de comercio, bachillerato o escuelas normales, estaban invadidos por abogados, ingenieros, médicos sin una vocación docente que no “desprestigian su profesión, sino que hacen un daño enorme a los adolescentes”. Según la autora, los profesionales, devenidos en educadores, subalternizaban la tarea mostrando desinterés por el “alma juvenil”. Exhortaba a los educadores a esgrimir por sus educandos “amor, entrega” y “sacrificio”⁴¹⁸.

dominante. En el citado pasaje la pedagoga instaba a invertir determinados aspectos de la cultura escolar, modificando los roles y los ejemplos a seguir.

Otro de los que dieron cuenta de esa problemática fue el reconocido pedagogo Juan Mantovani.⁴²⁰ En uno de sus escritos, estimaba que el mundo estaba atravesando por una crisis que afectaba, sobre todo, al “sistema de vida”. La sociedad de masas estaba siendo colonizada por la intromisión de los medios de comunicación como el cine, los periódicos y la televisión. Los cambios habrían generado “modificaciones psicológicas” en el “hombre masa” (sociedades de masas) subvirtiendo los valores de la sociedad: el insulto por la inteligencia, la verdad por los mitos, la negación de los valores éticos a favor de lo útil o provechoso, dominaban los nuevos valores asumidos por la sociedad moderna. Según su análisis, menudeaba “la anarquía valorativa que conduce a lo siguiente: lo técnico-material sobre lo ético- metafísico”.⁴²¹ Puesta sobre este andarivel, la educación chocaba contra sus propios límites pedagógicos. La enseñanza “intelectualista” que se proponía la mera transmisión de conocimientos con un carácter memorístico y verbal, debía ser desterrada del medio escolar. Por lo tanto, era menester encaminarse hacia un humanismo no “estrictamente intelectual o estético, sino otro que abarque la totalidad, el ser integro del hombre”.⁴²² El argumento de Mantovani advertía que los educadores tenían conciencia de la crisis.⁴²³

Nada más alejado de la realidad coyuntural. La caída del peronismo, las movilizaciones estudiantiles, las nuevas tecnologías que empezaban a invadir el espacio privado reservado en la sociedad civil pusieron en tela de juicio los valores tradicionales y marcos pedagógicos sustentados por el sistema de enseñanza. Mientras que los jóvenes vislumbraron a su modo el carácter caduco de los valores sostenidos por las elites pedagógicas y el formato escolar –como hemos visto con el grupo *Brújula*– los educadores sostuvieron una postura no demasiado alejada a esa percepción. A continuación, veremos cómo se articulaba esa apreciación de crisis educativa y las incipientes respuestas de los profesores y del colegio a esa etapa que se abrió a fines de la década de 1950.

Seminarios escolares e intentos de reforma de la cultura escolar

⁴²⁰ Juan Mantovani (1898-1961), pedagogo y profesor de Filosofía de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata.

⁴²¹ MANTOVANI, Juan, *La crisis de la educación*, Buenos Aires, Columba, 1959, p. 17.

⁴²² *Ibidem*, p. 36.

⁴²³ *Ibidem*, p. 14.

El clima modernizante que dominó el escenario político-económico en América Latina entre las décadas del 50 y del 60, se trasladó rápidamente al campo de la educación. En virtud de ello, el presidente Frondizi declamaba que buena parte de los recursos del Estado serían destinados a la construcción de nuevos edificios y el desarrollo material y científico para contrarrestar la crisis. La solución de los problemas pedagógicos se encararían con un “criterio moderno, de acuerdo con las normas que los propios educadores aconsejen y lleven a la práctica”.⁴²⁴ La invitación del ejecutivo vigorizaba la participación de los docentes en la elaboración de una propuesta de reforma escolar. Despegándose de un esquema vertical, el plan se haría a la inversa de lo consensuado hasta el momento: el punto de partida sería desde las bases mismas hacia el Estado. Con este objeto, el Ministerio de Educación impulsó en todas las instituciones educativas los denominados “Seminarios Escolares” para diseñar los relieves necesarios que forjarían un nuevo modelo de docente, capacitado en modernos conceptos pedagógicos.

Inmiscuidos en estos intereses, en 1959 se impulsaron a nivel nacional los seminarios escolares. Allí los educadores razonaban sobre temáticas acuciantes para la época: la forma de entablar la relación alumno-docente, el rediseño del currículum, las perspectivas y complejidades del mundo juvenil en relación con la escuela. Las conclusiones finales de los seminarios se llevaron adelante en Río Tercero, Córdoba, en el año 1960.⁴²⁵ Con un lenguaje fluido y asequible sin rebuscamientos teóricos, las ponencias exponían algunas de las problemáticas nodales de la época en materia educativa.

La percepción de que el secundario debía ser reformado jerarquizando las orientaciones curriculares era una de las propuestas presentadas. El profesor de Matemáticas, Pablo Astorga planteó las desventajas que atravesaba un joven al finalizar el ciclo medio e ingresaba a la universidad. Cumplido el bachillerato el estudiante que se encontraba en la universidad ante nuevas condiciones de estudio “...donde lo aprendido, sólo ha sido, una preparación sin rumbo, limitada a satisfacer las exigencias de un programa encerrado dentro de cinco años de progresión sujeta a distintas asignaturas”. En esos cinco años no se aprovechaban para formar especialistas en

⁴²⁴ Arturo Frondizi, citado en MENOTTI, Emilia y Olcese Haraldo (coordinadores), *Arturo Frondizi. Su proyecto de integración y desarrollo nacional a través de sus principales discursos y declaraciones*. 1954-1995, Claridad, 2008, p. 72.

⁴²⁵ Entrevista del autor al profesor Tulio Viera, diciembre de 2010. Provincia de Buenos Aires.

determinada carrera universitaria, sino solo “a efectos de proporcionar una cultura secundaria”. En un orden paralelo, el Bachillerato, además de atesorar una cultura secundaria, debía “ofrecer cauces de orientación vocacional”. Planteado así su argumento, entendía que debía extenderse el ciclo a seis años, cuatro de estudios secundarios, y dos de previa formación, es decir, de actividades que redituaran vocacionalmente a las carreras universitarias. De este modo, se “Aseguraría las bases de una cultura, que permitiría al estudiante, si lo deseara, egresar de la escuela, con una formación intelectual, para proseguir estudios superiores, o para dedicarse a cualquier otra actividad”. Los dos últimos años estarían destinados para aquellos que aspiren a seguir una carrera en la Universidad, “... sin el lastre de aquellos compañeros, que participan en las aulas, con el sólo propósito de una vez cumplido el ciclo que rige en la actualidad, de retirarse (...). Realizados los estudios secundarios, se despiden de las aulas, para dedicarse a trabajos que nada tienen que ver con la Universidad”.⁴²⁶

Pero si forjar la vocación de los jóvenes era una temática elemental para evitar la dispersión de los más capacitados, la formación integral en valores de carácter ontológicos asumía un lugar en el discurso reformista. El filósofo Conrado Eggers Lan quien ocupó el cargo honorario de Vicepresidente de la “Mesa Directiva” y miembro integrante de varias comisiones del Seminario Escolar presentó tres disertaciones cuyo nudo problemático apuntaba a introducir una “formación humana” en la orientación de los planes y programas de estudio. Presentado de esa manera, el problema del siglo XX estribaba, según el docente, no tanto en la delimitación de los principios que debían regir la reforma escolar, sino en la necesidad de despertar “el impulso creador de cada individuo, de hacerle asumir a él mismo su papel en el mundo, su búsqueda de valores, su responsabilidad ante Dios y/o ante los hombres.” (el subrayado es del docente).

A renglón seguido hacía referencia al creciente espectáculo social que arreciaba sobre las subjetividades de los jóvenes, instrumentando una actitud pasiva frente a la sociedad: la televisión, los espectáculos deportivos, las revistas y libros que presentaban todo gráficamente con historietas o ilustraciones relegaban el poder de lectura, de pensamiento crítico y abstracción. Por añadidura, la educación escolar, en todos sus órdenes, era la principal causante o contribuyente a este mal: el alumno se hallaba sentado – como en el teatro o cine– ante el profesor, en una posición totalmente sometida para oír, tomar nota y repetir de manera alienada. Eventualmente surge en este

⁴²⁶ Legajo del profesor Pablo Astorga, *El bachillerato*, Seminario Escolar, Comisión N ° 18. Archivo del ex Colegio Nacional Mixto de Morón.

pasaje la crítica a la “educación bancaria” donde el alumno es visualizado como un “contenedor de datos inconexos”, para repetirlos, con envidiable capacidad memorística, en las fastidiosas lecciones de clase. Esta falta de construcción crítica del conocimiento fue la sustancia propia de la educación bajo el peronismo, que vació las prácticas pedagógicas de reflexión. La siguiente alusión es clara al respecto: “De esta enseñanza sale el ciudadano que lo espera todo del gobierno, que estará siempre, por consiguiente, a la espera del hombre de Estado providencial, del político perfecto; es obvio que, aunque éste existiera y triunfara electoralmente, no podría lograr nada sin la colaboración activa de la gente” (el subrayado es del docente).⁴²⁷

La crítica al gobierno depuesto en 1955 era insoslayable. En primer lugar, el corpus ideológico del enciclopedismo positivista y la asignatura como método de enseñanza son criticados cabalmente, caracterizados como un método “anacrónico y superado”. El enciclopedismo positivista de fines de siglo había conseguido hacer creer, según el filósofo, que no se es ‘culto’ si no se aprende geografía e historia de todos los países, física, química, algebra, forjando en los jóvenes una “vocación de calculador” para eximirse en las lecciones. En segundo lugar, había contenidos que no encuadraban en las asignaturas, como la formación religiosa y la moral, la educación democrática. Sobre este escenario, importaba más organizar la vida de los hombres en la vida cotidiana que inundarlo de conocimientos teóricos que lo transformaran en receptáculos y sumos repetidores de contenidos. Allí, en esos clivajes filosóficos radicaban sus contribuciones. La enseñanza religiosa no podía imponerse con contenidos y clases magistrales: solo se logrará mediante el ejemplo vivo del maestro.⁴²⁸ Manifestaba que una auténtica educación moral incluía la inculcación de un conjunto de deberes sociales, constituyéndose en la base y el servicio de una autentica vida democrática.⁴²⁹

En otro nivel, el ponente proponía saldar la brecha entre la actividad manual y la actividad profesional con un ejercicio de labores manuales, como la carpintería y la agricultura. La finalidad era ubicar “al individuo en un contacto real con la naturaleza de su cuerpo y el cosmos” para compensar el “trabajo mental de los estudiantes secundarios”. En este sentido, el edificio debía contar, además, con talleres de trabajo manuales y laboratorios de trabajos prácticos. En otro plano, se apoyaba en el ejercicio

⁴²⁷ Profesor Conrado Eggers Lan, “Contenido y orientación de los planes y programas de estudio para cada rama de la enseñanza”, Seminario Escolar, Comisión 29, 31 de julio de 1959, p. 1. Archivo del ex Colegio Nacional Mixto de Morón.

⁴²⁸ *Ibidem*, pp. 3-4

⁴²⁹ *Ibidem*, p. 5.

de una formación artística por medio de la música, la pintura y el teatro, procurando despertar en el alumnado la imaginación y el impulso creador.

Otro de los ejes era la normativa disciplinaria en donde el filósofo habló a las claras:

“El profesor que mantiene aterrorizados a los alumnos con la amenaza de la nota –así como los celadores que esgrimen la amenaza de sanciones disciplinarias–, que se ríe del alumno, que no lo deja expresar su opinión ni favorece al diálogo es mucho más poderoso que una asignatura para crear en el educando un espíritu de intolerancia totalitaria. Por eso debe ser estimulado el diálogo, y si eso lo debe hacer cada profesor en su aula, dentro de una reforma de la enseñanza, debe contemplarse la posibilidad de un sistema disciplinario menos rígido y que propicie la responsabilidad de los alumnos (sobre todo en la escuela secundaria), así como la posibilidad de que los alumnos hagan oír su voz...”

Complementado esta lectura, otro de los docentes focalizaba en el comportamiento grupal de los jóvenes:

“...los desmanes de las ‘patotas’ callejeras; la pobreza de los espectáculos deportivos donde la palabra soez es obligada concurrente; las inscripciones anónimas en los frentes de los edificios, en los baños públicos y en los vehículos; las discusiones callejeras, la irrespetuosidad y la delincuencia infantil...Es indudable que nuestra crisis educativo-social es aguda y a mí me resulta irónico oír muchas veces alabar nuestra cultura...Lugones puso el concepto en sus palabras: ‘Urge espiritualizar el país’. También lo dijo Kant: ‘El hombre es hombre por educación’.”⁴³⁰

En rigor de verdad, esta observación no carecía de fundamentación. Como ha señalado Pablo Ben y Omar Acha, la debilidad del sistema de enseñanza secundaria

⁴³⁰ Profesor Julián Álvarez Florentino, “Contenido y orientación de los Planes y Programas”, Seminario Escolar, 28 de julio de 1959. Archivo del ex Colegio Nacional Mixto de Morón.

radicaba en sus falencias para incorporar a los contingentes de adolescentes en las grandes ciudades. Sin poder ser incorporados al mercado laboral, la vida grupal de los jóvenes en las calles, algunos nucleados en “patotas”, comenzó a ser temida durante la década de 1940-1950. Se percibía que la delincuencia juvenil era una problemática que iba en aumento. En particular, la presencia en las calles de los sectores populares adquirió mayor visibilidad con la matriz distributiva del peronismo gracias al mejoramiento de las condiciones de vida de las familias. Este proceso se gestó velozmente sin que pudiera tramitarse un camino pausado de ascenso social intergeneracional.⁴³¹

En otro plano, las imágenes estereotipadas que forjaban una juventud en “crisis” carecían de elementos novedosos. A instancias de los recambios generacionales, los adultos percibían, en distintas coyunturas históricas del siglo XX, la “crisis de los valores”, la “crisis del sistema educativo”, la “crisis política” y el tópico más repetido: la “crisis de la juventud”. A modo de ejemplo, el reconocido jurista y profesor de enseñanza media Honorio J. Senet reflexionaba en 1923 que la juventud estudiantil carecía de “educación moral”, observando que era el resultado del fracaso generalizado de la acción de los padres en la capacidad de educarlos. Su análisis ejemplificaba el activismo de los jóvenes en la reforma universitaria, entendido como “...los actos malditos de la horda, repetidos a diario, realizando hechos criminosos a vista y paciencia de la familia, de la sociedad, del gobierno, cuando los jóvenes tomaban por asalto las casas de estudio”.⁴³²

Retomando el análisis, el ponente consideraba que la “decadencia de una sociedad no es sino la decadencia de su educación”. Entonces, ¿cómo resolver los avatares indeseados de la modernidad decadente? Una de las respuestas estribaba en la poda sistemática de los viejos programas de enseñanza secundaria. La escuela debía ceder a “su condición estática” e incorporar los problemas sociales y las teorías socio-pedagógicas para transmitir una dosis de dinamismo. Uno de los remedios para paliar los efectos de la “decadencia cultural” expresada por el educador, implicaba una fórmula poco novedosa: una “enseñanza patriótica”, pero depurada de los elementos populistas. Es decir, la enseñanza debía alcanzar el ideal argentino evitando caer en el nacionalismo que destruía la personalidad con el automatismo de las masas. El

⁴³¹ ACHA, Omar y BEN Pablo, “Amorales, patoteros, chongos...” *op. cit.*, pp. 226-228.

