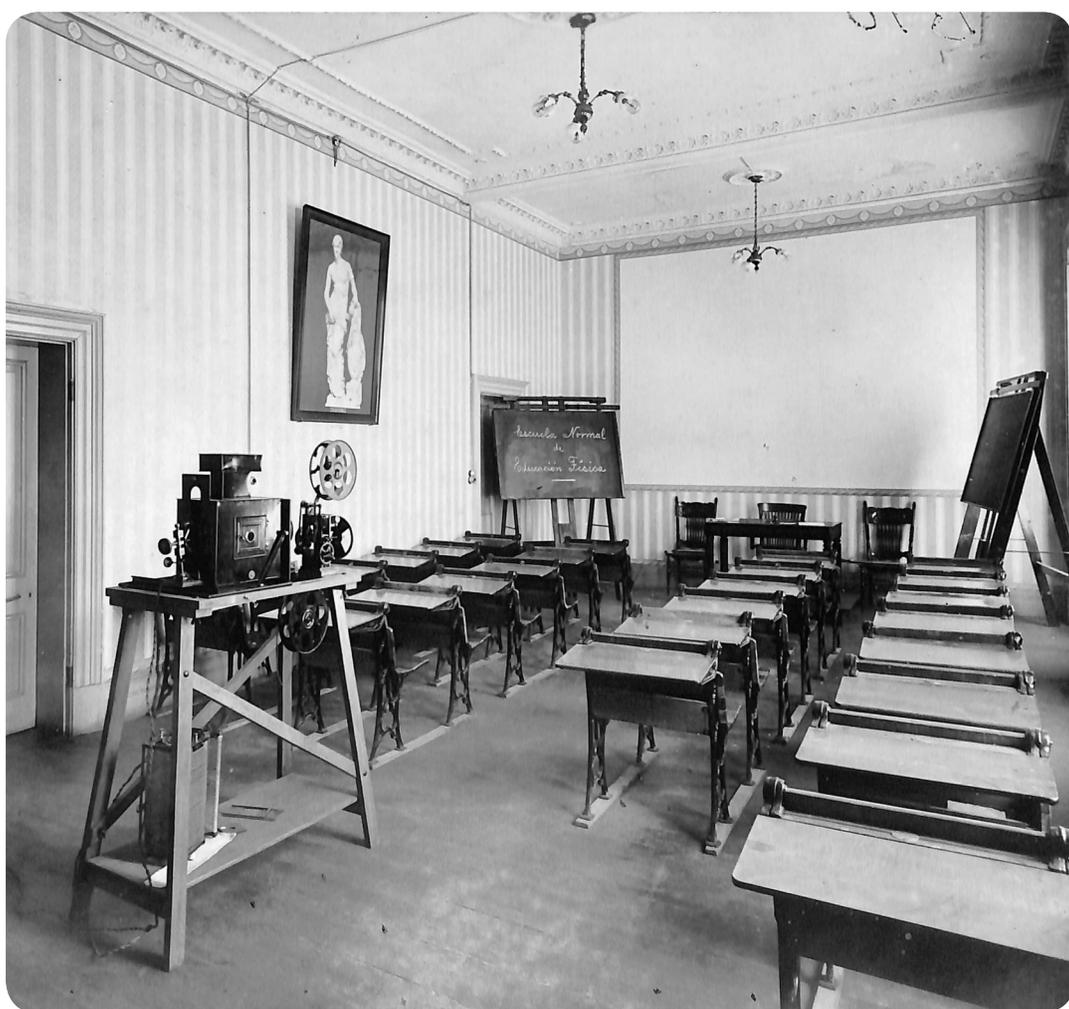


# CIRCULACIONES, TRÁNSITOS Y TRADUCCIONES EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

**EDUARDO GALAK, ANA ABRAMOWSKI,  
AGUSTÍN ASSANEO E IGNACIO FRECHTEL**  
(COMPILADORES)



**u:** unipe  
EDITORIAL  
UNIVERSITARIA

**COLECCIÓN**  
NUEVOS ENFOQUES EN  
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

## **NUEVOS ENFOQUES EN HISTORIA DE LA EDUCACIÓN**

Pensar una colección de historia de la educación supone entrar en diálogo con la tradición de un campo complejo, que crece y se ha desarrollado en la Argentina de manera sistemática desde el retorno a la democracia. Los trabajos de Gregorio Weinberg, Adriana Puiggrós y Juan Carlos Tedesco representaron la incorporación de la historia social como perspectiva. A partir de entonces se sumaron nuevos sujetos y problemas, dinamizando y desanquilosando la historia de la educación argentina. A la vez, comenzó a integrarse una dimensión que trasciende la construcción nacional del sistema educativo para inscribirlo en una tradición más amplia en términos transnacionales.

Ese diálogo recorre las últimas cuatro décadas de producción, pero a la vez se proyecta hacia las nuevas generaciones. Lo que Nicolás Arata y Myriam Southwell supieron llamar «estallido temático» marca la multiplicidad de caminos que ha encontrado este campo en la Argentina: la incorporación de nuevas escalas de análisis, la renovación de los marcos teóricos y la diversificación de archivos permitieron expandir sus límites.

Esta colección, una iniciativa conjunta entre la SAIEHE y la UNIPE, tiene por objeto contribuir a la construcción de una historia de la educación que no solo implique el empleo de fuentes como documentos del pasado, sino que interpele los giros que abren nuevos quiebres, grietas y silencios dentro de esos testimonios. El problema de la historia es un problema del tiempo, lo cual comprende interpretar los sentidos dominantes, pero también aquellos emergentes, los puntos de fuga y los límites de lo posible. El campo, en constante movimiento, encuentra en ese estallido un aire fresco que da lugar a enfoques antes no percibidos.

Circulaciones,  
tránsitos y  
traducciones  
en la historia  
de la educación



# Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación

**EDUARDO GALAK, ANA ABRAMOWSKI,  
AGUSTÍN ASSANEO E IGNACIO FRECHTEL  
(COMPILADORES)**

FELICITAS ACOSTA  
EVELISE AMGARTEN QUITZAU  
NICOLÁS ARATA  
ANA DIAMANT  
RAFAEL SANTIAGO GAGLIANO  
JACQUES GLEYSE  
MARÍA CRISTINA LINARES  
ANDREA MORENO  
VERÓNICA OELSNER  
PAMELA RUTH REISIN  
LILLI RIETTIENS  
MARIO SEBASTIÁN ROMÁN  
ANTONIO ROMANO GRANITO  
PABLO ARIEL SCHARAGRODSKY  
LEANDRO STAGNO  
PABLO TORO-BLANCO



**u:** unipe  
EDITORIAL  
UNIVERSITARIA

**COLECCIÓN**  
NUEVOS ENFOQUES EN  
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación / Felicitas Acosta ... [et al.]; compilación de Eduardo Galak ... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNIPE: Editorial Universitaria; Saiehe, 2021.

Libro digital, PDF - (Nuevos enfoques en historia de la educación / 1)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-3805-67-7

1. Historia de la Educación. 2. Pedagogía. 3. Intercambio Cultural. I. Acosta, Felicitas. II. Galak, Eduardo, comp. CDD 370.9

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL

Adrián Cannellotto

*Rector*

Carlos G.A. Rodríguez

*Vicerrector*

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA

María Teresa D'Meza

*Directora editorial*

Diego Herrera y Juan Manuel Bordón

*Edición y corrección*

Oscar Bejarano

*Diseño de colección y diagramación*

SAIEHE: SOCIEDAD ARGENTINA  
DE INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA  
EN HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Ana Diamant

*Presidenta*

Glenda Miralles

*Secretaria*

Ignacio Frechtel

*Tesorero*

*Vocales*

Nicolás Arata, Felicitas Acosta, Dina Rozas,  
Mariano Ricardes, Elisa Welti, Teresa Artieda,  
Valeria Macía, Ariel Zysman, Sonia Riveros  
y Tatiana Zancov

COLECCIÓN NUEVOS ENFOQUES EN HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Eduardo Galak y Ana Abramowski

*Directores*

*Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación*

© UNIPE: Editorial Universitaria, 2021

Piedras 1080 (C1070AAV)

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

[www.unipe.edu.ar](http://www.unipe.edu.ar)

© Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE)

Ferrari 206, 4º piso (C1414AAV)

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

© De los trabajos que integran el volumen, sus autoras y autores

Imagen de tapa: «Sala de Instrucción Física de la Escuela Normal de Educación Física»,  
foto de A.P. Witcomb (gentileza del Centro de Documentación Histórica ISEF N° 1)

1ª edición, octubre de 2021

Se permite la reproducción o transmisión de este libro siempre que el uso tenga fines no  
comerciales y se mencione el crédito bibliográfico correspondiente.

ISBN: 978-987-3805-67-7

# Índice

## PRESENTACIÓN

<i>Eduardo Galak, Ana Abramowski, Agustín Assaneo e Ignacio Frechtel</i> .....	9
--	---

## PRIMERA PARTE

### **Viajes, exilios y desplazamientos**

Formas de circulación del conocimiento pedagógico renovador en la Argentina: revistas, visitas pedagógicas y exilios <i>Ignacio Frechtel</i> .....	19
Desplazamientos, intercambios y traducciones: el caso de la educación física, Europa-Argentina, 1913 <i>Jacques Gleyse y Pablo Ariel Scharagrodsky</i> .....	35
Doctora y viajera: Celia Ortiz de Montoya, entre los discursos pedagógicos renovadores y los pliegues del viaje intelectual <i>Mario Sebastián Román</i> .....	51
Maestros cruzando fronteras, experiencias y saberes entre Uruguay y México (1930-1960) <i>Pamela Ruth Reisin</i> .....	63

## SEGUNDA PARTE

### **Objetos, métodos y modelos pedagógicos**

«Estamos en cuarentena»: prácticas de demarcación de fronteras en el siglo XIX y principios del XX <i>Lilli Riettiens</i> .....	77
---	----

Métodos gimnásticos y educación del cuerpo: edición, traducción y tránsito de manuales <i>Evelise Amgarten Quitzau y Andrea Moreno</i> .....	91
Vidrieras neocoloniales del progreso educativo: presencia argentina en la Exposición Universal de París de 1889 <i>Rafael Santiago Gagliano</i> .....	105
El museo pedagógico: itinerarios de una institución formativa e instituyente <i>María Cristina Linares</i> .....	119
Las colonias escolares: apropiación, afecto y conflicto en la educación chilena a inicios del siglo XX <i>Pablo Toro-Blanco</i> .....	127
Circulaciones transnacionales y legados institucionales en la configuración de los colegios nacionales en la Argentina <i>Felicitas Acosta</i> .....	139
<b>TERCERA PARTE</b>	
<b>Intelectuales y referentes del mundo de la pedagogía</b>	
Orígenes del proyecto democrático radicalizado en el Río de la Plata: Mariano Moreno y la impresión de <i>El contrato social</i> <i>Nicolás Arata</i> .....	155
Sarmiento y Varela: la construcción de la República como proyecto <i>Antonio Romano Granito</i> .....	173
La política editorial de Lorenzo Luzuriaga: prensa pedagógica y colecciones de libros en la circulación transnacional de la Escuela Nueva <i>Leandro Stagno</i> .....	187
Todo fue viaje: la transposición de las ideas de Antón Makárenko (1888-1939) y de Janusz Korczak (1878-1932) a las propuestas de recreación educativa del Idisher Cultur Farband (ICUF) <i>Ana Diamant</i> .....	203
Historia de la educación, circulación de ideas y comparación: notas teórico-metodológicas <i>Verónica Oelsner</i> .....	217
<b>SOBRE LAS AUTORAS Y LOS AUTORES</b> .....	229

# Presentación

EDUARDO GALAK, ANA ABRAMOWSKI,  
AGUSTÍN ASSANEO E IGNACIO FRECHTEL

*Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación* es un libro que conmemora los veinte volúmenes del *Anuario*, la publicación periódica de la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE),<sup>1</sup> y reúne las colaboraciones de diecisiete colegas residentes en la Argentina y en el extranjero.

Las revistas son, cada vez más, objetos materiales (aun en su formato digital) que posibilitan que las ideas tomen densidad, que se traduzcan y transiten de un lugar a otro. En torno a ellas, se organizan comunidades intelectuales. Las publicaciones académicas se ocupan de echar a rodar –bajo la forma de investigaciones, ensayos, entrevistas o reseñas– teorías, debates, experiencias y fuentes de diversa índole y de diferentes contextos.

Circulaciones, tránsitos y traducciones son operaciones que realizan las revistas como el *Anuario*. Por eso, para celebrar sus veinte ediciones, concebimos un libro cuyos capítulos cuentan viajes, diálogos, puntos de encuentro y desencuentro pedagógicos. En esta obra, se habla de tránsitos de forma literal y simbólica: aparecen educadores y educadoras que cruzan el Atlántico y recorren el territorio americano, pero también sus experiencias, los modelos que trafican, las teorías que trocan y los soportes materiales en cuanto conductores indispensables para los procesos de circulación. A su vez, las traducciones ponen en escena la tensa relación entre el original y la copia, y los intercambios entre propuestas pedagógicas, reglamentos y formatos institucionales.

\* \* \*

El *Anuario. Historia de la Educación* nació en 1996, con su número bienal 1996-1997. Su primer director fue Edgardo Ossanna, quien ejerció esa función durante los primeros tres números. Lo acompañaban, como parte de la Secretaría Editorial del primer número, Silvina Gvirtz, Luis Garcés, Adrián Ascolani y Silvia Roitenburd, mientras que el Comité Editorial (que también se mantuvo durante los tres

1. Hasta 2021, la SAIEHE se llamó Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE).

primeros números) estuvo integrado por Gregorio Weinberg, Cecilia Braslavsky y Adriana Puiggrós. El segundo y el tercer número contaron con Silvina Gvirtz como codirectora, en tanto que Adrián Ascolani, María del Pilar López, Mirta Moscatelli y María del Carmen Fernández trabajaron en la Secretaría Editorial.

Los años iniciales de la revista estuvieron marcados por ediciones conjuntas con la Universidad Nacional de San Juan (primer número), con la Editorial Miño y Dávila (segundo) y con la Editorial Prometeo (del cuarto al doceavo). A partir del cuarto volumen y hasta el noveno la dirección estuvo a cargo de Silvina Gvirtz, mientras que de la Secretaría Editorial participaron Adrián Ascolani y Silvina Larripa y al Comité Editorial se sumaron Sandra Carli, Héctor Rubén Cucuzza, Mariano Narodowski y Edgardo Ossanna.

En el número cinco, editado en 2004, el principal cambio fue que la publicación pasó a ser anual, además de incorporar un Comité Editorial internacional. Del Comité Editorial nacional formaron parte las mismas personas que en el número anterior, a quienes se les sumaron Teresa Artieda y Carolina Kaufmann. Por su parte, el número seis (2005) contó en la Secretaría Editorial con Silvina Larripa y con la misma composición del Comité Editorial nacional, excepto por la ausencia de Cecilia Braslavsky, fallecida ese mismo año. Esa composición se mantuvo también en los siguientes dos números de 2006 y 2007. En esta última edición, Pablo Pineau reemplazó en el Comité Editorial a Gregorio Weinberg, fallecido en 2006.

El número nueve (2008) estuvo dedicado al Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, desarrollado en la Ciudad de Buenos Aires el año anterior. En 2009, Pablo Pineau (presidente de la por entonces llamada Sociedad Argentina de Historia de la Educación) se hizo cargo de la dirección del *Anuario* y fue el responsable de editar el décimo número. La dirección de Pineau estuvo acompañada por Luz Ayuso en la Secretaría Editorial, mientras que el Comité Editorial nacional estuvo compuesto por Teresa Artieda, Adrián Ascolani, Gerardo Bianchetti, Sandra Carli, Rubén Cucuzza, Inés Dussel, Silvia Finocchio, Luis Garcés, Silvina Gvirtz, Carolina Kaufmann, Edgardo Ossanna, Adriana Puiggrós, Lidia Mercedes Rodríguez, Juan Ruiz y Mirta Teobaldo, en una composición que se mantuvo durante los números once (2010) y doce (2011).

Una modificación importante se produjo con el número trece (2012), también bajo la dirección editorial de Pablo Pineau y con Luz Ayuso como secretaria editorial: el *Anuario* comenzó su publicación digital, en reemplazo de la edición en papel.<sup>2</sup> Esto implicó que pasara a estar alojado en el Portal de Publicaciones Científicas y Técnicas (PPCT) del Centro Argentino de Información Científica y Técnica (CAICYT) del Conicet, sitio que en la actualidad aún hospeda la revista. Otro gran cambio en la política editorial del *Anuario* fue el inicio del proceso de evaluación para su indexación académica, razón por la cual pasó a ser semestral.

2. El número doce había sido de transición, publicado tanto en papel como en su versión digital, que fue alojada en la plataforma Scielo (Scientific Electronic Library Online). Este fue el último de los ocho números editados en conjunto con la editorial Prometeo.

De esta manera, entre 1996 y 2003 la revista fue bienal (números uno al cuatro), entre 2004 y 2011 se editó un número por año (del cinco al doce) y a partir de 2012 (número trece en adelante) se comenzó a publicar un volumen anual con dos números, uno correspondiente a cada semestre.

En relación con el equipo editorial, hasta el número catorce (2013) continuaron Pineau como director y Ayuso como secretaria, con la incorporación al equipo de Betina Aguiar da Costa. Ayuso y Aguiar da Costa siguieron como secretarías editoriales con el cambio de dirección, que a partir del número quince (2014) estuvo a cargo de Nicolás Arata. En el año 2011 se incorporó como colaboradora Yamila Liva, quien luego, entre 2016 y 2019, fue parte del equipo editorial. Un hito importante de la etapa de Arata como director, además del sostén de los procesos de evaluación e indexación, fue la publicación del *Catálogo integral del Anuario*.<sup>3</sup> Aparte de sistematizar la información histórica de la revista, este catálogo fue el puntapié para la digitalización de los números que habían sido publicados solamente en papel, con la finalidad de que estuvieran disponibles en línea. Dándole continuidad a esa política de digitalización iniciada en 2015, el equipo actual del *Anuario*<sup>4</sup> realizó el proceso de carga de los números digitalizados a la plataforma PPCT, con el objetivo de que la totalidad de la revista se encuentre alojada en un mismo portal y así facilitar el acceso a los contenidos históricos a través de los procesos de indexación.

\* \* \*

El libro *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación* se divide en tres secciones articuladas de manera temática, siguiendo ejes que organizan el contenido.

La primera sección del libro se titula «Viajes, exilios y desplazamientos» y está integrada por textos que se centran en los viajes de personalidades destacadas del campo educativo a uno y otro lado del Atlántico y también dentro del continente americano. Mediante estos desplazamientos, de motivaciones variadas, educadores y educadoras alentaron la conformación de movimientos pedagógicos, abonaron la construcción de comunidades intelectuales y fomentaron proyectos, llevando y trayendo saberes, experiencias y metodologías, haciendo posible su tránsito, su difusión y su reapropiación.

El artículo que inaugura esta sección es «Formas de circulación del conocimiento pedagógico renovador en la Argentina: revistas, visitas pedagógicas y exilios», en el cual Ignacio Frechtel aborda el proceso de internacionalización de las ideas pedagógicas de la Escuela Nueva iniciado en la década de 1920, centrándose en algunos aspectos de la conformación del movimiento de renovación pedagógica

3. Puede accederse al Catálogo a través de este enlace: <<https://bit.ly/39oYTUk>>.

4. El equipo que actualmente trabaja en el *Anuario* comenzó su gestión en el año 2018. La dirección está a cargo de Eduardo Galak y la codirección, de Ana Abramowski. La Secretaría Editorial la ejercen Sonia Riveros e Ignacio Frechtel, y a cargo de los *dossiers* está Agustín Assaneo, que durante el primer año compartió el trabajo con Yamila Liva.

a uno y otro lado del Atlántico. Es así como explora los vínculos entre las revistas pedagógicas promovidos desde la Liga Internacional para la Nueva Educación y detalla la visita a la Argentina de Adolphe Ferrière en 1930 y el exilio argentino de Lorenzo Luzuriaga en 1939.

En «Desplazamientos, intercambios y traducciones: el caso de la educación física, Europa-Argentina, 1913», Jacques Gleyse y Pablo Ariel Scharagrodsky retoman los aportes de Enrique Romero Brest para la construcción de la educación física nacional. En este capítulo analizan en su trayectoria una historia disciplinar argentina de apropiaciones extranjeras. Los autores reflexionan acerca del viaje de Romero Brest a Europa en 1913 y conjugan un pasado que se mueve entre la difusión hacia el exterior de aquello que resultaba constitutivo de la educación física cívico-pedagógica y la propaganda hacia el interior que le permitía reafirmar la legitimidad de su propuesta educativa.

Los viajes de América a Europa se continúan problematizando en el trabajo de Mario Sebastián Román, titulado «Doctora y viajera: Celia Ortiz de Montoya, entre los discursos pedagógicos renovadores y los pliegues del viaje intelectual». En este texto se aborda la biografía de la primera doctora en Pedagogía del país y sus periplos profesionales y personales. Román pone el foco en los vínculos internacionales que tejó la pedagoga paranaense, tomando en cuenta el hecho mismo de su viaje transatlántico, pero también la idea de la «lectura (el estudio) como viaje», vinculada a su proceso de formación en la Universidad Nacional de La Plata.

Otro tipo de circulaciones, más frecuentes a medida que se adentraba el siglo XX, fueron las que tuvieron lugar dentro de América y que daban cuenta del crecimiento de los movimientos pedagógicos. De estos desplazamientos da cuenta el escrito de Pamela Ruth Reisin, «Maestros cruzando fronteras, experiencias y saberes entre Uruguay y México (1930-1960)», que toma como objeto de estudio ciertos itinerarios que muestran, también, la influencia del Norte a través de los organismos internacionales. El artículo de Reisin conecta dos trayectorias de educación rural desarrolladas en el marco de movimientos pedagógicos latinoamericanos: el Núcleo de Incorporación del Indio en Michoacán, México, y el Primer Núcleo Escolar Experimental La Mina, en Uruguay. Ambas experiencias estuvieron vinculadas a los lineamientos pedagógicos de la Educación Fundamental impulsada por Unesco.

La segunda sección del libro, «Objetos, métodos y modelos pedagógicos», reúne un conjunto de escritos que ponen el foco en las ideas y cosmovisiones que cruzaron mares y fronteras, en las operaciones de traducción, imitación y reapropiación, haciendo hincapié en los soportes materiales que hicieron posibles dichos desplazamientos y transferencias. Aquí aparece el temor a la contaminación –física y simbólica– que supone el contacto y la mezcla con lo diferente, pero también la voz que le exige a la copia las cualidades de la originalidad. Manuales, museos, exposiciones, currículums e instituciones resultaron ser espacios que permiten el despliegue de idearios pedagógicos de diversa índole.

El problema del otro como amenaza, y el miedo a lo desconocido, son el eje del trabajo de Lilli Riettiens, titulado «“Estamos en cuarentena”: prácticas de demarcación de fronteras en el siglo XIX y principios del XX». Este texto, acerca

del tránsito de ideas y prejuicios asociados a lo *otro*, analiza las pestes y las cuarentenas y pone de relieve cómo los discursos higiénicos fueron desplegándose según los relatos de los migrantes. Lo espacial se expresa a través del cruce de las fronteras, donde la subjetividad viajante debe atravesar las marcas territoriales.

La cuestión del cuerpo, la pedagogía higienista y el diseño de dispositivos subjetivantes y disciplinadores también están presentes en el capítulo «Métodos gimnásticos y educación del cuerpo: edición, traducción y tránsito de manuales», de Evelise Amgarten Quitau y Andrea Moreno. Este escrito toma como objeto el manual escolar de ejercicios, uno de los principales artefactos culturales que forjaron los sistemas educativos entre finales del siglo XIX y comienzos del XX. Las autoras indagan los métodos gimnásticos y su difusión y recepción a partir de la materialización de idearios en manuales escolares. Adaptaciones y traducciones transnacionales de manuales en inglés, alemán, sueco, francés, español y portugués, en un contexto en el que se borran los límites entre autor y traductor, ponen sobre la mesa una retórica nacionalista atrás de cada método pero también, paradójicamente, sostienen un cierto ideal del cuerpo (y de su educación) como universal.

Lo material como objeto de intercambio se vuelve patente en «Vidrieras neocoloniales del progreso educativo: presencia argentina en la Exposición Universal de París de 1889», el capítulo de Rafael Santiago Gagliano. A partir de la descripción del lujoso Pabellón Argentino y de las pinturas elegidas como representativas, el escrito expone cómo el país eligió darse a ver y señala de qué modos la Exposición Universal de París inicia un cambio en el régimen escópico de las sociedades modernas. Al igual que en la sección anterior, se encuentra el vínculo cercano entre América y Europa, donde la construcción de la imagen argentina se forjó en un profundo intento de imitación y apropiación. En este caso, el foco está puesto en las formas materiales de ese proceso y en cómo la Argentina construyó una imagen para mostrarse en el corazón de Europa occidental.

En continuidad con el capítulo previo, la materialidad vuelve a ser el foco de análisis en el texto de María Cristina Linares, «El museo pedagógico: itinerarios de una institución formativa e instituyente». Allí, la autora indaga sobre el Museo Escolar Nacional –creado por el Consejo Nacional de Educación argentino en el seno del normalismo fundacional– y da a conocer distintas formas de circulación del saber pedagógico. En la medida en que los museos pedagógicos fueron parte de la expansión de los posicionamientos didácticos modernos y de los sistemas educativos nacionales desde el siglo XIX, complementaron la tarea de difusión realizada desde instancias tales como las universidades, las escuelas normales y las revistas especializadas.

En «Las colonias escolares: apropiación, afecto y conflicto en la educación chilena a inicios del siglo XX», Pablo Toro-Blanco analiza un fenómeno transnacional que cruza las fronteras entre Europa y América Latina: la circulación hacia Chile de un dispositivo para la gestión de las vacaciones infantiles asentado en argumentos que deambulaban entre lo pedagógico y lo médico. La apuesta del autor del texto es pensar el gobierno de la vida a través de la regulación del tiempo denominado *libre*, basada en una concepción utilitarista de la educación.

Esto es, la intervención institucionalizada sobre la niñez como mecanismo para la formación de ciudadanos. En este marco, los debates y las disputas con la Iglesia como agente educativo no quedan de lado.

En el capítulo «Circulaciones transnacionales y legados institucionales en la configuración de los colegios nacionales en la Argentina», Felicitas Acosta indaga la influencia de las tradiciones pedagógicas jesuitas en la génesis de los colegios nacionales. Para ello, retoma los formatos de organización y el currículum como elementos de análisis para dar cuenta de las herencias y las rupturas entre los colegios jesuitas del siglo XVII y los de la Confederación del siglo XIX. Este texto pone el foco en la perspectiva transatlántica como forma de circulación de ideas y prácticas pedagógicas a través de dos casos ilustres: el Colegio de Monserrat en Córdoba y el Colegio San Carlos de Buenos Aires. Mediante diversas fuentes históricas, como reglamentos y biografías, Acosta traza un recorrido que invita a profundizar en uno de los aspectos menos explorados de la educación media argentina en torno a sus inicios.

La tercera sección del libro, «Intelectuales y referentes del mundo de la pedagogía», reúne capítulos que se enfocan en la figura y trayectoria de algunos pensadores reconocidos y fundamentales, con hincapié en sus diálogos, parentescos y lecturas cruzadas. La prensa es, en esta sección, un elemento material esencial como fuente documental para pensar la historia de la educación y sus tránsitos: su masividad, pero también su condición de efímera, presenta una instantánea de la realidad que circula, que atraviesa, que franquea, que horada.

El capítulo que abre esta sección se remonta al período independentista en el Río de la Plata: se trata del texto «Orígenes del proyecto democrático radicalizado en el Río de la Plata: Mariano Moreno y la impresión de *El contrato social*», de Nicolás Arata, que propone reconstruir la llegada y la circulación de las ideas de Rousseau en el período colonial e independentista a través de la impresión y traducción de *El contrato social*. En su recorrido, Arata se centra en la figura de Mariano Moreno como lector, y no solo en su faceta de funcionario, mostrándonos al estudiante que recorrió los virreinos, entró en contacto con figuras relevantes del pensamiento ilustrado y, sobre todo, con sus bibliotecas. En este sentido, es clave el prólogo que escribe Moreno para la traducción de *El Contrato social* y los sentidos que pone en circulación y debate. Otro aspecto que se analiza es la función del Cabildo, a partir de 1810, como un agente educativo con escuelas a su cargo, siendo la circulación editorial un factor clave para la divulgación de las ideas independentistas.

Más avanzado el siglo XIX, y también en el Río de la Plata, se sitúa el capítulo a cargo de Antonio Romano Granito. «Sarmiento y Varela: la construcción de la República como proyecto» es un texto que identifica puntos de cruce entre dos personajes: José Pedro Varela y Domingo Faustino Sarmiento. La influencia de Sarmiento sobre Varela es estudiada a partir de sus trayectorias, viajes y producciones. El artículo trabaja cuestiones como el encuentro entre ambos en Estados Unidos, las similitudes entre escritos como los *Viajes*, de Sarmiento, e *Impresiones de viaje en Europa y América*, de Varela. Con ello, Romano se sumerge en ciertas pretensiones del joven Varela de marcar distancia ante su viejo maestro

—que no eran otra cosa que muestras de su acercamiento—, los mutuos reconocimientos y el parentesco entre la educación popular de Sarmiento y la educación del pueblo de Varela, destacándose en ambas su radicalidad.

Volviendo sobre las ideas de la Escuela Nueva, vale destacar la labor del mercado editorial y el papel de las revistas en la expansión de las discusiones pedagógicas y su tránsito de un lado al otro del Atlántico. El capítulo a cargo de Leandro Stagno, «La política editorial de Lorenzo Luzuriaga: prensa pedagógica y colecciones de libros en la circulación transnacional de la Escuela Nueva», se propone reconstruir la trayectoria pedagógica de Lorenzo Luzuriaga a través de su actividad editorial desarrollada en España y en la Argentina. Se destacan los aspectos de la biografía del pedagogo español que lo ubican como parte de una sociabilidad transnacional convocada en torno a los procesos de renovación pedagógica de las primeras décadas del siglo XX. Con los docentes como su principal público destinatario, tanto de la *Revista de Pedagogía* como de las colecciones que luego publica con editorial Losada, Luzuriaga contribuyó en la difusión de este movimiento pedagógico en su dimensión académica pero también en el plano relacionado a las prácticas de la cotidianidad escolar.