⁴³² SENET, Honorio, *La acción post escolar del Estado. Urgencia de su organización en todo el país*, La Plata, Imprenta Macchi, 1923, pp. 11-12.

individuo resultante de este tratamiento debía ser el exponente de la unidad nacional venciendo la disparidad de la naturaleza, de los climas y sobrepasando lo artificioso de los límites interprovinciales. Sostenía que la escuela secundaria debe ser “...el taller para mayorías y no recurso de clases”, evitando la deserción del alumnado. Por ello era fundamental inculcar la igualdad del hombre y la mujer frente a las obligaciones y derechos.⁴³³

Para el profesor Tulio Viera el problema pedagógico gravitaba en la formación del docente. Egresados de los institutos de formación con un bagaje informativo que remplazaba las estrategias de “cómo enseñar”: el educador asumía, ante esta falencia, una pose “doctoral” repitiendo por años “las mismas enseñanzas, con idénticos métodos y procedimientos”. La solución, según el profesor, era crear cursos de perfeccionamientos de un año de duración con carácter de residencia por un mes para inmiscuyendo al aspirante a docente en la dinámica áulica. También proponía que el profesor realizara cursos anuales de perfeccionamiento para profundizar en los conocimientos de su asignatura, presentando un informe anual sobre lo leído al Ministerio de Educación de la Nación.⁴³⁴

El resto de las ponencias presentadas, en líneas generales, comparten los lineamientos de las exposiciones señaladas. En general, se proponen romper con la concepción intelectualista de los planes de estudio, redefinir la relación docente-alumno/a y priorizar los lineamientos de una psicología educacional actualizada para redelinear la praxis escolar. Sin embargo, la educación tendría que seguir siendo “previsoria” para desterrar concepciones políticas ajenas a la cultura occidental y católica.

Pensar en la peligrosidad de la alteridad ideológica juvenil

La búsqueda de los arquetipos no era novedosa en sí misma. Como hemos señalado en el capítulo 3 en las décadas del 40 y del 50, tanto docentes como alumnos fueron interpelados por el Estado en la reflexión, en la enseñanza y en la predicación de los denominados “arquetipos humanos”, es decir, las biografías ejemplares a seguir con el fin de condensar un conjunto de subjetividades en torno a los símbolos. Pero no solo

⁴³³ Profesor Julián Álvarez Florentino, “Contenido y orientación...” *op. cit.*

⁴³⁴ Profesor Tulio Enrique Viera, “El educador: Perfeccionamiento del Personal Docente que supervisa, orienta, dirige, imparte y colabora en la educación”, Seminario Escolar, Comisión 6, 29 de julio de 1959. Archivo del ex Colegio Nacional Mixto de Morón.

se cuestionaba la validez práctica de los programas y el rol de los docentes dentro del aula y su función en el sistema educativo en general. La plasmación objetiva de una conducta deseable, fecunda para la formación interior en el orden espiritual del estudiante, era uno de los tópicos compartidos por el plantel docente, tanto para aquellos educadores que predicaban el dogma cristiano como para los que se atribuían una condición laica. En un mundo amenazado por ideologías foráneas, enfermedades y el peligro de la decadencia moral, la juventud se transformó en objeto de seguimiento, control, y modelación de las actitudes espirituales por medio del proceso educativo. En éste sentido, para una de las ponentes “los objetivos de la educación debería ser preferentemente ‘previsora’, orientando a los jóvenes para el futuro. Tendría además que asegurarles, una actitud frente a la vida que les permitiese valorar y defender el bien y su salud moral. La alteridad ideológica era una de las preocupaciones que se revelaban en los discursos escolares. Es dable destacar que el peligro a la “amenaza comunista” que inspiraba el desvelo a los actores del sistema de enseñanza era una de las fábulas más inquietantes que aspiraba a la consagración cultural ciudadana imbuida en los mandamientos del liberalismo y del catolicismo. En sintonía con este argumento, citaremos un discurso escolar de 1962, con motivo de la celebración del 25 de Mayo, que era elocuente al respecto.

El docente comenzó su alocución destacando que en 1810 fue la génesis de la Nación Argentina. Uno de los ejes de análisis es la idea de la libertad. Según su alocución, la libertad formaba parte de la integración que realizaba el individuo a un determinado estilo de vida en diversos órdenes: político, social, económico, la patria y Dios. Continuaba afirmando que la democracia vernácula, se reconoce en el modelo occidental. Para ilustrar la situación, interpelaba a sus jóvenes interlocutores a tener la “cabeza fría y el corazón caliente”, no dejarse confundir, ya que los caminos por los que podían llegar a desposeerlos de su libertad eran diversos, múltiples y cambiantes. Según su lectura, una consigna válida para el presente podía transformarse en argumentos áridos para el mañana auspiciando lo opuesto, transformándose en un señuelo para destruir las costumbres y las formas de vida: “...el confort sin esfuerzo, la panacea económica, la abolición de un orden (...) la negación violenta de otro orden, negador de lo que somos, enemigo de lo que debemos ser”.⁴³⁵ A continuación recomendaba que los jóvenes no sean aturdidos con los ruidos ni las palabras, ya que

⁴³⁵ Discurso del profesor Juan Arias Abelardo, 24 de mayo de 1962. Archivo del ex Colegio Nacional de Morón.

“La declamación y la cháchara, el engolamiento y el discurso, a menudo ocultan los pensamientos y las intenciones. Muchas veces –enfaticaba el docente– “los hombres la invocaron con el único fin de hacer esclavos; y aquellos fueron – luego-, los siervos y éstos los señores. Y en uno y otros, la horca y el cuchillo, la fuerza y la violencia, ocuparon siempre el sitio de la libertad que había estado ausente”.⁴³⁶

Sin embargo, estas situaciones escénicas que interpelaban a la comunidad educativa podían invertirse subrepticamente. Con motivo de la celebración del día de la independencia en el año 1966– a los pocos días del golpe de Estado de Onganía del 28 de junio del mismo año– el abanderado del colegio, Carlos Danilo Molinero advirtió, con circunspección y autocensura previa, que solo la voz del pueblo era la justificación de los hechos institucionales.⁴³⁷ Como aconsejaba la prudencia, los docentes presentes en el acto soslayaron las palabras exceptuando uno de ellos que lo felicitó a escondidas.

Los planteos analizados nos permiten considerar la situación de los jóvenes frente a las autoridades escolares. Desde el derrocamiento del peronismo hasta la década de 1970, los intentos por formar un centro de estudiantes se vieron trancos ante la negativa de las autoridades de reconocerles a los jóvenes tal derecho. Pero, por oposición, un grupo de jóvenes fundaron un centro estudiantil “clandestino”. Así, el licenciado y economista de la Universidad de Buenos Aires, Jorge Molinero destacaba que si bien la escuela le brindó una educación y una formación, la idea de un centro de estudiantes, –de la que él fue elegido directivo– había sido combatida por las mismas autoridades del colegio. El término daba cuenta del desfasaje que estaba cerniéndose en las instituciones educativas: mientras los jóvenes percibían lo obsoleto del sistema de enseñanza, apostaron a la crítica y a la movilización, el colegio dormitaba en el paradigma de control social y de reproducción de las jerarquías intramuros escolares. El colegio no verificó cambios sustanciales en sus estructuras formativas conforme transcurría la década del “desarrollo” y la “modernización”. Las limitaciones a esos intentos de reforma esbozados en los seminarios escolares eran evidentes. El formato escolar, basado en la obtención de “calificaciones suficientes”, la meritocracia y la negación de incipientes formas de organización estudiantil, imponían un cuello de botella a las posibilidades de concebir cambios en la cultura escolar hegemónica que, lejos de diluirse en la década “sesentista”, reclamó el reforzamiento de sus propias y ajustadas lógicas estructurales. El objetivo era contrarrestar la percepción de crisis y de

⁴³⁶ *Ibidem*

⁴³⁷ Testimonio del ex alumno Carlos Danilo Molinero, promoción 1966, en *Testimonios..op.cit.*, p. 37.

efervescencia social manifestada por los distintos actores de la sociedad civil ante un Estado que, a fines de esa década, se caracterizó por el autoritarismo y el alejamiento del consenso de la sociedad civil.

Consolidación de una cultura escolar: y la rectoría de Aníbal Maniglia

A medida que la institución fue creciendo numéricamente, su prestigio se consolidada en el plano nacional. Paradójicamente, mientras la institución crecía y lograba la construcción de un moderno edificio, las estructuras pedagógicas que sustentaron en sus orígenes la cultura escolar del colegio, se mantuvieron incólumes y se reforzaron sistemáticamente con la llegada, en 1964, de un nuevo y controvertido rector: Aníbal Rómulo Maniglia. Profesor egresado del Colegio Mariano Acosta, ocupó la rectoría del colegio entre los años 1964 y 1972 y en septiembre de 1975 fue nombrado rector del tradicional Colegio Nacional de Buenos Aires.

Durante la rectoría de Maniglia se logró la construcción del tan ansiado edificio escolar (Imágen 3). Fue consumado gracias a un convenio entre el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y la Asociación Cooperadora del colegio. El Ministerio se hizo cargo del 85 % del costo total de la obra, mientras que Cooperadora aportaría el 15 % que costearía el hormigón armado del colegio. La comunidad del colegio se movilizó para recaudar fondos destinados a cubrir el porcentaje. Desde el año 1966 la cooperadora realizó la tarea de recolección de fondos con diversas campañas, como la “Campaña del papel usado” llevada a cabo durante el mes de agosto del mismo año. Por su parte, la Municipalidad de Morón había expropiado un terreno que abarcaba desde la calle Casullo hasta donde se ubican actualmente los Tribunales y cedió parte de él al Ministerio de Educación para la construcción del edificio. En el año 1968 la calle Casullo, entre Yrigoyen y las vías del ferrocarril Sarmiento se repavimenta y la tierra extraída se utiliza para rellenar el terreno cedido por la Municipalidad.

En 1969 se impuso el nombre “Manuel Dorrego” al colegio, previa consulta con el plantel docente. El colegio elevó para ello una nota al ministro Mariano Astigueta, siendo rechazado el nombre propuesto. A los tres días de haber sido elevado el pedido llega una resolución por la cual le atribuía a la escuela el nombre del ignoto Antonio Sagarra, quien a la sazón fuera Ministro de Instrucción Pública de Entre Ríos bajo la presidencia de Alvear. Pero la escuela continuó su derrotero: las autoridades

consiguieron una audiencia con el Ministro de Educación y éste aceptó el nombre propuesto, declarado en un acto realizado el 9 de julio del mismo año.

El edificio se construyó en un predio de 9.600 metros cuadrados en las calles Ingeniero Casullo y Rivadavia. Su moderna arquitectura mereció la atención del diario *La Prensa*, en un artículo publicado del 17 de octubre de 1971 en el cual se mostraba, a través de una serie de fotografías, los gabinetes de química, física y ciencias naturales, las áreas de esparcimiento y el campo deportivo (Imagen 4 y 5). En 1970 se comenzó la construcción del gimnasio, levantándose los cimientos y el techo. Pero la obra recién puede terminarse en 1980 (Imagen 6).⁴³⁸ En mayo de 1972, con la habilitación de la planta baja, el edificio comenzó a ser utilizado en su totalidad.

El advenimiento de un nuevo rector y las dificultades por implementar los cambios requeridos que cuestionaban el centro mismo de la cultura normalista, en la cual continuaron formándose los docentes en los profesorados nacionales, dificultaron la incorporación de las propuestas presentadas por los educadores y de los estudiantes del grupo *Brújula*. Por añadidura, la construcción de un moderno edificio le otorgó unidad espacial y unidad institucional, antiguamente “descentrada” por la ausencia de un local propio que pudiera centralizar todas las actividades realizadas por los jóvenes.

Como hemos destacado en diversos tramos de este capítulo, el rechazo a los nuevos tiempos, signados por una mayor participación juvenil en el espacio público, ofrecían nuevos horizontes de autonomía para esta franja etaria que la escuela estaba reacia a aceptar. Estos mecanismos de prevención se extendían al plantel docente. La profesora Lidia Wouters quien había sido “invitada” en 1952 a presentar su renuncia por negarse a firmar un documento que avalaba la reelección de Perón regresó como docente en el año 1960. En la entrevista enfatizó que “Maniglia fue nefasto para la institución”. Recordó que un grupo de docentes se habían afiliado a la reciente organización gremial denominada A.D.O.S.O (Asociación de docentes del Oeste). En un principio las asambleas se realizaban dentro del recinto escolar pero, por negativa del rector, debieron continuar buscar otro espacio. Similar eco tuvieron los intentos de un grupo de estudiantes por formar un centro: “A mí me daba lástima porque no llegaban a organizarse”. Llegado a un punto el mismo Maniglia le manifestó: “Señora, déjenlos solos porque solos se van a caer (...) Usted no tiene que ir más [a las incipientes asambleas de los alumnos/as].⁴³⁹ El profesor de música Pablo Terán recordaba que “lo

⁴³⁸ *La Prensa*: “Moderno edificio de un colegio nacional”, 17 de octubre de 1971.