El texto de Ana Diamant realiza un aporte significativo para un período menos explorado en los otros capítulos. «Todo fue viaje: la transposición de las ideas de Antón Makarenko (1888-1939) y de Janusz Korczak (1878-1932) a las propuestas de recreación educativa del Idisher Cultur Farband (ICUF)» narra la historia de estos dos personajes y la recepción de sus ideas en la Argentina, en un viaje que comprende la transmisión pedagógica de saberes, pero también de sentidos de identidad que se despliegan en el lenguaje (*idish*) y en costumbres comunes. De ese legado, Diamant observa las diversas estrategias que desarrollaron entre 1950 y 1976 las instituciones del ICUF (Federación de Entidades Culturales Judías) a través de clubes infantiles, colonias de vacaciones y campamentos. Tras esta propuesta educativa se encontraba una propuesta política de formar niños y jóvenes sensibles a la realidad, capaces de asumir actitudes comprometidas, marcando diferencias entre la escuela —y «el afuera» institucional— y «el adentro» judeo-progresista

Cierra el libro Verónica Oelsner con su escrito «Historia de la educación, circulación de ideas y comparación: notas teórico-metodológicas». En este capítulo la autora traduce una serie de conceptos y discusiones teóricas desde el campo de la educación comparada alemana para proponerlos como herramientas para el trabajo en la historia de la educación. El escrito realiza un recorrido por la utilización del método comparativo en la historia, los desafíos y los riesgos de la comparación, los debates en torno a su aplicación y los abordajes alternativos, para concluir con los aportes de la comparación a la historia de la educación y al estudio de la circulación de ideas.

\* \* \*

Los capítulos de *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación* abarcan un período extenso y entrecortado de dos siglos, el XIX y el XX, en el que la voluntad expansiva y transnacional es globalmente notoria y en el

que lo universal y lo homogéneo pujan por erigirse como modelo y pauta. Las contribuciones aquí reunidas se esfuerzan por mostrar que detrás de ampulosos nombres como la Nación, la Razón, la Ciencia, la Democracia, la República y la Ciudadanía se hallan, tras bambalinas, las huellas impuras y borroneadas de unos procesos sutiles de transferencia, tránsito, traducción y reapropiación. En este largo período se ven desplazamientos característicamente modernos: el pasaje de retóricas nacionalistas y sentidos transnacionales, la odisea de sujetos y objetos en la aventura de definir qué es lo subjetivo y qué lo objetivo, y el peregrinaje de ideas y materiales hasta configurarse como pedagógicos.

De tal forma, esta obra colectiva se propone ser un aporte para futuros estudios que, desde una perspectiva de lo transnacional y de la circulación de ideas, enriquezcan al campo de la historia de la educación.

Una obra académica lleva y trae, pone a transitar ideas, las trafica. Una obra produce traducciones, pone en contacto, cruza fronteras, habilita resignificaciones y reapropiaciones. Este telón de fondo enmarca este libro que celebra las veinte ediciones del *Anuario. Historia de la Educación*. Queda pendiente su propia recepción por parte de sus potenciales lectores y lectoras. Deseamos que sus lecturas e interpretaciones se sumen a nuevas circulaciones.

# Viajes, exilios y desplazamientos



# Formas de circulación del conocimiento pedagógico renovador en la Argentina: revistas, visitas pedagógicas y exilios<sup>1</sup>

IGNACIO FRECHTEL

En la década de 1920 se inició un proceso de internacionalización de la pedagogía de la mano de los postulados de la Escuela Nueva. El mundo había salido recientemente del proceso bélico más trágico del que se tenía memoria, por lo que la paz se convirtió en un objetivo primordial en buena parte de la intelectualidad occidental, y la educación sería un medio para viabilizar ese objetivo.

En el campo de la pedagogía, Adolphe Ferrière (1879-1960) fue una figura en la que la vocación pacifista confluyó con una concepción pedagógica renovadora. La convicción del pedagogo suizo de que la educación era una herramienta central para la transformación social, con sus métodos activos y sus fundamentos en la psicología genética, estaba en la base de su impulso por construir redes internacionales. A partir de esas redes, Ferrière se propuso recolectar información sobre experimentación pedagógica, estudiar y teorizar las nuevas metodologías, y divulgar las nuevas ideas. Con ese objetivo fue uno de los impulsores de la Liga Internacional para la Educación Nueva.

En España, Lorenzo Luzuriaga fue la principal figura de las iniciativas educativas renovadoras, combinando una importante actividad editorial con la vida académica y la función pública, hasta que el estallido de la guerra civil española produjo su salida de Madrid. En la Argentina, si bien la referencia de la Escuela Nueva se dispersó más entre varias figuras, fue José Rezzano quien asumió el rol de representante oficial de la Liga Internacional para la Educación Nueva, al igual que Luzuriaga en España.

La Liga, junto al Instituto Jean Jaques Rousseau (1912) y la Oficina Internacional de Educación (1925), fueron tres instancias de una sociabilidad internacional a través de la cual se crearon las redes que posibilitaron que tanto Ferrière como Luzuriaga viajaran a la Argentina.

A partir del abordaje de distintas fuentes, el actual capítulo se propone reconstruir las redes que posibilitaron esos viajes, con el objetivo de aportar una mirada

1. Agradezco a Pablo Pineau, Ana Diamant y Ana Abramowski las lecturas y comentarios sobre este capítulo. Y muy especialmente a Gabriela Ossenbach. Gracias a su acompañamiento pude acceder a archivos en Madrid sin los cuales no hubiera podido escribir este capítulo.

sobre el campo pedagógico renovador argentino en sus intersecciones y clivajes con el movimiento internacional de la Escuela Nueva.

## EL MOVIMIENTO INTERNACIONAL DE LA ESCUELA NUEVA Y LAS PUBLICACIONES PEDAGÓGICAS

En el año 1921, en un congreso realizado en la ciudad francesa de Calais se fundó la Liga Internacional para la Educación Nueva. Los congresos como el de Calais se realizaban cada dos años y, junto al despliegue editorial de una red de revistas, fueron los dos ejes centrales a partir de los cuales la Liga buscó promover una renovación pedagógica a nivel global, impulsada por un espíritu pacifista que confiaba fuertemente en la educación como un factor de transformación social.

En la fundación de la Liga Internacional para la Educación Nueva participaron tres organismos: la New Education Fellowship, creada en Inglaterra por Beatrice Ensor en 1915; la sección de educación de la Sociedad Alemana para la Liga de las Naciones (Deutsche Liga für Völkerbund), creada en Alemania en 1918 y representada por Elisabeth Rotten; y la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas de Ginebra, creada por Adolphe Ferrière en 1899 (Haenggeli-Jenni, 2011: 70). La representante inglesa y la alemana eran editoras de revistas sobre educación que se convirtieron en los órganos oficiales de la Liga. Para la comunidad francófona se fundó especialmente una revista que oficiaría de órgano oficial en esa lengua: *Pour l'ère nouvelle* comenzó a circular bajo la dirección de Adolphe Ferrière,<sup>2</sup> quien mantuvo el cargo de redactor hasta 1926.

De esta manera, con la concurrencia de iniciativas inglesas, alemanas y suizas, quedó constituida la Liga Internacional para la Educación Nueva, con tres revistas oficiales en idioma francés, inglés y alemán, y con un formato de membresía a través de la suscripción a cualquiera de las tres publicaciones (Brehony, 2004: 739). Por tanto, las revistas funcionaron como herramienta de difusión de las ideas pedagógicas renovadoras a nivel global, cuestión que también tuvo eco, con distintos contextos, en la Argentina y en España en la década de 1920.

En España, el proceso renovador fue encarnado por la *Revista de Pedagogía*, dirigida por el pedagogo Lorenzo Luzuriaga (1889-1959). Definida por Viñao (1994-1995: 8) como «la empresa intelectual más importante del primer tercio del siglo XX en España» en su ámbito, la *Revista de Pedagogía* publicó 175 números desde su fundación, en 1922, hasta verse interrumpida por la guerra en 1936. Alcanzó tiradas de hasta cuatro mil ejemplares y tuvo presencia en España, Europa e Hispanoamérica (Casado Marcos de León, 2011).<sup>3</sup> La trayectoria de Luzuriaga, así como el proyecto de la *Revista*, no pueden comprenderse sin mencionar al

2. Según Daniele Hameline (2002), los franceses no estaban todavía suficientemente organizados y Ferrière tenía el respaldo político necesario para asumir la tarea. Por cuestiones de espacio omito la síntesis biográfica de Ferrière. Remito para ello a la biografía realizada por Hameline (1993).

3. Es importante señalar que la revista estuvo acompañada por el proyecto editorial llamado «Publicaciones de la *Revista de Pedagogía*», complementario en materia de divulgación de ideas.

contexto político y cultural español de principios del siglo XX, en el que el institucionismo –surgido de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) que creó Francisco Giner de los Ríos en 1876– propiciaba una renovación de la vida intelectual española<sup>4</sup> en un contexto de disputas políticas que derivó en el establecimiento de la Segunda República en 1931.

Proveniente de una familia vinculada a la profesión docente, Luzuriaga inició su formación en la Escuela Normal Central de Madrid, para complementarla luego en la por entonces recién inaugurada Escuela Superior del Magisterio (1909), donde enseñaban figuras como José Ortega y Gasset y Domingo Barnés y Salinas. En el Museo Pedagógico Nacional (creado en el marco de la ILE), Luzuriaga trabó relación con su director, Bartolomé Cossío, otro referente de la ILE a través del cual llegó a Francisco Giner de los Ríos, quien lo incorporó a la vida institucionista. Al terminar sus años de formación, Luzuriaga obtuvo un título de la Escuela Superior que le habilitaba el acceso a los cargos jerárquicos del sistema escolar: apenas recibido, fue nombrado inspector de Primera Enseñanza, iniciando una carrera que lo llevó a ser reconocido como el «abanderado del movimiento de la Escuela Nueva en España» (Lozano Seijas, 2001: 606).

En la Argentina, la revista que adscribió a la Escuela Nueva fue *La Obra*, creada en el año 1921 y surgida del seno del normalismo argentino, en un contexto nacional de democratización muy diferente al del anterior ciclo conservador (1880-1916). Si bien fue un proceso menos drástico que en España, por el carácter liberal de la élite local, también se trataba de un contexto de transformaciones sociales y políticas en el que nuevos actores adquirían protagonismo. Como señala Silvia Finocchio (2009: 129), esta revista se convirtió «en la lectura de los docentes asociados a la masificación del sistema educativo [...]».<sup>5</sup> Aunque la información sobre la cantidad de ejemplares impresos no está disponible, sabemos del gran alcance de la revista, en el contexto de un sistema educativo nacional en proceso de expansión y consolidación (Fiorucci, 2014), por su presencia en la mayoría de las provincias y territorios de la Argentina (Frechtel, 2020).

Una de las personalidades más importantes del grupo de pedagogos nucleado en torno a la revista fue José Rezzano (1874-1960). Si bien la conducción de la revista *La Obra* fue una responsabilidad más compartida que en el caso español (entre 1921 y 1936 la dirigieron siete personas distintas), Rezzano se destacó como referente<sup>6</sup> –hasta llegar a ser el representante oficial de la Liga Internacional para la Educación Nueva– y tuvo presencia en la revista como autor y como director.

4. Luego de la denominada «Crisis del 98», y con el espíritu del regeneracionismo, se proponía un proceso de modernización a partir de la creación de instituciones científicas y culturales. El diagnóstico apuntaba a un fuerte estancamiento respecto de los demás países del continente propiciado, entre otras cosas, por una cultura política fuertemente conservadora que mantenía, por ejemplo, importantes niveles de analfabetismo en su población.

5. Silvia Gvirtz (1996) fue una de las primeras que trabajó sobre la Escuela Nueva utilizando a *La Obra* como fuente. Para trabajos más recientes, pero sobre otros períodos, cfr. Andrade (2016) y Ferreyra (2016).

6. Por su pertenencia generacional, Rezzano era el mayor entre los pedagogos que adscribieron a la Escuela Nueva. Para 1918, ya había implementado reformas escolares desde su cargo como inspector técnico general de la Capital.

Porteño, estudió y ejerció como docente en la Escuela Normal N° 2 de la Capital, una de las primeras escuelas normales del país. Allí cursó los estudios normales superiores (similar al trayecto que había realizado Luzuriaga en Madrid). Al egresar, en 1892, comenzó una carrera por los distintos escalafones del sistema escolar que lo llevaría a ocupar cátedras universitarias y cargos de gestión como inspector técnico general de la Capital y vocal del Consejo Nacional de Educación, siendo exponente de la transición entre el normalismo tradicional y la incorporación, en el campo pedagógico argentino, de las ideas renovadoras. Al igual que en el caso del Luzuriaga,<sup>7</sup> también compartió su vida con una importante pedagoga, Clotilde Guillén de Rezzano.

La revista *La Obra* oficializó su ingreso<sup>8</sup> a la Liga en el año 1926, lo que implicó una innovación en la publicación: aparecía *Nueva Era*, el «órgano de la sección argentina de la Liga Internacional de la Nueva Educación», [sic] que comenzó como suplemento de *La Obra* en 1926 y en 1927 se publicó por separado, con José Rezzano como director. En 1928 dejó de salir *Nueva Era* y a partir de junio *La Obra* (dirigida por Rezzano durante todo ese año) comenzó a aparecer en *Pour l'ère nouvelle* como la revista argentina asociada a la Liga (en lugar de *Nueva Era*).<sup>9</sup> Por su parte, la *Revista de Pedagogía* ingresó a la Liga en 1927, cuando además Luzuriaga pasó a integrar el Comité Ejecutivo de la Liga,<sup>10</sup> donde trabajó «en primera fila con un prestigio ya reconocido internacionalmente» (Maestro, 2007: 34).

Hasta aquí se desarrolló sintéticamente un escenario de internacionalización (Carli, 2004) en donde, entre otros, confluyeron Ferrière, Luzuriaga y Rezzano a partir de una red tejida por la Liga Internacional para la Educación Nueva desde las revistas pedagógicas que impulsaban la renovación educativa. El escenario se completaba con los congresos bianuales de la Liga y con los viajes de formación<sup>11</sup> que posibilitaron el intercambio de experiencias y el acceso a universidades y centros de investigación. En especial, Ginebra constituía un polo de atracción para los pedagogos interesados en los métodos experimentales de vanguardia, con instituciones como la Universidad de Ginebra y el Instituto Jean Jaques Rousseau.<sup>12</sup>

7. Lorenzo Luzuriaga estaba casado con María Luisa Navarro (1885-1948), una reconocida pedagoga española especializada en educación de sordomudos. Navarro provenía de una familia republicana que era parte de la sociabilidad progresista española de fines del XIX.

8. La propia revista anunciaba que si bien desde hacía tiempo se había «incorporado al movimiento de la nueva educación mediante la difusión de sus principios y orientaciones, se adhiere ahora formalmente a la Liga Internacional para la Educación Nueva y a la Oficina Internacional de Educación» (*La Obra*, 1926, tomo VI, p. 385).

9. Información disponible en la revista *Pour l'ère nouvelle*, publicada de manera facsimilar y accesible en el siguiente link: <<http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/pen>> [consulta: 10 de junio de 2021].

10. La información sobre las revistas asociadas y de la composición del Comité Ejecutivo comienza a aparecer en *Pour l'ère nouvelle* en 1927, con la ampliación a nuevos miembros (había representantes de Bélgica, España, Bulgaria, Escocia, Dinamarca, Francia, Hungría e Italia, además de los fundadores de Suiza, Inglaterra y Alemania), aunque para septiembre-octubre la composición vuelve a reducirse a los tres miembros originales.

11. En la Argentina, el encargado de solventar esos gastos era el Consejo Nacional de Educación, un organismo oficial. En España ocupó ese rol la Junta para la Ampliación de Estudios (1907-1937), creada en el seno institucionista.

12. Nacido como institución privada, dirigido en sus inicios por Édouard Claparède, mantuvo su vida indepen-

Si bien la bibliografía existente, por lo menos la que ha podido ser consultada para este capítulo, no aporta datos que den cuenta de una visita de Luzuriaga al Instituto Jean Jaques Rousseau<sup>13</sup> (la mayoría de los trabajos sobre su biografía hacen énfasis en sus viajes de formación a Alemania), es posible que el español haya hecho alguna visita a Ginebra en cumplimiento de su función como delegado del gobierno de su país en la Oficina Internacional de Educación de esa ciudad (Barreiro, 2011). En el caso de los viajes de pedagogos argentinos, la información es mucho más escasa.

Al margen de esta falta de información, de lo que no quedan dudas es de la importancia que tuvieron las relaciones entre estos pedagogos, así como tampoco de que el intercambio de revistas fue un factor fundamental para entablar esos vínculos.<sup>14</sup> Los siguientes apartados están destinados a mostrar su materialización a través de dos casos: la visita de Adolphe Ferrière a la Argentina en 1930 y el exilio argentino de Lorenzo Luzuriaga en 1939.

## LA VISITA DE ADOLPHE FERRIÈRE A LA ARGENTINA

El día 2 de agosto del año 1930, el periódico argentino *La Época*, de circulación nacional, comunicaba lo siguiente en su página 9:

El conocido pedagogo suizo Adolphe Ferrière llegará mañana a esta, procedente de Chile, donde permaneciera después de un viaje detenido de estudio por los países de Sud América. Se propone recoger observaciones y documentaciones sobre el desarrollo de la nueva educación, de la que es uno de sus más ilustres defensores, en todos los países de la América Latina. [...] Será bien acogido en nuestro país, donde el movimiento de la nueva educación y las escuelas nuevas tienen ya sus representantes y sus recomendables realizaciones. [...] Dictará conferencias sobre temas de educación en la Facultad de Humanidades de la Universidad de La Plata, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en el Instituto de Pedagogía del Consejo Nacional de Educación y en el Instituto Libre de Segunda Enseñanza, en la Universidad de Córdoba y en la Universidad del Litoral.

diente desde su creación en 1912 hasta el año 1929, cuando pasó a formar parte de la Facultad de Artes de la Universidad de Ginebra (Hofstetter, 2004: 666). El Instituto Rousseau «constituye un lugar emblemático de encuentro entre ciencia y militancia, porque es a la vez un centro de investigación, de formación y de propaganda para la Nueva Educación» (Haenggeli-Jenni, 2011: 19, la traducción es propia).

13. En el archivo de la Junta para la Ampliación de Estudios (JAE), del portal Edad de Plata, se consignan cuatro viajes de Luzuriaga financiados por esta institución: en 1909 a Alemania y a Suiza (no especifica si fue a Ginebra, pero aún no estaba creado el Instituto Jean Jaques Rousseau), en 1913 a Alemania, en 1920 a Francia, Inglaterra y Alemania, y en 1928 a América Latina. El archivo de la JAE está disponible en: <[http://archivojae.edaddeplata.org/jae\\_app/](http://archivojae.edaddeplata.org/jae_app/)> [consulta: 30 de junio de 2020].

14. Un ejemplo es la publicación en 1929, por parte del ya mencionado sello Publicaciones de la *Revista de Pedagogía*, de la primera edición del libro *Los centros de interés en la escuela*, de Clotilde Guillén de Rezzano. Este libro tendría luego múltiples ediciones en la Argentina, a lo largo de décadas, en la editorial argentina Losada, donde trabajó Luzuriaga durante sus años de exilio.

Algunos días antes, *La Obra* había publicado una nota editorial titulada «La próxima visita del profesor Ferrière», donde decía que el objetivo de su viaje era obtener documentación para la Oficina Internacional de Educación sobre «cuestiones referidas a la educación y a la instrucción: programas, sistemas de exámenes, métodos de enseñanza y horarios en lo que tengan de distinto con los empleados en la instrucción pública en Europa [...]» (*La Obra*, 1930: 156), además de brindar conferencias sobre psicología genética y práctica de la escuela activa, destinadas al cuerpo docente.

La iniciativa del viaje de Ferrière por América Latina provenía del contacto entre el pedagogo chileno Armando Hamel y la Liga Internacional. Hamel fue el fundador de la sección chilena de la Liga y había conocido al suizo durante una estancia de estudio en el Instituto Rousseau de Ginebra. La primera propuesta había surgido desde Hamel para que enviaran a algún pedagogo de la Liga a Chile para disertar sobre la Escuela Nueva. Ferrière tomó la iniciativa y planificó el viaje por América Latina, poniéndose en contacto con las representaciones locales de la Liga. Cuando un grupo escolanovista de alguno de los países se mostraba interesado en recibirlo, se ponían en marcha los mecanismos para desarrollar la visita, con los objetivos ya mencionados.

En la Argentina, esa interlocución se dio a través de la representación local de la Liga, la revista *La Obra*. La sociabilidad pedagógica reunida en torno a esta empresa editorial fue la que llevó adelante las gestiones para la visita de Ferrière y la que protagonizó los eventos en los que participó el pedagogo. De tal manera, este grupo puso en la agenda educacional argentina el tema de la renovación pedagógica con la gestión de la visita de uno de sus referentes más destacados y uno de los principales promotores de las ideas de la Escuela Nueva.

El viaje de Ferrière fue documentado por él mismo (era su práctica habitual la escritura de diarios personales) y esos textos se publicaron en castellano en 1936, en un libro titulado *La escuela activa en América Latina*.<sup>15</sup> Ferrière llegó a reunirse con el presidente Hipólito Yrigoyen, con el presidente del Consejo Nacional de Educación, con autoridades escolares diversas y con los rectores de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), además de visitar experiencias educativas en distintas provincias y en la Capital Federal.

Proveniente por tren desde Chile, Ferrière comenzó el capítulo argentino de su viaje por la provincia de Mendoza, donde destacó al «admirable *cuarteto* de pedagogos innovadores» formado por Florencia Fossati, Elena Champeau, Néstor Lemos y Luis Codorníu Almazán, quienes implementaban el método Montessori en el marco de una experiencia escolanovista en la Escuela Experimental Nueva Era (Ferrière, 1936: 74, las cursivas son del original).

En Santa Fe conoció a Luis Borruat, definido como un «innovador decroliano», y en Rosario, a Dolores Dabat y su experiencia en la Escuela Anexa de la Escuela Normal de Maestras. En Posadas entró en contacto con Agustín Alvarenga, «de

15. Se trata de una traducción revisada y aumentada de *L'Amérique latine adopte l'école active. Le magnifique effort des peuples ibéro-américains en faveur de l'éducation nouvelle* (Ferrière, 1931).

espíritu joven, generoso y ardiente [,] que no puede hacer nada» por los programas, los reglamentos y los exámenes intransigentes (ibíd.: 75).

Buenos Aires lo recibió de manera «inolvidable» (ibíd.: 87). En la estación de Retiro lo esperaba una veintena de personas entre las que estaban José Rezzano, Juan Cassani y Juan Mantovani,<sup>16</sup> «personalidades de primer orden que bastan para conferir a su país fama universal» y que eran parte de una «legión» de «maestros que aspiran a los métodos de la Educación Nueva», conclusión a la que llegó Ferrière al conocer el «considerable número de abonados a *La Obra*» (ibíd.: 74).

En la Capital Federal elogió la obra de Clotilde Guillén de Rezzano, quien, según el suizo, debía ser «ministro de Instrucción pública [...] pues reúne toda clase de competencia» (ibíd.: 77). La afirmación se basaba en que la Escuela Normal N° 5 (bajo la dirección de la pedagoga) era «la escuela más seria y progresiva de América Latina» (ibíd.: 74). Allí, relata Ferrière, se trabajaba con material elaborado por la propia Clotilde (inspirado en Montessori y Decroly), y de ella además destacó el haber publicado un libro sobre los centros de interés. No fue la única escuela normal que conoció: según su diario, también tuvo la oportunidad de presenciar clases Froebel y Montessori en la Escuela Normal N° 1 de la Capital. A su vez, Ferrière recorrió algunas escuelas secundarias y primarias, públicas y privadas, como la Escuela Argentina Modelo. También tuvo la oportunidad de relacionarse con Ernesto Nelson, otro pedagogo escolanovista e introductor de la pedagogía de Dewey en la Argentina, quien «tuvo la gentileza de convocar, a ruegos míos, a los representantes de todas las obras consagradas en Buenos Aires a la protección de la infancia, bajo diversos títulos; el 25 de agosto se reunieron unos 80» (ibíd.: 83).

Ferrière ingresó a la Argentina el día 27 de julio y se despidió del país el 18 de octubre (estuvo también en ese período un mes en Paraguay y Uruguay). Conoció «la generosidad de los amigos de la Educación Nueva en la República Argentina», «hombres y mujeres [que] están dispuestos a obrar» pero, desde su punto de vista, con un problema a resolver: una burocracia estatal rígida que imponía programas y exámenes y no favorecía la innovación (ibíd.: 84).

## EL EXILIO ARGENTINO DE LORENZO LUZURIAGA

Luzuriaga era funcionario del Ministerio de Instrucción Pública de España cuando la violencia desatada en el contexto de la Guerra Civil lo obligó a exiliarse en octubre de 1936. El 7 de octubre de ese año el pedagogo retomó desde Londres la comunicación con Amado Alonso<sup>17</sup> (en la anterior carta, enviada el 18 de enero desde

16. El objeto y la extensión de este trabajo impide presentar el recorrido biográfico de estas personalidades centrales para la pedagogía argentina a partir de la década de 1920. Simplemente, cabe señalar que fueron parte de una generación que abrazó el ideal pedagógico renovador conjugándolo con una orientación filosófica espiritualista, conformando las redes de difusión de la Escuela Nueva en la Argentina, publicando trabajos en revistas como *La Obra*, ejerciendo la docencia (en escuelas normales y universidades) y la función pública.

17. Amado Alonso fue un reconocido intelectual español, dedicado a la filología hispánica, que compartió con Luzuriaga la sociabilidad de la Institución Libre de Enseñanza, y vivió en la Argentina entre 1927 y 1946, cuando continuó en Estados Unidos su carrera hasta su muerte en 1952.

Madrid, tocaba temas de trabajo y probablemente no sospechaba que pocos meses más tarde su país sería víctima de la guerra, y que su siguiente carta sería desde el exilio en Londres). Aquella sería la primera de quince cartas enviadas desde el Reino Unido.<sup>18</sup> Allí, le decía a su amigo que había tenido que salir de España, «con la vida deshecha»,<sup>19</sup> y que esperaba pasar unos meses en Inglaterra («único pueblo liberal que queda en Europa») para luego instalarse en Argentina:

Querido Alonso. Te supongo ya enterado por Américo de nuestra situación. Hemos tenido que salir de España precipitadamente ante el temor de posibles agresiones, ya iniciadas por un grupo de empleados del Ministerio de Estado, que pedían mi dimisión por reaccionario. De nuestra España, de nuestro pobre pueblo, no te quiero hablar. La horrible y sangrienta tragedia nos ha dejado como estupefactos, y aún pasará algún tiempo hasta que nos podamos dar cuenta de esta horrible agonía.

Luzuriaga logró salir oficialmente con su familia a través de la Subsecretaría de Asuntos Exteriores, con funciones diplomáticas a cumplir en Londres. Comenzó así un periplo por situaciones angustiantes hasta que pudo establecerse definitivamente en la ciudad de Tucumán.

El pedagogo tenía dos vías de contacto a través de las cuales estaba al tanto de la situación en el país del sur latinoamericano: su amigo Amado Alonso y los colegas escolanovistas conocidos en el marco de la Liga Internacional que habían participado de la primera visita del español a nuestro país en el año 1928.<sup>20</sup> La figura de Alonso fue fundamental en los inicios de las gestiones que posibilitaron su llegada a la Argentina como exiliado, pero también eran importantes los contactos con la sociabilidad pedagógica argentina. En la misma carta del 7 de octubre de 1936, Luzuriaga ya manifestaba a Alonso su voluntad de viajar a la Argentina y hacía referencia a esos contactos:

Para resistir los primeros tiempos me haría falta alguna cátedra en una Escuela Normal, o alguna clase en la Universidad. Ya me figuro que esto no es nada fácil, sobre todo si vamos ahí unos cuantos, pero acaso no sea imposible, siendo uno como es conocido ahí y teniendo tantos amigos (la [sic] Rezzano, Mantovani, Cassani, etc.) y sobre todo tú, tan buen amigo.

Pocos meses más tarde le diría a Alonso, ahora sobre la idea de hacer un curso de verano en la Argentina, que «quizás unas letras mías a Rezzano y a Mantovani, acaso facilitarían la cuestión y vuestras gestiones. En este sentido les he escrito las

18. El total de cartas que contiene el archivo es de 41, por lo que las quince enviadas desde Reino Unido dan una idea de la situación apremiante que justificó poco menos de la mitad del total de envíos.

19. Todas las cartas citadas pertenecen al Archivo de Amado Alonso de la Universidad de Harvard, que se encuentra digitalizado en la Residencia de Estudiantes de Madrid, institución que actualmente pertenece al Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) de España.

20. En esa oportunidad Luzuriaga conoció a Santiago Losada, editor español residente en la Argentina, una figura central para su posterior trabajo editorial.

cartas que te adjunto, con el ruego de que las hagas llegar a su poder ya que no sé sus señas» (carta del 17 de enero de 1937).

Pero la situación en el Reino Unido empeoraba notablemente para Luzuriaga y su familia, por lo que el objetivo de establecerse en la Argentina se convertía en primordial. El año 1937 transcurría en Glasgow,<sup>21</sup> en una Escocia demasiado fría, lluviosa y oscura para una vida acostumbrada al sol de Madrid. La renta era escasa, las necesidades apremiantes y las posibilidades de continuar sus investigaciones (principal preocupación de Luzuriaga), inexistentes. Fueron dos años sombríos en los que la amenaza de la guerra europea lo llevó a realizar un desesperado pedido de ayuda a sus contactos en la Argentina.

Por lo que se puede ver en las dos cartas enviadas en 1937 (17 de enero y 9 de julio), Alonso no había podido encontrar una oferta que le interesara a Luzuriaga, que por otra parte había recibido una propuesta de parte de Mantovani de obtener un puesto en la Universidad de Tucumán. Esta opción no terminaba de convencerlo, él anhelaba la posibilidad de residir en Buenos Aires. Por eso, en la del 9 de julio le pedía a Alonso: «Si le ves a Rezzano, el pedagogo a quien escribí por tu mediación y que no me ha contestado, insiste en lo que le dije respecto al Consejo Nacional de Educación. Eso podría una solución [sic]», señalaba en alusión a alguna propuesta realizada por Luzuriaga para trabajar en esa institución.

En la primera carta de 1938 (22 de abril), Luzuriaga se preocupaba por no dejar dudas sobre su disposición para trasladarse a la Argentina sin condicionamientos. Decía que «si no hay otra solución iré, si me nombran, a Tucumán», cuestión por la que había escrito a García Morente y a Mantovani. También le pide a Alonso que si ve «a Mantovani, a Rezzano a Guaglione o al que sea insistas sobre mi deseo de ir a esa, como sea». En lo posible prefería Buenos Aires, pero también podía ser «en Tucumán o en el Chaco».

En las siguientes cartas, Alonso parece haberse hecho cargo de la gestión por el puesto en la Universidad de Tucumán, aunque ahora Mantovani le planteaba la posibilidad de trabajar con él:<sup>22</sup> «Mantovani me escribió, al fin, el mes de mayo último anunciándome su ida a Santa Fe y diciéndome la “posibilidad de encontrar alguna misión” para mí allá», señala en una carta del 8 de julio de 1938. Luzuriaga deja en manos de Alonso las gestiones, pidiendo que se contacte con Mantovani para conocer las posibilidades de la oferta y, en todo caso, aceptar o rechazar el puesto en Tucumán dependiendo de la cuestión de Santa Fe. Mientras daba por hecho la posibilidad de residir en la Argentina, en esa misma carta cuenta cómo comenzaba a familiarizarse con el clima político y pedagógico de este país a través de suscripciones al diario *La Nación* («me ha producido un rechazo grande. Creí que era el periódico liberal de antes y veo que es de un partidismo feroz») y a la revista *La Obra* («que es bien poca cosa. Creo que sin gran esfuerzo se pueden hacer ahí empresas considerables»).

En julio de 1938 Luzuriaga recibió la confirmación, por parte de Alonso, de que le asignaban el puesto en la Universidad de Tucumán. Comenzaba a planificar su

21. Para un análisis detallado del exilio de Luzuriaga antes de llegar a Argentina, cfr. Cobb (1998).

22. En 1938 Mantovani fue nombrado ministro de Instrucción Pública y Fomento de la provincia de Santa Fe.

futuro trabajo docente y editorial en la Argentina con entusiasmo. Pero también fueron meses de profunda zozobra por el hijo que continuaba peleando en España, del lado republicano, y por la guerra europea que parecía cada vez más inminente y le hacía temer no poder salir del continente. «Si la guerra estalla, nuestra situación aquí va a ser muy difícil, sino insostenible, y no sé siquiera si podremos embarcarnos sin riesgo a submarinos y aviones», escribió el 23 de septiembre de 1938. En su situación de exiliado e inmigrante encontraba obstáculos relacionados con la documentación, los pasaportes y el dinero. La principal preocupación de las cartas de esos últimos meses europeos tenía que ver con conseguir los papeles y el dinero necesario para realizar el viaje: «mi propósito es embarcar lo antes posible, haya o no guerra, pues aunque esta se aplace no será por mucho tiempo, ya que los ánimos están al rojo en Europa», señalaba. España era una opción «imposible» y, por ese motivo, la invitación a Tucumán había sido «providencial».

Algunos meses más tarde, en una carta del 2 de diciembre, decía: «no creo, ni quiero pensarlo, que hayan podido surgir inconvenientes para el nombramiento o para los papeles de inmigración. Sería una catástrofe irreparable». A medida que se acercaba la fecha del viaje (el barco salió el 4 de febrero de 1939 desde Liverpool), aumentaba la impaciencia y el drama: «cada mañana cuando llega el primer correo esperamos la carta que no viene. [...] Nuestra vida está en tus manos», escribió el 6 de enero de 1939.

Finalmente, la familia logró embarcarse y llegar a la Argentina «sin un céntimo» el 3 de febrero de ese año. Para el 26 de marzo ya estaban instalados en la ciudad de San Miguel de Tucumán. En el viaje, al pasar por Rosario, Luzuriaga tuvo un encuentro con Mantovani, quien parecía «dispuesto a colaborar [con Luzuriaga] en la Revista» (carta del 26 de marzo de 1939). Ese proyecto editorial era lo que más ocupaba al español: poder proseguir con la actividad de la *Revista de Pedagogía* que se había interrumpido abruptamente. Para el mes de abril, los engranajes ya estaban funcionando de nuevo: «los artículos llegan lentamente. Mantovani me ha enviado uno muy bueno, y espero el de la Rezzano [sic]», escribió el 24 de abril. Se iniciaba de esta manera una nueva etapa, reflejada tanto en la vida familiar como en la inserción de Luzuriaga en el campo pedagógico argentino, en donde el español tendría la posibilidad de desarrollar una intensa actividad académica y editorial hasta su muerte.

## CONSIDERACIONES FINALES

En las primeras décadas del siglo XX hubo un proceso de circulación internacional en el que pedagogos y pedagogas realizaron viajes desde y hacia distintas partes del mundo. Una movilidad internacional a través de la cual se buscó conocer diferentes realidades educativas, comunicar ideas y estudiar los sistemas de vanguardia en los centros de producción e innovación.<sup>23</sup> En definitiva, con la Escuela Nue-

23. La renovación pedagógica de la Escuela Nueva se caracterizó por desarrollar distintos métodos, planes

va se produjo una internacionalización pedagógica que tuvo en estos pedagogos viajeros uno de sus puntales y una de las formas en las que circularon sus ideas.

El eje de este capítulo estuvo puesto en los viajes a la Argentina de dos referentes de la pedagogía europea y en las articulaciones de estos referentes con el campo pedagógico local. Las redes tejidas en torno a la Liga Internacional para la Educación Nueva y a la circulación de revistas pedagógicas fueron elementos sobre los que Ferrière y Luzuriaga se apoyaron para llegar, en distintos momentos y por distintas circunstancias, a la Argentina.

Ambos pedagogos mantuvieron vínculos con un grupo de educadores argentinos escolanovistas, entre los que se encontraban José y Clotilde Rezzano, Juan Mantovani y otros. A partir de esos vínculos, el estudio de la circulación internacional aporta una mirada no solamente sobre las relaciones que trascendieron las fronteras nacionales sino que también conforma una vía para conocer las dinámicas e interacciones dentro del campo pedagógico local.

Tanto en el caso de la Liga, con su circulación de revistas, como con la visita de Ferrière y el exilio de Luzuriaga, es necesario realizar más indagaciones para conocer con mayor profundidad el impacto de estas presencias en la pedagogía argentina, en una perspectiva desde la circulación internacional aún poco explorada en nuestro campo historiográfico.<sup>24</sup> Cada situación reclama analizarse por separado, tarea que debería formar parte de una agenda de trabajo que aborde estos temas desde la historia de la educación.

Por mencionar solo algunos ejemplos, sería materia de futuros estudios el proceso de recepción de autores extranjeros en las revistas pedagógicas en general y en *La Obra* en particular, y el proceso de adscripción formal de esta revista a la Liga; indagar sobre la visita de Luzuriaga en 1928, de la que poco se sabe, y ubicar a este pedagogo español como una figura central en la edición de bibliografía pedagógica desde la Argentina para el resto de América Latina y España (a través de su enorme tarea con la editorial Losada); o conocer los vínculos entre el campo pedagógico argentino y la sociabilidad ginebrina, a través, por ejemplo, de las visitas al Instituto Jean Jaques Rousseau.

España no fue igual a Suiza en cuanto a vínculos con la Argentina, e incluso también por esa vía se pueden establecer conexiones que den cuenta de la presencia española en la pedagogía argentina de aquellos años. Por caso, investigando sobre la figura de una pedagoga como María de Maeztu, procedente de ese mundo español institucionista al que perteneció Luzuriaga, y que tuvo inserción académica en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Asimismo, esa presencia también debe ser rastreada a partir de la gran cantidad de ediciones españolas de libros

---

y sistemas en contextos de experimentación pedagógica. Por poner algunos ejemplos, el Plan Dalton, el Método Montessori, el Método Decroly. El mencionado Instituto Rousseau de Ginebra fue un gran centro de producción de ideas, pero también instituciones como la Escuela Normal N° 5, con las experiencias de Clotilde Guillén de Rezzano.

24. Al plantear la necesidad de que la historia de la educación profundice la mirada sobre los intercambios internacionales, Eugenia Roldán Vera advierte para el caso mexicano que «la deconstrucción de la nación “hacia afuera” es una tarea apenas explorada» (Roldán Vera, 2013: 173), afirmación que se puede hacer extensible para el caso argentino.

sobre pedagogía disponibles en la Argentina, impresos durante un momento de auge de la industria editorial ibérica en las tres primeras décadas del siglo XX.

Esta serie de visitas pedagógicas podría ampliarse con el viaje de María Montessori a nuestro país en 1926, además de los Luzuriaga en 1928 y Ferrière en 1930 (dejando de lado el exilio del español de 1939, que por sus características específicas también amerita un abordaje integral, especialmente cuando la mayor parte de los escritos sobre Luzuriaga no son de Argentina);<sup>25</sup> además de con otras visitas pedagógicas o de referentes académicos que, aunque no fueran pedagogos, tuvieron un fuerte impacto en el clima cultural y de ideas de la época: las de los españoles Rafael Altamira, Adolfo Posada y José Ortega y Gasset deberían formar parte de las indagaciones desde la historia de la educación.

Por último, quisiera cerrar este capítulo con una mención<sup>26</sup> con relación a las fuentes abordadas durante este trabajo, que consistieron principalmente en publicaciones periódicas (un diario de circulación nacional y una revista pedagógica), las notas del viaje de Ferrière luego publicadas en formato de libro, y el epistolario entre Alonso y Luzuriaga. Si bien los dos primeros tipos de fuente son más habituales, no lo es tanto, en historia de la educación, el trabajo con cartas privadas (quizás por esa situación que tan bien definiera Adriana Puiggrós (1996) sobre la «desaparición de las pruebas», en relación con la ausencia de archivos en la pedagogía latinoamericana). Como señala Darcie Doll Castillo (2002), la correspondencia es una fuente que se debe abordar desde su especificidad como práctica discursiva, con sus características propias. Las cartas son documentos que fueron concebidos, por lo general, para mantener una conversación privada entre dos personas, pero las circunstancias históricas las convirtieron en documentos públicos. Esa tensión de los epistolarios entre lo público y lo privado es la que se debe tener en cuenta al considerar ciertas afirmaciones y pensamientos que sin duda no serían los mismos si el autor hubiera decidido hacerlos públicos. La diferencia está en los escenarios que en definitiva condicionan las actuaciones. Luzuriaga se permitió la libertad y el resguardo de una comunicación privada con una persona de confianza, por lo cual sus palabras deben ser tomadas con los recaudos que esto implica.

## FUENTES PRIMARIAS

Revista *La Obra*

Diario *La Época*

Revista *Pour l'ère nouvelle*

Archivo Amado Alonso (CSIC-Residencia de Estudiantes, Madrid).

25. Una excepción son los trabajos de Hebe Carmen Pelosi (1999) y Teresa María Dabusti de Muñoz (2000). El exilio de Luzuriaga debería ser objeto de nuevos análisis que adopten perspectivas renovadas, además de ser vinculado con la actividad editorial del español, tal como se mencionó previamente. Dabusti de Muñoz (2000: 405) ubicó a Luzuriaga como un «hombre de Losada», en una síntesis a partir de la cual se deberían profundizar estas cuestiones.

26. Agradezco a Pablo Pineau este señalamiento.

**REFERENCIAS**

Andrade, Gisela

- 2016 «Prensa educativa e innovación pedagógica en tiempos de dictadura», en *Archivos de Ciencias de la Educación*, n° 10, La Plata, pp. 1-11.

Barreiro, Herminio

- 2011 «Lorenzo Luzuriaga: una biografía truncada (1889-1959)», en *Sarmiento*, n° 15, pp. 181-190.

Brehony, Kevin

- 2004 «A new education for a new era: the contribution of the conferences of the New Education Fellowship to the disciplinary field of education 1921-1938», en *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, vol. 40, n° 5-6, pp. 733-755.

Carli, Sandra

- 2004 «Escuela Nueva, cultura y política», en Biagini, Hugo y Roig, Arturo (dirs.), *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX: identidad, utopía, integración (1900-1930)*, Buenos Aires, Biblos.

Casado Marcos de León, Ángel

- 2011 «Filosofía y educación en España: Luzuriaga y la *Revista de Pedagogía*», en *Bajo Palabra. Revista de Filosofía*, II Época, n° 6, pp. 53-62.

Cobb, Christopher

- 1998 «Lorenzo Luzuriaga: el camino del exilio de Glasgow a Tucumán. La desilusión de un liberal», en *Historia Contemporánea*, n° 17, pp. 455-472.

Dabusti de Muñoz, Teresa María

- 2000 «Trayectoria de Lorenzo Luzuriaga en Losada, una editorial del exilio», en *Revista de Historia Contemporánea*, n° 9-10, vol. 2, pp. 395-408.

Doll Castillo, Darcie

- 2002 «La carta privada como práctica discursiva. Algunos rasgos característicos», en *Revista Signos*, vol. 53, n°s 51-52, pp. 33-57.

Ferreyra, Gabriela

- 2016 «*La Obra*, revista de educación y la difusión de la doctrina justicialista en la escuela primaria argentina: aportes para la reflexión sobre la articulación entre la prensa pedagógica y las políticas educativas (1953-1955)», en *Fermentario*, n° 10, vol. 2.

Ferrière, Adolphe

- 1931 *L'Amérique Latine adopte l'école active. Le magnifique effort des peuples ibéro-américains en faveur de l'éducation nouvelle*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.  
1936 *La escuela activa en América Latina*, Madrid, Bruno del Amo.

## Finocchio, Silvia

2009 *La escuela en la historia argentina*, Buenos Aires, Edhasa.

## Fiorucci, Flavia

2014 «Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930)», en *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. 2, n° 3, pp. 25-45.

## Frechtel, Ignacio

2020 «La reforma de programas escolares en 1936 en Argentina. Prensa pedagógica y Escuela Nueva», en *Revista Tempos e Espaços em Educação*, vol. 13, n° 32, pp. 1-18.

## Gvirtz, Silvina

1996 «Estrategia de la Escuela Nueva a través de la revista *La Obra* y sus propuestas didácticas», en íd. (comp.), *Escuela Nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

## Haenggeli-Jenni, Béatrice

2011 *Pour l'Ère Nouvelle: une revue-carrefour entre science et militance (1922-1940)*, tesis de doctorado, Université de Genève. Disponible en: <<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18162>> [consulta: 20 de junio de 2021].

## Hameline, Daniele

1993 «Adolphe Ferrière (1879-1960)», en *Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIII, n°s 1-2, pp. 395-423.

2002 «Les premières années de *Pour l'ère nouvelle*: militantisme et propagande?», en *Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, vol. 35, n° 4, pp. 27-40.

## Hofstetter, Rita

2004 «The Construction of a New Science by Means of an Institute and its Communication Media: The Institute of Educational Sciences in Geneva (1912-1948)», en *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, vol. 40, n°s 5-6, pp. 657-683.

## La Obra

1930 «La próxima visita del profesor Ferrière», en *La Obra*, año X, n° 17.

## Lozano Seijas, Claudio

2001 «Lorenzo Luzuriaga en la Argentina (1939-1959)», en Mancebo, María Fernanda; Baldó, Marc y Alonso, Cec (edición), *L'exili cultural de 1939. Seixanta anys després. Actas del I Congreso Internacional (Valencia, 2011)*, vol. I, Valencia, Universitat de València, pp. 603-609.

## Maestro, Pilar

2007 «Lorenzo Luzuriaga y la educación republicana», en *Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo*, n° 21-22, pp. 19-42.

**Pelosi, Hebe Carmen**

1999 «Los transterrados en Argentina: Lorenzo Luzuriaga y sus empresas culturales», en *Studia Zamorensia*, Segunda Etapa, vol. 5, pp. 203-226.

**Puiggrós, Adriana**

1996 «Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana», en Cuccuzza, Héctor Rubén (comp.), *Historia de la Educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

**Roldán Vera, Eugenia**

2013 «Para “desnacionalizar” la historia de la educación: reflexiones en torno a la difusión mundial de la escuela lancasteriana en el primer tercio del siglo XIX», en *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. 1, n° 2, pp. 171-198.

**Viñao, Antonio**

1994-1995 «La modernización pedagógica española a través de la “Revista de Pedagogía” (1992-1936)», en *Anales de Pedagogía*, n°s 12-13, pp. 7-45.



# Desplazamientos, intercambios y traducciones: el caso de la educación física, Europa-Argentina, 1913

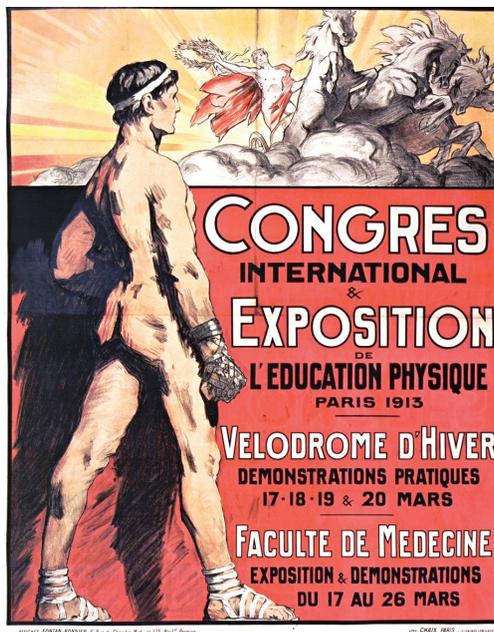
JACQUES GLEYSE Y PABLO ARIEL SCHARAGRODSKY

Enrique Romero Brest fue una de las figuras más destacadas en la historia de la educación física argentina. Este médico correntino fue productor de un discurso dominante en la educación física escolar de las primeras tres décadas del siglo XX y formó parte de un proceso mayor que se configuró entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX (Aisenstein, 2007). En este período, como nunca antes, se generó un fuerte proceso de globalización, circulación, intercambio, apropiación, imposición y normalización de las prácticas corporales a partir de bases «científicas» y racionales. Muchos países de Occidente, a partir de la consolidación de sus Estados y de sus sistemas educativos (Meyer, Kamens y Benavot, 1992), participaron en la producción, transmisión y circulación internacional de saberes y prácticas vinculadas con sistemas de gimnasia y de educación física (Kamens y Cha, 1999). El sustento científico de estos provino en gran parte del discurso médico, especialmente del registro generado por la fisiología del ejercicio. Enrique Romero Brest (1873-1958), Fernand Lagrange (1846-1909), Philippe Tissié (1852-1935), Georges Demenij (1850-1917), Angelo Mosso (1846-1910), Étienne-Jules Marey (1830-1904), *Napoléon Laisne* (1810-1896), *Hjalmar Ling* (1820-1886), *Gabriel Branting* (1799 a 1881), Truls Johan Hartelius (1818-1896), Gustaf Nyblaeus (1816 a 1902), Paschal Grousset (1844-1909), el barón Pierre de Coubertin (1863-1937) y más tarde George Hébert (1875-1957) formaron parte de una interminable e incompleta lista de agentes destacados en este proceso de globalización –y colonización– de la educación física racional, higiénica y moderna en buena parte de Occidente. Enrique Romero Brest fue testigo y actor principal de este proceso de dominación cultural, política y económica aunque, al mismo tiempo, resignificó, adaptó, tradujo y reapropió los discursos, los saberes y las prácticas europeas en función de los conflictos y necesidades regionales y locales.

El presente artículo<sup>1</sup> centra su análisis en el Congreso Internacional de Educación Física realizado en 1913 en la Facultad de Medicina en la Sorbona, París, y los usos y significados que le asignó el doctor Enrique Romero Brest a dicho

1. Este trabajo es una apretada síntesis de un artículo publicado en la revista *Staps* (cfr. Gleyse y Scharagrodsky, 2013).

**Figura 1. Afiche del Congrès International et Exposition de l'Éducation Physique (Paris, 1913)**



Fuente: Gallica (Bibliothèque Nationale de France).  
<<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b9011809c.item>>

evento. Asimismo, indaga los criterios que utilizó para analizar y ponderar todo lo referente a los institutos de formación en Educación Física europeos. Nuestra hipótesis es que su participación en el evento y su viaje de estudios fueron utilizados con el objeto de reafirmar la credibilidad y la legitimidad de su propuesta de educación corporal en las escuelas y colegios argentinos, consolidando así su monopolio en la dirección del único instituto civil de formación de profesores en Educación Física de la Argentina. El cuestionamiento a la utilización universal de un único sistema aplicable a todos los países, así como las críticas en su informe sobre el evento a algunas autoridades educativas (la gestión de Bavio y Ramos Mejía) y la objeción a ciertos actores vinculados con el Ejército y su educación física militarista definieron que el campo de disputa no era París, sino Buenos Aires. París, el congreso y las visitas a los prestigiosos centros de formación en Educación Física europeos fueron solo una muy buena excusa para preservar su propuesta en la Argentina y mantener a sus enemigos lo más alejados posible de su monopolio unívoco de intervención: las escuelas y los colegios. La omisión del método de Hébert, triunfador en el congreso parisino, completó la escena en donde lo central fue preservar su posición y su invención: el Sistema Argentino de Educación Física (SAEF).

## EL FUNCIONAMIENTO DEL CONGRESO EN PARÍS

Con motivo de celebrarse en París el Congreso Internacional de Educación Física, al que fue invitada la República Argentina, el Poder Ejecutivo Nacional designó como delegado del gobierno al doctor Enrique Romero Brest, que en ese entonces era director del único centro civil de formación docente en el campo de la educación física argentina. Esta designación fue muy bien recibida por los simpatizantes y defensores de la propuesta romerista. Antes de embarcarse a bordo del *Capitán Finisterre* en febrero de 1913, Romero Brest fue agasajado con un importante banquete de despedida en el Hotel París de la joven capital argentina, donde se «expresaron los mejores auspicios por la futura consagración del Sistema Argentino [...] en beneficio de nuestra nacionalidad» (Revista de la Educación Física, 1913: 45).

Consagración, prestigio, reputación y reconocimiento fueron algunos de los aspectos mencionados y perseguidos por Romero Brest y sus seguidores (docentes del INEF, maestros y profesores egresados, médicos, pedagogos y funcionarios de Estado adheridos a la causa romerista, etc.). Alcanzar alguno de estos logros significaría posicionar a la cultura física argentina –y por extensión a la patria– en el concierto de las naciones más «avanzadas» y modernas del planeta en lo referido a la educación de los cuerpos. Los máximos exponentes del campo europeo y americano se dieron cita en dicho evento. Una gran cantidad de países enviaron a sus delegados: Alemania, Austria, Hungría, Bélgica, Bolivia, Brasil, Canadá, Chile, Colombia, Cuba, Dinamarca, Egipto, España, Estados Unidos, Finlandia, Grecia, Holanda, Inglaterra, Italia, Japón, México, Noruega, Perú, Polonia, Portugal, Rumania, Rusia, Suecia, Suiza y Uruguay. Entre los referentes europeos se destacaron Tissié, Demenij, Hébert, Richer, Dalcroze, Sandberg, Knudsen, Monti, Sellen, Boblet, Racine, Lefond, Lacoste, Pagés, Thooris, Spitzky, Fosseppez y Deen. Todos ellos eran productores de discursos y, en la mayoría de los casos, directores de instituciones de formación en el campo específico (Gleyse, 1999). Romero Brest se había formado a partir de los textos de muchos de estos referentes disciplinares, especialmente de los médicos franceses, y ya había conocido o intercambiado parte de su producción con algunos de ellos.<sup>2</sup>

Ciertamente, como cualquier evento de este tipo, el Congreso Internacional de Educación Física se convirtió en un importante lugar de sociabilidad, de búsqueda de reconocimiento personal e institucional y, muy especialmente, de intercambio –muchas veces conflictivo– de ideas, conceptos y conocimientos sobre el mejor método de cultura física escolar y extra-escolar. El congreso se inició el 17 de marzo de 1913 y las sesiones de trabajo fueron inauguradas en presencia del

2. Posiblemente el caso de Philippe Tissié haya sido el más importante. En la importante *Revue des jeux scolaires et d'hygiène sociale*, el doctor Tissié señaló lo siguiente: «mientras que los acróbatas y los eclécticos se esfuerzan en desacreditar el método sueco, usando como argumento principal que la gimnástica de Ling no es buena sino para las gentes del Norte, he aquí que en Buenos Aires, el Dr. Enrique Romero Brest, director de la Escuela Normal de Educación Física de esa ciudad, publica una excelente revista, la *Revista de la Educación Física*, consagrada á la cultura física, á la higiene escolar y a la pedagogía general. [...] He aquí pues a la República Argentina organizada seriamente mientras que en Francia buscamos aún la vía. Es tiempo de concluir con eso, por el honor científico de nuestra patria» (Revista de Educación Física, 1919: 172-172).

presidente de la república francesa, Raymond Poincaré, en la Sorbona. El prestigioso profesor Adolphe Pinard dio una conferencia magistral titulada « L'Avenir de la race » (el porvenir de la raza), siendo la eugenesia positiva y su relación con la educación física una de las preocupaciones centrales del evento. Allí, Romero Brest, como delegado del gobierno argentino, tomó la palabra, saludó y agradeció a las autoridades del congreso por la invitación y a Francia por la organización del evento. Durante el congreso dejó un escrito que resumía el estado de la educación física en la República Argentina, retomando varias de sus producciones previas (Romero Brest, 1910 y 1911a). Sin embargo, su actuación fue más como oyente y observador que como expositor, ya que no presentó ninguna comunicación oral en las sesiones de trabajo ni dirigió ningún tipo de demostración gimnástica. Las actas del congreso revelan el éxito sin precedentes de la propuesta de Georges Hébert, pero no se mencionó el papel desempeñado por *Henry Romero Brest*. *Le Gymnaste* (el gimnasta) no habla en sus informes del actor argentino. Esto reafirma que Romero Brest estuvo presente principalmente como oyente y espectador.

El funcionamiento del congreso se dividió en dos grandes secciones: una científica, que funcionó en la Facultad de Medicina, y otra vinculada con demostraciones prácticas que se realizaron en varios lugares parisinos, especialmente en el *Vélodrome d'Hiver* (Velódromo de Invierno). La parte científica se repartió a su vez en cuatro grupos: «científico», «pedagógico», «de aplicación» y «femenino».

Los ejes temáticos fueron diversos y estuvieron dirigidos por prestigiosos y prestigiosas referentes del campo. Si bien las discusiones en los grupos de trabajo fueron intensas y muy concurridas, los aspectos más destacados de este congreso estuvieron vinculados con las demostraciones prácticas que tuvieron lugar en el Velódromo de Invierno, donde quince mil espectadores se amontonaron para observar el espectáculo de los cuerpos en movimiento.

**Figura 2. Profesores belgas en el Congrès de l'Éducation Physique**



Fuente: Gallica (Bibliothèque Nationale de France).  
 <<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b9021720b.r>>

Hubo demostraciones prácticas de diferentes métodos. Cada país puso en juego su prestigio nacional, su grado de avance científico, sus adelantos médicos y un particular sentido de progreso. Alemania presentó una demostración de gimnástica rítmica proveniente del Instituto de Hellereau de Dresde, de la mano de Émile Jaques Dalcroze. Inglaterra presentó la gimnástica calisténica dirigida por Bettina Hato. Por Bélgica hubo varias presentaciones: la Escuela Militar de Bruselas realizó una excelente demostración orientada por el comandante Henrión; hubo otra organizada por la Ling Université de Bruselas guiada por el profesor Sandberg, y otras dos orientadas por profesores de Gent. Dinamarca tuvo dos demostraciones: una masculina y otra femenina, ambas dictadas por el prestigioso profesor Knudsen. Por Italia, y bajo la dirección del doctor Giuseppe Monti, hubo una demostración de alumnas del Instituto Gimnástico de Turín. Por Suecia, y bajo la instrucción del mayor Nils Fredrik Sellen, hubo una demostración de gimnastas de Estocolmo. Pero fue Francia la que acaparó la mayor atención con la máxima cantidad de demostraciones y de instituciones en disputa. Participaron la reputada Escuela Militar de Joinville le Pont, bajo la atenta mirada del comandante Boblet; la Escuela de fusileros marinos, grumetes y pupilos de la Marina, dirigida por el subteniente Hébert, usando el método natural;<sup>3</sup> un grupo de niñas bajo el método del movimiento completo, continuo y redondeado, administrada por el doctor Demenij; gimnastas de la Unión de sociedades de gimnástica de Francia, con el método del pórico francés, dirigidas por los profesores Racine y Lefond; los liceos Lamartine y Victor Duruy, utilizando el Método Demeny, tutelados por la profesora Carl; escuelas de la ciudad de París, dictadas por el comandante Lacoste; el equipo de las niñas a través del Método Helénico, dirigidas por el profesor Paysse; bomberos de la ciudad de París adiestrados por el coronel Cordier; se vieron el método del doctor Pagés y el del doctor Thooris; y, por último, las Escuelas de Clichy, adoptando el método del manual del Ministerio de Instrucción Pública y dirigidas por el profesor Racine. Como se puede apreciar, en este evento estuvieron ausentes los miembros más influyentes de la *Union des Sociétés Françaises de Sports Athlétiques* (USFSA), tal fue el caso del Barón Pierre Frédy de Coubertin. Es decir, en este congreso el mundo de la educación física fue el dominante, y no así el del deporte.

A este respecto, hay que recordar que en Francia los conflictos fueron muy intensos a fines del siglo XIX entre los seguidores del deporte, reunidos por Jules Simon en el Comité para la Propagación de Ejercicios Físicos (creado en junio de 1888), y la Liga Francesa de Educación Física que nació, también, en 1888. Tres referentes del campo (Pierre Frédy de Coubertin, Paschal Grousset y Philippe Tissié) se enfrentaron. Las disputas estuvieron, en gran parte, relacionadas con las finalidades altruistas o de competencia que debían o no tener las prácticas corporales. El fondo de esta confrontación fue llamada, por muchos historiadores, *la*

3. El método natural inventado por Georges Hébert, importante oficial naval francés, se basó en un conjunto variado de prácticas corporales (ejercicios físicos, juegos, saltos, carreras, escaladas, etc.), cuyos fines destacaban la necesidad perentoria de un «regreso» al mundo natural, a la naturaleza y a actividades vinculadas con el aire libre. Reivindicaba la naturaleza (calor, frío, lluvia, etc.) como medio para desarrollar hábitos y comportamientos saludables con el fin de mejorar la vida cotidiana.

*guerra de los métodos*. Esta crisis, según Bertrand During (1983), se resolvió –en parte– mediante la síntesis realizada por el Método Francés. En verdad, la guerra de métodos fue una guerra ideológica que confrontó dos visiones políticas de las prácticas corporales: la «mística de derecha» y la «mística de izquierda» (Gleyse, 2004). Es decir que los partidarios del deporte valorizaron al más fuerte, al vencedor y al campeón (*Citius, Altius, Fortius*) y los partidarios de la educación física valorizaron al menos «fuerte» e intentaron democratizar el acceso a personas y grupos que hasta ese momento tenían pocas o nulas posibilidades de ser parte de una serie de prácticas corporales. La ideología política de los dos campos fue muy diferente: Paschal Grousset fue el ministro de Asuntos Exteriores de la Commune Insurrectionnelle de París en 1871 y el barón Pierre de Coubertin uno de los miembros de la derecha republicana del momento.

En cualquier caso, y más allá de estas y otras disputas, el éxito y la difusión de este congreso no solo se debió a los debates y exposiciones académicas o a las bellas y simétricas demostraciones gimnásticas ante miles de espectadores; también contó con una importante puesta en escena de tecnología, aparatos, materiales y objetos vinculados con el campo de la cultura física. El congreso incluyó una impactante Exposición de Educación Física, la cual tuvo varias secciones. Por ejemplo, la sección científica expuso proyectos de plazas, aparatos, libros, fotografías, cronofotografías, gráficos, etc. Sin embargo, la sección industrial fue la más importante: en ella se exhibieron libros de educación física expuestos por las casas editoras más prestigiosas, aparatos de *sport*, de gimnasia y de medicina, de higiene y de farmacia deportiva. La competencia industrial en la producción de elementos de gimnasia y la búsqueda o el afianzamiento de ciertos mercados, tanto en Europa como en América, fueron preocupaciones recurrentes en este tipo de congresos,<sup>4</sup> en momentos en que la medicina alemana y francesa se disputaban el monopolio del saber –y también la comercialización de ciertos productos– en países como la Argentina (Reggiani, 2007).