⁴³⁹ Entrevista del autor a la profesora Lidia Wouters, julio de 2006, provincia de Buenos Aires.

malo de Maniglia era que se había militarizado mucho, por eso le tienen bronca”. Subraya que era un hombre “muy tosco, de voz mandona, entonces caía antipático”. Enfatiza que tenía una obsesión con la tríada “Dios, Patria y Hogar” y que “de ahí no salía”. Según nuestro entrevistado, para Maniglia “...el colegio era lo principal. El orden, la disciplina, el estudio, San Martín, los próceres (...) lo tenía metido en el alma. Sin embargo, señala que él se terminó llevando “muy bien” al igual que otros docentes.

440

Recién a fines de la década del 60 la prohibición de formar centros de estudiantes quedó derogada. Al calor de las movilizaciones políticas y la efervescencia social características de los años 60 y 70 se formó el primer Centro de Estudiantes del colegio. Inevitablemente la institución no era ajena a las discusiones que propugnaban el regreso de Perón, la efervescencia social o la violencia como forma de hacer política. Susana, un testigo ocular de esa etapa siendo celadora, recordaba que durante esos años la escuela tenía una participación muy activa y que los alumnos mostraban un grado de participación muy interesante en lo social y en lo comunitario. Sin embargo, había enfrentamientos entre los distintos cursos por identidades políticas, que iban desde el marxismo a la militancia en la U.E.S. Los enfrentamientos se anudaban en las discusiones que acarreaban de su experiencia política por fuera del colegio.⁴⁴¹ Otra de las docentes entrevistadas señaló que había muchos “chicos pensantes” que transformaban el trabajo docente en una experiencia sumamente interesante.⁴⁴²

En esa época las formas de concebir la autoridad por parte de los jóvenes habían mutado. Más allá de la militancia de algunos de ellos/as en las incipientes organizaciones armadas, en los partidos políticos tradicionales o en el centro de estudiantes del colegio; el cuestionamiento a la autoridad y a las estructuras que sustentaban el normalismo académico fueron motivo de cuestionamientos recurrentes. La respuesta de las autoridades escolares se basó en reforzar los mecanismos de autoridad o de sanción ante las faltas de “indisciplina” de los estudiantes. Los jóvenes “indiplomados” en el año 1969 a quienes Maniglia negó el acto de colación por una afrenta a la bandera nacional y la causi “militarización” de la vida cotidiana son algunos ejemplos de este proceso.

⁴⁴⁰ Entrevista del autor al profesor Pablo Terán, marzo de 2007, provincia de Buenos Aires.

⁴⁴¹ Entrevista del autor a la bibliotecaria Susana P., junio de 2006, provincia de Buenos Aires

⁴⁴² Entrevista del autor a la profesora Delia Codesido, agosto de 2006, Capital Federal.

No obstante, para algunos profesores/as “la politización” a fines de los sesenta tenía un sesgo negativo. Cabe citar que en algunas entrevistas surgen tópicos como el siguiente: “el problema de la escuela empezó con la guerrilla” (la entrevistada hace referencia a fines de la década de 1960). Es dable aclarar que por “guerrilla” se refiere a la militancia estudiantil. Existe en su relato un punto de intersección entre “centros de estudiantes” y “militancia política”. Ambos parecieran esbozar una imagen negativa, con rasgos de anormalidad para los cánones pedagógicos de la época. La profesora Julia de María señalaba que, hacia 1982, ella tenía 1º y 2º año donde los chicos “eran unos santos”, pero los de 5º “ya estaban politizados”.⁴⁴³

A comienzos de los años 80 las publicaciones juveniles continuaron la tradición esbozada por los primeros periódicos estudiantiles del colegio. Sin embargo, acorde a la coyuntura política que demandaba “silencios” y sumisión, el periódico estudiantil *Imágenes*, —subvencionado por la cooperadora escolar— era monitoreado por las autoridades de la institución. La edición convivió con otra publicación clandestina del incipiente centro de estudiantes formado hacia 1982, cuyas actividades se realizaron gracias al desgaste de la dictadura militar que había atomizado la participación de los jóvenes. Dos años después la organización sería legalizada por el Ministerio de Educación de la Nación. Con el regreso a la democracia los centros estudiantiles comenzaron a ganar nuevamente el protagonismo perdido durante el régimen de facto.

Al recordar este proceso la profesora Julia de María sostuvo que la organización juvenil “nunca le gustó, porque era darle mucha participación a los chicos. Y ahora estás viendo los resultados. Si le tenían idea a algún profesor comenzaban hacerle lío”.⁴⁴⁴ A continuación realiza la siguiente aseveración sobre un caso controvertido en torno al rector Maniglia: “A mí me causó mucha tristeza...la persona que más hizo por ese colegio fue el rector Maniglia (...) A mí me gustó como rector. Él caminaba mucho por los pasillos. Vigilaba mucho a los profesores para que cumplan con su trabajo. En general él siempre defendió al profesor”.⁴⁴⁵ El testimonio es coincidente con otros recogidos en la investigación. Sin embargo, detrás de ello se apuntaló una trama más profunda segmentada por conflictos, adulaciones y rechazos catapultados en los usos de la memoria. Mencionarlo nos ayudan a desentrañar los sinuosos caminos sugeridos por la cultura escolar y su supervivencia institucional. El

⁴⁴³ Entrevista del autor a la profesora Julia de María, junio de 2006, provincia de Buenos Aires.

⁴⁴⁴ *Ibidem*

⁴⁴⁵ *Ibidem*

conflicto en torno a los “usos de la memoria” y el posicionamiento de los jóvenes estudiantes frente a ese pasado estalló, tardíamente, en el año 2003.

La placa del rector: jóvenes y docentes en los usos de la memoria escolar

El juicio retrospectivo realizado por un grupo de estudiantes al discutido rector devenía sobre su pasado. Maniglia estuvo en el Colegio Nacional Mixto de Morón hasta el año 1972. Luego del golpe militar de 1976, fue confirmado en la rectoría del Colegio Nacional de Buenos Aires por el General Diego Urricariet quien a la sazón comandaba la represión en distintos centros clandestinos. Gracias a la exhaustiva investigación de un grupo de estudiantes del Nacional de Buenos Aires, cuyo producto final se tituló “La Otra Juvenilla”, quedó demostrada la implicancia de Maniglia en el denominado “Operativo Claridad”. El plan había sido ideado por el Ministerio de Educación con el objetivo de “limpiar” la institución de los “elementos subversivos”. En el año 2003, el Centro de Estudiantes del Colegio Manuel Dorrego (ex Colegio Nacional Mixto de Morón) bregó por retirar la placa que recordaba al controvertido rector señalándolo como partícipe del terrorismo de Estado durante la última dictadura militar (Imagen 7).⁴⁴⁶ La placa se situaba en un punto de circulación nodal dentro del espacio escolar junto a las otras placas recordatorias de ex alumnos/as que, en muestras de afecto y de agradecimiento, retribuían simbólicamente la formación recibida en la institución. (Imagen 8 y 9). El frente de la vieja Municipalidad, donde comenzó a funcionar el colegio en 1949, fue otro de los sitios elegidos por los ex estudiantes para el recuerdo de su experiencia. La promoción del año 1955 dejó una obra en relieve cuya inscripción señala “En reconocimiento de la educación pública, gratuita y laica”. Como vemos, la inscripción soslaya de plano la educación religiosa recibida en esos años. (Imagen 10).

⁴⁴⁶<http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-44729-2004-12-11.html>

<http://www.cpdhcorrientes.com.ar/colnacional.htm>. En su lugar, los estudiantes colocaron una inscripción que reza lo siguiente: “ A 56 años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Centro de Estudiantes del Manuel Dorrego en memoria de todos los estudiantes y profesores desaparecidos durante la última dictadura militar 1976-1983 (sic) procede al retiro de la placa en homenaje a Eduardo Aníbal Rómulo Maniglia, quien ha sido claro partícipe del terrorismo estatal desde la rectoría de nuestra escuela y como director del Colegio Nacional de Buenos Aires por designación de jefes militares colaborador de las políticas de persecución ideológica y disciplinamiento militar , que condujeron a la desaparición forzada de estudiantes y docentes. Desde esta situación ejemplar de violación sistemática de los derechos humanos, hoy aspiramos a reconocernos entre esa militancia política y social desaparecida, pero que se sostiene viva en las luchas sociales contemporáneas y hoy nos conduce a la coherencia de la celebración de este día universal mediante la quita de la nefasta placa” “Morón, 10 de diciembre de 2004.

Las divergencias en torno a la “placa de Maniglia” transfiguraban un conflicto ligado a la dotación de significados sobre el pasado reciente. La medida confeccionó una división entre ex alumnos/as, docentes jubilados o en ejercicio al momento del acontecimiento y los jóvenes que impulsaron la medida. Permeados por las complejas disputas ideológicas que se encumbran desde el presente, cada integrante de la comunidad escolar se posicionó de uno y otro lado. Para la profesora “fundadora” Elena de Osvaldo –que ingresó en 1949 y se jubiló en el año 1977–, el hecho le causó mucha tristeza [lo que se dice de Maniglia y el retiro de su placa]. Enfatiza que fue la persona que más hizo por el colegio: “Junto con la cooperadora hicieron el edificio. Luchó por el colegio, todos los profesores hicimos rifas, conseguimos el terreno cedido por Nación”.⁴⁴⁷

El retiro de la placa se transformó en un hecho paradigmático que involucró, por un lado, la negativa de las autoridades de la institución, y por el otro, suscitó el sostén del poder político moronense expresado en la política de Derechos Humanos impulsada por el entonces intendente Martín Sabbatella, ex alumno del colegio y militante del legalizado Centro de Estudiantes hacia el año 1983.

El conflicto ilustrado nos revela el espacio asumido por los jóvenes dentro de la cultura escolar que, en muchos sentidos, mantenía una línea de continuidad con el pasado. Pero el contexto y la forma de concebir a los jóvenes habían mutado desde los años 70 y, sustancialmente, desde el regreso a la democracia en 1983. El reconocimiento de su participación en los centros de estudiantes y el de la juventud como una etapa con espesor propio y con derechos reconocidos para ser ejercidos dentro de las instituciones escolares menguaron, en parte, las posibilidades de mantener los otrora mecanismos de reproducción cultural y disciplinaria que caracterizaron a la cultura normalista de las décadas precedentes. Un ejemplo de ello fue la anulación del examen de selección y el relajamiento de los mecanismos disciplinarios durante la gestión presidencial de Raúl Alfonsín, para contrapesar la experiencia represiva de la dictadura. También se reemplazaron las notas numéricas por lecturas evaluativas cuyo cierre se definía con “aprobado”, “desaprobado”, “bueno”, “muy bueno” y “sobresaliente”. Este proceso que generó mayor participación juvenil tuvo su contracara en la devaluación de las credenciales académicas según las reflexiones de los entrevistados.

⁴⁴⁷ Entrevista del autor a la profesora Elena de Osvaldo, junio 2006, provincia de Buenos Aires.

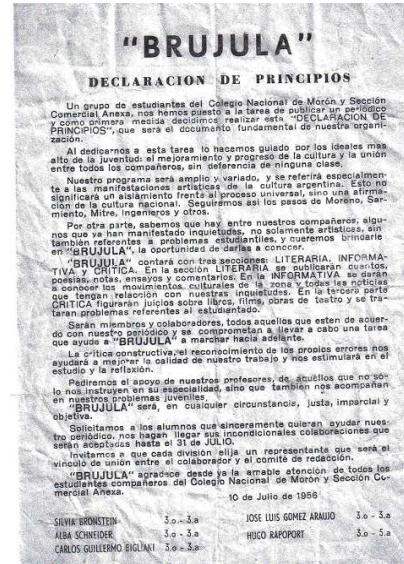
Hay que señalar que desde 1983 hasta la actualidad el sistema de enseñanza fue perdiendo paulatinamente las certidumbres y perspectivas a futuro que en el pasado brindaba la argamasa formativa de los colegios secundarios. Las diversas crisis macroeconómicas, los recortes presupuestarios y las contradicciones pedagógicas esbozadas en la reforma educativa de la década de 1990 que, entre otras cosas provincializó a los colegios dependientes de la repartición central, terminaron por dislocar una de las funciones primordiales de los colegios secundarios. Sobre este escenario, el paradigma de la transición, que pensaba a los colegios como formadores de jóvenes para ingresar a la universidad o al mundo laboral, fue trastocado por un paradigma menos claro y difuso, permeado por políticas educativas abúlicas en sus objetivos y corroído por confusas estimaciones pedagógicas. A pesar de estos avatares macro estructurales la institución, a su modo y forma, continuó siendo un referente de la comunidad con un fuerte lazo de identidad manifestados por los jóvenes que participaron de su vida institucional.

Resta señalar que la mayoría de los profesores entrevistados en este trabajo finalizaron su carrera a mediados y fines de la década de 1980. Paradójicamente, casi todos coinciden de manera solapada que con la llegada de la democracia en 1983 – al retirarse la brutal dictadura que sostuvo el poder desde el año 1976–, el nivel académico del colegio comenzó a descender. Las causas, según los docentes, radicaron en el protagonismo que le otorgó el flamante gobierno radical a los centros de estudiantes y a la expresión de una nueva noción de autoridad implementada en las instituciones, la cual elevó a un mismo nivel el sentido de “autoridad” y “autoritarismo”. Según sus perspectivas, se habrían relajado los mecanismos disciplinarios que otrora habían sido funcionales al sistema de enseñanza. Los cambios operados a nivel generacional y la nueva escala de valores en la juventud, redefinieron la labor profesional de aquellos docentes que habían sido educados en los preceptos del normalismo reinante en los profesorado y escuelas normarles de las décadas de 1940 y 1950. Los mismos se apoyaron en la autoridad docente, el amor a los símbolos patrios y el fomento de una moral que tendía al control social para evitar las futuras “anormalidades” ciudadanas en los jóvenes que apostaban a una educación moldeada en los preceptos de la “cultura bachiller”.