En este heterogéneo escenario en el que convivieron autores permanentemente referenciados, métodos internacionalmente reconocidos, productos vinculados con el universo de la cultura física e instituciones de formación consagradas, Romero Brest y su propuesta corporal educativa (SAEF) no solo fueron en busca de una consagración, de un prestigio y de un reconocimiento en la Facultad de Medicina de la Sorbona, sino, más bien, en busca de una mayor legitimidad ante los diferentes grupos que disputaban las formas correctas de educar a los cuerpos en las instituciones escolares argentinas. Es decir, el congreso fue una muy buena excusa para potenciar y reforzar su lugar en el campo de la cultura física argentina y cuestionar a sus adversarios y enemigos. Si bien el congreso se llevó

4. La *Revista de la Educación Física*, una de las más importantes del período, editada por el INEF de la Argentina –con ciertas interrupciones– entre 1909 y 1936, tuvo como publicidad importantes negocios que vendían productos europeos vinculados con el cada vez más receptivo y popular mundo de la cultura física: Casa Lutz y Schultz (ofrecía gabinetes de fisiología, balanzas, laboratorios completos, aparatos de medición, etc.), Casa Donnell y Palmer (ofrecía pelotas cazadoras, voladoras, juegos completos de croquet, tenis, etc.), Casa Gath & Chaves (ofrecía redes, pelotas, postes, reglamentos, clavos, apoyos de madera, manubrios, barra, paralelas, pórticos, perchas, cuerdas, trapecios, taburetes, guantes, etc.), y otras.

a cabo en Francia, su discurso y su posterior informe estuvieron, en gran parte, relacionados con las disputas más bien locales.<sup>5</sup>

### **LEJOS DE PARÍS, CERCA DE BUENOS AIRES: REAFIRMACIÓN DE LA PROPUESTA ROMERISTA, IDENTIFICACIÓN DE LOS ADVERSARIOS Y ENEMIGOS**

Si bien Romero Brest no desconoció las disputas y los conflictos manifestados durante el congreso, especialmente la tensión entre el «sistema sueco» de cultura física y el «método natural» elaborado por el francés George Hébert –a la postre, el triunfador del evento–, otras preocupaciones fueron las que acapararon su interés. Estas estuvieron vinculadas con el rumbo de la educación física argentina, el sistema de su invención (SAEF), los actores sociales en pugna y las instituciones codiciadas por ellos. En el informe elevado al Ministerio de Instrucción Pública de la República Argentina sobre lo acontecido en París es posible inferir algunas de estas preocupaciones que excedieron al propio congreso, intentando legitimar su propuesta y su posición a partir de la París iluminada, rebosante de ciencia, racionalidad, modernismo y «progreso» médico.

La primera operación discursiva que aseguró la consistencia y la legitimidad del SAEF frente a lo observado, argumentado y estudiado en la Facultad de Medicina de París fue el hecho de haber retomado las discusiones vinculadas con la imposibilidad de adoptar un único sistema de cultura física trasladable a cualquier país. Esta última consideración preservó a su «invención» y la fortaleció frente a sus adversarios y enemigos. El halo de progreso y ciencia que rodeaba al congreso fue utilizado como fuente de legitimidad y credibilidad, pero en la Argentina.

Para nosotros, muchos de los asuntos debatidos han sido muy oportunos, entre ellos la marcada tendencia de no abordar el estudio de ningún sistema como propicio a todos los países en general. [...] También parece uniformarse la tendencia en considerar que la cultura física debe sufrir variaciones regionales, de adaptación a ambientes y a modalidades nacionales, que en resumidas cuentas, son factores de raza y de necesidades sociales diferentes para cada país (Romero Brest, 1913a: 72).

Como consecuencia se comprende que no será posible aceptar un método uniforme en sus formas y aun en sus finalidades, para todos los países, aun cuando se comprenda que las bases han de ser necesariamente científicas, cualquiera que sea el sistema aceptado (Romero Brest, 1913b: 124).

5, El doctor Enrique Romero Brest elaboró un detallado informe sobre el estado de la educación física en la República Argentina. Este estuvo constituido por cinco capítulos. En el primero desarrolló el concepto integral de la educación. En el segundo, las finalidades de la educación física escolar. En el tercero, los medios empleados para la enseñanza de la educación física en la escuela. En el cuarto, la propagación de la cultura física, y en el quinto, el más extenso, la caracterización del Sistema Argentino de Educación Física (Romero Brest, 1913c).

Esta operación de adaptación y traducción fue la que permitió legitimar a su sistema o método frente a sus rivales europeos más antiguos y prestigiosos. Si bien Suecia, Francia o Alemania –como las tres grandes usinas de producción de discursos sobre cultura física y gímnica europea– disputaron permanentemente la supremacía y los beneficios médicos, sociales, políticos, económicos y morales de sus sistemas (Soares, 2006), Romero Brest sostuvo que ninguno por sí solo fue capaz de adaptarse a las condiciones de países como la Argentina. La educación física propuesta por el médico argentino debía responder a la finalidad argentina y, por lo tanto, «los métodos exóticos» no podían satisfacer las necesidades nacionales. En opinión de Romero Brest, «las necesidades nacionales» fueron producto de factores físicos y de factores sociales. Los primeros estuvieron constituidos por los procesos vinculados con el desarrollo orgánico determinado por la edad, el sexo, la raza, etc., y, los segundos, por las condiciones del medio ambiente. Ambos factores, combinados, obligaron a resignificar prácticas y procedimientos así como a difundir y transmitir agentes específicos de la cultura física que respondiesen a esas supuestas condiciones físicas y sociales. En consecuencia, el método de cultura física para las escuelas argentinas debía basarse en las características sociales de la sociedad y del niño argentino. En el transcurso de la primera década del siglo XX, el médico correntino ya había delineado su propuesta y cuestionado a los sistemas francés, inglés, alemán y sueco:

[...] he rechazado en mi enseñanza la aplicación en nuestras escuelas del sistema francés de educación física por ser antifisiológico; del alemán por su carácter de fuerza y militar que no ha perdido desde su origen; del inglés por ser poco adaptable a la gradación y de difícil aplicación en nuestras escuelas por las condiciones locales; y del sueco, a pesar de su base eminentemente científica, por ser incompleto en lo que se refiere a la parte psicológica, por su metodismo riguroso que exige personal especial, condiciones locales apropiadas y tal vez condiciones de raza que no tenemos nosotros (Romero Brest, 1903: 56-57).<sup>6</sup>

Los históricos sistemas de gimnasia y de educación física no cumplían con los requisitos científicos que una escuela argentina en construcción necesitaba. Las argumentaciones fueron variadas y las críticas tuvieron tonalidades distintas de acuerdo al sistema señalado y juzgado. Pero en verdad, más allá de esta retórica, el SAEF fue producto de una combinación de axiomas, principios y características de distintos sistemas europeos ya existentes. Fue un sistema ecléctico que cuestionó al sistema francés y alemán –a tono con la época y con la influencia fisiológica francesa– y se nutrió de aspectos medulares de otros sistemas como el sueco, por su «cientificidad», su capacidad higiénica, respiratoria y descongestionante, y –en menor medida– el inglés, por el predominio de los ejercicios de

6. Estos cuestionamientos aparecen reiteradamente en otros documentos (Romero Brest, 1905: 144-160; 1911a: 247-266).

sofocación y el desarrollo de la emotividad; coexistiendo cuestiones fisiológicas vinculadas con la gimnasia, pero incorporando los juegos y –con determinados recaudos– ciertos *sports* provenientes del sistema inglés (Romero Brest, 1911a, 1911b, 1922, 1939). En este sentido, la definición del sistema como «argentino» fue menos un aspecto novedoso y original y más una estrategia retórica para afirmar su propuesta en la Argentina y darle visibilidad pública –léase escolar–, ya que sus fundamentos teóricos y su propuesta práctica fueron centralmente tomados del sistema sueco, el cual ya estaba siendo cuestionado en la Francia de fines del siglo XIX por Etienne-Jules Marey y Georges Demenij.<sup>7</sup>

En cualquier caso, y más allá del conflictivo y heterogéneo panorama francés, la reafirmación del SAEF fue central para afianzar el dominio romerista en el campo de la cultura física escolar argentina y combatir a aquellos que disputaron su lugar en el campo (como voz autorizada, como referente disciplinar, como director del INEF, como constructor de una narrativa corporal supuestamente original a través del SAEF, etc.). En este punto, el informe y las observaciones realizadas por Romero Brest nos permiten identificar a ciertos adversarios y enemigos: algunos de vieja data, como los grupos promilitaristas de la educación física escolar (Scharagrodsky, 2011), y otros más contemporáneos, como los educadores, pedagogos y funcionarios reacios a considerar a la disciplina escolar como una materia importante en el currículum.

Con relación a los primeros, en el informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública, Romero Brest criticó las «ideas militaristas [...] que explotan allá como aquí, la indiferencia de los educadores y el sentimiento patrioter del público grueso» (Romero Brest, 1913b: 134). Retomó los conflictos acaecidos en la primera década del siglo XX cuestionando a personas e instituciones que intentaron militarizar la enseñanza escolar de los ejercicios físicos en la Argentina (Bertoni, 2001; Lionetti, 2007). Objetó, por ejemplo, el sistema gimnástico utilizado por la Dirección General de Tiro y Gimnasia del Ejército y su permanente intromisión en el campo escolar:

El sistema gimnástico que adopta esta autoridad [Dirección General de Tiro y Gimnasia del Ejército] es poco definido, lo que indudablemente es una causa que impide la mayor eficacia en su acción, a pesar de los estimables esfuerzos que hace para mejorar el éxito de su cometido (Romero Brest, 1913b: 134).

7. Ambos referentes franceses consideraron, en varios artículos publicados en la *Revue Scientifique*, que el sistema sueco no era suficientemente redondo y continuo, es decir que los movimientos eran demasiado rectilíneos, geométricos y con ángulos que contradecían algunos principios fisiológicos. Las cronofotografías de Demenij y Marey –anticipadoras del cinematógrafo– mostraban movimientos más circulares que rectilíneos. De esta manera, fue cuestionado por primera vez el sistema sueco en Francia y, así también, nació el *Methode Française* con el trabajo de Demenij, que fue un actor muy importante en los gabinetes ministeriales de la época. Después de esta primera confrontación con el sistema sueco, otros agentes participaron en la disputa por imponer el mejor método, entre ellos Georges Hébert, uno de los actores más importantes en la educación física francesa entre 1913 y 1957. Su propuesta se apoyó más en el concepto de «naturaleza» que en cuestiones estrictamente «científicas». Su método y su sistema fueron más un sistema práctico que un sistema teórico (Gleyse, 2004).

Asimismo, la crítica a parte de las autoridades escolares estuvo presente en el informe. Especialmente, cuestionó las medidas tomadas por el Consejo Nacional de Educación unos años atrás ante desavenencias conceptuales e ideológicas con el inspector general Ernesto Alejandro Bavio, perteneciente a la gestión del doctor José Ramos Mejía. Esta tensión produjo la renuncia de Romero Brest al cargo de inspector de Educación Física en 1909. En su relato, Romero Brest identificó, frente a la heterogeneidad del Estado, aquellos organismos educativos que lo apoyaron, como el Ministerio de Instrucción y Justicia, y a aquellos que en ciertos momentos lo cuestionaron, como el Consejo Nacional de Educación. «Nuestra escuela primaria ha realizado ya ese ideal ampliamente [clase diaria de Educación Física], aun cuando en los últimos tiempos ha sufrido un ligero retroceso, será necesario volver a las disposiciones anteriores», señaló (ibíd.: 125).

Su descripción acerca del estado de la educación física argentina fue una toma de posición, pero también un reclamo de cambio ante ciertas autoridades educativas que no cumplían con lo que en Europa ya era común: una educación física escolar racional, científica y plenamente integrada al dispositivo curricular y al formato escolar.

### **EL INEF FRENTE A SUS PARES EUROPEOS: NADIE NOS SOBREPASA, NO SOMOS INFERIORES Y TENEMOS LABORATORIOS**

Finalizado el Congreso Internacional de Educación Física, a Romero Brest se le encomendó estudiar el funcionamiento de los distintos establecimientos europeos de Educación Física. Visitó y conoció los institutos de formación más importantes y prestigiosos de Europa. Estuvo en la Escuela Normal de Educación Física de Bruselas, en el Instituto Real de Educación Física para el Magisterio de Roma, en el Instituto Real de Educación Física para el Magisterio de Torino, en el Instituto Real de Educación Física para el Magisterio de Nápoles, en el Instituto Superior de Copenhague, en el Instituto Central de Estocolmo, en el Curso Superior de Educación Física de París y en la famosa Escuela Normal de Gimnasia y Esgrima de Joinville le Pont. Además, tuvo la oportunidad de visitar clases de Educación Física en algunas escuelas modelos primarias en Bruselas y otras semejantes en Estocolmo, así como L'École des Roches de Verneuil.<sup>8</sup>

En todos los institutos estudió los planes y programas, los contenidos a enseñar, los métodos de enseñanza, los sistemas adoptados, los materiales e insumos utilizados, la arquitectura, los reglamentos internos, las clases teóricas y las clases prácticas. Sus observaciones, comentarios y opiniones ubicaron al INEF de la Argentina como una institución modelo que nada tenía que «envidiar» a las instituciones europeas. La relación entre centro (Europa, especialmente Francia)

8. No pudo visitar la Escuela Militar de Berlín, en Spandau, «por las múltiples formalidades que [fue] necesario llenar y por que el tiempo de que disponía era escaso». Tampoco fue al Instituto Hellerau de Dresde porque «pude apreciar de cerca, teórica y prácticamente, el método de gimnástica rítmica de Jaques Dalcroze [...] por lo que me pareció inútil trasladarme a aquel punto» (Romero Brest, 1913b: 129).

y periferia (América, especialmente la Argentina) se tensionó. A pesar de ser juez y parte a la vez, ya que él dirigía el INEF, la forma de evaluar las instituciones de formación europea y su comparación con el INEF nos brindan pistas sobre los sentidos y las lógicas de funcionamiento deseables y adecuadas para Romero Brest.

Veamos, entonces, la forma en que ponderó, en su descripción —e interpretación— a las distintas instituciones de formación en el informe elevado al Ministerio de Instrucción Pública de Argentina. Uno de los criterios mencionados en el informe para juzgar negativamente a las instituciones de formación fue la presencia de rasgos militarizantes en la enseñanza. Por ejemplo, en opinión de Romero Brest, la Escuela Normal de Educación Física de Bruselas, al tener un carácter cuasi militar y estar destinada a formar profesores de Educación Física para el ejército, «hace que sea poco aprovechable para nuestros institutos» (ibíd.: 129). Misma consideración tuvo sobre la Escuela Normal de Gimnasia y Esgrima de Joinville le Pont, la cual «es esencialmente militar, a pesar de algunas de sus ramas civiles», siendo «su organización poco interesante para nuestros institutos» (ibíd.: 133).

Entre las críticas señaladas al Instituto Real de Educación Física para el Magisterio de Roma, dirigido por el doctor Emilio Baumann, mencionó las «instalaciones deficientes, un edificio poco apropiado» y otro ítem que para Romero Brest fue central: la falta «de laboratorios de fisiología y de antropometría» (ibíd.: 130) en momentos en que la medición corporal y muy especialmente el lugar del laboratorio (Buch, 2006) adquirieron un espacio científico central en ciertos discursos pedagógicos. Similar razonamiento construyó a la hora de ponderar al Instituto Real de Educación Física para el Magisterio de Torino, dirigido por el doctor Giuseppe Monti. A pesar de ser una escuela moderna, adoptar un sistema «esencialmente ecléctico» y poseer instalaciones buenas, completas y amplias, presentaba una falta grave: «carece de laboratorios especiales». La feminización de la docencia fue un dato que no obvió en sus observaciones: «se nota, al igual que en nuestro instituto, mayor concurrencia de maestras que de maestros» (Romero Brest, 1913b: 130).

El Instituto Superior de Copenhague, dirigido por el distinguido doctor Knudsen, fue ponderado como un instituto «amplio y con un hermoso campo de juegos en los alrededores de la ciudad». El perfil generizado de sus concurrentes maestras fue resaltado, avalando al sistema enseñado, que fue el sueco, «aunque con ligeras modificaciones, especialmente en el sentido de una gran intensidad a la práctica de las niñas». Las críticas estuvieron vinculadas con la escasa duración de los estudios: cuatro meses al año cuando en el INEF de la Argentina el plan de formación comprendía dos años de estudio. Asimismo, juzgó negativamente la ausencia de «laboratorios de fisiología». No obstante ello, resaltó el carácter científico de la enseñanza (ibíd.: 131-132).

Con respecto al Instituto Central de Estocolmo, el más prestigioso de la época, su evaluación fue altamente positiva. A pesar de «tener un edificio antiguo en el centro de la ciudad, impropio para la importancia del establecimiento», y carecer de un «laboratorio de fisiología», su formación era muy buena. Compensaba sus deficiencias con «aulas de anatomía y masaje». Los estudios de anatomía se realizaban «con [un] carácter científico bien definido, practicándose la disección en el cadáver» y la sala de masaje estaba «dotada de los elementos que caracterizan el masaje

sueco», practicándose «la clínica diaria [y] tratando a los enfermos que acuden a ser cuidados, en presencia del profesor de la materia» (ibíd.: 132). En su opinión era uno de los mejores centros de formación. De alguna manera, el modelo de la educación física sueca fue el paradigma a seguir por su cientificidad, el prestigio popular alcanzado, el interés de las autoridades escolares, una preparación cuidadosa de los profesores y una permanente intervención de estos en la enseñanza general, ya que cada escuela sueca poseía un profesor de esta disciplina.

Por último, el famoso Curso Superior de Educación Física de París, dirigido por el doctor Georges Demeny, también fue muy bien conceptualizado. Era un curso destinado a la formación de los maestros de la materia para la enseñanza oficial en París. A pesar de la escasa duración del curso, «la competencia y la alta autoridad del doctor Demeny, hace[n] que este curso preste verdaderos servicios y tenga prestigio», escribió (ibíd.: 133).

En síntesis, la descripción e interpretación de Romero Brest se basó en una serie de criterios para ponderar a los institutos europeos: cuestionamiento o inutilidad frente aquellos centros de formación atravesados por un fuerte carácter militar; admiración y respeto frente a las buenas y modernas instalaciones de ciertas instituciones; ponderación positiva frente al sistema sueco, danés y, también, ante la propuesta del doctor Demeny; reconocimiento al prestigio de la escuela de cultura física nórdica, especialmente la sueca; y, en general, desaprobación y disconformidad frente a aquellos institutos que carecían de un espacio central de producción y difusión del saber «científico» observable y medible (los laboratorios).

En resumidas cuentas, comparando estas observaciones con «su» INEF, y más allá de ciertas desventajas con relación a las instalaciones argentinas, su evaluación fue altamente positiva, reafirmado el rumbo del Instituto argentino, de su organización, de los planes y programas, de sus métodos, de su instrumental científico y, en definitiva, de su propia posición en el campo de la cultura física argentina:

[...] los principales establecimientos de cultura física semejante al nuestro, no sobrepasan a este en cuanto se refiere a la organización, ni tampoco ofrecen novedades dignas de ser tenidas en cuenta, en cuanto a los planes de estudio, programas o métodos pedagógicos [...]. En cuanto se refiere a la orientación científica predominante que caracteriza la enseñanza en nuestro instituto, puede afirmarse que no es inferior a ninguno de los que he citado. En ninguna parte he encontrado los estudios de laboratorio, metódicos y practicados regularmente por los alumnos, como es de práctica entre nosotros (ibíd.: 133).

## CONSIDERACIONES FINALES

La presencia de Enrique Romero Brest en el Congreso Internacional de Educación Física realizado en la Sorbona en 1913 y la visita a los diferentes establecimientos de formación en el campo de la educación física contribuyeron a posicionar la propuesta romerista como la más apropiada para las escuelas y

colegios argentinos. Romero Brest se valió del Congreso de París para reafirmar y consagrar el SAEF. El cuestionamiento al uso de un sistema de ejercitación física universal y la necesidad de readaptación local potenció su invención «nacional» ante enemigos externos (los sistemas «puramente» extranjeros) e internos (los pro militaristas, los pro deportistas con intenciones mercantiles o «campeonistas», algunos funcionarios, pedagogos y profesores críticos de su propuesta, etc.). El consenso sobre la valoración de la ciencia médica contribuyó a preservar su autoridad. La influencia francesa en su discurso continuó y se potenció. Los usos del congreso afianzaron el monopolio de la formación en el INEF y legitimaron aún más al SAEF ante sus adversarios y enemigos. En nombre de la ciencia europea, del encuentro con médicos famosos, del intercambio con algunos referentes franceses y del conocimiento de los centros más reputados del campo, Romero Brest potenció su posición. París fue una muy buena excusa para preservar su propuesta en la Argentina. Tradujo y seleccionó posiciones teóricas y prácticas, conservó la admiración hacia la gimnasia sueca –defendida en Francia por Tissié–, base de su propuesta, y omitió resaltar el triunfo del método de Hébert que, con el tiempo, le generó tensiones con relación a su sistema. Su viaje tuvo otros efectos a mediano plazo: la influencia francesa se acrecentó y dos años después se reformó el plan de estudios del INEF aumentando la formación de dos a de tres años e incorporando algunas materias que en su informe había considerado como pertinentes para la formación. Además, se diversificó el área del discurso médico y se tradujeron artículos y capítulos de libros escritos fundamentalmente en Francia. Romero Brest estuvo en París, Bruselas, Roma, Torino, Nápoles, Copenhague y Estocolmo. Sin embargo, su mirada siempre estuvo sujeta a la capital argentina y a los agentes, actores e instituciones sociales que disputaron su autoridad y su invención.

## REFERENCIAS

Aisenstein, Ángela

2007 «La matriz disciplinar de la educación física: su relación con la escuela y la cultura en un contexto nacional (Argentina 1880-1960)», en Soares, Carmen (ed.), *Pesquisas sobre o corpo. Ciências Humanas e Educação*, San Pablo, Autores Asociados, pp. 23-47.

Bertoni, Lilia

2001 *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, FCE.

Buch, Alfonso

2006 *Forma y función de un sujeto moderno. Bernardo Houssay y la fisiología argentina (1900-1943)*, Bernal, Editorial UNQ.

During, Bertrand

1983 *La Crise des pédagogies corporelles*, París, Cemea.

## Gleyse, Jacques

1999 *L'Éducation physique au XX<sup>e</sup> siècle. Approches historique et culturelle, París, Vigot.*

2004 «La Droite et la Gauche en Education physique en France au XX<sup>e</sup> siècle. Deux mystiques et deux idéologies conflictuelles», en Seners, Patrick (ed.), *L'EPS, Histoire thématique*, París, Vigot.

## Gleyse, Jacques y Scharagrodsky, Pablo

2013 «Le Dr. Enrique Romero Brest, ses visites aux insitutions européennes de formation et le Congrès d'Education Physique de Paris en 1913 comme indicateurs de la mondialisation et de la nationalisation de la "culture physique"», en *Staps: revue internationale des sciences du sport et de l'education physique*, n° 100, Montpellier, pp. 89-107.

## Kamens, David y Cha, Yun-Kyung

1999 «La legitimación de nuevas asignaturas en la escolarización de masas: orígenes (siglo XIX) y difusión (siglo XX) de la enseñanza del arte y de la educación física», en *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 2, n° 1, Barcelona, pp. 62-86.

## Lionetti, Lucía

2007 *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

## Meyer, John; Kamens, David y Benavot, Aaron

1992 *School Knowledge for the Masses*, Londres, Falmer Press.

## Reggiani, Andrés

2007 «De rastacueros a expertos. Modernización, diplomacia cultural y circuitos académicos transnacionales, 1870-1940», en *Salvatore, Ricardo (ed.), Los lugares del saber. Contextos locales y redes transnacionales en la formación del conocimiento moderno*, Rosario, Beatriz Viterbo.

## Revista de la Educación Física

1910 «Bibliografía. Revista de la Educación Física», en *Revista de la Educación Física*, año II, n° 9, marzo, Buenos Aires, pp. 171-173.

1913 «Notas generales. Congreso Internacional de Educación Física en París», en *Revista de la Educación Física*, año V, n° 1, 1<sup>er</sup> trimestre, Buenos Aires, pp. 44-45.

## Romero Brest, Enrique

1903 *Cursos Normales de Educación Física (sus resultados)*, Buenos Aires, Las Ciencias Librería y Casa Editora de Nicolás Marana.

1905 *Curso Superior de Educación Física. Tomo I: bases fisiológicas de la Educación Física*, Buenos Aires, Las Ciencias Librería y Casa Editora de Nicolás Marana.

1910 *L'évolution de l'éducation physique dans l'école argentine*, Buenos Aires, s/e.

1911a *Pedagogía de la Educación Física*, Buenos Aires, Cabaut y Cía.

1911b «Evolución y consecuencias de las ideas doctrinarias en la Educación Física», en *Revista La Semana Médica*, n° 15, Buenos Aires.

1913a «El Congreso de Educación Física de París», en *Revista de la Educación Física*, año V, n° 2, 2<sup>o</sup> trimestre, Buenos Aires, pp. 71-74.

1913b «Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Delegado del Go-

- bierno Argentino al Congreso de Educación Física de París», en *Revista de la Educación Física*, año V, n° 2, 2° trimestre, Buenos Aires, pp. 114-135.
- 1913c *La Educación Física en el Congreso Internacional de París de 1913*, Buenos Aires, Imprenta Europea Manuel A. Rosas.
- 1922 *Concursos escolares de Educación Física*, Buenos Aires, Cabaut y Cía.
- 1939 *Elementos de Gimnástica Fisiológica*, octava edición corregida y ampliada, Buenos Aires, Librería del Colegio.

### Scharagrodsky, Pablo

- 2011 «La constitución de la Educación Física escolar en la Argentina. Tensiones, conflictos y disputas con la matriz militar en las primeras décadas del siglo XX», en íd. (comp.), *La invención del «homo gymnasticus». Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*, Buenos Aires, Prometeo.

### Soares, Carmen

- 2006 «Las corrientes gimnásticas europeas y su contenido: una historia de rupturas y permanencias», en Rozengardt, Rodolfo (ed.), *Apuntes de Historia para profesores de Educación Física*, Buenos Aires, Miño y Dávila.



# Doctora y viajera: Celia Ortiz de Montoya, entre los discursos pedagógicos renovadores y los pliegues del viaje intelectual

MARIO SEBASTIÁN ROMÁN

Desde su creación en la ciudad de Paraná, en 1920, la Facultad de Ciencias Económicas y Educacionales (dependiente de la Universidad Nacional del Litoral) generó un escenario propicio para las innovaciones pedagógicas que impactaron en las reglas de constitución del campo educativo local y en la constitución de las identidades y los sujetos pedagógicos (Carli, 1995; De Miguel, 1997), para luego tomar proyección nacional e internacional.

En el marco de esta importante transformación institucional, y a través un complejo entramado discursivo, la doctora Celia Ortiz Arigós de Montoya (1895-1985) llevó adelante durante el período 1931-32, desde el Instituto de Pedagogía de la mencionada facultad, y en el seno mismo de la Escuela Normal de Paraná, un «Ensayo de Educación Nueva».<sup>1</sup> Esta experiencia, en cuanto «alternativa pedagógica» (Puiggrós, 1990), colaboró con el proceso de clausura del normalismo (De Miguel, 2000), dislocando algunos de los puntos nodales que hasta el momento regulaban el campo cultural y educativo normalista (el fuerte criterio de disciplinamiento; el culto al método; la centralidad inapelable de la figura del maestro en las prácticas pedagógicas; la rígida organización espacial y de la temporalidad de los procesos educativos, por mencionar los fundamentales).

La recuperación de esa experiencia largamente olvidada, y la difusión de esta voz ausente en la historia del discurso educativo argentino durante décadas, nos permitió, en otras publicaciones, realizar una operación de reinscripción del fragmento en el relato histórico, abriendo la posibilidad de reinterpretar nuestro pasado educativo (Román, 1998, 1999 y 2011).

En este trabajo, en cambio, nos proponemos visitar la biografía intelectual de esta relevante pedagoga entrerriana para detenernos en la circulación y los tránsitos que posibilitaron sus contactos con el escolanovismo y los discursos pedagógicos renovadores en auge en la Europa de la década de 1920; contactos que fueron tempranos, intensos, complejos, múltiples, sobre todo a partir del viaje que realizó por el Viejo Continente promediando los años veinte y que, entendemos,

1. La doctora Ortiz de Montoya lo llama, indistintamente, «Ensayo de Educación Nueva» y «Experiencia de Educación Integral Activa».

organizó las condiciones de producción del proyecto pedagógico renovador que desarrolló a su regreso a la Argentina.

## **CIRCULACIONES Y TRÁNSITOS: DE PARANÁ A LA PLATA Y DE LA PLATA A EUROPA**

Celia Ortiz Arigós de Montoya nació en Paraná, Entre Ríos, el 27 de noviembre de 1895.<sup>2</sup> Su educación se inició bajo la dirección de maestras particulares y continuó en el Colegio del Huerto y en la histórica Escuela Normal de Paraná (la primera escuela normal del país, fundada por Sarmiento), donde finalizó sus estudios primarios y cursó los secundarios.

En 1915 egresó de esta última casa de estudios como Maestra Normal. Y fue entonces cuando, desafiando a la época, logró el permiso y apoyo de su padre<sup>3</sup> para trasladarse a otro prestigioso centro educativo del momento: la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Allí obtuvo el título de profesora de Pedagogía y Filosofía en 1918 y luego, en 1921, obtuvo el doctorado en Ciencias de la Educación, lo que la convirtió en la primera doctora argentina en esta especialidad.<sup>4</sup>

Por el año 1922, en medio de una dinámica coyuntura caracterizada por profundos cambios institucionales (nos referimos fundamentalmente, como anticipamos antes, a la creación de la Facultad de Ciencias Económicas y Educativas) y de vuelta en su ciudad natal, se hizo cargo de las cátedras de Historia de la Educación, Didáctica General y Práctica de la Enseñanza en la facultad recién creada.

Mientras avanzaba la primera mitad de la década de 1920, se mantenía la tensión entre posturas pedagógicas antagónicas iniciada allá por 1906. Los defensores de la tradición normalista de corte positivista tradicional se resistían a ceder espacio a las corrientes renovadoras (De Miguel, 1997; Román, 1999), que desde el enclave institucional que ofrecía la facultad proponían una revitalización transformadora de la formación y de las prácticas educativas, vehementemente apoyadas e impulsadas por la doctora Ortiz de Montoya.

Su interés por la renovación pedagógica, un interés tanto intelectual como pragmático, impulsó a la joven doctora en Ciencias de la Educación a partir de viaje a Europa en diciembre de 1925. Permanecería allí hasta abril de 1926. Este viaje pedagógico, e intelectual, le permitió visitar instituciones educativas de vanguardia y entrar en contacto con educadores renovadores y pensadores europeos del más alto prestigio en esos momentos.