Imagen 1



Imagen 2



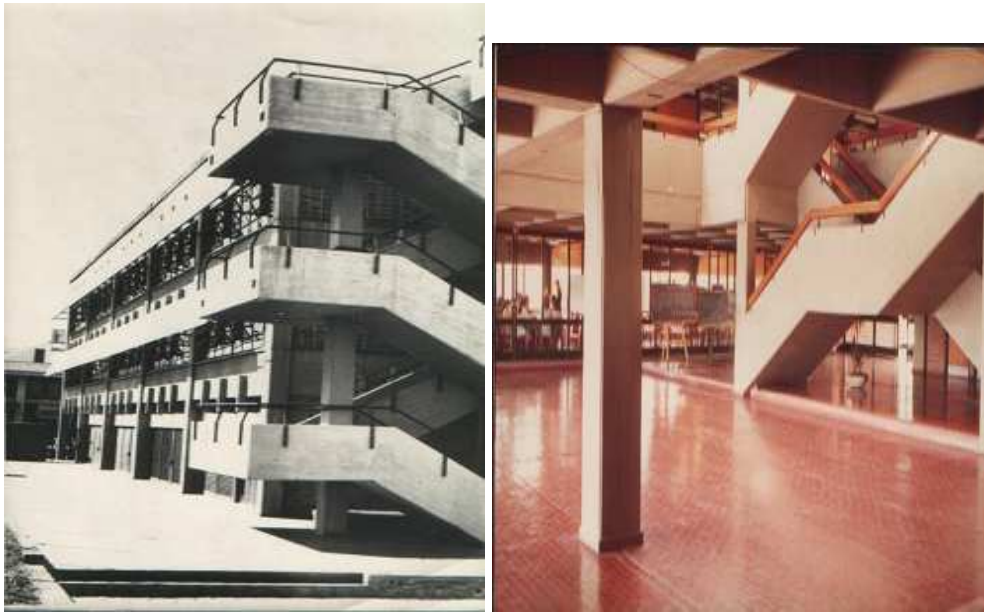
Portada del primer número del periódico *Brújula* y “Declaración de Principios” de la entidad juvenil.

Imagen 3



Construcción del tercer piso del Colegio Nacional Mixto de Morón hacia 1969 (parte trasera del edificio)

Imagen 4



Exterior e interior del moderno edificio construido y habilitado en el año 1969 con aportes del Ministerio de Educación de la Nación y fondos recaudados por la comunidad escolar.

Imagen 5



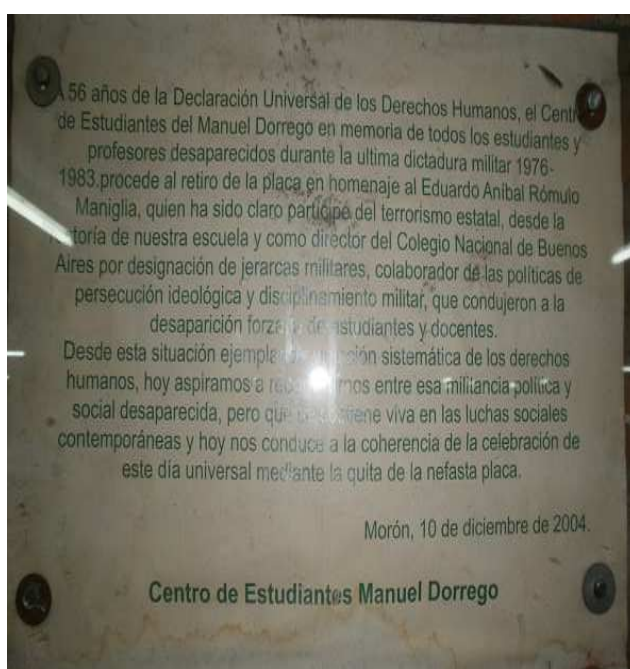
Editorial del diario *La Prensa* dando cuenta del edificio del Colegio Nacional Mixto. En la edición se destaca las actividades pedagógicas realizadas dentro de la institución.

Imagen 6



Construcción del gimnasio a comienzos de la década de 1980.

Imagen 7



Inscripción que desplazó a la placa del controvertido rector Maniglia realizada por el Centro de Estudiantes en el año 2004 tras una lucha que implicó la impugnación de un “relato oficial” construido en el seno de la cultura escolar

Imagen 8



Placas recordatorias de ex alumnos/as a los profesores del colegio emplazadas en el edificio actual.

Imagen 10



Mural artístico emplazado en la entrada del viejo edificio donde comenzó a funcionar el Colegio Nacional Mixto de Morón. La inscripción reza: “En reconocimiento a la educación pública, gratuita y laica recibida en nuestro querido Colegio Nacional de Morón. 5° 1°, 1955-2005. 50 Aniversario”.

Conclusiones

Nuestra investigación si bien estuvo basada en un estudio de caso puntual nos permitió iluminar determinados clivajes de la política educativa de la época y rastrear, a su vez, uno de momentos en que la juventud-estudiantil del ciclo medio comenzó a ser visualizada como uno de los sujetos centrales de las políticas públicas estatales. Esta generalización está fundamentada en el formato del colegio nacional dependientes de la repartición nacional. La cultura normalista, que se sustentaba en la homogeneización cultural, el amor a los símbolos patrios, la enunciación de un patriotismo ontológico y los mecanismos disciplinarios junto con los objetivos manifiestos en el currículo y los paradigmas sobre el ser joven y la juventud, fue el modelo fundante en el grueso de las instituciones existentes. En el corpus del trabajo se procuró por recuperar lo “particular” y lo “heterogéneo” para captar la forma en que los alumnos/as y, periféricamente, los docentes se construían a sí mismos en torno a una propuesta escolar que si bien se presentaba “sin fisuras”, en la vida cotidiana estaba atrevesada por diversas dinámicas y tensiones. Así, para abordar el objeto de estudio fue necesario ponderar como se conformó la cultura escolar del colegio teniendo en cuenta principalmente dos actores fundamentales en el proceso educativo: docentes y alumnos/as.

Ahora bien, ¿Qué hizo que la cultura escolar del Colegio Nacional Mixto haya dejado una impronta tan fuerte en los estudiantes que participaron de esa experiencia? ¿Cómo aportó la propuesta escolar a la movilidad social de los estudiantes? La hipótesis planteada en nuestra investigación se construye a partir de tres fundamentos nodales cuyo orden jerárquico es el que a continuación reseñaremos.

En un primer plano recalamos en las promesas de movilidad social auspiciada por la institución. La llegada de los primeros estudiantes –primera generación de escolares– y la conformación del plantel docente, estuvo signada por dinámicas formativas en las biografías que hacían referencia a la “clase”, “el género” y la “clasificación” y el imaginario de ascenso social como focos centrales en el análisis. Este imaginario es uno de los ejes para comprender por qué esta experiencia educativa caló tan hondo. Para los docentes y alumnos/as citados en este trabajo el nacimiento del colegio les brindó una serie de oportunidades que se constituyeron en

la materia prima para el ascenso social. “Pertenecer” a lo que podríamos denominar como la “cultura bachiller” se valorizaba como un objetivo a largo plazo y generaba, a su vez, un lazo de identificación con sus pares. El lazo de pertenencia nos induce a pensar la impronta dejada por la experiencia del nacional en la mayoría de los jóvenes y docentes que estuvieron ligados/as a ella. Y ello se debía a que la propuesta formativa era creíble. Los saberes denominados “legítimos” que quería incorporar el colegio en el conjunto del alumnado tenían una misión formadora de subjetividades, cuya función misionera era entendida por su capacidad de integración en los márgenes de la cotidianeidad extra muro escolares. A grandes rasgos, y alejándonos de las tendencias generales, creemos que durante aquellos años –y más allá de toda crítica al sistema colegial– los jóvenes lograban articular dos plazas de socialización que en líneas generales coincidían en perspectivas y horizontes. Esto explicaría el “antes” y “el ahora” que establecen los entrevistados a la hora de rememorar ese pasado escolar. Por supuesto que estos significados no solo están ligados a ese apotegma de “todo pasado fue mejor”. En los tiempos actuales la propuesta escolar está cruzada por agudos conflictos y por políticas educativas carentes de homogeneidad.

Como han manifestado algunos de ellos/as, el colegio tenía “un espíritu diferente” al resto de las instituciones educativa ligado al contenido socializador del formato del colegio nacional. Hemos señalado que en el distrito de Morón el proceso de diversificación social producto del crecimiento urbano y el incremento del consumo hicieron que las demandas se diversificaran. Por oposición a los “estudios técnicos” las ascendentes clases populares aspiraban a portar una “cultura superior” subyacente en las propuestas pedagógicas de la tradición oligárquica-liberal. Esto explica la falta de cuestionamiento al modelo pedagógico hegemónico basado en el mérito: sus protagonistas aspiraban a ocupar un lugar en el mandato de la cultura dominante. A modo de ejemplo, lo “severo” y lo “autoritario” y la monotonía de los rituales escolares son imágenes que se desdibujan en nombre de la legitimidad que sujetaba la exigencia de los educadores. Más que cuestionar el modelo pedagógico hegemónico sus protagonistas aspiraban a ocupar un lugar en el mandato de la cultura dominante. Es menester recordar que el bachillerato fue la orientación predilecta de los sectores mencionados en detrimento de las otras modalidades como la enseñanza técnica.

Por añadidura, la institución ofrecía una diversificada actividad cultural y una plataforma académica sólida para afrontar los estudios universitarios. La mayoría de los jóvenes entrevistados continuaron su derrotero en la universidad y obtuvieron las credenciales académicas demandadas para el ascenso social. Reiteramos nuevamente que el tópico de movilidad social está presente de manera muy enfática tanto en los primeros docentes que ocuparon los cargos del colegio –algunos de ellos llegaron a ser directivos– como en los jóvenes que lograban sortear el examen de ingreso y finalizar sus estudios.

El mérito es un tópico que se repite regularmente en la investigación. Esto se debía a que el sistema de incorporación de los jóvenes a las instituciones de enseñanza tenía inevitablemente sus límites estructurales. No todos los aspirantes lograban matricularse en el ciclo medio. Los alumnos/as que no adquirían una vacante o no sorteaban satisfactoriamente el examen de ingreso tenían dos opciones: concurrir a un colegio alejado de su domicilio (si lograban conseguir una plaza) o satisfacer sus necesidades intelectuales en una escuela particular. La opción de las familias de enviar a sus hijos o hijas, irremediamente, a una institución privada, se erigía como una solución cercana para esta problemática. Como hemos destacado en el capítulo 1, el número de escuelas privadas, laicas o religiosas, en el plano nacional, no era exiguo. Ambas opciones implicaban un conjunto de gastos que, a juzgar por las fuentes, algunas familias no estaban en condiciones de afrontar lo que nos indica que muchos de los jóvenes no provenían de clases pudientes. ¿Cómo comprender entonces que en la etapa de “democratización” de la enseñanza durante la década peronista se mantuvieron los mecanismos de selección en las instituciones educativas secundarias mientras que en el ciclo universitario se eliminaron las restricciones? El examen de admisión se instituyó en la década de 1930 pero el peronismo se montó sobre este mecanismo de restricción asegurando en su ejercicio un grado de maniobra que le permitió evitar la afluencia masiva de miles de jóvenes que acudieron a colmar las aulas de los establecimientos. La afluencia masiva de los sectores juveniles que aspiraban obtener las credenciales académicas chocó con las posibilidades un Estado que, a pesar de los esfuerzos materiales, no estaba en condiciones de absorber las demandas crecientes de todos ellos por conseguir “un asiento”. Esto se desprende de nuestro estudio de caso y, para el plano nacional, del *Boletín de Comunicaciones*, fuente oficial del Ministerio de Educación. De hecho las necesidades de fortalecer las orientaciones técnicas demandadas por el proceso de

industrialización se vieron debilitadas por el incremento de la matrícula en las carreras humanísticas. Esto explica que uno de los objetivos del segundo Plan Quinquenal bregaba por reducir la cantidad de egresados de las carreras humanísticas en un 20 %.

Sobre este escenario descripto consideramos que las futuras investigaciones sobre los colegios nacionales deberían direccionarse sobre estos lineamientos con el objeto de asentirlos o refutarlos: alumbrar el perfil de los estudiantes y su formación posterior al ciclo medio. Por lo pronto, insinuamos que en estas emergentes instituciones, creadas en la periferia de un sistema escolar, concurrían no solo los “hijos de la clase media” sino, también, como hemos visto en nuestro estudio de caso, estudiantes que procedían de los sectores populares en menor cuantía. Esto no obsta para señalar el carácter selectivo de la institución. La clase no fue determinante para matricularse en este sistema escolar en expansión. La movilidad social por medio de los estudios secundarios quedó restringida a un sistema de orden meritario. Durante la década de 1950, a pesar de que se había eliminado el examen de ingreso en el ciclo universitario, en cierto modo también se auspició un conjunto de condiciones de admisibilidad, como poseer “calificaciones suficientes” en el ciclo secundario o justificar “condiciones de moral y salud”. Recién en el año 1983, con el alfonsinismo en el poder, el examen de selección fue eliminado definitivamente, no así en los colegios nacionales dependiente de las universidades.

En segunda instancia, los jóvenes desarrollaron tendencias asociativas que iban desde las publicaciones de periódicos estudiantiles hasta la organización de programas culturales y deportivos. En este sentido, el colegio brindó una serie de oportunidades para desarrollar, según los entrevistados, las inquietudes deportivas, literarias y musicales. En un período dominado por el esparcimiento público, como los clubes de barrio y las sociedades de fomento, el asociacionismo juvenil expresado intramuros escolares, se presentaba como un espacio alternativo de socialización. Hemos enfatizado que el impulso gubernamental al deporte y la actividad cultural activaron una serie de relaciones y vínculos sociales por dentro y fuera del colegio, reforzando prácticas juveniles más descentradas del mundo adulto. Naturalmente, las tendencias asociacionistas actuaron como un espacio más descentrado del mundo familiar. Los estudiantes compartían símiles gustos, – música, deportes, preferencias literarias, bailes (“asaltos”) – que hacían de ese sentido de pertenencia a la institución un lazo más efectivo que cualquier tipo de asociacionismo juvenil.