2. Para la síntesis biográfica seguimos, principalmente, el libro *Curriculum Vitae* de la doctora (Ortiz de Montoya, 1979).

3. Así lo refiere su nieta, la arquitecta María Gloria Daneri, en *Normalmente, no era así. Biografía audiovisual de Celia Ortiz de Montoya* (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, 2005), un documental dirigido por Manuel Castro a partir de un guión de Castro y Sebastián Román, responsable también de la investigación. Disponible en: <<http://aprender.entrerios.edu.ar/homenaje-a-una-educadora-enterreriana/>> [consulta: 15 de junio de 2021].

4. Esta cuestión también es consignada en el artículo «Celia Ortiz de Montoya, una vida para la docencia», publicado en *El Diario*, Paraná, Entre Ríos, en 1983.

En primera instancia, la intención de la doctora Ortiz de Montoya era regresar el 15 de marzo de 1926, pero debió extender su estancia en Europa hasta un mes más, por lo que solicitó al decano de la facultad que prorrogara su licencia, petición que fue atendida favorablemente. El pedido al decano Humberto Pietranera, en el tono de la época, fue enviado a Paraná desde Roma y fechado el 8 de febrero de 1926:

La que suscribe, profesora de la Facultad, actualmente en Italia en gira de estudios, tiene el agrado de dirigirse al Señor Decano y suplicarle se digne concederle permiso para presentarse a inaugurar su curso de Historia de la Educación el 15 de abril, por no serle posible hacerlo el 15 de marzo.

Esperando despache favorablemente este pedido, se complace en saludar al Señor Decano muy atentamente. Celia Ortiz de Montoya.

Viajó por España, Francia, Italia, Suiza, y entró en contacto con educadores de la vanguardia pedagógica de la época, tales como Claparède, Malche, Bovet, Ferrrière, Radice, Gentile, Montessori y Pizzigoni.<sup>5</sup> Visitó la Exposición Didáctica de Florencia (Mostra Didattica Nazionale), universidades y escuelas de reforma. También realizó una estadía en el Instituto Jean-Jacques Rousseau de Ginebra (Ortiz de Montoya, 1979).

Una fuente periodística, que recuerda y consigna la trayectoria de la doctora Ortiz de Montoya, nos ha permitido completar la reconstrucción de su itinerario y de las actividades realizadas durante su viaje:

En su prolongada estancia en el Viejo Mundo, visitó escuelas, liceos, escuelas técnicas industriales, de artes y oficios y, desde luego, las universidades de España, Francia, Italia y Suiza, tomando contacto con los educadores más prominentes. Conoció *–in situ–* la estructura educacional europea. Paralelamente, dedicó todo el tiempo que le fue posible, en su amplio periplo, a concretar y consolidar su cultura, visitando museos y pinacotecas en Madrid, Roma, París, Florencia (El Diario, 1997).

Pedagogía y arte urdían la trama y daban relieve a la hoja de ruta que iba trazando a su paso la viajera, articulación que atravesó toda su biografía intelectual.

### **LAS DERIVAS DEL VIAJE INTELECTUAL Y LA CIRCULACIÓN DE LOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS RENOVADORES A SU REGRESO A PARANÁ: BIBLIOTECAS, EXPERIENCIAS, TRADUCCIONES**

Debemos señalar también, como lo explica Sandra Carli (1992), que por aquellos tiempos el discurso del escolanovismo ingresaba al país y circulaba, a través de

5. Sus diálogos con Josefina Pizzigoni en Italia son relatados en la carta que la doctora Ortiz de Montoya le envió a la profesora Norma Fernández Doux (exalumna y luego colega), fechada en Paraná, el 26 de mayo de 1974.

lecturas dispersas, por las bibliotecas de los maestros más vinculados con el exterior o con Buenos Aires, e incluso entre quienes se habían formado en la tradición normalista paranaense. Tal era el caso, en todas estas variantes, de Celia Ortiz de Montoya.

Las relaciones entre viaje y lectura (o viceversa) han sido frecuentemente trabajadas, con efecto metafórico. Por mencionar solo un caso, en el estudio sobre las articulaciones entre los textos de viaje y *Del Plata al Niágara* de Paul Grousac, Beatriz Colombi (2004: 72) explica que este escritor «equiparó el viaje con la lectura, lo consideró [al viaje] una vía para el conocimiento tan lícita como el estudio». En la figura de Ortiz de Montoya, podríamos leer esa metáfora, pero a la vez invertir la lógica de la misma: del «viaje como lectura» a «la lectura como viaje»; la lectura («el estudio») sería una vía para el conocimiento tan lícita como lo era el viaje. Y ella transitó ambos.

De allí, entonces, que en la experiencia de Celia Ortiz de Montoya el viaje intelectual<sup>6</sup> se articulara en la duplicidad de los pliegues del discurso. Por un lado, remite al viaje en cuanto desplazamiento transatlántico a Europa y a sus itinerarios por el Viejo Continente; ese viaje intelectual marcaría biográfica, profesional e intelectualmente a la doctora Ortiz de Montoya (ya sea su estado «en gira de estudios», como ella lo describiera en sincronía; ya sea «en su amplio periplo», como lo describe la fuente periodística años después), además de presentarse como zona de contacto cultural *–in situ–* con renombrados intelectuales, experiencias renovadoras, políticas de organización de los sistemas educativos, exposiciones; en suma, contactos con el *avant-garde* intelectual *–y estético–* de la época.

Por otro lado, son esos mismos pliegues del discurso los que alojan a la biblioteca de la doctora Ortiz de Montoya, sus libros, sus lecturas, su lugar de estudio y de contacto con las ediciones de la vanguardia pedagógica, filosófica, sociológica, psicológica y cultural de esos tiempos, los que había leído ya durante su formación en Paraná y La Plata, y los que trajo de sus viajes por Europa en baúles repletos de libros.<sup>7</sup>

En un brillante estudio sobre el viaje, Michel Onfray (2016) nos ofrece elementos claves para considerar cómo se organiza lo que podríamos llamar «la gramática del viaje» *–o lo que hemos llamado su economía semiótica (Román, 2012)–*. Nos interesa detenernos, en primer lugar, en lo que funciona como el *momento inicial*, sobre lo que Onfray establece:

El viaje empieza en una biblioteca. O en una librería. De manera misteriosa, prosigue allí, con la claridad de esas razones que ya antes se esconden en

6. Cabe recordar que Grousac publicó en 1904 y 1920 dos series de escritos con el título *El viaje intelectual. Impresiones de naturaleza y arte*. Evidentemente, tomamos en préstamo el sintagma «viaje intelectual» del título de los escritos de este autor.

7. No fue este el único viaje a Europa realizado por la pedagoga entrerriana. En el documental antes mencionado, su nieta, María Gloria Daneri, refiere a otros viajes realizados al Viejo Continente con su esposo, de los cuales traían «libros, y más libros, baúles repletos de libros». Su nieta también menciona un viaje a Japón, Hong Kong, Tailandia e Indonesia con una amiga, la doctora Beatriz Bosch (reconocida historiadora entrerriana, miembro de la Academia Nacional de la Historia).

el cuerpo. Al comienzo del nomadismo, por tanto, nos encontramos con el sedentarismo de las estanterías y de las salas de lectura, incluso el del domicilio en el que se acumulan las obras, los atlas, las novelas, los poemas y todos los libros que, de cerca o de lejos, contribuyen a la formulación, a la concretización de la elección de un destino. Todos los rincones de una buena biblioteca conducen al destino adecuado [...] todo conduce al punto del globo del que llevamos ciegamente el signo.

El papel instruye las emociones [...]. La riqueza de un viaje necesita, con anterioridad, la densidad de una preparación... La lectura actúa como rito iniciático, revela una mística pagana (Onfray, 2016: 29-30).

El viaje intelectual de Celia Ortiz de Montoya se iniciaría en su biblioteca, en su biblioteca privada y en las bibliotecas a las que tuvo acceso en Paraná y La Plata durante sus años de formación. Es ese sedentarismo de las estanterías y de las salas de lectura, que describe Onfray, el que prefigura la elección del destino de sus viajes e intensifica esa densidad de la preparación, y que además opera como rito iniciático de los viajes de Celia: «ensancha la cercana posibilidad de percepciones ya preparadas» (ibíd.: 30). Será Europa y, en el Viejo Mundo, tras el paso inevitable por España, serán los países que lideraban la innovación pedagógica en esos momentos. Y allí estuvo Celia, en un escenario donde, tras el fin de la Primera Guerra Mundial, en el período de entreguerras y con los ecos de la Revolución rusa, se agitaban tiempos de renovación, social, política y cultural.

En su caso, el viaje intelectual, en su remisión a la tradición letrada (Colombi, 2004) de la élite intelectual a la que pertenecía, incide en la transformación de los discursos sobre la representación de la sociedad, pero no ya de la sociedad foránea visitada (o no solo en ella, para decirlo mejor), sino en la profunda transformación que opera Montoya a través de su «intervención pedagógica» en la realidad vernácula (Román, 2018: 16), continuando con la economía semiótica del viaje, ya en el *momento del regreso*.

Es así que, cuando retorna, lo anterior se evidencia en su intervención en las reconfiguraciones estructurales del campo educativo, no solo a nivel de las representaciones, sino de las propias prácticas pedagógicas. Nos referimos a los complejos procesos que hemos analizado anteriormente (Román, 1998 y 1999) en torno a la dislocación de los puntos nodales que organizaban la cultura pedagógica normalista. La intervención pedagógica de Ortiz de Montoya, operada desde su Experiencia de Educación Integral Activa (Ortiz Arigós de Montoya, 1933), visibiliza y materializa plenamente la dimensión performativa y los efectos perlocutivos de los discursos escolanovistas asumidos por ella.

Asimismo, la experiencia del viaje le permitió consolidar un universo de referencias ya delineado, y lograr la apropiación y sólida articulación que demuestran las numerosas publicaciones que se sucedieron a su regreso (O. de Montoya, 1932; Ortiz de Montoya, 1930 y 1932; Ortiz Arigós de Montoya, 1933).<sup>8</sup>

8. Mencionamos solo algunas de las más cercanas temporalmente al regreso de su viaje.

Celia Ortiz de Montoya alentó protagónicamente el pasaje y circulación de los discursos de la modernización y renovación educativa de las primeras décadas del siglo XX a lo que podría considerarse un espacio «periférico».<sup>9</sup> La narración que proponemos de este traslado, no obstante, asume también otras figuras: ya sea la de la traducción, es decir, no como una simple «importación de modelos» sino como una compleja articulación discursiva –llevada adelante por Ortiz de Montoya–<sup>10</sup> que conjura la angustia de las influencias entre las tradiciones vernáculas y las novedosas perspectivas foráneas; ya sea la de las modulaciones de las reglas constitutivas del archivo pedagógico que se organizaba al hilo de la nueva formación discursiva instalada por el escolanovismo, posicionándose en lo que podríamos denominar como la vanguardia pedagógica.

En el caso de Celia Ortiz de Montoya, puede pensarse que se invierte la gramática de lo que Gonzalo Aguilar (2009) llama «el viaje vanguardista»: «servir como punta de lanza o barreno contra las resistencias que ofrece el entorno será su rol al regresar a Paraná».

Y no solo eso. También deberá crear (o al menos activar) ese entorno local en el que la práctica, ahora pedagógica, pueda desplegarse: el que le permitirá idear, diseñar, planificar y concretar su Experiencia de Educación Nueva. Modernizar el entorno, introducir elementos no tradicionales y producir dislocaciones extraterritoriales o cosmopolitas se vuelve la tarea de la pedagoga entrerriana en su propia tierra, como formas distanciadas, enajenadas, traducidas cultural y pedagógicamente para la escena educativa vernácula. La Celia viajera es portadora «de una inestabilidad, de un momento de cambio que se victoriza en sus traslados» (ibíd.: 174), subvirtiendo la lógica del viajero vanguardista que de Europa llega a modernizar la «periferia».<sup>12</sup>

9. Nótese el encomillado de este polémico concepto. Una problematización en torno a esta idea, a la cuestión más amplia de los llamados «lugares del saber», y a las relaciones entre contextos locales y redes transnacionales, puede encontrarse en Salvatore, 2007.

10. Recuérdese que su Experiencia de Educación Nueva tuvo lugar en el marco de las posibilidades que ofrecía el Instituto de Pedagogía de la facultad, también dirigido por Ortiz de Montoya: «Su gran misión [la del Instituto] ha de consistir en INFORMARSE con respecto a las creaciones (no a las modas) educacionales de nuestro país y del extranjero; en *TRADUCIRLAS a las condiciones de nuestro medio* [las cursivas son nuestras]; en ENSAYARLAS; en EXPERIMENTAR las que por su parte sea capaz de elaborar y, por último, en poner al magisterio del país, y en primer término del Litoral, al corriente de los ensayos propios y ajenos que merezcan la consideración de los profesores, a fin de ser aplicados dentro de lo posible» (Boletín del Instituto de Pedagogía, 1930: 3).

11. Aguilar explica, refiriéndose al Duchamp viajero en el Buenos Aires de 1918, que un viaje vanguardista, una de las formas del viaje cultural, implica un posicionamiento por parte del viajero que no es el de testigo «sino que sirve como punta de lanza o barreno contra las resistencias que ofrece el entorno. Exponerlo a los otros, exhibirlo en las fotos como un trofeo y dedicarle poemas y “brindis” en los banquetes» (Aguilar, 2009: 171). Más allá de los rasgos característicos del viajero, explica el autor, «debe existir, sobre todo, un entorno en el que la práctica artística pueda desplegarse» (ibíd.). Y así describe la estrategia seguida por los grupos vanguardistas argentinos en relación con la presencia de Duchamp: «incorporan al viajero en su objetivo programático de modernizar el entorno, introducir elementos no tradicionales y producir dislocaciones extraterritoriales o cosmopolitas» (ibíd.: 172). Aguilar realiza este análisis en relación con la *performance* del viajero en su punto de destino: Duchamp en Buenos Aires. Al subvertir la lógica, nosotros lo proponemos en el punto de retorno: Ortiz de Montoya a su vuelta a Paraná.

12. Somos conscientes aquí de las distancias entre nuestro planteo y la especificidad de las llamadas «vanguardias estéticas» y el «viaje vanguardista»; no obstante, nos ha interesado utilizar la analítica de Aguilar al respecto, en función de interpretar la figura de Celia Ortiz de Montoya y su viaje intelectual.

Recuérdese que la figura de la doctora Ortiz de Montoya, que lideraba la renovación pedagógica desde el propio seno del normalismo, fue extremadamente resistida (Román, 1999), hasta el punto que su experiencia fue suspendida por las autoridades interventoras en 1932. Y su viaje fue uno de los motivos del repudio que recibió, según documenta una fuente periodística:

Su mirada se había posado sobre problemas recurrentes: la inestabilidad de los maestros, lo efímero de los planes en vigencia, la dispersión de reglamentaciones. Pero el agravio, con sus botas de siete leguas, no tardó en alcanzarla: como había cometido por entonces el «grave delito» de viajar al extranjero en busca de modelos, los «celosos representantes de la tradición» la calificaron despectivamente. Y afrontó prejuicios, ataques, hostilidades (El Diario, s/f).

Doctora y viajera, Ortiz de Montoya parece encarnar un modo de ser en el mundo, en su tropismo, que Onfray describe y explica (en una genealogía arcaica, pero configurante transhistóricamente) en oposición al mundo del sedentarismo:

Estos dos mundos se proponen y se oponen. Con el tiempo, se convierten en el pretexto teórico para cuestiones metafísicas, ideológicas y luego políticas. El cosmopolitismo de los viajeros nómadas frente al nacionalismo de los campesinos sedentarios: esa oposición configura la historia desde el neolítico hasta las fronteras más contemporáneas del imperialismo [...] el nómada inquieta los poderes, se convierte en el incontrolable, el electrón libre imposible de seguir, y por lo tanto, de fijar, de asignar (Onfray, 2016: 12-13).

El *momento del regreso*, por otro lado, da curso a una escritura de la memoria, no tanto en clave estrictamente autobiográfica sino que más bien el gesto de autobiografía intelectual se enmascara, por momentos, en la escritura de un relato y descripciones de las experiencias vividas en sus viajes y leídas en su biblioteca (dos aristas de la experiencia de formación de Montoya).<sup>13</sup>

Por una parte, más fiel a la tradición autobiográfica, se cuela un *yo* que se narra a sí mismo, atestiguan. Pero por otra, mantiene las formas impersonales y el uso de la tercera persona,<sup>14</sup> en un complejo funcionamiento del dispositivo de la enunciación:

Por eso *se ven* en los recodos de los pasillos de las escuelas italianas que *he visitado*, bellas vistas de Italia, reproducciones artísticas de los cuadros célebres de sus pinacotecas famosas, y las aulas se decoran con los frisos de

13. En relación con la limitada consideración que ha recibido la escritura femenina dentro de los estudios sobre la llamada «literatura de viaje», es insoslayable la remisión al libro de Vanesa Miseres (2017).

14. Tomamos solo este fragmento como ejemplo, en vistas a que se combinan las dos estrategias enunciativas. En el conjunto de esta obra, al menos, prevalece la estrategia discursiva del borramiento del sujeto de la enunciación. Las cursivas en la cita son nuestras.

la estación, los ventanales están siempre provistos de macetas con plantas. *El canto suave* [...] llega al alma del oyente por la intimidad y el sentimiento con que lo entonan las tiernas voces infantiles [...]. *Yo misma he visto arder en el alma de todos los maestros italianos que he tenido oportunidad de tratar en mi rápida ojeada personal por las escuelas de aquella tierra, un amor al niño, un espíritu de contemplación a sus gustos, a sus afanes, y he tratado de explicármelo no solo por la tradición que no vive sino cuando se la ama [...] sino por el influjo directo de sus directores espirituales, el maestro-poeta que hay en Lombardo Radice, el estetismo de Croce, el idealismo de Gentile [...]* (O. de Montoya, 1932: 147-148).

La doctora Ortiz de Montoya hacía frecuente mención al hecho de haber conocido personalmente a María Montessori, pedagoga por la cual manifestaba elocuentemente una gran admiración profesional.<sup>15</sup> A su vez, por el propio testimonio de Ortiz de Montoya (1971: 18), sabemos que tuvo trato personal con Josefina Pizzigoni.

Además, a partir del hallazgo en la biblioteca de la doctora Ortiz de Montoya<sup>16</sup> del libro *La Escuela Activa en América Latina* (Ferrière, 1936), pudimos reconstruir el itinerario de Adolphe Ferrière en nuestro país y sus vinculaciones con ella. Ferrière, doctor en Sociología y director de la Oficina Internacional de Escuelas Nuevas, así como profesor del Instituto J. J. Rousseau, recorrió Latinoamérica en el lapso comprendido entre los meses de abril y octubre de 1930, cuatro años después de haber conocido a Ortiz de Montoya en Europa. Además de visitar México y Perú, pasó tres semanas entre Buenos Aires y Mendoza y doce días en Paraná,<sup>17</sup> Rosario y Paraguay.

Posteriormente, el pedagogo suizo le envió un volumen dedicado de puño y letra («A Madame Celia O. de Montoya») de la versión traducida al español del mencionado texto, en el cual Ferrière resalta la Experiencia de Educación Integral Activa liderada por ella. Entre las páginas de ese ejemplar encontramos una carta mecanografiada, fechada en «Janvier 1938. La Sallaz s/Lausanne»,<sup>18</sup> lo que en una primera instancia nos permitió aventurar que el contacto de Ferrière con Ortiz de Montoya en esa época se mantenía por cartas. Esta presunción fue posteriormente corroborada por la profesora Norma Fernández Doux, quien ha referido que la casa de la doctora Montoya era muy visitada por distintas personalidades, no solamente de Paraná sino también de Buenos Aires, y que ella cultivaba el

15. Entrevista realizada oportunamente a Liliana Churrarín, profesora de Geografía, egresada del Instituto Nacional Superior del Profesorado de Paraná, quien fuera alumna de Ortiz de Montoya.

16. Gran parte de los volúmenes que componían la biblioteca de la doctora Ortiz de Montoya se encuentran en la Biblioteca Provincial de Entre Ríos (Fondo Montoya), y otra importante cantidad de volúmenes fueron conservados por su nieta, la doctora Inés Hirschon de Sampayo.

17. No lo sabemos con exactitud, pero consideramos verosímil que Ferrière haya visitado la casa de la doctora Ortiz de Montoya durante su estancia en Paraná.

18. Dicha carta se inicia con las siguientes expresiones de tono fraternal: «A tous nos Amis et Amies d'Amérique, la tieu, salut: Chers Amis et Amies». Presumiblemente, Ferrière debe haber mantenido contacto con otros colegas latinoamericanos.

intercambio epistolar con la gente que había conocido en Europa durante su viaje de 1925, con especial mención del intercambio epistolar que mantenía Montoya «con Ferrière y otros que estaban haciendo experiencias pedagógicas».<sup>19</sup>

Finalmente, si bien no es un aspecto en el que nos hayamos detenido especialmente aquí (es un tema que ameritaría un desarrollo *in extenso* en clave intertextual), no queremos dejar de mencionar que en la lectura de las obras publicadas por Celia Ortiz de Montoya se evidencian sus operaciones de traducción, al menos de fragmentos de obras claves del nuevo canon que instalaba la renovación pedagógica, a los fines de su producción autoral. Por mencionar un ejemplo, su libro *Los nuevos métodos pedagógicos* (O. de Montoya, 1932) está plagado de referencias explícitas a obras en su idioma original de los pedagogos renovadores, tanto a los que había conocido en Europa como a otros que no; todos forman parte de la extensa bibliografía de obras sin traducción editorial al castellano que la pedagoga entrerriana consignaba en muchas de sus publicaciones y ponía así en circulación entre los lectores del momento.

## FIN DEL ITINERARIO

Sin dudas, las propuestas renovadoras soñadas, ideadas, planificadas, implementadas, desarrolladas y publicadas por la doctora Celia Ortiz de Montoya no hubieran sido posibles (o al menos, no del modo particular y específico en que hemos explicado que se concretaron) sin los tránsitos y circulaciones que marcaron su itinerario intelectual.

Esos viajes, circulaciones y tránsitos le sumaron, a lo largo del tiempo, reconocimiento profesional no solo en el ámbito nacional sino también internacional. Cabe aquí destacar su distinción con la Orquídea de Homenaje a la Mujer Latinoamericana en la Asamblea Latinoamericana de Educación de 1965 o su nombramiento como Ilustre Parlamentaria en el Congreso Internacional de las Naciones en 1977.

La impronta puesta en su Experiencia de Educación Integral Activa, en sus más de cuarenta y cinco publicaciones (entre las que se destacan sus tres tomos de *Historia de la Educación y la Pedagogía*), en su intervención en el campo pedagógico y en la formación de docentes que obtuvieron reconocimiento nacional e internacional, como fue el caso de Luz Vieira Méndez (Román, 2018), no pueden pensarse sin el antecedente del viaje de 1925 (hito en el que focalizamos a lo largo de este texto), pero tampoco por fuera de sus circulaciones y tránsitos entre pedagogías, a lo largo de su intensa vida y de su remarcable trayectoria.

19. Entrevista a la profesora Norma Fernández Doux.

## REFERENCIAS

Aguilar, Gonzalo

- 2009 «El cuerpo y su sombra (Los viajeros culturales en la década del 20)», en *id.*, *Episodios cosmopolitas en la cultura argentina*, Buenos Aires, Santiago Arcos, pp. 171-183.

Boletín del Instituto de Pedagogía

- 1930 «II Resolución creando el Instituto de Pedagogía», en *Boletín del Instituto de Pedagogía*, n° 1, Paraná, Facultad de Ciencias de la Educación de la UNL, mayo, p. 3.

Carli, Sandra

- 1992 «El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva», en Puiggrós, Adriana (dir.), *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, Buenos Aires, Galerna.
- 1995 *Entre Ríos. Escenario Educativo (1883-1930). Una mirada a la cultura pedagógica normalista y sus transformaciones*, Paraná, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Colombi, Beatriz

- 2004 *Viaje intelectual. Migraciones y desplazamientos en América Latina (1880-1915)*, Rosario, Beatriz Viterbo.

De Miguel, Adriana

- 1997 «La nueva configuración del campo profesional, las transformaciones del sujeto pedagógico y el retorno de la didáctica en la historia del discurso pedagógico en Entre Ríos (1930-1966)», en Puiggrós, Adriana (dir.) y Ossanna, Edgardo (coord.), *Historia de la Educación en las provincias (1945-1985)*, Buenos Aires, Galerna.
- 2000 «Tiempo de clausura. Consideraciones conceptuales sobre el discurso educativo normalista argentino», en *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, año IV, n° 7, Rosario, Centro de Estudios en Pedagogía Crítica.

El Diario (Paraná)

- s/f «La niña que quería ser maestra», en *El Diario*, sección *Letras, autores, ideas*, Paraná, s/p.
- 1997 «Se evoca hoy a la Dra. Celia Ortiz de Montoya, una distinguida educadora», en *El Diario*, Paraná, 15 de mayo de 1997, s/p.

Ferrière, Adolfo

- 1936 *La Escuela Activa en América Latina*, Madrid, Nueva Biblioteca Pedagógica.

Miseres, Vanesa

- 2017 *Mujeres en tránsito. Viaje, identidad y escritura en Sudamérica (1830-1910)*, Chapel Hill, The University of North Carolina.

O. de Montoya, Celia

- 1932 *Los nuevos métodos pedagógicos*, Santa Fe, Instituto Social de la UNL, Imprenta de la Universidad.

### Onfray, Michel

2016 *Teoría del viaje. Poética de la geografía*, Buenos Aires, Taurus.

### Ortiz Arigós de Montoya, Celia

1933 «Nuestro ensayo de Educación Nueva», en *Boletín de Educación*, n° 89, Santa Fe, Consejo de Educación de la Provincia de Santa Fe.

### Ortiz de Montoya, Celia

1930 *Necesidad de reforma de la educación nacional*, tesis de doctorado (inédita), Universidad Nacional de La Plata.

1932 *La pedagogía de la autoridad y la pedagogía de la libertad*, en suplemento revista *Quid Novi?*, n° 8, Rosario, Escuela Normal N° 2.

1971 *Mi pasión por la enseñanza*, Santa Fe, Colmegna.

1979 *Curriculum Vitae*, Santa Fe, Colmegna.

### Puiggrós, Adriana

1990 «Las alternativas pedagógicas y los sujetos. Reflexión crítica sobre el marco teórico de APPEAL», en *Revista Argentina de Educación*, año XIII, n° 13, Buenos Aires.

### Román, Mario Sebastián

1998 «Celia Ortiz de Montoya y las alternativas pedagógicas al normalismo (1920-1932)», en *Ciencia, Docencia y Tecnología*, año IX, n° 16, Paraná, Secretaría de Ciencia, Tecnología y Formación de Recursos Humanos, Universidad Nacional de Entre Ríos.

1999 «La experiencia de Educación Integral Activa en la Escuela Normal de Paraná», en Ascolani, Adrián (comp.), *La educación argentina. Estudios de historia*, Rosario, Ediciones del Arca.

2011 «Para una historia de la cultura letrada en Argentina. La enseñanza de la lectura y las prácticas de escritura en el Ensayo de Educación Nueva (Paraná, Entre Ríos, 1931): un discurso alternativo al Normalismo tradicional», en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. VIII, n° 8, General Pico, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Miño y Dávila.

2012 *Discursos en viaje. Contactos culturales y figuras del «otro» en la Argentina del siglo XIX*, Buenos Aires, Biblos.

2018 *Luz Vieira Méndez. Entre viajes y desplazamientos*, en colección *Nuestras hacedoras*, n° especial 1-2, Paraná, Área de Publicaciones de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias, Universidad Autónoma de Entre Ríos.

### Salvatore, Ricardo (comp.)

2007 *Los lugares del saber. Contextos locales y redes transnacionales en la formación*, Rosario, Beatriz Viterbo.



# Maestros cruzando fronteras, experiencias y saberes entre Uruguay y México (1930-1960)

PAMELA RUTH REISIN

Cuando entre 1930 y 1960 un grupo de maestros uruguayos trazó conexiones con experiencias y proyectos educativos mexicanos, estas circulaciones de prácticas y concepciones pedagógicas generaron aportes significativos en la configuración de una pedagogía ruralista en Uruguay.<sup>1</sup> Una de las experiencias vinculadas con estas conexiones fue el Primer Núcleo Escolar Experimental La Mina (en adelante, La Mina),<sup>2</sup> que se desarrolló entre 1954 y 1961 en el campo uruguayo y fue dirigido por el maestro Miguel Soler Roca.<sup>3</sup> Esta es la experiencia educativa que analizaremos aquí, focalizando en las circulaciones y apropiaciones que la nutrieron y delinearon.

La Mina seguía los lineamientos pedagógicos de la Educación Fundamental. Este término fue concebido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) en 1948, al poco tiempo de su fundación como organismo internacional, con la intención de intervenir en las zonas menos desarrolladas del planeta mediante la organización y dirección de proyectos educativos que procuraran generar acciones sociales locales tendientes a mejorar las condiciones de vida de esas poblaciones desde una perspectiva integral, atendiendo a las áreas de salud, economía, hogar, recreación y conocimientos básicos (Crefal, 1952). Para este fin, la Unesco creó seis sedes de Educación Fundamental ubicadas en África, Asia, Medio Oriente y América Latina, en las cuales se formaron profesionales (maestros/as, enfermeros/as, trabajadores/as sociales, ingenieros/as agrónomos/as, entre otros) y se dirigieron proyectos de

1. El estudio de estas conexiones forma parte de un trabajo de investigación que está en proceso, en el marco de la tesis doctoral titulada *La configuración de la pedagogía ruralista en Uruguay y sus conexiones con la educación rural mexicana (1930-1960)*.

2. El nombre se debió a que el Núcleo estaba situado al sur del arroyo de La Mina, a 457 km de Montevideo, en el departamento Cerro Largo.

3. Miguel Soler Roca nació en Cataluña en 1922 pero vivió casi toda su vida en Uruguay, país donde continúa residiendo actualmente; educador que ha transitado por distintas funciones, pasando de maestro rural a director de una escuela granja durante la década de 1940. Entre 1952 y 1953 se especializó en Educación Fundamental en México mediante una beca que obtuvo de la Unesco. A su regreso, fundó y dirigió el Primer Núcleo Escolar Experimental (1954 y 1961). Luego de renunciar a su cargo en La Mina, desempeñó funciones de asesoramiento educativo en la Unesco, escribió libros y dictó conferencias sobre educación rural en Uruguay y en distintos países de América Latina.

Educación Fundamental en distintas poblaciones, principalmente rurales. Miguel Soler Roca fue uno de los profesionales uruguayos becados por la Unesco para especializarse en Educación Fundamental entre 1952 y 1953 en el Centro Regional para la Educación Fundamental en América Latina (Crefal), institución dependiente de la Unesco y del Gobierno de México, localizada en Pátzcuaro, Michoacán (Soler Roca, 1996).

La elección de México como sede en América Latina se debió a «la trayectoria heroica de la Escuela Rural y especialmente por las Misiones Culturales» (Soler Roca, 1952: 175), reconocidas como antecedentes de la Educación Fundamental (Crefal, 1952). Sumado a estos motivos, vale mencionar que el primer director de la Unesco fue Jaime Torres Bodet (1948-1952), exsecretario de Educación Pública de México y antiguo secretario personal de José Vasconcelos. Además, el expresidente mexicano Cárdenas donó una estancia, la Quinta Eréndira, para que se localizara allí el Centro. Por otra parte, en cuanto a la orientación pedagógica, Crefal recuperó las experiencias y saberes sobre educación rural (1920-1940) de profesionales y antiguos funcionarios mexicanos<sup>4</sup> mediante su contratación para la formación de los profesionales de distintos países de la región que fueron becados para estudiar allí.

Esta transmisión de experiencias y saberes entre generaciones de distintos países de América Latina fue alimentada también por la reedición y distribución de materiales que habían sido elaborados en México entre 1920 y 1940. Entre estos materiales, uno de los principales para los primeros contingentes de becarios fue el libro *Carapan*, de Moisés Sáenz,<sup>5</sup> un diario de campo de su experiencia en 1932 como director de la Estación Experimental de Incorporación del Indio en la Cañada de los Once Pueblos, Michoacán. La Estación solo duró siete meses ya que, por diferencias con las autoridades educativas, Moisés Sáenz decidió renunciar en 1933. Sin embargo, su registro no pasó inadvertido entre los educadores de la época y fue recuperado como material de estudio para maestros y otros profesionales jóvenes en la década de 1950. Tanto en el primer documento publicado por el Crefal, titulado «Educación fundamental: ideario, principios, orientaciones metodológicas» (1952), como en el prólogo que escribió el profesor Isidro Castillo en 1965 para la reedición que se hizo del libro *Carapan*, se referenció de forma explícita a esta experiencia educativa y al pensamiento de Sáenz como un antecedente y una guía para los proyectos de Educación Fundamental.<sup>6</sup> Analizar esta

4. El antropólogo Miguel Leal, con experiencia en las Misiones Culturales, fue uno de los supervisores de las actividades prácticas que desarrollaban los estudiantes del Crefal en distintas comunidades rurales (Soler Roca, 2019); el maestro Isidro Castillo, antiguo jefe de Misiones Culturales y director de la Primera Escuela Normal Rural, fue profesor en el Crefal y encargado de la revisión y redacción del primer documento de presentación y fundamentación del organismo (Crefal, 1952).

5. Moisés Sáenz (1888-1941), educador, diplomático y político mexicano, fundó el Sistema de Segunda Enseñanza en México, tuvo un rol destacado en las Misiones Culturales durante la década de 1920 y ejerció como secretario de Educación Pública entre 1928 y 1930. Entre 1932 y 1933 dirigió la Estación Experimental de Incorporación del Indio y tras su renuncia a la misma, en 1933, viajó por distintos países y desempeñó funciones diplomáticas, vinculándose siempre con los denominados «asuntos indígenas».

6. «[...] muchos países de América Latina [...] realizan, a través de sus instituciones educativas (como las Escuelas Rurales, los Núcleos Escolares, Las Misiones Culturales, las Normales Rurales y Escuelas Prácticas de

reapropiación que hizo el Crefal en la década de 1950, veinte años después de Carapan,<sup>7</sup> permite revalorizar la potencialidad de los registros de experiencias educativas y habilita la indagación y reconstrucción de circulaciones transnacionales de experiencias, saberes y concepciones pedagógicas, entre distintos territorios, tanto en diacronía como en sincronía.

En este sentido, con relación al tema de estudio de este artículo, las fuentes relevadas sobre La Mina no muestran una mención explícita por parte del maestro Miguel Soler Roca a la experiencia de Moisés Sáenz,<sup>8</sup> lo cual nos plantea la pregunta sobre los motivos por los cuales omitió esta referencia. Podemos afirmar que el maestro uruguayo conoció la experiencia de Carapan cuando estuvo en el Crefal y que, en nuestra indagación, encontramos elementos comunes en ambas experiencias que permiten inferir reapropiaciones por parte de Soler Roca del proyecto de Sáenz. Estas reapropiaciones fueron posibilidades, mediadas y guiadas por el transitar de Soler Roca como uno de los profesionales becados en el Crefal entre 1952 y 1953. No obstante, el proceso de circulación de experiencias y concepciones pedagógicas entre México y Uruguay antecedió al Crefal: las conexiones que analizamos aquí entre Carapan (México, 1933) y La Mina (Uruguay, 1954-1961) fueron parte de los intercambios entre muchos proyectos educativos que se llevaron adelante entre 1930 y 1960 en el marco de procesos de generación y desarrollo de movimientos pedagógicos vinculados con la educación en los campos (Reisin, 2019).

En este trabajo nos dedicaremos a explicar en qué consistieron esas reapropiaciones, analizando aspectos claves de la experiencia desarrollada por Sáenz en Carapan, del proceso de formación de Soler Roca en el Crefal y, finalmente, de su experiencia como director de La Mina. Estos elementos son: composición del equipo de trabajo y forma organizativa adoptada; las finalidades planteadas; métodos de trabajo y prácticas desarrolladas. En el análisis de dichos elementos se identificaron líneas de continuidad que, en algunos momentos,

---

Agricultura) trabajos que se relacionan [...] con el programa de la educación fundamental. En México, a partir de 1921, se ha ensayado la educación rural con un espíritu social más que pedagógico. Así lo comprueban las siguientes ideas que expresó el profesor Moisés Sáenz (sin duda el máximo exponente de la doctrina de la escuela rural) en su libro *México íntegro* (Crefal, 1952: 27). «En el Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina [...] el año de 1951, tuvimos presente el ensayo de Carapan, así como otros resultados de nuestra educación rural. Se hizo una edición mimeográfica abreviada del libro *Carapan*, la misma que fue distribuida como documento de trabajo entre los alumnos de los diversos países de la América Latina. Hemos dicho cómo se conservó el impulso inicial de superación dado a las escuelas de la Cañada [...]. A vueltas de algunos años, con el estímulo poderoso de la carretera tornó a renacer la semilla depositada en tierra fértil y húmeda. El año de 1954 se funda en la Cañada el Centro de Bienestar Social Rural [...]. Esta nueva institución, en el país y en la región, será la depositaria de los ideales y fervores de Vasco de Quiroga, proseguidos siglos después por Moisés Sáenz» (Castillo, 1992: s/p).

7. Carapan es el nombre del pueblo michoacano que sirve de entrada a la Cañada de los Once Pueblos, donde tuvo lugar la Estación Experimental de Incorporación del Indio. El libro de Sáenz lleva el título *Carapan* en alusión a este lugar y así es también como, posteriormente, se ha denominado a la experiencia desde ámbitos académicos y organismos internacionales.

8. La única referencia explícita de Soler Roca a Sáenz se encuentra en su libro *Educación y vida rural en América Latina* (1996), en el cual dedicó un capítulo a México y recuperó a Sáenz como un referente de la educación rural, describió la experiencia de Carapan y definió a este diario de campo como «fuente inapreciable de observaciones tanto en el ámbito de la política educacional como de la metodología» (Soler Roca, 1996: 323).

pueden vislumbrarse con mayor nitidez que en otros; esta nitidez depende de cuánto fue tamizada la experiencia original en los procesos de reapropiaciones y recontextualizaciones.

## UN MAESTRO URUGUAYO POR MICHOACÁN

Julio Castro (1908-1977), maestro y periodista uruguayo, ofició de enlace entre procesos educativos de ambos países. Castro siempre sostuvo una perspectiva latinoamericanista y promovió con énfasis el conocimiento del proceso educacional mexicano en su país (ibíd.). En 1937, el *Boletín* de la Unión Nacional de Magisterio (UNM), que tenía a Julio Castro como Secretario de Redacción, difundió en diversas ocasiones noticias sobre los avances en la educación rural mexicana. En 1938, la UNM invitó por medio del *Boletín* a sus afiliados a participar de «Las charlas de los sábados». La primera charla la brindó Castro sobre «el movimiento histórico mejicano que dio como origen la reforma escolar» (UNM, 1938: 8); la segunda, la ofreció el maestro Pradines Brazil, quien disertó sobre «La escuela en Méjico»; en la tercera se ofreció un concierto de guitarra; y para la cuarta, se debatió sobre el siguiente interrogante: «¿Hay aspectos de la reforma escolar mexicana que convenga hacer nuestros?» (ibíd.). Esta pregunta puede interpretarse como indicador de que el interés de un sector del magisterio por conocer qué sucedía en las escuelas rurales mexicanas estaba motivado por el interrogante sobre la conveniencia de la apropiación, es decir, de «hacer nuestros» algunos aspectos de la reforma escolar mexicana.

Ese mismo año Castro publicó el folleto *Síntesis del proceso educacional mexicano* (1938), donde planteó que México constituía, para entonces, la vanguardia de un movimiento mundial que sostenía la necesidad de ruralizar la educación en los campos.<sup>9</sup> Entre 1945 y 1947, promovió y participó de las primeras Misiones Socio Pedagógicas en su país. En 1946 viajó a México por primera vez como parte de la delegación uruguayana de maestros que participó del 5º Congreso Americano de Maestros. En 1948 Castro volvió a viajar a México tras ser invitado a participar del Congreso Nacional de Escuela Rural Mexicana, en el cual integró la comisión redactora del informe final. Visitó allí comunidades campesinas y conoció en persona aquello sobre lo cual venía leyendo desde hacía años.

A su regreso, dictó una serie de Conferencias denominadas «Cómo viven “los de abajo” en los países de América Latina» (1948), dedicando una gran parte del tiempo a describir su experiencia en México. Meses después, en 1949, participó de la organización del Congreso de Maestros Rurales convocado por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal con la finalidad de la construcción conjunta de un Programa de Escuelas Rurales (Soler Roca también participó en este Congreso). En el texto del Programa de Escuelas Rurales se pueden iden-

9. Entre los documentos que Castro citó en ese texto hay varias referencias al libro de Moisés Sáenz, *El Sistema de Escuelas Rurales en Méjico* (1927), que publicó antes de su experiencia en Carapan.

tificar ideas basadas en experiencias educativas mexicanas, siendo el concepto de escuelas como «Casas del Pueblo» uno de los centrales. Sobre el Congreso de Maestros Rurales y esta circulación de ideas, Soler Roca (1996: 398) planteó: «Con ello, nos dábamos la mano con los educadores mexicanos que veinticinco años antes habían llamado *Casa del Pueblo* a las escuelas rurales».

Los vínculos de Castro con México se fortalecieron después de su segundo viaje. Entre 1952 y 1954 trabajó en dicho país ocupando el cargo de «Subdirector responsable de la producción de materiales» del Crefal (Soler Roca, 2007), que le confiaron la Unesco y el gobierno mexicano. Miguel Soler Roca y Julio Castro mantenían una «provechosa relación profesional» (ibíd.) en Uruguay, pero su estadía en México hizo que creciera la confianza y el compañerismo entre ellos. Soler Roca, quien se ha convertido en un biógrafo de Castro,<sup>10</sup> sostuvo que los «Principios» planteados en el texto fundacional del Crefal (1952), en cuya redacción participó Castro junto con otros especialistas de distintos países de la región,<sup>11</sup> «evocan los fines y fundamentos del programa uruguayo para las escuelas rurales de 1949, al que tanto aportó Julio Castro» (Soler Roca, 2007). Con esta observación, Soler Roca ilustró, en realidad, un proceso latinoamericano más general, un clima de época, podríamos decir, en donde circulaban preocupaciones comunes vinculadas con la educación y el desarrollo económico de las zonas rurales más desfavorecidas.<sup>12</sup> Castro visitó a Soler Roca cuando desarrolló su trabajo de campo en Michoacán. Luego, también lo visitó varias veces en La Mina y escribió crónicas periodísticas sobre esta, explicando que allí se desarrollaba una experiencia de Educación Fundamental digna de replicarse en el campo uruguayo (Castro, 1956).

## EXPERIMENTAL E INTEGRAL

Los proyectos La Estación Experimental para la Incorporación del Indio y el Primer Núcleo Escolar Experimental La Mina contienen el término «experimental» en sus denominaciones, ya que se pensaron como ensayos de nuevas formas educativas que podrían extenderse y replicarse. La experiencia uruguayo comenzaba con el vocablo «Primer», indicando así la intención de ser el primero en un «Sistema de Núcleos Escolares».<sup>13</sup> La idea de hacer un experimento educativo estuvo

10. Julio Castro fue secuestrado y asesinado por la dictadura militar en Uruguay en 1977, a los 69 años de edad.

11. Entre ellos, el colombiano Guillermo Nannetti, el argentino Luis Reissig, el brasileño Lourenço Filho y los mexicanos Isidro Castrillo y Miguel Leal (Soler Roca, 2007).

12. «En la vida de un pueblo, [...] el factor educativo no es único, ni obra aisladamente, ni es menos importante que los demás factores, el político y el económico, sino que se traba indisolublemente con los otros, en una unidad de función y de fin» (Crefal, 1952: 13).

13. El término «Núcleo escolar» no es mexicano sino aymara y proviene de la experiencia de Warisata, fundada en 1931. Al respecto, expresó Soler Roca: «Considero que este modelo organizativo basado en el funcionamiento cooperativo de una escuela central rodeada de varias escuelas seccionales es la mayor contribución de Warisata y de Bolivia a la educación rural latinoamericana. En un momento u otro, casi todos los países de la región aplicaron este modelo» (Soler Roca, 1996: 197).

presente también en el trabajo de campo que hicieron los estudiantes durante su curso en el Crefal (1952-1953). Al respecto, en un registro personal de esta práctica, Soler Roca escribió:

La fragilidad de este experimento no se debe a la naturaleza de quienes son objeto de experimentación. La suerte de nuestra institución depende de nosotros mismos, de la calidad de educadores que tengamos, de esa intuición que ubica al maestro, sin violencias ni ficción, junto al pueblo que está llamado a transformar (Soler Roca, 2019: 98).

En todo experimento, comparándolo con las ciencias naturales, hay una materia que sufre una transformación, cambia de un estado a otro. Estimo que esta lógica estaba presente, pero, a diferencia de las ciencias naturales, aquí una variable considerada decisiva para el éxito del experimento era la «calidad de los educadores».

Al terminar el curso, Soler Roca volvió a Uruguay y presentó el proyecto del Primer Núcleo Escolar Experimental La Mina en el Consejo de Educación Primaria y Normal, con el objetivo de «poner a prueba una serie de métodos de educación escolar y extraescolar que condujeran al mejoramiento de las escuelas como tales, a la organización de los vecindarios y a la promoción de un conjunto de acciones que modificaran las condiciones de vida de la población» (Soler Roca, 1996: 406). Esto podría indicar que la perspectiva «experimental» fue una de las reapropiaciones que efectuó Soler tras su paso por el Crefal.

Ambas experiencias se situaron en regiones rurales alejadas de grandes centros urbanos, y tomaron como área de influencia una zona que abarcaba varias comunidades o vecindarios, según la terminología uruguaya; las escuelas ubicadas en esta área pasaron a estar dirigidas por la Estación y por el Núcleo respectivamente. En cuanto a la *estructura organizativa*, las dos dependieron de Educación (Secretaría de Educación Pública, en México, y Consejo de Educación Primaria y Normal, en Uruguay) e implicaron la cooperación de otros organismos gubernamentales como el Ministerio de Salud y de Agricultura, que asignaron profesionales y recursos específicos. El trabajo intergubernamental y la conformación de equipos disciplinarios fue otra de las ideas que tomó el Crefal de la experiencia de Carapan<sup>14</sup> y que transfirió a sus estudiantes. El Crefal también conformaba este tipo de equipos para las actividades de campo que los becarios debían realizar en distintas comunidades rurales de Michoacán (Soler Roca, 2019). La «integralidad administrativa», es decir, la coordinación entre tres ministerios para el proyecto de La Mina, fue, según Soler Roca (1996), excepcional en Uruguay para la época.

Tanto Carapan como La Mina recibieron visitas de autoridades políticas de su país. El primero que llegó a la Estación –según Sáenz– fue Cárdenas, gobernador

14. Esta coordinación intergubernamental no se dio como se había formulado. Los profesionales que Salud y Agricultura había comisionado a la Estación fueron requeridos al poco tiempo en la capital. Esta falta de apoyo de otras agencias estatales fue una de las principales quejas de Sáenz para con el gobierno.

del estado de Michoacán en este entonces. Al Núcleo, por su parte, lo visitaron, además de las máximas autoridades educacionales del país, el director adjunto de la Unesco y también, con frecuencia, la representante de la ONU en Uruguay, Margaret J. Anstee. Esta diplomática incluso gestionó un vehículo para la movilidad del personal del Núcleo, gestión que fracasó porque el gobierno nacional exigió al Núcleo pagar una alta tasa de impuestos de importación por el vehículo. Los vínculos con estos organismos internacionales continuaron fortaleciéndose y en 1958 el Núcleo fue incluido como Centro Asociado al Proyecto Principal de la Unesco, con posibilidades de convertirse en un espacio de formación para educadores de otros países; según Soler Roca (1996: 410), «el respaldo dado por la Unesco y la ONU superó el que supieron darle las máximas autoridades nacionales».

La *composición del equipo de trabajo* también fue similar. Ambos equipos estuvieron dirigidos por un educador (Sáenz en México y Soler Roca en Uruguay) y estuvieron constituidos por profesionales formados en temas sanitarios, agrícolas y de recreación, pero la experiencia dirigida por Sáenz, además de un ingeniero agrónomo, una enfermera y un encargado de recreación, contaba con una psicometrista y un etnólogo, entre otros. De acuerdo con Engracia Loyo (2010: 180), «la vivencia de Carapan, [...] región india donde el educador y un grupo interdisciplinario establecieron un “laboratorio” durante más de seis meses, mostró la distancia abismal entre el ideal y la realidad». Este «laboratorio», según la autora, reveló que la verdadera situación de las escuelas rurales y su vinculación con las comunidades indígenas de esa zona distaba mucho del discurso oficial; la idea de «laboratorio» se fundamentaba en que Carapan no era solo un experimento educativo sino también científico.<sup>15</sup> La Estación tenía la *finalidad* específica de desarrollar investigaciones en antropología social sobre las comunidades indígenas con las que trabajaba; en México, en la década de 1930, esta disciplina estaba en expansión y era consultada por las entidades gubernamentales. Se pretendía, con sus estudios, conocer más sobre las comunidades indígenas para poder mejorar las formas y procedimientos de vinculación de estas con el Estado y con otros sectores de la sociedad, y así vencer el «aislamiento», denunciaba Sáenz (1992: s/p).<sup>16</sup> Al respecto, escribió: «Relato digno de narrarse es cómo Etúcuaro dejó de ser indio. He aquí una comunidad que se mexicaniza, que se incorpora al medio

15. «La Estación tiene por objeto desarrollar [...] investigaciones de antropología social, para cerciorarse de las realidades del medio indígena y de los fenómenos que operan en el proceso de la asimilación de la población aborigen al medio mexicano. Efectuará [...] indagaciones mediante las cuales puedan descubrirse los procedimientos más adecuados que el Gobierno deba seguir a efecto de lograr la pronta incorporación del indio a la entidad nacional, dentro del criterio de estima de los valores culturales y espirituales del indio, de respeto a la personalidad humana y de la cabal interpretación del ideal mexicano. La Estación tiene [...] el encargo de hacer observaciones que permitan la valorización y la crítica de los métodos y procedimientos que el Gobierno desarrolla en las agencias que operan en las comunidades [...] tales como escuelas, organizaciones agrarias, etc. La Estación pondrá en juego un programa de actividades que, relacionándose con los fines científicos que se han enunciado, tiendan también al mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades afectadas, ora en el aspecto económico y de salubridad, ya en el orden de la cultura espiritual o de la instrucción. Tales actividades servirán el doble propósito de la acción social y de la experimentación científica» (Sáenz, 1992: s/p).

16. «El problema es sencillamente una cuestión de grupos humanos aislados, remotos, olvidados. Lo que pasa en la Cañada no sucede porque la comarca sea india, sino porque está apartada» (ibid.).

nacional» (ibíd.). El propósito político de que las comunidades indígenas se «integren a la Nación mexicana», como postulaban Sáenz y otros políticos e intelectuales en la época, fue analizado críticamente en distintas investigaciones debido a que esta promoción de la «integración» puso en riesgo o debilitó las identidades y formas de vida indígenas. Guillermo Palacios planteó que esta apuesta por la «integración» tenía como dilema a resolver

[...] la dualidad inocultable de una entidad nacional partida entre una cultura urbana moderna y una cultura campesina, en general ajena a los cambios desatados por la Ilustración y por la Revolución Industrial. Ese debate, que insiste constantemente en la «superioridad de lo moderno», ha permitido que algunos analistas traten de enfocar el proceso de educación rural en México como un caso paradigmático de la teoría de la modernización (Palacios, 1999: 34).

Por su parte, Marco Calderón Mólgora explicó cómo durante la presidencia de Plutarco Elías Calles (1924-1928), coincidente con el periodo en que Sáenz ocupó distintos cargos políticos en la Secretaría de Educación Pública, «el problema indígena» se convirtió en un «problema rural» (Calderón Mólgora, 2018: 155) y cómo se pretendió desde el Estado englobar las distintas comunidades indígenas en la categoría de campesinos.

El trabajo en comunidades indígenas, muchas de ellas no hablantes del castellano, fue un aspecto que diferenció sustancialmente la experiencia mexicana de la uruguaya; si bien el equipo del Núcleo experimentaba una distancia cultural con los pobladores de esa zona rural del departamento Cerro Largo, esta no correspondía necesariamente con una diferencia étnica ni lingüística. Sin embargo, esto no implicaba una sociedad de «iguales»; la alteridad se construía en ese entonces principalmente entre quienes vivían en Montevideo y aquellos habitantes de zonas más pobres del campo uruguayo, denominadas «rancheríos». Distintos educadores consideraban que allí era prácticamente imposible trabajar y postulaban que, al menos, «sálvese» a los niños mediante la construcción de internados que los alejen de su entorno familiar y social (Ferreiro, 1937 y Castro, 1944).

El personal de trabajo en La Mina estaba conformado por los diecisiete maestros y maestras de las seis escuelas rurales que estaban asentadas en la zona de influencia del Núcleo y un equipo técnico conformado por siete profesionales dependientes del Consejo de Educación Primaria y Normal que incluía al director, Miguel Soler Roca, un maestro secretario encargado de la elaboración y proyección de material audiovisual, una maestra de Educación Física, una maestra del hogar, un experto agrario, un peón, una maestra de manualidades femeninas; además contaba con un ingeniero agrónomo (designado por el Ministerio de Ganadería y Agricultura) y una enfermera (designada por el Ministerio de Salud Pública). Este equipo tenía tres funciones: reforzar la acción docente con los niños en las escuelas, desarrollar proyectos educativos con los adultos y capacitar a los maestros para que estos actuaran en los vecindarios con «cierta polivalencia» (Soler Roca, 1996), desarrollando proyectos en áreas de la economía, la salud, la

nutrición, la alfabetización y la recreación. Estas funciones están dando cuenta de que las *finalidades* del Núcleo eran pedagógicas, pero enmarcadas en los principios de enfoque integral y de intervención a nivel comunitario de la Educación Fundamental. Al respecto, decía Soler Roca en un informe que elaboró para el Consejo Nacional de Educación Primaria en 1952, mientras estaba en el Crefal:

Hay [...] una corriente pedagógica «humanista» que pretende alejar a los educadores de los problemas reales, en beneficio de una actitud de falsa cultura. En el fondo alienta a estos teóricos la creencia de que la cultura posible es una, la suya, y que ella por sí sola redimirá al mundo, a pesar de todas las adversidades materiales [...]. La educación fundamental nació como una reacción a tales doctrinas, que solo conducen a hacer de la educación un lujo de privilegiados, y reclama que la escuela atienda al niño real, que la cultura sea útil creación de todos los hombres y que no se diga más que el abecedario vale tanto más que el pan [...]. Porque, en resumidas cuentas, si hemos de salvar por el espíritu, debemos tratar de que alimente a un cuerpo que no se sienta martirizado por el hambre, la enfermedad y el frío (Soler Roca, 1955: 326).

Siguiendo con estos principios, el *método de trabajo* implementado en el Núcleo se regía por un «enfoque integral e integrador: deseábamos incidir en todos los aspectos de la vida de la población, evitando el parcelamiento de los problemas» (Soler Roca, 1996: 408). Es por ello que procuraban trabajar el mismo problema con los alumnos de las escuelas y con el «vecindario», es decir, con sus familias, articulando el «trabajo escolar con el extraescolar».

La concepción de «método de trabajo integral» fue planteada por Sáenz en la década de 1930 y recuperada, veinte años después, por el Crefal. Sobre esta recuperación, Isidro Castillo, uno de los profesores del Crefal en ese entonces, consideró que uno de los mayores aportes de la experiencia de Carapan «al país y al mundo entero» fue el «método de ataque integral de los problemas sociales, mediante la organización del trabajo en equipo; el uso de la instrucción informal [...], y sobre todo, el concepto de desarrollo integral que se fundamentaba en la acción coordinada de todas las dependencias del gobierno» (Castillo, 1992: s/p). Para Sáenz, la integralidad era planteada como un fenómeno característicamente humano y, por lo tanto, para «rehacer» al humano había que «atacar» los cuatro aspectos que definen su vida, «la vida biológica, la actividad económica, a la cultura y a la vida emotiva» (Sáenz, 1992: s/p).<sup>17</sup> La Educación Fundamental fue definida muchas veces como «educación integral», ya que abarcaba a todos los miembros de una comunidad y procuraba atender a todas las dimensiones de la vida humana. Esta idea de «educar integralmente» fue reapropiada también por Soler Roca; en el

17. Según el autor, era necesario implementar «cuatro líneas de ataque del problema del indio», ya que por ser una «situación compleja la del indio, como todo fenómeno humano integral [...], no puede ser resuelta unilateralmente. [...] La acción que se ponga en juego para rehabilitar, rehacer, readaptar al indio, para ser fructuosa tendrá que correr sobre las mismas líneas madres que encauzan su existencia» (Sáenz, 1992: s/p).

informe parcial que redactó para el gobierno de su país mientras estaba cursando en el Crefal, el maestro postulaba que con la Educación Fundamental

se pretende recuperar a aquellos seres y grupos humanos que, por algún motivo, han quedado retrasados respecto a los demás [...] mientras no se acentúe suficientemente la necesidad de educar integralmente estos seres humanos, estarán condenados al fracaso aquellos esfuerzos que se hagan por elevar su nivel de vida por simples medidas de carácter económico (Solier Roca, 1952: 174).

Aquí, la Educación Fundamental se proponía como una metodología complementaria de medidas económicas, y la integralidad estaría dada por el trabajo coordinado de distintas dependencias gubernamentales.

En cuanto a las *prácticas desarrolladas* por los equipos Carapan y La Mina, ambos ocuparon y remodelaron salones sin uso en las poblaciones para el desarrollo de las «juntas», instancias de reunión de las gentes del lugar donde debatían problemáticas locales y se organizaban para resolverlas mediante, principalmente, jornadas de trabajo comunitario o «faenas». La Estación fundó un Centro Social reacondicionando una vieja capilla abandonada utilizada por el cura Vasco de Quiroga durante los años de la Colonia. Por su parte, en Uruguay, el Núcleo se situó en una de las escuelas del área. En estos espacios también se realizaban actividades educativas y recreativas, como cine y música. Particularmente, el cine constituyó en ambos casos un atractivo especial para las gentes, quienes nunca habían disfrutado de este arte previamente y concurrían masivamente a estos centros cuando había funciones. También se desarrollaron allí espacios de educación de adultos: en Uruguay estuvo destinada a la alfabetización, y en México se optó por sesiones de lecturas comentadas de periódicos y textos literarios populares. En las dos experiencias se incentivó la implementación de nuevas prácticas sanitarias, como los controles médicos a las embarazadas y la vacunación. Además, ambos equipos trabajaron la introducción de nuevas técnicas de producción agrícola y promovieron la refacción de casas y muebles domésticos.

Los abruptos desenlaces de estas experiencias pueden vincularse a su carácter disruptivo; sus directores renunciaron a sus cargos debido a diferencias políticas con sus autoridades educativas. Estas continuaron unos meses más, pero finalmente terminaron diluyéndose al perder a sus directores y a parte del equipo de trabajo original. Esto nos plantea un interrogante sobre la fragilidad que pueden tener las experimentaciones educativas creadas mediante disposiciones especiales por parte de las autoridades de turno; cuando esas autoridades cambian o se genera alguna disputa con las mismas, la viabilidad de los proyectos puede correr riesgos.

## REFLEXIONES FINALES

Con este artículo buscamos reflexionar en torno a los procesos de conexión, circulación y apropiación de saberes y concepciones pedagógicas a partir de los

vínculos desenvueltos entre las experiencias de Moisés Sáenz en el Núcleo Experimental de Incorporación del Indio (Michoacán, 1932) y las del Primer Núcleo Escolar Experimental La Mina (Cerro Largo, 1954-1961), dirigido por Miguel Soler Roca. Además de identificar interconexiones concretas, la estrategia de comparar ambas experiencias contribuyó a descubrir reapropiaciones y a destacar elementos singulares de cada proyecto y de cada contexto.

Situamos estas experiencias como unas de las tantas que se desarrollaron en el marco de movimientos pedagógicos latinoamericanos vinculados con la educación de los campos entre 1930 y 1960. Distintos educadores y educadoras, durante esos años, se preguntaron por la función que debían tener las escuelas en las ruralidades y, con ello, también pusieron en cuestión qué valor tiene únicamente enseñar lectura, escritura y cálculo en poblaciones donde hay problemas de urgente resolución para el desarrollo de la vida, como «el hambre, la enfermedad y el frío» (Soler Roca, 1952: 326). Una de las invenciones en el marco de estos cuestionamientos fue la Educación Fundamental, la cual, si bien fue definida y delineada así por la Unesco en 1948 y por el Crefal en 1952, está basada en experiencias educativas previas a la fundación de este organismo. Como se mencionó anteriormente, según Soler Roca la Educación Fundamental apostaba a «que la cultura sea útil creación de todos los hombres y que no se diga más que el abecedario vale tanto más que el pan» (ibíd.: 326). Esta se colocaba en oposición a corrientes pedagógicas que apostaban a una educación elitista y poco práctica. Una educación fundamental era una educación integral, implicaba el trabajo de un equipo interdisciplinario y pretendía incluir a todos los habitantes de una población, sin distinción de género ni etaria, desde un enfoque comunitario y no apostando a una educación para el beneficio individual, apuntando a la problematización y resolución colectiva de los problemas locales, ocupándose así de la salud, la economía local, la vida doméstica, la recreación y la instrucción básica.

Las distancias entre la experiencia original y sus traducciones, circulaciones y reapropiaciones se expresan en las dificultades, limitaciones e intencionalidades singulares de cada experiencia, y permiten revalorizar el poder que tienen los registros de los ensayos pedagógicos.

## REFERENCIAS

Calderón Mólgora, Marco

2018 «México: de la educación indígena a la educación rural», en *Historia y Memoria de la Educación*, n° 7, pp. 153-190.