Pero, a su vez, esa esfera contribuyó a la incorporación de los valores demandados para una futura ciudadanía sana y disciplinada. Ambos tópicos resonaban en los discursos médicos, institucionales y políticos enarbolados en las primeras décadas del siglo XX. El desarrollo de la cultura deportiva cumplía un objetivo doble: el afianzamiento de una cultura espiritual y el despliegue de una cultura deportiva. El deporte contenía un fuerte valor cívico para modelar a los ciudadanos y afianzar la identidad nacional por medio de los campeonatos intercolegiales. En perspectiva, mientras el grupo de jóvenes nucleados en torno al periódico *El Mentor* manifestaron una visión más “conservadora” sobre el sistema de enseñanza –quizás debido al contexto de la época, signado por una “atmósfera de represión simbólica” que invadió la vida cotidiana de las instituciones– el grupo *Brújula*, al calor de las movilizaciones estudiantiles y las críticas esbozadas desde diferentes sectores del campo educativo, pregonaron una crítica más audaz a la cultura escolar dominante dejando entrever la necesidad de un cambio acuciante que iba desde los programas de estudio a la relación entre educadores y estudiantes.

Quisimos ser cuidadosos al enfatizar en la experiencia del Club Colegial aunque no fue la única de su tipo. Creemos que resta una pesquisa de mayor envergadura para auscultar la relación entre prácticas juveniles y escolaridad secundaria. En este sentido, los historiadores han soslayado o silenciado increíblemente el objeto de estudio propuesto en las décadas precedentes a 1960. Nos queda como deuda pendiente auscultar en el devenir de las investigaciones sobre juventud, educación o en el marco de las políticas sociales el siguiente interrogante: ¿Qué grado de protagonismo e inserción tuvieron los Clubes Colegiales en el sistema educativo oficial?

Un tercer fundamento ligado al de las prácticas juveniles y sus imaginarios tiende hilos con la cuestión relacional basada en el género. Los jóvenes que ingresaban al Colegio Nacional Mixto de Morón se encontraban ante un formato escolar novedoso para los cánones genéricos de la época los cuales se caracterizaban por una división sexuada de las organizaciones (a modo de ejemplo hemos citado a la U.E.S, en su rama femenina y masculina). Gracias a esta novedad, los jóvenes lograron nuevas formas de relacionarse con la alteridad sexual por fuera del ámbito hogareño. Sobre este escenario nos preguntamos cómo asumieron su identidad juvenil en la década de 1940 y 1950 aquellos alumnos/as que concurrieron al nacional de Morón. Los dispositivos normativos que permearon las prácticas juveniles

contemplaban la autoridad, las jerarquías generizadas y, en algunos casos, el credo católico que imponía censuras, secretos y temores al descubrimiento temprano de la alteridad sexual, junto con la matriculación en un colegio mixto, afianzaban un trasfondo escénico que irradiaba nuevos sentidos e identidades por fuera del mundo hogareño.

Los discursos sostenidos por la escuela tendían a enfatizar una estructura binaria. A modo de ejemplo, hemos citado los periódicos estudiantiles *SEXO FUERTE* y *ELLAS* o los condicionamientos de un currículo oculto preconizado por el colegio en donde solo había “grandes soldados o guerreros” y los héroes de la patria eran masculinos. Los planes de estudio, vertebrados en materias específicas, hacían referencia en líneas generales al modelo médico-biologicista centrado en un reconocimiento general del cuerpo. Por fuera de las instituciones de enseñanza, la ginecología construyó un arquetipo de feminidad en donde se interpretaba en una jerarquía desigual el cuerpo femenino, los órganos sexuales y la reproducción. A ello hay que adjuntar las prerrogativas doctrinarias de una cultura católica que actuaba como muro de contención a las inquietudes libilidades de los adolescentes.

La normativa escolar encuadrada en los imaginarios sociales en conjunción con los “símbolos socialmente disponibles”, edificó una noción de género que tendía a afianzar lo “naturalmente” masculino por oposición a lo femenino. Esto nos lleva de súbito a proferir que el vestuario utilizado dentro del colegio, a modo de ejemplo de estas construcciones, tendía a eliminar las curvas de las adolescentes y anestesiar sus cuerpos, para evitar la “deshonra”, los prejuicios o las tentaciones mundanas. Porque a pesar de que durante la década de 1950 las mujeres comenzaron a vislumbrar nuevos espacios de participación, el lugar atribuido seguía siendo la domesticidad y el mandato de la maternidad. Siendo así, las jóvenes eran pensadas dentro del espacio escolar como una entidad diferenciada por el sexo, en un sistema de enseñanza marcado por el eclecticismo donde confluía la tradición del liberalismo, el catolicismo y el espiritualismo. De un modo u otro, los jóvenes internalizaban estas nociones en los periódicos estudiantiles y en sus prácticas cotidianas por dentro y por fuera del colegio. Hemos señalado una de las paradojas más sustanciales a nuestro entender: mientras en el currículum escolar se invisibilizaba el cuerpo femenino, anulando sus curvas y cualquier atisbo de sexualidad sugerente por el crecimiento corporal, el colegio sostenía una cultura “humanística y científica”, basada en los preceptos del positivismo pero censurando,

a su vez, la información referida a la sexualidad para la parcial sumisión de la identidad corporal femenina y masculina.

El currículo y la cultura académica brindada por la institución complementaron las subjetividades de los estudiantes que se vieron interpelados en un modelo de “ser joven” sostenido en el paradigma de la transición. Es decir, la juventud era un paso expeditivo para ingresar al mundo adulto. No se educaba para “ser joven” sino para instruirlos en la valoración de los deberes y compromisos que debían enfrentar en el futuro, como ser un “buen ciudadano” y un “buen soldado”. Estos modelos eran transmitidos en la propuesta escolar. Sobre este escenario, el normalismo pedagógico tuvo una importante gravitación. Niños y adolescentes fueron educados en los arquetipos humanos y en una visión de la historia sellada por la enseñanza moral de los héroes y la estimulación de los rituales patrióticos. En los periódicos estudiantiles y en las entrevistas orales se articulan estos tópicos reseñados.

En un plano más general, cabe resaltar nuevamente que el modelo de “ser joven” en el ciclo medio se nutrió de contenidos específicos que apostaban a una preparación del joven masculino como futuro funcionario de la administración del Estado. Sin embargo, hemos sugerido que en los colegios “nuevos”, creados en la periferia de un sistema escolar que se estaba “democratizando”, los objetivos eran poner a disposición de esas localidades el formato escolar y las credenciales académicas demandadas por los sectores sociales emergentes.

El formato escolar basado en la obtención de “calificaciones suficientes”, la meritocracia y la negación de incipientes formas de organización estudiantil cercenaron el camino para la transformación de la cultura escolar durante la década de 1960. A pesar de las opiniones recogidas en los seminarios escolares, el colegio reforzó las vetustas estructuras sostenidas sobre el tinglado ideológico del academicismo positivista y el normalismo pedagógico. El objetivo era contrarrestar la percepción de crisis y de efervescencia social manifestada por los distintos actores de la sociedad civil ante un Estado que, a fines de esa década del 60 se caracterizó por el autoritarismo y el alejamiento del consenso de la sociedad civil. La llegada del controvertido rector Maniglia reafirmó estas posiciones pedagógicas entre los años 1962-1972. Sin embargo, las incipientes formas de organización estudiantil no claudicaron ante la ley Latorre con la conformación de un centro de estudiante clandestino. Pensamos que dentro de los márgenes del colegio se dilucidaba una serie

de intersticios donde se filtaban las tensiones y los conflictos. Los mecanismos disciplinarios que tendían al modelaje de las conductas juveniles y el control trazado por las autoridades sobre el personal docente para evitar “modelos” que se desviaran de determinadas frecuencias es un ejemplo que habla a las claras de lo expuesto.

Los intentos de politización de la juventud y el campo docente, durante el período peronista, también constituyó un ejemplo de este tipo. Si bien es cierto que en la agenda educativa el disciplinamiento de la juventud por medio del deporte y la actividad cultural permitía desvincular a los jóvenes de los conflictos sociales, el peronismo habría tardado en reconocer a la juventud como un potencial sujeto político, privilegiando la etapa infantil.

La creación de la U.E.S fue el ensayo más prometedor del peronismo por atraer el futuro consenso generacional junto con los intentos de “politización” de la juventud. Sin embargo, al menos en el caso del colegio nacional analizado, esta entidad como las mediaciones políticas emanadas desde el Estado afincadas en la ideología oficial, generaron más rechazos que consensos. La U.E.S casi no tuvo incidencia dentro de la institución.

Si bien todos los docentes entrevistados alegan que fue “una etapa feliz” en sus vidas, la remembranza se ven negativizadas por la presencia del peronismo. En resumen, para los estudiantes entrevistados las mediaciones políticas que apuntaban a la “politización de la educación” resultaron inocuas: antes que “escolares peronistas” ellos se concibieron como “bachilleres” o “estudiantes secundarios”. La tradicional identidad de la cultura bachiller fue un muro de contención a las pretensiones gubernamentales. Para los docentes que veían amenazada sus jerarquías y mandatos simbólicos, el peronismo se erigió como un fenómeno colateral pero presente en la vida laboral— en ocasiones de manera solapada, en ocasiones de manera manifiesta— al que trataban de esquivar mediante la estrategia del “silencio”. Como hemos manifestado en la introducción del trabajo, la armonía de un discurso artificioso construido en torno a una época dorada de la educación está signado por un metadiscurso que presenta rupturas y discontinuidades.

En otro nivel, todos los entrevistados destacaron el carácter “familiar” que tenía la institución. Esto se debe a que la experiencia educativa se transformó en un fuerte colectivo de integración que acercó a los jóvenes más allá de los años compartidos en calidad de escolares. La relevancia de sentidos cobra un amplio abanico simbólico en las reuniones realizadas de ex alumnos/as —con profesores

incluidos-, la conmemoración de los 50 años del colegio en 1999, donde se entonó la “Marcha del Estudiante” o el “viaje de egresados” realizado en su etapa adulta con el distintivo de la institución en las prendas de vestir. El colegio, aún en la actualidad, sigue siendo para algunos de ellos un punto de reunión y de conocimiento en las clases de francés dictadas una vez a la semana. Estos elementos identificatorios se sostienen en las generaciones que le sucedieron al marco temporal analizado en el trabajo, expresado en las redes sociales o eventos realizados por los ex alumnos/as.

Pensar, indagar y reflexionar sobre esta experiencia nos posiciona de cara al presente y al futuro. Un presente signado por la incertidumbre y la devaluación de las credenciales académicas. Y esto se debe a que en los últimos años la transmisión intergeneracional de los conocimientos de los adultos a los jóvenes se vio dislocada. La tradición gestada por la denominada “Ley Federal de educación” sancionada en el año 1993 “primarizó” la escuela secundaria y dejó al Ministerio de Educación de la Nación “sin escuelas”. La mayoría de los colegios nacionales pasaron a ser administrados por las provincias con menos margen de gestión sobre estas instituciones. Las aspiraciones de transformación del ciclo medio—cuya percepción de crisis como hemos visto data de décadas pasadas— se vieron interpeladas en moldes contradictorios. La transformación fue lenta, progresiva y corroída por la búsqueda de resultados inmediatos, de modo tal que las burocracias educativas priorizaron la cantidad de inclusión de los jóvenes (matrícula escolar) pero sin reparar en la calidad de los conocimientos adquiridos por los estudiantes. Así los jóvenes se transformaron en meros números con arreglo a fines administrativos en búsqueda de una credencial académica devaluada para el mundo laboral.

Es cierto también que la crisis de valores en la sociedad y las incertidumbres que dominan la esfera de lo público—sobre todo en el mercado laboral— atentaron contra la legitimidad de la escuela secundaria y el rol docente. En este tramo cabe radicar una observación pasible de críticas fundamentadas que dejen de lado el “optimismo pedagógico ingenuo” como destacó Tedesco.⁴⁴⁸ En el peor de los casos, en este presente sinuoso, cargado de reformas y de contrarreformas, se fortalece una mirada clasista en cuanto a quienes están autorizados a asumir el fin del tutelaje como “jóvenes” y quienes no han adquirido el capital cultural necesario para merecerlo y, por lo tanto, ser pasibles de dicho control. Los diversos formatos y las

⁴⁴⁸ TEDESCO, *Educación y justicia...op. cit.*, p. 126.

modalidades de cursadas más “autónomas” en algunos colegios dependientes de las universidades nacionales son un ejemplo de esta situación engorrosa y, si se quiere, contradictoria. Bifurcándose en una marea de discursos educativos y tendencias escolares híbridas, ambos paradigmas (el del “tutelaje” y el del “joven sujeto de derechos”) se entremezclan asiduamente en la argamasa formativa de la propuesta escolar actual. En el marco discursivo se reconoce al joven como un sujeto de derechos específicos. Siguiendo los lineamientos de la última (contra) reforma educativa del año 2009 los escolares deben tener a su disposición espacios educativos, recreativos, deportivos y artísticos y condiciones óptimas para finalizar su escolaridad. A su vez, la reforma enumera diversos factores asociados a la calidad educativa, el acceso gratuito a la enseñanza y la igualdad de género. Sin embargo, las pretensiones curriculares han estado lejos de los objetivos propuestos.

En la actualidad, diversos autores han apreciado que ante las transformaciones acaecidas en las normativas sociales, las relaciones de autoridad, los cambios en las concepciones intergenéricas, la violencia y la deslegitimación de la institución escolar; el formato de la escuela secundaria “se resistió al cambio” o no supo adaptarse a los nuevos tiempos. De allí se desprende el fracaso de la reforma. Pues bien, esta afirmación en parte es cierta. Consideramos que muchas escuelas secundarias se abrieron a la comunidad y gestionaron nuevas formas de responder—con fortalezas y debilidades— a las acuciantes demandas de los jóvenes con nuevos espacios institucionales de participación. Sin embargo, creemos —y esto se podría sugerir a modo de hipótesis para una futura investigación —que ante el dislocamiento en la transmisión de saberes, los dobles discursos de las autoridades que deslegitimaron el rol docente, la desvalorización de los conocimientos pasibles de ser enseñados en pos de evitar la “repitencia”, el achatamiento de las jerarquizaciones y las presiones burocráticas sobre los educadores; la escuela sostuvo subrepticamente la “tradición” para evitar un dislocamiento más abrupto de lo percibido en el presente. Las recetas pedagógicas improvisadas que emanaron para responder a la crisis o en el mejor de los casos para transformar el formato escolar, se desdibujaban, por citar algunos ejemplos, en el proyecto de la escuela-shopping, el trastrocamiento de maestras/os de la escuela primaria en “profesores secundarios” y la reestructuración del ciclo medio en EGB (hoy ESB) y Polimodal (hoy Escuela Secundaria y Escuela de Enseñanza Secundaria) Estas reformas desencajaron las piezas de un sistema de enseñanza ya vapuleado, erguido como un “gigante con pies

de barro” que se tambaleaba ante los cimbronazos coyunturales que excedían el perímetro escolar.

En resumen, desde una mirada local ponderamos el papel de una comunidad educativa surgida al calor de los cambios socio-culturales y políticos acaecidos a fines de la década de 1940. La experiencia nos permite repensar determinados tópicos utilizados en los diagnósticos e investigaciones que cotejan el presente del sistema de enseñanza con ese pasado que, lejos de representar una “edad de oro de la educación”, proyectaba un objetivo en común en cuanto a la formación de los jóvenes. Para dar cuenta de esta cuestión procuramos documentar y analizar las experiencias de los actores escolares involucrados, auscultando los sentidos de pertenencia a un sistema escolar meritório que ofrecía las posibilidades para el ascenso social. Somos conscientes de que la prudencia aconseja no generalizar este caso puntual. Sin embargo, siendo un colegio nacional, el currículum, la cultura normalista, los objetivos impulsados por las elites pedagógicas y los espacios de socialización de los jóvenes para el desarrollo de la cultura deportiva. Estos eran tópicos comunes a todos los colegios secundarios dependientes de la repartición central. Por ello estimamos que la propuesta esbozada y desarrollada en la investigación contribuye a comprender una parte de ese proceso transformándose, a su vez, en una aporte que permite datar uno de los instantes en que la juventud comenzaba a ser pensada dentro de la agenda estatal como destinataria de determinadas políticas públicas, entroncadas con un modelo de “ser joven” que perseguía el objeto de educar al futuro ciudadano en una matriz ciudadana “sana y disciplinada”.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

Archivos

ARCHIVO DEL EX COLEGIO NACIONAL MIXTO DE MORÓN
INSTITUTO y ARCHIVO HISTÓRICO MUNICIPAL DE MORÓN.
Departamento Ejecutivo. Memoria Correspondiente al Ejercicio del año 1949 y 1950.

MUNICIPALIDAD DE MORÓN, *Morón. Crónica y guía de su progreso. Edificio, Industria, Comercial, Social, Cultural, Deportivo*, Buenos Aires, García, 1950.

Publicaciones Oficiales

COMISIÓN NACIONAL DE INVESTIGACIONES, *El libro negro de la Segunda Tiranía*, Buenos Aires, 1958.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA. *Boletín de Comunicaciones. 1949-1955.*

-----, *Enseñanza media. Años 1914-1963*, tomo 1 y 2.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. *Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior, Planes y Programas de Estudio. Ciclo Básico, Segundo Ciclo del Bachillerato, Ciclo Superior del Magisterio, Escuelas Normales Regionales Escuelas Nacionales de Comercio*, Buenos Aires, 1953.

-----, *Consultorio de Orientación Profesional y Escolar. Condiciones de ingreso a la enseñanza media. Guía de estudios universitarios. 1951.*

-----, *Reglamento para los Colegios Nacionales y Liceos de Señoritas, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1936 [1934],*

MINISTERIO DE TRABAJO Y PREVISIÓN, *Libreta de Trabajo para menores de 14 a 18 años.*

MUSEO SOCIAL ARGENTINO, *Primer Congreso de la Población. 26 a 31 de octubre de 1940, Buenos Aires, 1941.*

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. *PLAN DE ESTUDIO. Cursos del Ciclo Básico (Bachillerato Elemental) y del Ciclo Superior del Magisterio. Programas de 1er Año del Ciclo Básico Común y 4º Año del Magisterio, 1948.*

SUBSECRETARÍA DE INFORMACIONES, *Segundo Plan Quinquenal*, Buenos Aires, 1953.

-----, *Constitución de la Nación Argentina*, 1949.

PRESIDENCIA DE LA NACIÓN. MINISTERIO DE ASUNTOS TÉCNICOS. *Anuario Estadístico de la República Argentina*, Buenos Aires, tomo 1, Compendio, 1949-1955, p.43.

-----, *La Nación Argentina. Justa, Libre, Soberana*, 1950.

Publicaciones periódicas

Brújula,

Clarín

El Imparcial

El Laborista

EL Mentor

El Mundo

Imágenes

La Obra

La Prensa

La Voz de Castelar

Los Principios

Mundo Peronista

Página 12

Revista de la Unión de Estudiantes Secundarios (U.E.S)

Opinión.

Revista Anales de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social

Revista de Educación. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires (1946-1970).

Entrevistas realizadas a

Susana P., junio de 2006, provincia de Buenos Aires

Elena de Osvaldo, junio 2006, provincia de Buenos Aires.

Lidia Wouters, julio de 2006, provincia de Buenos Aires,

Julia de María, junio de 2006, provincia de Buenos Aires.

Delia Codesido, agosto de 2006, Capital Federal.

Pablo Terán, marzo de 2007, provincia de Buenos Aires.

Julio Crespo, junio de 2008, provincia de Buenos Aires.

Franco Melazzini, diciembre de 2009, provincia de Buenos Aires

Demetrio Yalek, diciembre 2009, provincia de Buenos Aires.

Norberto Boggiano, marzo de 2010, provincia de Buenos Aires.

María O. Información recibida mediante correo electrónico. Octubre de 2010.

Oscar Tarrio, Marta Palermo, Ana Coudet, noviembre de 2010, provincia de Buenos Aires (entrevista grupal)

Lilian Quintana, noviembre de 2010, provincia de Buenos Aires.

Teresa Eggers Brass, diciembre de 2010, provincia de Buenos Aires

Loretta Brass, diciembre de 2010, provincia de Buenos Aires

Tulio Viera, diciembre de 2010, provincia de Buenos Aires

Susana Bagnat, abril de 2011, provincia de Buenos Aires,

Norberto García, abril de 2011, provincia de Buenos Aires.

Cira Forti, julio de 2011, provincia de Buenos Aires

Néstor García Monzón, agosto de 2011, provincia de Buenos Aires.

Susana Zanetti, marzo de 2012, Capital Federal.

Documentos inéditos

Profesor Conrado Eggers Lan, “Contenido y orientación de los planes y programas de estudio para cada rama de la enseñanza”, Seminario Escolar, Comisión 29, 31 de julio de 1959

Profesor Julián Álvarez Florentino, “Contenido y orientación de los Planes y Programas”, Seminario Escolar, 28 de julio de 1959

Profesor Pablo Astorga, *El bachillerato*, Seminario Escolar, Comisión N ° 18

Profesor Tulio Enrique Viera, “El educador: Perfeccionamiento del Personal Docente que supervisa, orienta, dirige, imparte y colabora en la educación”, Seminario Escolar, Comisión 6, 29 de julio de 1959.

Obras editas

BUNGE, Alejandro, *Una nueva Argentina*, Buenos Aires, [1940] Hyspamerica, 1984 (2ª edición).

FRANCESCHI, Gustavo (monseñor), *Totalitarismos. Segunda Parte. Comunismo*, tomo 4, Buenos Aires, Editorial Difusión, 1946

GARCÍA MORENTE, Manuel, *Lecciones Preliminares de Filosofía*, Losada, 1938.

GONZALEZ, Hilario, *Fundamentos de pedagogía*, Buenos Aires, Editorial Assandri, 1954.

IANANTUONI, Domingo Rafael, *Cultura Ciudadana. La sociedad Argentina*, Buenos Aires, Buenos Aires, Imprenta Chile, 1954.

MANTOVANI, Juan, *La crisis de la educación*, Buenos Aires, Columba, 1959.

NASSIF, Ricardo, “Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)” en “El cambio educativo, situación y condiciones” UNESCO-CEPAL-PNUD, proyecto *Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe*, Informe finales/2, Buenos Aires, 1981, pp. 53-102.

SENET, Honorio, *La acción post escolar del Estado. Urgencia de su organización en todo el país*, La Plata, Imprenta Macchi, 1923

SUPPA de PELLI, Teresa, *Agonía de la Escuela. Mi crítica a la educación argentina*, 1959.

Testimonios para el Cincuentenario Escuela de Educación Media N° 31. Ex Colegio Nacional de Morón, Camino Real, 1999.

VILLEGAS, César Albistur, (colaboración de Andrés Gustavo Llinares), *Actor y testigo*, Buenos Aires, Ediciones del Oeste, 1994.

Bibliografía general citada

ABOY, Rosa, “La vivienda social en Buenos Aires en la segunda pos guerra (1946-1955)” *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. VII., n° 46 1 de agosto de 2003. Disponible en: [http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-146\(031\).htm](http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-146(031).htm). Fecha de ingreso: enero de 2013.

ACEVEDO, Cristina y PITTELLI, Cecilia, “La libreta sanitaria o el pudor de las niñas” en CUCUZZA, Héctor Rubén (director) *Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo*, Buenos Aires, Del Riel, 1997, pp. 267-284

ACHA, Omar, “Cartas de amor en la Argentina peronista: construcciones epistolares del sí mismo, del sentimiento y del lazo político populista” en *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, Debates, 2007, Disponible en <http://nuevomundo.revues.org/12272>. Fecha de ingreso: 26 agosto 2012

-----, *Los muchachos peronistas. Orígenes olvidados de la Juventud Peronista (1945-1955)*, Buenos Aires, Planeta, 2011.

-----, “Sociedad civil y sociedad política durante el primer peronismo” en *Desarrollo Económico*, vol. 44, n° 174, julio-septiembre 2004, pp. 199-229.

-----y BEN Pablo, “Amorales, patoters, chongos y pitucos. La homosexualidad masculina durante el primer peronismo (Buenos Aires, 1943-1955)” en *Trabajo y Comunicaciones*, 2ª Época, 2004-2005, no 30-31. pp. 217-260.

ADAMOVSKY, Ezequiel, *Historia de la clase media Argentina. Apogeo y decadencia de una ilusión, 1919-2003*, Buenos Aires, Planeta, 2010.

AELO, Oscar, *El peronismo en la provincia de Buenos Aires. 1945-1955*, Buenos Aires,

AMUCHASTEGUI Marta, *Los actos escolares con bandera: genealogía de un ritual*. Tesis de maestría, Escuela de Educación, Buenos Aires, Universidad de San Andrés, 2002.

-----, “Los rituales patrióticos en la escuela pública” en CARLI, Sandra (coordinación tomo VI) y PUIGGRÓS, Adriana (dirección), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*, Buenos Aires, Galerna, 2003, pp. 13-41.

ARMUS, Diego (compilador), *Mundo urbano y cultura popular. Estudios sobre historia social Argentina*, Buenos Aires, Sudamericana, 1990.

-----, “¿Qué historia de la salud y la enfermedad?” en *Salud Colectiva*, Buenos Aires, Enero-abril, 2010, pp. 5-10

ARROYO Mariela y POLIAK, Nadina, “Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de Reingreso”, en TIRAMONTI, Guillermo (dirección), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Homo sapiens-FLACSO, 2011, pp. 89-124.

ARTIGO, Gabriel Pasteur, “Deporte y Nacionalismo en México durante la post-Revolución” en: *Revista de História do Esporte*, Volume 4, n° 1, 2011.

BALLENT, Anahí *Las huellas de la política. Vivienda, ciudad, peronismo en Buenos Aires, 1943-1955*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 2006.

BERGIA, María José, *De caridades y derechos. La construcción de políticas sociales en el interior argentino. Córdoba, (1930-1943)*, Córdoba, Centro de Estudios Históricos, 2009.

BERNETTI, Jorge Luis y PUIGGRÓS, Adriana “Los discursos de los docentes y la organización del campo técnico profesional” en BERNETTI, Jorge Luis y PUIGGRÓS, Adriana (dirección) *Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)*, Buenos Aires, Galerna, 2006, pp. 187-233.

-----, “Las reformas del sistema educativo”, en BERNETTI, Jorge Luis y PUIGGRÓS, Adriana (dirección) *Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)*, Buenos Aires, Galerna, 2006, pp. 235-291.

BARRANCOS, Dora, *Educación, cultura y trabajadores (1890-1930)*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991.

-----, “Moral sexual, sexualidad y mujeres trabajadoras en el período de entreguerras” en DEVOTO, Fernando y MADERO, M. (dirección), *Historia de la vida privada en la Argentina. La Argentina entre multitudes y soledades. De los años treinta a la actualidad*, Buenos Aires, Santillana, 1999, pp. 199-226.

BERROTARÁN, Patricia, “La planificación como instrumento: políticas y organización en el Estado peronista, 1946-1949” en BERROTARÁN Patricia, JÁUREGUI, Aníbal y ROUGIER, Marcelo, *Sueños de Bienestar en la Nueva Argentina. Estado y Políticas públicas durante el peronismo (1946-1955)*, Buenos Aires, Imago Mundi, 2004, pp. 15-45.

BERTONI, Lilia Ana, *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.

-----, y PASSERON, Jean –Claude, *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.

BRASLAVSKY, Cecilia, *Informe de la situación de la juventud*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1986.

BREGAZZI, Violeta y MANGANIELLO, Ethel, *Política educacional*, Buenos Aires, Librería del Colegio, 1964.

CAIMARI, Lila, *Perón y la Iglesia Católica; Religión, Estado y sociedad en la Argentina, 1943-1955*, Buenos Aires, Ariel, 1995

CAMMAROTA, Adrián, “Consideraciones sobre la educación media humanística bajo el primer peronismo (1946-1955): expansión de la matrícula secundaria, inversión estatal y orden educativo meritorio” en *Revista Tema de Historia Argentina y Americana*, n° 19, 2011, pp. 47-93.

-----, “El cuidado de la salud de los escolares en la provincia de Buenos Aires durante el primer peronismo (1946-1955). Las libretas sanitarias, las fichas de salud y las cédulas escolares” en *Propuesta Educativa*, (FLACSO) n° 35, junio de 2011, pp. 113-119.

-----, “El Ministerio de Educación durante el peronismo: ideología, centralización, burocratización y racionalización administrativa (1949-1955) en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana (RHELA)*, vol. 15, año 2010, pp. 63-92.