Castillo, Isidro

1992 «Prólogo» [1965], en Sáenz, Moisés, *Carapan*, tercera edición, Pátzcuaro, OEA-Crefal. Disponible en: <<https://www.crefal.org/images/publicaciones/libros/carapan.pdf>> [consulta: 16 de junio de 2021].

### Castro, Julio

- 1938 *Síntesis del proceso educacional mexicano*, Montevideo, Oficina de Prensa de Periodistas Libres.
- 1944 *La escuela rural en el Uruguay*, Montevideo, Talleres Gráficos.
- 1956 «En la carretera Meló-Aceguá...», en *Marcha*, Montevideo, mayo.

### Crefal (Centro Regional para la Educación Fundamental en América Latina)

- 1952 *Educación fundamental: ideario, principios, orientaciones metodológicas*, Pátzcuaro, Crefal.

### Ferreiro, Agustín

- 1937 *La enseñanza primaria en el medio rural*, Montevideo, Florensa y Lafon.

### Loyo, Engracia

- 2010 «La educación del pueblo», en Tanck de Estrada, Dorothy (coord.), *Historia mínima de la educación en México*, México, El Colegio de México.

### Palacios, Guillermo

- 1999 *La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del «problema campesino» en México, 1932-1934*, México, El Colegio de México.

### Reisin, Pamela Ruth

- 2019 «Pedagogías ruralistas: con los pies en Uruguay y los ojos puestos en México (1920-1960)», en *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. 7, n° 14, pp. 166-190.

### Sáenz, Moisés

- 1992 *Carapan*, tercera edición, Pátzcuaro, OEA-Crefal. Disponible en: <<https://www.crefal.org/images/publicaciones/libros/carapan.pdf>> [consulta: 16 de junio de 2021].

### Soler Roca, Miguel

- 1955 «Una experiencia de educación fundamental en Pátzcuaro. Primer informe correspondiente a los meses de junio, julio y agosto de 1952», en *Anales de Instrucción Primaria (de abril a septiembre 1954)*, Montevideo.
- 1996 *Educación y vida rural en América Latina*, Montevideo, FUM-ITM.
- 2007 «Julio Castro, educador latino-americano», en *Educarnos*, año 1, n° 1, octubre, pp. 23-34.
- 2019 *Rastrojos*, Montevideo, Fondo Editorial Queduca, FUM-TEP.

### UNM (Unión Nacional de Magisterio)

- 1938 «Las charlas de los sábados», en *Unión Nacional de Magisterio (UNM)*, año 2, n° 9, Montevideo, Imprenta Claridad, p. 8.

# Objetos, métodos y modelos pedagógicos



# «Estamos en cuarentena»:<sup>1</sup> prácticas de demarcación de fronteras en el siglo XIX y principios del XX

LILLI RIETTIENS

Dentro del campo de la historia de la educación reconocemos una preocupación (a nivel global) por el tránsito y la circulación.<sup>2</sup> Este texto se centra en analizar los relatos de viaje escritos por personas que se trasladaron de América Latina a Europa en vapores transatlánticos durante el siglo XIX y principios del XX.<sup>3</sup> Los motivos detrás de estas movi­lidades eran bastante diferentes e iban desde la voluntad de colocarse a sí mismos o a sus hijas e hijos ‘ventajosamente’ –en especial con la ayuda del significado simbólico de un viaje a Europa en ese tiempo– a la intención de estudiar los modelos educativos, laborales y de vida en Europa para tal vez traducirlos a la lógica de las naciones latinoamericanas aún jóvenes e implementarlos allí.

Estas consideraciones ya ofrecen una visión de mi perspectiva de investigación praxeológica, que recurre a «las personas como actores de historia»<sup>4</sup> (Kleinau, 2004: 289) y, por lo tanto, emprende una «reducción de la escala de observación» (Medick, 1994: 44). Sin lugar a dudas, se trata de un movimiento en la historia de la educación que reacciona ante «un mundo fuera de la escuela y la universidad» (Jacobi, 2007: 50) y que más bien dirige su atención a las posibilidades de convertirse en sujeto. De esta manera, se puede leer el curso de la vida «como

1. La cita es de un relato de viaje de Miguel Cané (1884: 15) donde cuenta la llegada al puerto de Lisboa. Aunque no aparece en el resto del artículo, la frase resume lo que también se encuentra en los otros relatos de viaje que he analizado: viajeros y viajeras se enfrentaron al hecho de que no se les permitía abandonar el barco después de algunas semanas de travesía. La breve y mera declaración «estamos en cuarentena» solía ir seguida de explicaciones más detalladas, que desarrollaré en el artículo.

2. Véanse Isensee, Oberdorf y Töpfer, 2020; Riettiens, 2019; Roldán Vera, 2015; Caruso *et al.*, 2014; Alarcón, 2016.

3. El presente artículo contiene algunas ideas centrales de un estudio más amplio, que se publicará como una monografía en alemán. En este estudio examiné catorce relatos de viaje publicados entre 1839 y 1910. La búsqueda de relatos de viaje en tres países de dos continentes (Alemania, Argentina y España) siguió criterios estrictos que incluían, entre otras cosas, la fecha de publicación –debían haber sido escritos y publicados después de la Independencia y antes de la Primera Guerra Mundial– y el tipo de relato –no debían ser novelas con partes explícitamente ficticias sino relatos de viaje «con referencias autobiográficas» que reflejaran «la experiencia personal y la propia visión de los escritores» (Förderer, 2017: 50)–. En total encontré veintiocho cuadernos de viaje y analicé catorce de ellos para el estudio más amplio, ya que estos catorce tratan sobre la travesía del océano Atlántico, que resultó ser un pasaje clave dentro de los relatos de viaje.

4. Todas las traducciones al castellano de citas en alemán son mías. En este punto agradezco a Eduardo Galak y Agustín Assaneo sus sugerencias lingüísticas.

una historia de *Bildung*, es decir, como una autoconstrucción en condiciones sociales» (Tenorth, 2018: 170). Siguiendo la suposición de que cualquier «actividad significativa, evaluadora e interpretativa de los sujetos históricos debe ser leída como un elemento constitutivo de todo mundo social» (Daniel, 1994, citado en Kleinau, 2004: 289), la circulación (de los conocimientos e ideas, de los cuerpos y conceptos) también resulta ser «siempre dependiente de los actores que [...] producen, interpretan y difunden el conocimiento» (Alarcón, 2014: 131).<sup>5</sup>

¿Pero qué pasa si los actores –en este caso, viajeras y viajeros– son o fueron impedidos e impedidas de moverse? El análisis de los relatos revela pasajes condensados que circulan en torno al fenómeno de la cuarentena, un aislamiento temporal que inicialmente hizo imposible que los pasajeros y pasajeras de los barcos a vapor pudieran continuar su movimiento, contar de sí mismos y, por eso, «ser un sujeto con una biografía» (Rölli, 2005: 364). Por lo tanto, continuaré con la pregunta acerca de cómo las medidas de cuarentena de los puertos europeos del siglo XIX y principios del XX afectaron la circulación de ideas, conocimientos y cuerpos (en viaje) y, de esta manera, también la relación entre Europa y Latinoamérica.

En primer lugar, examinaré el fenómeno de la cuarentena sobre la base de las fuentes, antes de significarlo como una práctica de demarcación de fronteras y relacionarlo con los procesos de tránsito y circulación.

## CUERPOS SOSPECHOSOS: VIAJEROS Y VIAJERAS EN CUARENTENA

Escribe el autor de uno de esos diarios:

El golpe de vista que presenta esta población es agradable y se experimenta al instante el deseo de desembarcar y visitarla; pero el viajero propone y el médico de Sanidad dispone, y este buen señor, después de examinar los documentos de á [sic] bordo, nos ordena que hagamos tres días [sic], nada más que tres días [sic] de observación, con lo cual nuestro gozo se cae de cabeza en la bahía, que así se le llama por lujo de frase á [sic] esto que no llega á [sic] ser siquiera una rada. Pero del mal el menos, y aunque con la miel en los labios ya estamos en el *puerto* y es otro el panorama y otro género de vida el que se nos ofrece (Villoch, 1892: 31-32).<sup>6</sup>

En cada barco que entraba en un puerto del sur de Europa a finales del siglo XIX y principios del XX, se realizaba una «visita sanitaria» a cargo de un médico de

5. Estos procedimientos microhistóricos reflejan, en efecto, los «"pequeños mundos de la vida [*Lebenswelten*]” [...], en cuyo centro se encuentra el ser humano individual» (Medick, 1994: 43), pero su contextualización e integración en contextos más amplios es indispensable para leer las fuentes históricas «no solo en sus valores y mundos intrínsecos» (Tenorth, 2010: 48; véase también Depaepe, 2010: 32), sino siendo capaces de comprender los procesos del pasado «en su forma histórica» (Jacobi, 2007: 49).

6. Para respetar los originales, se transcribieron sin modernización ortográfica.

sanidad antes de desembarcar (Balaija, 1897: 16; Matto de Turner, s/f: 19). Comprobaba los documentos y los papeles (del barco) y preguntaba «sobre el origen y los eventos durante el viaje» (Müller, 2011: 261). Tras semanas de viaje a través del Atlántico, los viajeros y viajeras anhelaban llegar a tierra firme, ya que durante el trayecto no habían visto más que agua, cielo y los siempre mismos compañeros y compañeras de viaje (véase Riettiens, 2020). Pese a la ansiedad por bajarse del barco, el respectivo médico de sanidad decidía «sobre la cuarentena que debía realizarse, su grado y duración» (Müller, 2011: 261).

Desde el siglo XV, en algunas ciudades portuarias europeas se habían empezado a establecer estructuras sanitarias coordinadas y permanentes para evitar la amenaza de infección de su *propia* población.<sup>7</sup> La cuarentena ya había sido desarrollada en el siglo XIV en la ciudad de Ragusa como «aislamiento por un período de tiempo limitado», con la posibilidad de no encerrarse completamente (Schwara, 2011: 224) para permitir el comercio y el ingreso de personas.<sup>8</sup> Con estos antecedentes, en el siglo XIX surgió una verdadera situación de competencia entre las ciudades portuarias europeas (del sur), manteniéndose la «buena reputación» de «precisión y largos períodos de cuarentena» (ibíd.: 233 y ss.), a pesar de que los procedimientos más rápidos resultaron ser más gratificantes económicamente.<sup>9</sup> Esto dio lugar a diferentes duraciones de cuarentena dependiendo del puerto, algo que sabían tanto los pasajeros y pasajeras como las compañías navieras. Por ejemplo, Juan Manuel Balaija, que había viajado de Argentina a Europa en 1895, declaró que era casi imposible quejarse de la desinfección de la ropa, del equipaje y de los cuerpos realizada en el puerto de Génova,

[...] porque en los puertos españoles (Barcelona) exigían *ocho días* de observación!... Los vapores de La Veloce no tocaban en Barcelona por ese motivo, y los pasajeros que se dirigían á [sic] España tenían que desembarcar en Génova y de allí tomar el vapor para Barcelona (Balaija, 1897: 16-17).

Maipina de la Barra, que viajó de Chile a Europa en 1873 con su hija Eva, había tenido la intención de desembarcar en Lisboa, pero luego, en vista de los «doce días [sic] para las procedencias americanas», decidió «seguir por mar hasta Burdeos, donde [sic] solo había [sic] dos días [sic] de cuarentena» (De la Barra, 1878: 69). Las declaraciones de Balaija y De la Barra son, pues, una expresión de la situación competitiva de aquel momento, ya que estas (re)decisiones supusieron pérdidas considerables para los puertos, especialmente si una compañía naviera decidía no atracar en uno determinado.

La duración de esta «prohibición de desembarque» era decidida por el médico de sanidad del puerto de destino sobre la base de, entre otras cosas, los incidentes

7. En España y Portugal, este tipo de estructuras no existieron hasta después del brote de peste en Marsella en 1720, siendo bastante tardías en comparación con el resto de Europa (véase Müller, 2011: 262).

8. Alison Bashford (2014: 124) utiliza en este contexto la metáfora de la cuarentena como una red.

9. Véase, entre otros, Baldwin, 2004: 536-537.

(como enfermedad o muerte) que ocurrieran durante la travesía, cuestión que el capitán tenía que registrar en sus informes. Esta documentación de las condiciones corporales y de salud era prácticamente impermeable y, por tanto, la visión de la vigilancia en el vapor y en tierra estaba legitimada por el «interés público que debe asumirse» sobre el cuerpo «sano», cuya «protección» requería un registro estricto y, por tanto, prácticas de control (Krause y Erdbrügger, 2014: 13-14). El cuerpo se revela así como un objeto de interés público cuyos «datos individuales [en el contexto binario de ‘enfermedad’ y ‘salud’] se introducen sin solución de continuidad en los sistemas de almacenamiento», razón por la cual Michel Foucault ve en los «procedimientos de registro» las «condiciones fundamentales de una buena ‘disciplina’ médica en ambas interpretaciones de la palabra» (Foucault, [1975] 1994: 245). En el caso de Maipina de la Barra, la comprobación de los registros del puerto de Madeira llevó a que no se permitiera desembarcar a nadie, ya que una mujer –enferma de fiebre amarilla desde antes del viaje– había muerto y fue dejada en el mar durante la travesía por el Atlántico (véase De la Barra, 1878: 56): «En la isla de Madera [sic], donde arribamos dos días [sic] después [sic], no nos permitieron bajar á [sic] tierra á [sic] causa de la defuncion [sic] por la fiebre amarilla que tuvimos abordo» (ibíd.: 68).

No solo llama la atención la manera en que De la Barra mencionaba a la persona enferma –solo había hablado de «una señora» (De la Barra, 1878: 53) o de «una persona visiblemente atacada de la fiebre» (ibíd.: 56)–, sino también la forma en que los representantes del Estado trataban el destino del individuo, que hacía de su individualidad en el contexto binario de ‘enfermo’ y ‘sano’ un caso que debía ser evaluado en el sentido del interés público (véase Rölli, 2005: 364). La documentación, la comprobación de este ‘incidente’ y las consecuencias resultantes de la prohibición de desembarcar hicieron públicamente visible el «poder ejecutivo [...] sobre el cuerpo del individuo», que en este contexto no solo significa la «represión o el uso de poder», sino más bien «la redeclaración del cuerpo del individuo como objeto de interés público» (Krause y Erdbrügger, 2014: 14; véase también Rölli, 2005: 361). Así el cuerpo se revela como un asunto político. El interés público en el cuerpo (‘sano’) también se asoció con el mantenimiento del orden y el control, ya que las epidemias tienen un enorme «potencial de caos» (Müller, 2011: 267):

Detrás de las medidas disciplinarias se esconde el miedo a los «contagios», [...] a los levantamientos, a los crímenes, al vagabundeo, a las deserciones, a las personas que aparecen y desaparecen, viven y mueren en el desorden (Foucault, [1975] 1994: 254).<sup>10</sup>

10. Foucault concluye esto cuando analiza los brotes de plaga y las medidas disciplinarias asociadas a ellos en Europa durante el siglo XVII. El brote de la plaga en Ragusa en el siglo XIV había sido la razón para la «invención» de la cuarentena allí (véase Schwarza, 2011: 147-149; Wagner y Wagner, 1968: 19). En vista de las bien documentadas epidemias de cólera en la Argentina en el siglo XIX, de las que fueron víctimas muchas personas y que, por lo tanto, tuvieron un alto poder de penetración (véase Pascual, 2015), parece justificado citar aquí las afirmaciones sobre el «potencial de caos» de la plaga o sobre el temor a ella. Véase también el manejo de las epidemias de cólera en Hamburgo (Evans, [1987] 1990: 474-475).

A diferencia de las medidas disciplinarias analizadas por Foucault, que se adoptaron cuando ya se había producido un brote de la plaga, las prácticas preventivas que se examinan aquí son prácticas cuyo objetivo era *prevenir* el brote y no «solo reconocerlo *después, desde dentro*» (Kuka, 2010: 69). Las prácticas de contención o prevención apenas diferían entre sí: los cadáveres eran vigilados, registrados, aislados. En ambos casos, el cuerpo como «objeto de control» avanzó hasta convertirse en el lugar de los intereses individuales y públicos (Krause y Erdbrügger, 2014: 15). La incapacidad percibida para actuar frente a este proceso parece ser evidente en la resignificación por parte de Federico Villoch (1892: 31) de la frase «El hombre propone, Dios dispone», transformada en «El *viajero* propone, el *médico de Sanidad* dispone». Villoch, quien viajó de Cuba a Europa en 1891, aparentemente se enfrentaba realmente al ‘poder divino’, al que no tenía nada que oponer y sobre cuya base tenía que aceptar su ‘destino’ de cuarentena –para permanecer en esta lógica de color religioso.

Además de los incidentes ocurridos durante la travesía, el conocimiento del puerto de origen del vapor o de las escalas realizadas también llevó a los médicos de sanidad a imponer una cuarentena:<sup>11</sup>

Arribamos. Ha soltado anclas el buque, y recibida la visita sanitaria, que no encuentra enfermo ninguno á [*sic*] bordo, nuestras ilusiones de desembarco se han desvanecido al sople de una información del departamento de sanidad que da el tifus y la bubónica como pestes reinantes en Buenos Aires á [*sic*] la salida del *Savoia* el 27 de Mayo. Se ha prohibido desembarcar y quedamos contemplando el puerto de La Cruz (Matto de Turner, s/f: 19).

Según esto, la notificación de tifus y peste bubónica en la ciudad del puerto de origen durante el período de salida del barco fue suficiente para evitar que los pasajeros y pasajeras desembarcaran en el Puerto de la Cruz. Esa prohibición también podría imponerse al vapor si había a bordo pasajeros y pasajeras de determinadas nacionalidades:

Continuamos así nuestro viaje sin ver tierra hasta que llegamos á [*sic*] las islas denominadas Las Palmas, del dominio de España. No se permitió á [*sic*] nadie bajar á [*sic*] tierra, por la misma razón que no nos dejaron bajar en Montevideo. Había también allí cuarentena para las procedencias argentinas; se decía que llevábamos el cólera. Nuestro buque ancló y tomó carbón nuevamente. [...] Terminado el embarque del carbón, continuamos el viaje (Balaija, 1897: 14 y ss.).<sup>12</sup>

11. Véase también Bashford, 2004: 118.

12. Esta afirmación es coherente con los datos estadísticos sobre las epidemias de cólera en la Argentina del siglo XIX, la tercera de las cuales (1894-1895) ocurrió durante el período del viaje de Balaija (véase Pascual, 2015: 2).

Gumersindo Rivas, quien había viajado de Venezuela a Europa en 1906, describió una situación similar, según la cual se les impedía abandonar el barco en el puerto de Panamá a todos los viajeros y viajeras de origen venezolano, ya que temían que pudieran haber enfermado de fiebre amarilla (Rivas, 1907: 17 y ss.). Tanto en el caso de Balaija como en el de Rivas, no hubo, a diferencia de Maipina de la Barra, ningún caso de enfermedad o muerte a bordo del vapor, lo que abre la vista a un aspecto central del sistema de cuarentena: «La cuarentena se basa esencialmente en la sospecha» (Müller, 2011: 267; también 272). Sin ella, el aislamiento simplemente no sería necesario. La sospecha suele tener connotaciones negativas y se asocia a una falta de ‘pruebas’ (véase Duden, 2021).

Mientras que la sospecha es la «contrapartida de la certidumbre» (Müller, 2011: 269), la cuarentena ha avanzado hasta la práctica de producir esa certidumbre: a través del aislamiento temporal, es posible comprobar si la sospecha (no) era justificada. Como se puede ver mediante las declaraciones de Balaija y Rivas, la sospecha se dirige siempre contra actores concretos (ibíd.: 271), por lo que se revela el entrelazamiento mutuo de cuerpos y espacios, ya que los cuerpos ‘enfermos’ crea(ba)n ‘espacios enfermos’. Según esta lógica, los cuerpos de Buenos Aires que sufrían de cólera habían dejado que la ciudad se convirtiera en un ‘espacio enfermo’, lo que, a su vez, influía en el hecho de que el propio cuerpo era sospechoso de ser ‘enfermo’. Apenas se puede hacer nada para contrarrestar la sospecha, ya que, después de todo, «los peligros patológicos son reales» (Rölli, 2005: 365). En el acto de esta sospecha, con graves consecuencias y basada en el origen de viajeros y viajeras, Gumersindo Rivas se sintió tratado injustamente:

He formulado protesta contra tal medida, por lo eminentemente injusta, pues en Venezuela, y sobre todo en sus puertos principales de embarque, no hay epidemia de fiebre que amerite la determinación sanitaria de las autoridades de Colón [...] (Rivas, 1907: 17).

Sobre la base de una sospecha fuertemente homogeneizante, las autoridades de cuarentena funcionaron como un filtro de las autoridades de control, deteniendo «personas sospechosas de introducir la enfermedad en su movimiento» (Müller, 2011: 261).<sup>13</sup>

## LA CUARENTENA COMO PRÁCTICA DE DEMARCACIÓN DE FRONTERAS

Respecto a estas consideraciones, la cuarentena se revela como una práctica de demarcación de fronteras, basándose en el supuesto de que uno o una puede

13. Pueden pensarse en este sentido los comentarios de Foucault sobre la función de filtración del hospital portuario: «El hospital portuario no solo debe curar, sino también filtrar, arreglar y externalizar. Debe dominar esta masa móvil y abarrotada desenredando la confusión de la anarquía y la enfermedad» (Foucault, [1975] 1994: 184-185).

«protegerse con exclusiones o limitaciones» (Schwara, 2011: 223), por lo que la cuarentena se convierte en un condensador para la reproducción de (no) afiliaciones (Pascual, 2015: 2). Dentro de esta lógica homogeneizadora se constituyen así un interior y un exterior, por lo que el interior se construye como ‘sano’, que debe *protegerse* de los ‘infectados’ del exterior.<sup>14</sup> El efecto de la cuarentena crea un sentido de interior que es evidente, ya que la «ubicación de lo impuro, del mal en el exterior [...] contiene un acto de seguridad en sí mismo para el colectivo que lo define, que puede considerarse libre de él» (Müller, 2011: 272).<sup>15</sup> Esas atribuciones homogeneizadoras e inequívocas tienen un enorme poder para crear ‘orden’: las complejÍsimas conexiones entre enfermedad e infección –especialmente en el contexto de las epidemias– aparecen simplificadas y tangibles mediante fronteras claras, lo que en el siglo XIX también tuvo un efecto decisivo en la imaginación y la construcción de las identidades nacionales:

The capacity to detain ships, goods and people from elsewhere, in the interests of one’s own city, community or nation both presumed and tightened governmental authorities over commerce, health, and movement: over exchange and circulation. These technologies of government have been centrally concerned with the significance of population and population health to modern states and especially nation-states as they emerged over the nineteenth century (Bashford, 2004: 115).

Sin embargo, lo que se observa mediante los relatos de viaje es menos la constitución del interior urbano o nacional, sino más bien la «desintegración pública» del exterior causada por la cuarentena (Krause y Erdbrügger, 2014: 15). Si bien «el poder disciplinario [...] actuó en secreto» (Rölli, 2005: 364) –bajo el pretexto del interés público en la protección del interior ‘sano’–, también expuso los cuerpos sospechosos y los hizo visibles, controlables y documentables.<sup>16</sup> Así pues, los controles sanitarios y la cuarentena pueden interpretarse como actos de exposición que producían «la visibilidad» de los cuerpos sospechosos y que, por lo tanto, podrían constituir un caldo de cultivo para procesos del *Othering*, de la *otredad* (véase Krause y Erdbrügger, 2014: 14):

In the context of epidemics, when faced with the risk of contracting a deadly disease, social actors convert it into a cultural condenser that allows them to

14. Esta manera de pensar puede encontrarse también en la definición de cuarentena, en la Enciclopedia de Historia Médica, como «el aislamiento temporal y la observación de personas potencialmente infectadas para proteger a la sociedad de enfermedades contagiosas» (Keil, 2011: 1208; la cursiva es mía). Para la construcción de un interior y un exterior, véase también Bashford, 2004: 123.

15. En este contexto, Alison Bashford explica la importancia de la línea/zona de cuarentena marítima para imaginar a Australia en el siglo XIX «as a whole» (Bashford, 2004: 125). Véase también Bashford, 2004: 126.

16. Es importante mencionar aquí que la división de ‘interior’ y ‘exterior’ cambia según la perspectiva. Miguel Cané, por ejemplo, construyó el barco y sus pasajeros y pasajeras como si fueran parte del ‘interior’, mientras que unos marineros que se acercaban con un barco parecían ‘enfermos’ y los asignaba al ‘exterior’ (Cané, 1884: 15 y ss.).

channel their anxieties, fears, prejudices and hopes. These meaning nodes are not necessarily directed related to the disease; on the contrary, they are ways of speaking about the disease using other more stable sociocultural tropes (Pascual, 2015: 2).

Al leer la cuarentena, por lo tanto, como práctica de demarcación de fronteras en el contexto de la producción de (no)afiliaciones, las medidas aplicadas en los puertos del Mediterráneo ponían de relieve que los viajeros y viajeras de Latinoamérica pertenecían a un mundo exterior cuya integración estaba sujeta a mecanismos de control estrictamente regulados. La viajera Clorinda Matto de Turner, que viajó de Perú a Europa en 1908, escribió al entrar en el puerto de Barcelona:

La majestuosa, imponente figura de Cristóbal Colón, aparece causando el efecto de un padre de familia que sale á [sic] recibir á [sic] los hijos que llegan de heredades por él descubiertas. ¡Noble Colón! Los viajeros de América te saludamos reverentes, con los corazones palpitantes, con dulces emociones (Matto de Turner, s/f: 24).

Si bien hasta cierto punto todavía había hecho hincapié en la afiliación de los viajeros y viajeras nacidos y nacidas en América y, por ende, en su propia afiliación a Europa –según la metáfora del padre de familia y sus «hijos que regresan»–, Matto de Turner se encontró con una sospecha básica homogeneizante, que la frenaba en su movimiento (de viaje), le negaba (inicialmente) el acceso y, por lo tanto, le hacía imposible «hablar de sí misma, ser vista» en el continente (Rölli, 2005: 364). En el contexto de esta desintegración (públicamente visible), las declaraciones indignadas de algunos viajeros y viajeras sobre la proclamación de la cuarentena a ellos y ellas y a su barco aparecen bajo una nueva luz, ya que el aislamiento les hizo ver claramente que (al principio) no pertenecían (véanse Rivas, 1907: 17-18; Balaija, 1897: 17; Cané, 1884: 16).

Dado que las fronteras de la cuarentena a menudo se trazaban donde ya existían fronteras nacionales –después de todo, estas últimas ya estaban bajo administración y vigilancia organizadas (Bashford, 2004: 123)–, las prácticas correspondientes contribuyeron a la constitución, estabilización y ‘naturalización’ de esas fronteras. En vista del contexto histórico en torno a la construcción de naciones en Latinoamérica y, por lo tanto, en el contexto de una búsqueda «de un lugar en el mundo» (Sanhueza, 2007), es probable que la cuarentena haya tenido un efecto constitutivo en los procesos de construcción de espacios como el vapor y la ciudad, Europa y Latinoamérica:

The microprocesses of government which monitored the exchange of goods, the inspection of people for disease, the regulation of prospective immigrants intensified the effect and significance of already established borders. [...] [The] quarantine lines made otherwise often abstract national or colonial boundaries very real (Bashford, 2004: 123-124).

En este contexto también se expresa el significado simbólico de la cuarentena en el contexto de la demarcación de fronteras, lo que ilustra su estrecha vinculación con el (supra)nacionalismo.<sup>17</sup> Mediante estas consideraciones, la ciudad y la (supra)nación se revelan en su 'exclusividad', que por un lado se caracteriza por su exclusión concreta, de la que por otro lado se alimenta su atracción (de pertenecer).

## **CUARENTENA Y CIRCULACIÓN: CONCLUSIÓN Y CONSIDERACIONES ADICIONALES**

Respecto del contexto histórico, las prácticas de la cuarentena resultaron ser una reacción a los acontecimientos centrales de la modernidad: debido al considerable aumento de la velocidad de los viajes ante el desarrollo de los ferrocarriles y los vapores, el tiempo y el espacio parecían reducirse y, por así decirlo, condensarse, lo que planteaba un desafío particular en la lucha contra las epidemias.<sup>18</sup> A finales del siglo XIX y principios del XX, cuando los vapores solo necesitaban unos pocos días para cruzar el Atlántico, era posible que el período de incubación aún no hubiera terminado y que los viajeros y viajeras infectados e infectadas no mostraran ningún síntoma a su llegada. Sin embargo, la cuarentena no era únicamente una medida de protección en el sentido médico, sino también una medida (simbólica) para establecer y estabilizar la frontera:

Quarantine measures were an important site where concepts and practices of international relations and border control developed over the nineteenth century, as nation-states were created and became more regulated and policed (ibíd.: 135).

En este contexto, la cuarentena resultó ser un «escenario para la escenificación y política del cuerpo» (Strowick, 2009: 19), en cuyas 'tablas' el cuerpo funcionaba como un asunto político.

Siguiendo la suposición de que «los movimientos de viaje transatlánticos pueden ser leídos simultáneamente [como] movimientos circulatorios del conocimiento incorporado» (Abel, 2015: 12), la cuarentena, que obstruyó el movimiento de los cuerpos viajeros, también se revela como algo que imposibilita la circulación y transferencia de este conocimiento. Sin embargo, como se trataba solo de una suspensión temporal y los viajeros y viajeras podían continuar su movimiento después de la cuarentena, la siguiente circunstancia parece más importante para las consideraciones de la relación entre la cuarentena y la circulación: en los

17. Utilizo *supranacional* para expresar que los viajeros y viajeras utilizaban términos como *Europa*, *América* o *Latinoamérica*, y también otros como *Francia*, *Argentina* o *Chile*, para designar destinos, sistemas educativos u orígenes. Así, cuando Maipina de la Barra habló de «nuestras costumbres» en Latinoamérica, por ejemplo, las construyó como supranacionales (De la Barra, 1878: 141).

18. Lo mismo ocurre en el presente, en vista de los viajes en avión.

viajes, el cuerpo se reveló como el medio central de contacto y negociación, ya que se lo utilizó –en el presente contexto, su ‘salud’ o ‘enfermedad’– para negociar afiliaciones y no-afiliaciones. Por lo tanto, la cuarentena como práctica de demarcación de fronteras hizo que los viajeros y viajeras de Latinoamérica supieran que pertenecían a un exterior (potencialmente infeccioso). El hecho de que las fronteras de la cuarentena se dibujaran donde ya existían fronteras nacionales también contribuyó a la estabilización de esas fronteras y, a su vez, permitió que los espacios de Europa y América Latina emergieran como diferentes entre sí en el contexto histórico. El presente estudio representa un primer paso para examinar la circulación y las medidas de cuarentena. Las investigaciones ulteriores podrían comenzar allí, para examinar más de cerca el reflejo posterior del período de cuarentena por parte de los viajeros y viajeras, por ejemplo, durante su estancia en Europa.