-----, “Los Consejos de Amalia a su hija Laura. Propaganda moral y construcciones genéricas en la literatura pedagógica a comienzos del siglo XX en Argentina”, en *Revista De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*. n °1 2012. Disponible en <http://ces.unne.edu.ar/revista/pdf/ArtCammarota.pdf>, pp. 1-17

CALVEIRO, Pilar, “Los usos políticos de la memoria”, en CAETANO, Gerardo (compilador), *Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la historia reciente de América Latina*, Buenos Aires, CLACSO, 2006, pp. 359-382.

CARLA, Sandri, “Educación pública. Historia y promesas” en FELDFEBER, Myriam (compiladora), *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?*, Buenos Aires, Novedades Educativas, pp.15-16.

-----, *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina. 1880-1955*, Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila, 2002.

CASTEL, Robert, *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Buenos Aires, Paidós, 1997.

CERRUTI BASO, Stella, “Salud y sexualidad desde una perspectiva de género”, 1993, p.124 disponible en <http://guiagenero.mzc.org.es/GuiaGeneroCache/Pagina Medios Comu 000385.html> Fecha de ingreso: junio 2011.

CHAVES, Mariana “Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado de arte en ciencias sociales”, *Papeles de trabajo. Revista electrónica del*

Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín, año 2, n° 5, junio de 2009, pp. 1-111.

COSSE, Isabella, *Estigmas de nacimiento. Peronismo y orden familiar. 1946-1955*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2006.

-----, *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2010

CUCUZZA, Héctor Rubén, “Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación”, disponible en <http://www.unlu.edu.ar/~histelea/pdf/cucuzza02.pdf>. Fecha de ingreso: 20 de enero de 2011.

-----, “Ruptura hegemónica, ruptura pedagógica: ‘La Razón de mi vida’ como texto escolar durante el primer peronismo” en *Sarmiento*, n° 2, 1998, pp. 153-179.

CUEVA PERUS, Marcos, “La juventud como categoría de análisis sociológico”, Universidad Autónoma de México, 2005.

DE ALBA, Alicia, *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*, México, CESU-UNAM, 1992.

DE LUCA, Romina, *Brutos y baratos. Descentralización y privatización en la educación argentina (1955-2001)*, Buenos Aires, CEICS, 2008.

DI LISCIA, Silvia María y SALTO, Graciela Nélica, (editoras) *Higienismo, educación y discurso en la Argentina (1870-1940)*, Santa Rosa, La Pampa, Editorial de la Universidad Nacional de la Pampa, 2004.

DUBET, Francois, “El declive y las mutaciones de la institución” en *Revista de Antropología social*, n° 16, 2007, p. 40 y p. 45. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0707110039A/9122>. Fecha de ingreso: 23 de octubre de 2012.

-----, “De la sociología de la identidad a la sociología de los sujetos” en *Estudios sociológicos*, VII, n° 21, 1989, pp. 519-545.

, “

----- y MARTUCCELLI, Danilo, *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Losada, Buenos Aires, 1998, p. 15.

DUSSEL, Inés, “Cuando las apariencias no engañan: una historia comparada de los uniformes escolares en Argentina y Estados Unidos (siglo XIX-XX)” en *Pro-Posicoes*, v. 16, 2005, n. 1, 65-86

-----, *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, Buenos Aires, FLACSO-UBA, 1997.

-----, “La reproducción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en la América Latina”. Ponencia presentada en X Jornadas LOGSE, Granada, España, 2000, p. 16. Disponible en http://publicacionesmv.com.ar/paginas/archivos_texto/33.pdf.

-----, “¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año/vol. 10, n° 27, pp. 1109-1121.

----- y PINEAU, Pablo, “De cuando la clase obrera entró al paraíso. La educación técnica estatal en el primer peronismo” en CARLI, Sandra (coordinadora tomo VI) y PUIGGRÓS, Adriana (dirección), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*, Buenos Aires, Galerna, pp. 107-173.

DUSSEL, Inés y SOUTHWELL, Myriam, “La autoridad docente en cuestión: líneas para el debate”, en *El Monitor de la Educación*, n° 20, marzo de 2009, pp. 26-28.

-----, “Los rituales escolares: Pasado y presente de una práctica colectiva”, *El Monitor, Ministerio de Educación de la Nación*, n° 21, junio 2009, pp. 26-29

EGGERS BRASS, Teresa, “Conrado Eggers Lan, entre la filosofía antigua y el pensamiento nacional” en *Revista de Historia Bonaerense*, n° 39, 2012, pp. 33-41.

ELIAS, Norbert y DUNNING, Eric, *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, México, Fondo de Cultura Económica, 1992.

FELITTI, Karina, “El placer de elegir. Anticoncepción y liberación sexual en la década de 1960” en GIL LOZANO, Fernanda, PITA, Valeria Silvina e INI, María Gabriela (dirección), *Historia de las mujeres en la Argentina*, Buenos Aires, Taurus, 2000, pp. 155-171.

FEIXA, Carles, *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*, Editorial Ariel, Barcelona, 1999.

-----, “Escuela y cultura juvenil: ¿matrimonio mal avenido o pareja de hecho?” *Revista Educación y Ciudad*, 18, 2010, pp. 8-16.

FINOCCHIO, Silvia, *La escuela en la historia Argentina*, Buenos Aires, Edhasa, 2009.

FIORUCCI, Flavia, “Los amores de la maestra: sexualidad, moral y clase durante el peronismo” (en prensa), 2010.

-----, *Intelectuales y peronismo. 1945-1955*, Buenos Aires, Biblos, 2011.

FRYDENBERG, Julio, *Historia social del fútbol. Del amateurismo a la profesionalización*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2011.

GAGLIANO, Rafael, “Consideraciones sobre la adolescencia en el período” en CARLI, Sandra (coordinadora tomo VI) y PUIGGRÓS, Adriana (dirección), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*, Buenos Aires, Galerna, pp. 175-203.

GAUDIO, Ricardo y PILONE, Jorge, “El desarrollo de la negociación colectiva durante la etapa de modernización industrial en la Argentina, 1935-1943”, en *Desarrollo Económico*, vol. 23, n° 90, Buenos Aires, julio-septiembre. 1983, pp. 255-285.

GENÉ, Marcela, *Un mundo feliz. Imágenes de los trabajadores en el primer peronismo. 1946-1955*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005.

GENTILE, Emilio, *El culto del littorio. La sacralización de la política en la Italia fascista*, Buenos Aires, Siglo XXI (Argentina, 2007).

GENTILE, Emilio, *El culto del littorio. La sacralización de la política en la Italia fascista*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2007

GINZBURG, Carlo, *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*, Barcelona, Muchnik, 1981.

GOLCMAN, Alejandra, “El ingreso de la psicología en las fábricas”. Ponencia presentada en el IV Taller de Historia Social, Salud y Enfermedad en Argentina y América Latina, Tucumán, 14 de agosto de 2010.

GOLDAR, Ernesto, *Vida cotidiana en la década del 50*, Buenos Aires, Plus Ultra, 1992.

GOOD, H. G., *Historia de la educación Norteamericana*, México, Unión Tipográfica Editorial Hispano-Americana, 1966.

GUEVARA, Raúl, *Jurisdicción Transfederal. La leyenda de la ley 1420 y otros mitos porteños en educación*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, 2006.

GVIRTZ, Silvina, “La politización de los contenidos escolares y la respuesta de los docentes primarios en los primeros gobiernos de Perón-Argentina 1949-1955”, *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, volumen 10, n° 1, enero-junio 1999.

-----, GRINBERG Silvia y ABREGÚ, Victoria, *La educación ayer, hoy y mañana. EL ABC de la pedagogía*, Buenos Aires, Aique, 2009.

-----, y PALAMIDESSI, Mariano, *El abc de la tarea docente: Currículum y enseñanza*, Buenos Aires, Aique, 1998.

HEREDIA Mariana y WAINERMAN, Catalina, *¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria*, Buenos Aires, Editorial Belgrano, 1999.

HIRSCHEGGER, Ivanna, “La enseñanza primaria en el marco del Estado de Bienestar: los planes de obras y la expansión de los servicios educativos en dos municipios de Mendoza 1946-1955) en *Antítesis*, vol. 3, n. 6, julio-diciembre de 2010.

-----, “El primer peronismo y la aplicación diferencial de políticas estatales. La salud pública en la provincia de Mendoza (1946-1955), *Mediterranea, Ricerche storiche*, Anno VII, aprile 2010, pp. 149-170.

IMAZ, José Luis, *Los que mandan*, Buenos Aires, EUDEBA, 1965.

JAMES, Daniel, “17 y 18 de octubre de 1945: el peronismo, la protesta de masas y la clase obrera argentina”, en *Desarrollo Económico y Social. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 27, n° 107, octubre-diciembre de 1987, pp. 444-461.

-----, *Doña María. Historia de vida, memoria e identidad política*, Buenos Aires, MANANTIAL, 2004.

-----, *Resistencia e integración. El peronismo y la clase trabajadora argentina, 1946-1976*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2006.

JELIN, Elizabeth, “La conflictiva y nunca acabada mirada del pasado” en FRANCO, Marina y LEVÍN, Florencia (compiladoras) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Buenos Aires, Paidós, 2007, pp. 308-309.

JELIN, Elizabeth y LANGLAND, Victoria (compiladoras), *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*, Buenos Aires, Siglo XXI (Argentina), 2003.

JERÉZ, Marcelo, “Los descamisados jujeños: los trabajadores urbanos beneficiados con la vivienda obrera en la provincia de Jujuy bajo el primer peronismo (1946-1955) en: *Primeras Jornadas Interdisciplinarias de Investigaciones Regionales*. Mendoza: INCIHUSA-CONICET, 2009.

KERSHAW, Ian, *El mito Hitler. Imagen y realidad en el Tercer Reich*, Buenos Aires, Paidós, 2004.

KESSLER, Gabriel, *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, IPE-UNESCO, 2002.

KROPFF, Laura, “Mapurbe”: jóvenes mapuches urbanos” en *Kairos*, n° 14, San Luis. Universidad Nacional de San Luis. Disponible en: www.fices.unsl.edu.ar, pp. 1-12.

-----La escuela como performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos, México, Siglo XXI, 2003.

McLAREN, Peter, *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México, Siglo XXI, 1998.

MANZANO, Valeria, “Blue Jean Generation: Youth, Gender, and Sexuality in Buenos Aires (1958-1975)”, *Journal of Social History*, 2009, pp. 103-122.

-----, Valeria, “Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX” en *Propuesta Educativa*, n° 35, pp. 41-49.

MAS Ethel y ASHUR, Eduardo, “Textos escolares de Salta. Del libro familiar al manual oficial” en ASCOLANI Adrián (compilador) *La educación en Argentina. Estudios de Historia*, Rosario, Ediciones del Arca, 1999, pp. 85-93.

MATA de LÓPEZ, Sara, “Historia local, historia regional e historia nacional ¿Una historia posible?” en *Revista 2. Escuela de Historia*, Año 2, vol. 1, n° 2, 2003.

MÉNDEZ, Laura, “Moldear el carácter, forjar la nación. El Tiro Federal y el Scoutismo en la Norpatagonia de las primeras décadas del siglo XX”. Ponencia presentada en *Jornadas sobre cuerpos, pedagogías e instituciones educativas*, Universidad Nacional de Quilmes. 1° de octubre 2012.

MENOTTI, Emilia y Olcese Haraldo (coordinadores), *Arturo Frondizi. Su proyecto de integración y desarrollo nacional a través de sus principales discursos y declaraciones. 1954-1995*, Claridad, 2008.

MERCEDES RUIZ, María “La construcción social de la escuela secundaria. Los procesos de identificación en los estudiantes de quinto año. Un abordaje socio antropológico” en *Propuesta Educativa*, n° 33, pp. 118-120.

MEKLER, Víctor Mario, *Juventud, educación y trabajo*, tomo 1, CEAL, 1992.

MIGUES, Eduardo, “Familias de clase media: la formación de un modelo”, en: DEVOTO Fernando y MADERO, Marta (dirs.), *Historia de la vida privada en la Argentina*, tomo II, *La Argentina plural (1870-1930)*, Buenos Aires, Taurus, 1999

MILSTEIN, Diana, “La escuela, territorio urbano en disputa” en *Cuadernos del IDES*, n° 15, junio de 2009, pp. 3-31.

MOLINA, JIMENEZ, Iván, “De la historia local a la historia social. Algunas notas metodológicas” en *Cuadernos Digitales Universidad de Costa Rica. Escuela de Historia*, n° 3, septiembre del 2000. Disponible en <http://historia.fcs.ucr.ac.cr/cuadernos/c3-his.htm>. Fecha de consulta: octubre de 2012.

MORGADE, Graciela, “Burocracia educativa, trabajo docente y género: supervisoras que conducen ‘poniendo el cuerpo’”, en *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 400-425, maio/ago. 2007.

-----, “Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media”, 2006, p. 7 Disponible en [http://www.cnm.gov.ar/generarigualdad/attachments/article/106/Sexualidad_y_prevenccion Discursos sexistas en la escuela media.pdf](http://www.cnm.gov.ar/generarigualdad/attachments/article/106/Sexualidad_y_prevenccion_Discursos_sexistas_en_la_escuela_media.pdf). Fecha de ingreso: junio 2011.

-----, “Tecnologías de género y carrera profesional docente: desafíos de las mujeres en un sistema educativo ‘feminizador’” en *Nómadas*, pp. 81-88.

MOSSE, George, *La nacionalización de las masas. Simbolismo político y movimientos de masas en Alemania desde las guerras Napoleónicas al Tercer Reich*, Buenos Aires, Siglo XXI (Argentina), 2007.

MUSGROVE, Frank, “*La invención del adolescente*” en PÉREZ Islas, José Antonio, VALDEZ GONZÁLEZ Mónica y SUÁREZ ZOZAYA, María (coordinadores), *Teorías sobre la Juventud. Las miradas de los clásicos*, México, Porrúa, 2008, pp. 227-248.

MUÑIZ, Enrique y ZURETTI, Juan Carlos, *Política Educativa. Legislación y organización escolar*, Buenos Aires, ITENERARIUM, 1958.

NARI, Marcela, *Políticas de maternidad y maternalismo político, Buenos Aires (1890-1940)*, Buenos Aires, Biblos, 2005.

NUÑEZ, Pedro, “Prácticas políticas en un barrio del Gran Buenos Aires. Un acercamiento a los criterios de justicia en jóvenes de sectores populares” en *Kairós*, n° 14, San Luis, Universidad Nacional de San Luis. Disponible en www.fices.unsl.edu.ar.

-----, *Política y poder en la escuela media: la socialización política juvenil en el espacio escolar*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias Sociales dirigida por Dussel, Inés. Universidad Nacional General Sarmiento-Instituto de Desarrollo Económico y Social (UNGS-IDES), 2010.

LOBATO, Mirta Zaira, *Historia de las trabajadoras en la Argentina (1869-1960)*, Buenos Aires, Edhasa, 2007.

LÓPEZ, Sandra y VÉLEZ, Beatriz Elena, “La puesta en escena de la corporalidad femenina y masculina en la escuela urbana: linda como una muñeca y fuerte como un campeón” en *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, vol. II, n° 14, Universidad de Guadalajara, México, 2001, pp. 83-101.

LLINÁS, Paola, “Imágenes y sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria” en *Propuesta Educativa*, n° 32, noviembre 2009, pp. 95-104.

OSZLAK, Oscar y O’ DONNELL, Guillermo, “Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación” en *REDES. Revista de estudios sociales de la ciencia*, Universidad de Quilmes, Año II, n° 4, septiembre de 1995, pp. 98-128.

PALERMO, Silvana, “Sufragio femenino y ciudadanía política en la Argentina, 1912-19467” en BARRY, Carolina (compiladora), *Sufragio Femenino. Prácticas y debates políticos, religiosos y culturales en Argentina y América*, Buenos Aires, EDUNTREF, 2011, pp. 29-62.

PASSERINI, Luisa, “La juventud, metáfora del cambio social (dos debates sobre los jóvenes en la Italia fascista y en los Estados Unidos durante los años cincuenta”, en Giovanni Levi y Jean-Claude Schmitt, *Historia de los jóvenes. II Edad contemporánea*, Madrid, Santillana, 1996.

PASTORIZA, Elisa y TORRE, Juan Carlos (dirección), “La democratización del bienestar” en TORRE, Juan Carlos (dirección), *Nueva Historia Argentina. Tomo: 8 Los años peronistas (1943-1955)*, Sudamericana, 2002, pp. 259-295.

PEIRÓ, María Laura, “Vivencias de la juventud en condiciones de pobreza. Estudio en un barrio del Gran La Plata. Ponencia presentada en Grupo de Trabajo n° 24: “Juventud(es): sociabilidad, práctica culturales y dimensión política” VI Reunión de Antropología del Mercosur, Montevideo, noviembre 2005.

PLOTKIN, Mariano, *Mañana es San Perón: Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista*; Buenos Aires; Ariel, 1994.

PODGORNY, Irina, *Arqueología de la educación. Textos, indicios, monumentos*, Buenos Aires, Sociedad Argentina de Antropología, Buenos Aires, 1999.

PORTELLI, Alessandro. “Lo que hace diferente la historia oral”, en SCHWARTZSTEIN, Dora (compiladora), *La historia oral*. CEAL, Buenos Aires, 1991.

PUIGGRÓS, Adriana, *Sujetos, Disciplina y Currículo en los orígenes del sistema educativo*, Buenos Aires, Galerna, 1990.

-----*Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*, Buenos Aires, Galerna, 2009.

PUJOL, Sergio, *Rock y dictadura. Crónica de una generación (1976-1983)*, Buenos Aires, Emecé, 2005.

PÉREZ, LUNA, Enrique, “La pedagogía que vendrá: más allá de la cultura escolar positivista. En *Utopía y Praxis Latinoamericana*, octubre-diciembre, vol. 8, n° 23, Universidad de Zulia, Maracaibo, Venezuela, 2003, pp. 87-95. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/279/27982306.pdf>. Fecha de ingreso: marzo 2012.

PINEAU, Pablo, “Amores de mapoteca. Lujuria y normalismo en la historia de la educación argentina”, 2001, p. 4 disponible en <http://www.revistalata.com.ar/pdf/08pineau.pdf>. Fecha de ingreso: octubre de 2012.

PITELLI, Cecilia y SOMOZA RODRIGUEZ, Miguel, “Creencia religiosa y socialización política en los manuales escolares del peronismo y del franquismo: un estudio comparado” en *Historia Caribe*, Universidad el Atlántico, Barranquilla, Colombia, n° 15, 2009, pp. 11-29.

QUEIROLO, Graciela, “El mundo de las empleadas administrativas: perfiles laborales y carreras individuales, Buenos Aires, 1920-1940 en *Trabajo y Comunicaciones*, n° 34, 2da época, 2008, pp. 129-152.

RAMACCIOTTI, Karina, “De la culpa al seguro. La Ley de Accidentes de Trabajo, Argentina (1915-1955)”, en *Mundos do Trabalho*, Universidad Federal de Santa Catarina, 2011, Vol 3, N° 5. Disponible en <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/mundosdotrabalho/article/view/15794>. Fecha de consulta: junio 2011.

-----, “Las huellas eugénicas en la política sanitaria argentina (1946-1955) en MIRANDA Marisa y VALLEJO, Gustavo, *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005, pp. 311-350.

-----, *La política sanitaria del peronismo*, Buenos Aires, Biblos, 2009.

-----, “Política social durante el peronismo: proyecciones del Primer Congreso de Población de 1940” en *Res Gesta*, n° 43, 2005, pp. 177-200.

-----y VALOBRA, Adriana, “Profesión, vocación y lealtad en la enfermería peronista” en BARRY, Carolina, RAMMACCIOTTI, Karina y VALOBRA, Adriana (Editoras), *La Fundación Eva Perón y las Mujeres: entre la provocación y la inclusión*, Buenos Aires, Biblos, 2008.

REGUILLO CRUZ, Rossana, *Culturas Juveniles. Formas políticas del desencanto*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2012.

REIN, Raanan, “El primer deportista: uso y abuso del deporte” en: REIN, Raanan, *Peronismo, populismo y política. Argentina 1943-1955*, Buenos Aires, Editorial Belgrano, 1998, pp. 113-141.

REIN, Mónica y REIN, Raanan, “Populismo y educación: el caso peronista”, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año V, N° 8, 1996, pp. 21-32

REINA, GUICHOT, Virginia, “Historia de la Educación: pasado, presente y perspectivas futuras”, en *Historia de la Educación, Anuario*, n° 8, 2007, pp. 39-77

REISSIG, Luis, *Problemas educativos de América Latina*, Buenos Aires, EUDEBA, 1963.

ROITENBURD Silvia y ABRATTE, Juan Pablo (compiladores), *Historia de la Educación en la Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos*, Córdoba, Editorial Brujas, 2010.

RUFFINI, Marta “Peronismo, Territorios Nacionales y ciudadanía política. Algunas reflexiones en torno a la provincialización”, en *Revista Avances el Cesor*, Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Arte, año V, n° 5, 2005, pp. 132-148.

SAEZ, Graciela, “La política cultural en Morón durante el primer peronismo. La experiencia Teatral”, en *Revista de Historia Bonaerense*, n° 39, pp. 21-31.

----- y BIROCCO, Carlos, *Morón, de los orígenes al bicentenario*, Buenos Aires, Municipio de Morón, 2010.

SARLO, Beatriz, *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*, Buenos Aires, Ariel, 1998.

SAUTU, Ruth, *Todo es teorías. Objetivos y métodos de investigación*, Buenos Aires, Lumiere. 2003

SAUTU, Ruth.; BONIOLO, P. y ELBERT, R., capítulo II, en *Manual de Metodología*, FLACSO, 2005.

SCHARAGRODSKY, Pablo, “Discurso médico, Educación Física y diferencia sexual a finales del siglo XIX y principios del siglo XX en Argentina”. Ponencia presentada en *Jornadas sobre cuerpos, pedagogías e instituciones educativas*. Universidad de Quilmes, Departamento de Ciencias Sociales, 1 de octubre de 2012, pp. 10-11.

-----, “El Scouting en la educación física bonaerense o acerca del buen encauzamiento varonil (1914-1916) en AISENSTEIN, Ángela y SCHARAGRODSKY, Pablo, *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950.*, buenos Aires, Prometeo, 2006, pp. 135-158.

-----, “Los ejercicios militares en la escuela argentina: Modelando cuerpos masculinos y patriotas a fines del siglo XIX” en AISENSTEIN, Ángela y SCHARAGRODSKY, Pablo, *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950.*, buenos Aires, Prometeo, 2006, pp. 105-133.

SCOTT, Joan, “El género como una categoría útil para el análisis histórico” en NAVARRO, Marisa y STIMPSON, Catherine (eds.), *Sexualidad, género y roles sexuales*, Fondo de Cultura Económica, 1999, pp.265-302.

SOLARI, Manuel *Historia de la educación argentina*, Buenos Aires, Paidós, 2000. La primera edición data del año 1949.

SOUTHWELL, Myriam, “La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato” en: TIRAMONTI, Guillermo (comp.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Homo sapiens-FLACSO, 2011, pp. 35-69.

-----, “La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido histórico de sus avatares en el Río de la Plata” en *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*, Buenos Aires, Del Estante Editorial, pp.47-79.

-----, “¿Particular? ¿Universal?: Escuela media, horizontes y comunidades” en *Propuesta Educativa*, (FLACSO), Año 17, n° 30, 2009, pp. 23-35.

-----, LEGARRALDE Martín y AYUSO María Luz “Algunos sentidos de la juventud en la conformación del sistema educativo argentino”, en *Anales de la Educación Común*, 2005, pp. 232-238. Disponible en: [http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero01-02/ArchivosParaDescargar/21 cont art southwell.pdf](http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero01-02/ArchivosParaDescargar/21%20cont%20art%20southwell.pdf). Fecha de ingreso: febrero de 2011.

SOMOZA RODRIGUEZ, Miguel, *Educación y Política en Argentina (1946-1955)*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 2006.

STRAMIELLO, Clara Inés, “Sistemas educativos modernos para América Latina” en *Revista Española de Educación Comparada*, n° 16, 2010, pp. 393-412.

TENTI FANFANI, Emilio, *Educación media para todos Los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires, Fundación OSDE-IIPE-UNESCO, Editorial Altamira, 2003. TIRAMONTI, Guillermina (compiladora) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial, 2004.

TERIGI, Flavia, “La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites” en *Revista de Educación*, n° 350, septiembre-diciembre, 2009

TARCUS, Horacio “La crisis del estado populista. Argentina 1976-1990”. En *Realidad Económica* N° 107, 1992, pp. 40-67.

TCACH, César, *Sabatinismo y peronismo: partidos políticos en Córdoba, 1943-1955*, Buenos Aires, Sudamericana, 1991.

TEDESCO, Juan Carlos, “La educación argentina, 1930-1955” en *El país de los argentinos, primera historia integral*, n° 185, Buenos Aires, 1980.

-----, *Educación y justicia social en América Latina*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2012.

-----, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Ediciones Solar, 1986

TENTI FANFANI, Emilio, *Sociología de la educación*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 1999.

THOMPSON, Edward Palmer, *Miseria de la teoría*, Barcelona, 1981.

TORRADO, Susana, “Estrategias de desarrollo, estructura social y movilidad” en TORRADO, Susana (compiladora) *Población y bienestar en la Argentina del primero al segundo Centenario. Una historia social del siglo XX*, tomo 1, Buenos Aires, Edhasa, 2007, pp. 31-67.

URRESTI, Marcelo, “Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad” disponible:

http://oei.org.ar/edumedia/pdfs/T01_Docu3_Adolescentesconsumosculturales_Urresti.pdf Fecha de ingreso: marzo 2011.

VALLEJO, Gustavo y MIRANDA, Marisa, “La eugenesia y sus espacios institucionales en Argentina” en VALLEJO, Gustavo y MIRANDA, Marisa, *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005, pp. 145-192.

VALOBRA, Adriana María “La hidatidosis en Buenos Aires: salud, economía y política en el gobierno de Mercante, 1946-1952” en PANELLA, Claudio (compilador), *El gobierno de Domingo A. Mercante en Buenos Aires (1946-1952). Un caso de peronismo provincial*, tomo II, La Plata, Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, 2006, pp. 131-172.

-----, “De cronopios y famas. La atención del binomio madre-hijo en la política sanitaria bonaerense durante la gobernación de Domingo A. Mercante, 1946-1952” en: PANELLA, Claudio (compilador), *El gobierno de Domingo A. Mercante en Buenos Aires (1946-1952). Un caso de peronismo provincial*, tomo I, La Plata, Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, 2005, pp. 129-172.

-----, “Violencias silentes” en: TORNQUIST, Carmen S. y otras, *Leituras de Resistência. Corpo, violência e poder*, vol. II, Editora Mulheres, Ilha de Santa Catarina, 2009., pp.

----- y LEDESMA PRIETTO, Nadia, “Algunas consideraciones sobre la política educativa en los gobiernos de Mercante y Aloé, 1946-1955” en PANELLA, Claudio (compilador) *El gobierno de Domingo Mercante. Un caso de peronismo provincia*, La Plata, Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, tomo III, 2007, pp. 10-35

----- y RAMACCIOTTI, Karina, “Modernas esculapios: acción política e inserción profesional, 1900-1950” en *Estudios AHILA de Historia Latinoamericana 7, Asociación de Historiadores Latinoamericanistas Europeos*, 2011.

VASCONCELOS, José, *Textos sobre educación*, Ciudad de México, SEP, 1981

VAUGHAN, Mary Kay, *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesino y escuelas en México, 1930-1940*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001

VIÑAO FRAGO Antonio, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, Madrid, Ediciones Morata, 2002.

VISACOVSKY, Sergio, “Estudios sobre ‘clase media’ en la antropología social: una agenda para la Argentina” en AVÁ. *Revista de Antropología*, número 13, julio de 2008. Disponible en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942008000200001. Fecha de consulta: febrero 2012.

WAINERMANN, Catalina y BARCK de RAIJMAN, Rebeca *Sexismo en los libros de lectura de la escuela primaria*, Buenos Aires: Ediciones del IDES, 1987.

WODAK, Ruth, “El enfoque histórico del discurso” en MEYER, M y WODAK, R., *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*, Gedisa, 2003.

WORTMAN, Ana, *Jóvenes de la periferia*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991

WRIGHT MILLS, Charles, *La elite del poder*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica 1963

ZIEGLER, Sandra, “Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?”, en TIRAMONTI, Guillermina (dirección), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Homo sapiens-FLACSO, 2011, pp. 71-88.