## FUENTES PRIMARIAS

Balaija, J. M.

1897 *Impresiones de un viaje á Europa por el doctor J. M. Balaija*, Buenos Aires, s/e.

Cané, Miguel

1884 *En viaje 1881-1882*, París, Librería de Garnier Hermanos.

De la Barra, Maipina

1878 *Mis impresiones y mis vicisitudes en mi viaje a Europa pasando por el Estrecho de Magallanes y en mi excursión a Buenos Aires pasando por la cordillera de los Andes*, Buenos Aires-Montevideo, Piqueras Cuspinera y Ca.

Matto de Turner, Clorinda

s/f *Viaje de Recreo. España, Francia, Inglaterra, Italia, Suiza y Alemania. Con más de 250 grabados ilustrativos*, Valencia, F. Sempere y Compañía.

Rivas, Gumersindo

1907 *Diario del Viaje. Por América y Europa*, Caracas, Edición de Caracas.

Villoch, Federico

1892 *Por esos mundos*, Habana, Imprenta La Moderna.

## REFERENCIAS

Abel, Johanna

2015 *Transatlantisches KörperDenken. Reisende Autorinnen des 19. Jahrhunderts in der hispanophonen Karibik*, Berlín, Walter Frey.

### Alarcón, Cristina

- 2014 «Zirkulation als Quelle des Neuen: Die Institutionalisierung der Gymnasiallehrerbildung in Chile im Zeichen der Rezeption deutscher Modelle (1889-1920)», en Caruso, Marcelo *et al.* (dirs.), *Zirkulation und Transformation. Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive*, Colonia, Böhlau, pp. 115-140.
- 2016 «Educación, ¿para qué? Nacimiento y ocaso del ideal de la educación general en el marco de la reforma alemana en Chile (1883-1920)», en *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, n° 5, marzo, Santiago, pp. 96-131.

### Baldwin, Peter

- 2004 *Contagion and the State in Europe, 1830-1930*, Cambridge, Cambridge University Press.

### Bashford, Alison

- 2004 *Imperial Hygiene: A Critical History of Colonialism, Nationalism and Public Health*, Nueva York, Palgrave Macmillan.

### Caruso, Marcelo et al. (dir.)

- 2014 *Zirkulation und Transformation. Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive*, Colonia, Böhlau.

### Depaepe, Marc

- 2010 «The Ten Commandments of Good Practices in History of Education Research», en *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, vol. 16, pp. 31-34.

### Duden

- 2021 «Verdacht», en [www.duden.de](http://www.duden.de). Disponible en: <<https://www.duden.de/rechtschreibung/Verdacht>> [consulta: 17 de junio de 2021].

### Evans, Richard J.,

- 1990 *Tod in Hamburg. Stadt, Gesellschaft und Politik in den Cholera-Jahren 1830-1910*, Reinbek, Rowohlt [primera edición en inglés: *Death in Hamburg. Society and Politics in the Cholera Years 1830-1910*, 1987].

### Foucault, Michel

- 1994 Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Fráncfort, Suhrkamp [primera edición en francés: *Surveiller et punir. La naissance de la prison*, 1975].

### Förderer, Gabriele

- 2017 *Koloniale Größe aus Samoa. Eine Diskursanalyse von deutschen, englischen und US-amerikanischen Reisebeschreibungen aus Samoa von 1860-1916*, Bielefeld, transcript.

### Isensee, Fanny; Oberdorf, Andreas y Töpfer, Daniel (dirs.)

- 2020 *Transatlantic Encounters in History of Education. Translations and Trajectories from a German-American Perspective*, Nueva York, Routledge.

## Jacobi, Juliane

- 2007 «Lektüre schützt vor Neuentdeckung: Zur Funktion der historischen Bildungsforschung für die Erziehungswissenschaft», en Brumlik, Micha y Merkens, Hans (dirs.), *bildung. macht. gesellschaft. Beiträge zum 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, Opladen-Farmington Hills, Barbara Budrich, pp. 43-57.

## Keil, Gundolf

- 2007 «Quarantäne», en Gerabek, Werner E. et al. (dirs.), *Enzyklopädie Medizingeschichte*, vol. 3, Berlín y Nueva York, Walter de Gruyter, p. 1.208.

## Kleinau, Elke

- 2004 «Von der klassischen Sozialgeschichte zur, Sozialgeschichte in der Erweiterung», en Glaser, Edith; Klika, Dorle y Prengel, Annedore (dirs.), *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*, Bad Heilbrunn, OBB, pp. 287-302.

## Krause, Stephan y Erdbrügger, Torsten

- 2014 «Leibesvisitationen. Der Körper als mediales Politikum in den (post)sozialistischen Kulturen und Literaturen. Einleitende Überlegungen», en id. (dirs.), *Leibesvisitationen. Der Körper als mediales Politikum in den (post)sozialistischen Kulturen und Literaturen*, Heidelberg, Universitätsverlag Winter, pp. 11-49.

## Kuka, Daniela

- 2010 «Regime der Unordnung. Spuren einer viralen Anthropologie», en *Ästhetik und Kommunikation*, vol. 41, n<sup>o</sup> 149/150, pp. 68-77.

## Medick, Hans

- 1994 «Mikro-Historie», en Schulze, Winfried (dir.), *Sozialgeschichte, Alltagsgeschichte, Mikro-Historie eine Diskussion*, Gotinga, Vandhoeck & Ruprecht, pp. 40-53.

## Müller, Luise

- 2011 «Formen der Abgrenzung und ihre Funktion: Maritime Quarantäne auf der Iberischen Halbinsel», en Schwara, Desanka, *Kaufleute, Seefahrer und Piraten im Mittelmeerraum der Neuzeit. Entgrenzende Diaspora – verbindende Imaginationen*, Múnich, Oldenbourg, pp. 259-388.

## Pascual, Cecilia M.

- 2015 «The cholera epidemic as condenser of meanings: urban cultures, clinical narratives, and hygiene policies in Rosario, Argentina, 1886-1887», en *História, Ciências, Saúde – Manuinhos*, vol. 24, n<sup>o</sup> 2, Río de Janeiro, abril-junio, pp. 1-17. Disponible en: <[http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v24n2/en\\_0104-5970-hcsm-24-2-0295.pdf](http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v24n2/en_0104-5970-hcsm-24-2-0295.pdf)> [consulta: 17 de junio de 2021].

## Riettiens, Lilli

- 2019 «Between Imagination and Experience. Creole Travellers in late 19th and early 20th Century Europe», en *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, vol. 55, n<sup>o</sup> 1, pp. 38-54.
- 2020 «SurFacing the TransAtlantic. The Body as Means of Travel (1839-1910)», en Isensee, Fanny; Oberdorf, Andreas y Töpfer, Daniel (dirs.), *Transatlantic Encounters in History of Education. Translations and Trajectories from a German-American Perspective*, Nueva York, Routledge.

### Roldán Vera, Eugenia

- 2015 «La circulación transnacional de saberes en torno al método de enseñanza mutua: Hispanoamérica en el primer tercio del siglo XIX», en Didou Aupetit, Sylvie y Renaud, Pascal (coords.), *Circulación Internacional de los Conocimientos. Miradas Cruzadas sobre la Dinámica Norte-Sur*, México, Unesco-Iesalc, pp. 221-235. Disponible en: <[https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins\\_textes/divers15-08/010065095.pdf](https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers15-08/010065095.pdf)> [consulta: 17 de junio de 2021].

### Roll, Ulrike

- 2007 «Cholera», en Gerabek, Werner E. *et al.* (dir.), *Enzyklopädie Medizingeschichte*, vol. 1, Berlín y Nueva York, Walter de Gruyter, pp. 257-258.

### Rölli, Marc

- 2005 «Ansteckungsgefahr! Disziplinierung im Zeichen des schwarzen Todes. Über Michel Foucaults *Surveiller et punir*», en Schaub, Mirjam; Suthor, Nicola y Fischer-Lichte, Erika (dirs.), *Ansteckung*, Múnich, Wilhelm Fink, pp. 353-366.

### Sanhueza, Carlos

- 2007 «En busca de un lugar en el mundo: viajeros latinoamericanos en la Europa del siglo XIX», en *Estudios Ibero-Americanos*, vol. 33, n° 2, diciembre, pp. 51-75.

### Schwara, Desanka

- 2011 *Kaufleute, Seefahrer und Piraten im Mittelmeerraum der Neuzeit. Entgrenzende Diaspora – verbindende Imaginationen*, Múnich, Oldenbourg Verlag.

### Strowick, Elisabeth

- 2009 *Sprechende Körper – Poetik der Ansteckung. Performativa in Literatur und Rhetorik*, Múnich, Wilhelm Fink.

### Tenorth, Heinz-Elmar

- 2010 «Zehn Gebote – aber wer schreibt den Katechismus?», en *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, vol. 16, pp. 47-49.
- 2018 «Historische Bildungsforschung», en Tippelt, Rudolf y Schmidt-Herta, Bernhard (dirs.), *Handbuch Bildungsforschung*, 4ª ed., vol. 1, Wiesbaden, Springer, pp. 155-185.

### Wagner, Kurt y Wagner, Hans-J.

- 1968 *Handbuch der Verkehrsmedizin. Unter Berücksichtigung aller Verkehrswissenschaften*, Berlín, Heidelberg y Nueva York, Springer.



# Métodos gimnásticos y educación del cuerpo: edición, traducción y tránsito de manuales

EVELISE AMGARTEN QUITZAU Y ANDREA MORENO

Los métodos gimnásticos fueron las primeras sistematizaciones de los ejercicios físicos en el Occidente. Formulados entre fines del siglo XVIII y principios del XX, expresan una nueva forma de comprender el mundo, y especialmente el cuerpo. A partir de una mirada racional, basada en los preceptos de ciencias como la anatomía, la fisiología y la mecánica, estos sistemas tomaron al movimiento como su principal objeto de estudio, buscando transformar prácticas ya conocidas (como caminar, saltar, correr, jugar) en elementos para educar el cuerpo de la población con distintas finalidades. Así, a partir de los aportes de la medicina y la pedagogía, la gimnasia buscaba dar un carácter útil a prácticas del cotidiano (Baía, Bonifácio y Moreno, 2019; Moreno, 2015; Moreno y Baía, 2019a y 2019b; Quitzau, 2009 y 2015; Quitzau y Soares, 2016; Soares, 1994, 1998, 2006 y 2009; Soares y Moreno, 2015).

Una de las principales características de estos métodos es el establecimiento de una literatura específica, donde se presentan los principales aportes teóricos, grupos de ejercicios y códigos de conducta propuestos por cada autor. Una proliferación de manuales de gimnasia, en diversas lenguas, va surgiendo tanto a partir de los precursores de los métodos, como también de la rescritura y edición por pedagogos, profesores de *gymnastica*, militares, entre otros. Muchos buscaban simplificar los métodos para alcanzar a la población en general o para su uso en escuelas. Comúnmente, tenían un aspecto bastante atractivo: eran sencillos, organizados en lecciones, fáciles de aplicar, con dibujos que facilitaban su comprensión (Moreno, 2015).

Los manuales de gimnasia representaron, por tanto, una de las principales formas de circulación de estos métodos. Junto con los manuales de salud e higiene, fueron vehículos de difusión de los principios modernos de educación del cuerpo, dando al ejercicio físico y al fortalecimiento corporal un lugar central tanto en proposiciones médicas como en las pedagógicas (Bolufer Peruga, 2000).

Los procesos de constitución y circulación de métodos gimnásticos a partir de fines del siglo XVIII han sido objeto de indagación de numerosas investigaciones (Baía, Bonifácio y Moreno, 2019; Bui-Xuân y Gleyse, 2001; Jubé, 2017; Ljunggren, 2011; Moreno, 2015; Moreno y Baía, 2019a y 2019b; Quitzau, 2009 y 2015; Quitzau y Soares, 2016; Soares, 1994, 1998, 2006, 2009, 2014 y 2015; Soares y Moreno, 2015). En este ensayo, reflexionamos sobre la circulación de métodos

de gimnasia más allá de sus países de origen, indagando sobre aspectos como la traducción, la rescritura de propuestas por otros autores y la acción de determinados individuos que contribuyeron no solamente en su difusión, sino también con distintas formas de apropiación y comprensión de estos métodos.

## LA CIRCULACIÓN DE LA GIMNASIA A TRAVÉS DE MANUALES

Desde sus primeras formulaciones, los métodos gimnásticos de alguna manera circularon y lograron, incluso, sobrepasar las fronteras de sus países de origen, ya sea por la acción de individuos que buscaron actuar como sus divulgadores, ya sea a partir de los manuales. En el formato libro, uno de los problemas que se mostró esencial en esta extensa trayectoria –en el tiempo y en el espacio– fue el de la traducción.

En este sentido, abordamos obras que fueron concebidas en por lo menos cuatro idiomas (sueco, alemán, francés e inglés) y que posteriormente se tradujeron a varios otros, incluidos español y portugués. Esta diversidad trae complejidades importantes para la investigación con manuales, pues como enseñan Jean Delisle y Judith Woodsworth (1998), tratan con la complejidad de la lengua, inmersa en la cultura de los pueblos que la producen. El esfuerzo de traducción en diversos idiomas da indicios de las intencionalidades de autores y editores, de su circulación y de adaptaciones, entre otros temas (Moreno y Baía, 2019a y 2019b).

Los análisis de Bourdieu (2002) sobre las condiciones sociales de la circulación de ideas, si bien están pensadas para el escenario contemporáneo de edición y traducción, nos permiten pensar los procesos de traducción y circulación de manuales de gimnasia en el siglo XIX. Para Bourdieu (ibíd.: VI-117), «los intercambios internacionales son sometidos a determinado número de factores estructurales que generan mal-entendidos. Primer factor: el hecho de que los textos circulan sin su contexto». Esta circulación despojada de su contexto de producción, aliada al hecho de que estas obras pasan por reinterpretaciones de sus receptores en los nuevos contextos, y a su vez a un nuevo idioma, contribuyeron a generar malas comprensiones de las obras. Conforme Bourdieu (ibíd.: VII-117), el sentido de una obra extranjera es determinado igualmente por su campo de origen y por su campo de llegada, en un proceso de transferencia que se hace a través de una serie de operaciones sociales: una operación de selección, una operación de marcación por la editorial, y, finalmente, una operación de lectura.

Estudios del área de traducción afirman la necesidad de comprender que el límite entre los oficios de escritor y traductor suelen ser bastante difusos. Según Jean Marc Gouanvic (2005: 158), si por un lado el escritor es aquel que

en una sociedad determinada tiene la capacidad de «[hacer] públicas cosas que todo el mundo percibía de forma confusa», [...] el traductor se pone al servicio del escritor para hacer esta capacidad manifestarse en el idioma de la cultura objetivo. Al hacerlo, el traductor se torna agente del escritor, transfiriendo el discurso del escritor para la cultura objetivo.

Las cuestiones indicadas por Bourdieu (2002) y Gouanvic (2005) aportan aspectos interesantes para pensar la circulación de los manuales de gimnasia a partir de las variadas traducciones que recibieron durante el siglo XIX y principios del siglo XX, período en que se puede percibir no solo que la preocupación por los procesos de traducción era distinta, sino también que, en algunos casos, la traducción significaba la apropiación de las ideas de determinados autores por escritores de otros países. Si los límites entre los oficios de escritor y traductor son borrados en la contemporaneidad, en el siglo XIX ellos eran, a veces, inexistentes.

Además de la cuestión de la traducción, otros aspectos se presentan para pensar la investigación sobre la circulación de saberes a través de manuales. Las contribuciones del campo de la cultura escrita, de la historia del libro y de los impresos, como las de Bonazzi y Eco (1980), Chartier (1990), Choppin (2004 y 2009) y Darnton (1990), son estimulantes para pensar otras y variadas cuestiones sobre el tema. La aproximación con este campo teórico nos invita a interrogar estos impresos no solamente a partir de su contenido, sino también de su materialidad, sus estrategias editoriales, los agentes mediadores y sus redes de sociabilidad, y sus lectores, entre otros.

### **OBSERVACIONES A PARTIR DE LAS TRADUCCIONES DEL MANUAL *GYMNASTIK FÜR DIE JUGEND***

Como ejemplo para pensar estas cuestiones, podemos tomar el manual *Gymnastik für die Jugend* [Gimnasia para la juventud], publicado por Johann Christoph Friedrich Guts Muths en 1793.

Producido a partir de las experiencias de Guts Muths como responsable de la educación física de los alumnos del *Philantropinum* de Schnepfental, Alemania, el manual tuvo una segunda edición expandida en 1804. Según Josef Ulfkotte (2010), fue traducido durante el siglo XIX a diferentes idiomas, como danés, inglés, francés, holandés, italiano y griego. La variedad de traducciones recibidas nos permite pensar, por tanto, que el manual de Guts Muths puede haber influenciado los sistemas de ejercicios físicos en estos países.

Haremos una comparación de tres versiones de este manual que, a pesar de ser breve, nos permite plantear ciertas cuestiones respecto a la influencia de la traducción en la circulación de manuales de gimnasia: la original alemana (1793); la edición inglesa, cuyo prefacio del traductor indica haber sido escrita en Londres en 1799, aunque fue publicada en Filadelfia (1800); y la francesa (1803). Si miramos las páginas de título de las tres obras, observamos que el nombre se mantiene en todas. Tanto en el original, como en las versiones en inglés o francés, el libro se titula *Gimnasia para la juventud*. Por su parte, los subtítulos ya señalan diferencias. Mientras que el original de Guts Muths indica como complemento al título que «incluye recomendaciones prácticas para ejercicios físicos. Una contribución para la más necesaria mejora de la educación del cuerpo», la traducción inglesa tiene como complemento «Una guía práctica de ejercicios saludables y diverti-

dos para el uso en escuelas. Un ensayo sobre la necesaria mejora de la educación, principalmente relacionada al cuerpo». A su vez, la versión francesa trae como complemento «Tratado elemental de juegos de ejercicios, considerados en relación con su utilidad física y moral». Cada una de esas pequeñas alteraciones ya puede servirnos como indicio de cómo los escritos de Guts Muths fueron recibidos en contextos anglófonos y francófonos. Otro detalle también nos informa un poco más sobre las formas en que la obra fue traducida.

La versión inglesa se identifica como «libremente traducida del alemán de C.G. Salzmann». Esto significa que el traductor considera al director del *Philantropinum* de Schenpfenthal, Christian Gotthilf Salzmann, como el autor del original en lugar de Guts Muths. La versión francesa, por otro lado, no se identifica como una traducción de otra obra, sino que da a entender que es una producción de dos autores franceses: M.A. Durivier y L.F. Jauffret. Los dos, por lo tanto, se apropian de la noción de *Gimnasia para la juventud*, haciéndola circular en el contexto francés como si fuese de ellos, y esta apropiación se explícita también en el contenido de la obra. Mientras que la versión inglesa es fiel al texto alemán y trae exactamente las mismas imágenes de la obra original, apenas con el trazado un poco distinto, la versión francesa corresponde a una síntesis del original, combinada con otra obra de Guts Muths, su manual de juegos titulado *Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes* (1796). De la misma manera, esa versión también crea nuevas imágenes para ilustrar el manual, que a veces parecen una fusión de distintas imágenes del original y a veces parecen haber sido creadas específicamente para este libro. La apropiación y adaptación del contenido de la obra francesa es tan profunda que Guts Muths, en la segunda edición de *Gymnastik für die Jugend* (1804), reconoce la existencia de las versiones danesa, inglesa y francesa de su obra, y en nota al pie afirma:

Como no poseo la traducción danesa, ni la inglesa, no puedo hacer referencia a estos títulos. El último apareció por la Johnson bajo el nombre de Salzmann. [...] La traducción francesa fue publicada en 1803 bajo el título *La Gymnastique de la jeunesse ou traité élémentaire des jeux d'Exercice considérés sous le rapport de leur utilité physique et morales. Par M. A. Amar Durivier et L. F. Jauffret. A. Paris chez A. G. Debray. An XI*. Cuando recibí el libro y leí su título, me alegré por también los franceses haber trabajado con este objeto, y veneré a los hombres que dieron a Avis du Libraire éditeur un exemple de modestie et de désintéressement [...] Pasé de la portada y descubrí que casi todo era nada más que un plagio, de inicio al fin, de mi Gimnasia y mi Juegos para la juventud. Me costó tener que traer a la luz que este bello Exemple de modestie se presenta como un Exemple d'impudence (Guts Muths, 1804: XIV-XV, traducción libre de las autoras; los subrayados en francés figuran en el original alemán).

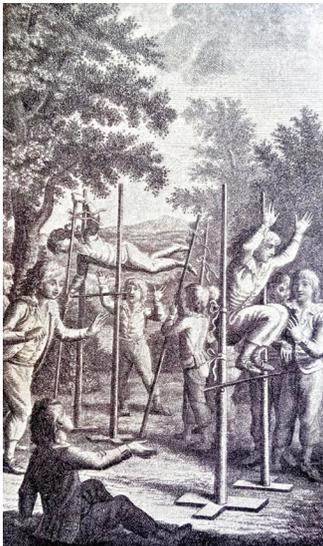
Una lectura rápida del prefacio a la edición francesa nos puede dar algunos indicios de los intereses de los autores en el proceso de producción de esta versión. Conforme Durivier y Jauffret,

Para poder tratar de manera absolutamente nueva este tema, tuvimos las guías y los modelos de escritores ingleses y alemanes, sin embargo, no pudimos ni debíamos, seguirlos exactamente. Ellos hablan a sus conciudadanos y nosotros nos dirigimos a los nuestros. La diferencia de carácter de los pueblos está en directa relación con la forma que adoptan las lecciones que se les ofrecen, pero la esencia sigue siendo la misma. Esta era tan excelente en los autores a los que nos referimos, como para no sentir el deber y el escrúpulo de respetarla (Durivier y Jauffret, 1803: 7-8, traducción libre de las autoras).

Al mismo tiempo que exponen las influencias de «ingleses y alemanes», probablemente en referencia a las versiones inglesa y original de *Gymnastik für die Jugend*, Durivier y Jauffret buscan establecer la gimnasia como un producto nacional, como una forma de educar el cuerpo que debe ser pensada según «el carácter de los pueblos». Eso no es anodino si consideramos que esta traducción fue publicada en un momento de constitución de los Estados nación europeos, y en que las pretensiones expansionistas de Napoleón Bonaparte comenzaban a poner en disputa fronteras y territorios todavía en proceso de consolidación.

Por fin, es notable también la semejanza entre las imágenes del original de Guts Muths y aquellas utilizadas por los Durivier y Jauffret. Salvo algunas excepciones, que en general corresponden a imágenes agregadas por los autores franceses, las ilustraciones que acompañan *Gymnastique de la jeunesse* son relecturas de las que acompañan *Gymnastik für die Jugend*, como se puede observar en las figuras 1, 2 y 3.

**Figura 1. Salto en altura, con y sin obstáculos**



Fuente: Guts Muths (1928 [1793])

**Figura 2. Salto en distancia, con y sin aparato**



Fuente: Guts Muths (1928 [1793])

**Figura 3. Saltos en altura, con y sin obstáculos;  
y en distancia, con y sin aparato**



Fuente: Durivier y Jauffret (1803)

### **LA CIRCULACIÓN DE LA GIMNASIA SUECA: LOS MANUALES DE KUMLIEN**

Otro ejemplo puede ser observado en relación con los manuales de gimnasia sueca. Teniendo a P.H. Ling como su precursor, este método, desarrollado en el Instituto de Estocolmo, dependió de las traducciones de sus prescripciones desde mediados del siglo XIX. Muchos manuales fueron escritos y editados en otras lenguas sobre el método sueco de gimnasia. Varios visitantes iban al Instituto a aprender los preceptos *lingianos*, así como varios profesores formados por el Instituto viajaban a otros países para divulgar la gimnasia sueca. Era necesario, por tanto, traducir las enseñanzas a otros idiomas, ya que el sueco era poco comprensible para la mayoría de sus posibles lectores (Moreno y Baía, 2019a y 2019b).

La investigación de Iara Marina dos Anjos Bonifácio (2019) persigue la trayectoria de L.G. Kumlien, profesor formado en el Instituto de Estocolmo, quien viajó a Francia, donde divulgó el método sueco con empeño. Mediante la intensa producción de manuales, sus ideas sobre gimnasia sueca (traducidas) circularon por varios países, incluso Brasil, la Argentina y Uruguay. Perseguir las alteraciones en estos manuales, como lo hizo Bonifácio (2019), permite percibir cómo Kumlien, a lo largo del tiempo, promovió cambios en la gimnasia sueca que se propuso divulgar y enseñar cuando desembarcó en París, produciendo en sus libros su propia versión de la gimnasia sueca.

Como se ve en las figuras 4 a 6, Kumlien escribió tres obras en francés –*La Gymnastique suédoise* (1901); *La Gymnastique pour tous* (1906); *Cours complet d'éducation physique à l'usage de la jeunesse des Écoles* (1909)– que fueron recibiendo traducciones en castellano, italiano y portugués. Muchas de estas obras, al ser traducidas, fueron incorporando incrementos y también supresiones, a veces incluso nuevos títulos y configurándose como nuevas obras. En México llevó el título de

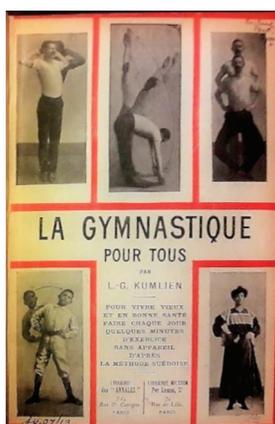
*La Gimnasia Sueca: Manual de Gimnasia Racional al alcance de todos y para todas las edades* (1909/1919); en la Argentina, *Gimnasia Sueca al alcance de todos* (1957); en España, el título fue *La Gimnasia para todos* (s/f) y, en Italia, *La ginnastica per tutti: traduzione e note di un pubblico insegnante* (1911); en Portugal, *Tratado Pratico de Gymnastica Sueca* (1908). En Brasil, circuló el *Tratado Pratico de Gymnastica Sueca*, versión en portugués de *La Gymnastique pour tous* (1906).

**Figura 4. Portada del primer manual francés de Kumlien**



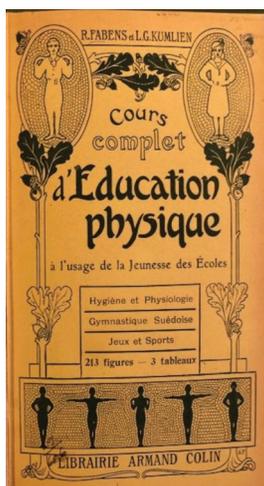
Fuente: Kumlien y André (1901)

**Figura 5. El manual de Kumlien de 1906**



Fuente: Kumlien y André (1906)

**Figura 6. Portada del manual francés de Kumlien de 1909**



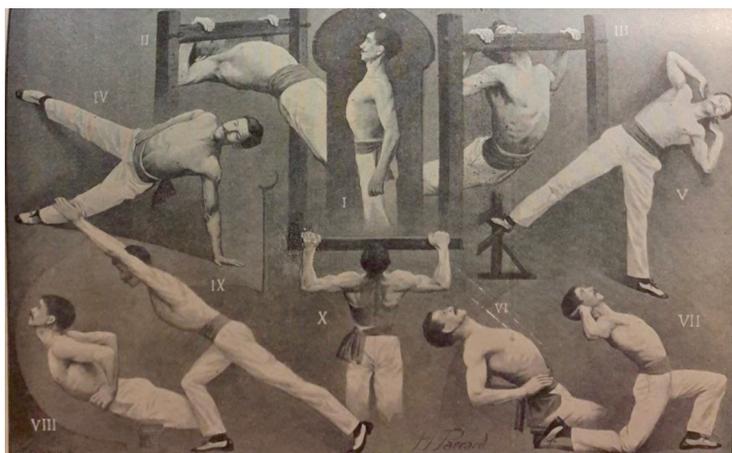
Fuente: Kumlien y Fabens (1909)

En relación con los manuales escritos por Kumlien en francés, Bonifacio (2019) revela cómo el autor fue heredero de la propuesta que había aprendido en el Instituto de Estocolmo, al mismo tiempo que, gradualmente, fue estableciendo distanciamientos y modificaciones. En su primer manual (1901), en coautoría con Emile André, presenta elementos que dan una amplia noción sobre los modos de enseñar la gimnasia sueca. La segunda edición (1904) es una primera inversión en alterar esta gimnasia, aparentemente, en función de las resistencias encontradas en Francia. Aunque haya mantenido como referencia a la gimnasia sueca, allí afirma que esta será enseñada a partir de su propio método.

En las publicaciones siguientes de sus manuales, se perciben diferentes alteraciones, incluso la eliminación del término «gimnasia sueca» de sus obras. También se puede percibir la proposición de nuevos ejercicios, nuevos modos de practicar ejercicios propuestos en ediciones anteriores, además de la incorporación de juegos, ritmos y danza. El público objetivo también cambia: de aquellos que irían a enseñarla, pasa a los que irían a practicarla. Una importante modificación ocurre en la estructura de los manuales: antes divididos «clásicamente» entre gimnasia médica, pedagógica y militar, pasaron a ser divididos en una parte introductoria seguida de los ejercicios.

Las motivaciones para estos cambios fueron variadas. Pero la resistencia encontrada para enseñar gimnasia sueca en Francia fue, sin duda, una de ellas. Kumlien no paró de hacer referencias a ella y a su precursor, Ling, aunque desarrolló estrategias particulares: desplazó el término «sueca» del título, pero la mantuvo en el contenido; movilizó escritos de profesores suecos en su texto, así como de profesores franceses adeptos de la gimnasia sueca. Uno de los cambios más importantes para ser aceptado fue instituir coautorías, además de incluir otros términos en sustitución de «gimnasia sueca», como «gimnasia racional».

**Figura 7. Diferentes posiciones de la gimnasia sueca**



Fuente: Kumlien y André (1901: 91)

Tomando como ejemplo solamente las ediciones de *La Gymnastique Suédoise* (1901; 1904) vemos de qué forma ocurren estas alteraciones. En la primera edición, fueron presentados los principales movimientos del método sueco o método de Ling, organizados en lecciones. Todo el libro está basado en los principios de la progresión y del equilibrio de la fuerza propuestos por Ling, así como en la necesidad de iniciar los movimientos a partir de la posición reglamentar. Había aún recomendaciones sobre la duración de sesiones, horarios adecuados, frecuencia, el uniforme. Sobre los ejercicios propiamente dichos, integra una extensa explicación sobre la secuencia ideal y los modos de ejecución (proposiciones de ejercitarse que también estaban en las prescripciones de Ling).

*La Gymnastique Suédoise* tuvo una nueva edición en 1904, y estas proposiciones aún aparecen, además de la inserción de más texto en varias partes y el agregado de un nuevo capítulo. El cambio que llama la atención frente a la edición de 1901 es de autoría: Ludvig Kumlien y Emile André eran los autores de la primera edición, mientras que en la segunda André es el único autor de la obra, aunque es adicionada la expresión «según el método de Kumlien». En la parte del manual titulada *Histoire résumé de la gymnastique*, se incorpora el siguiente fragmento, que parece significativo:

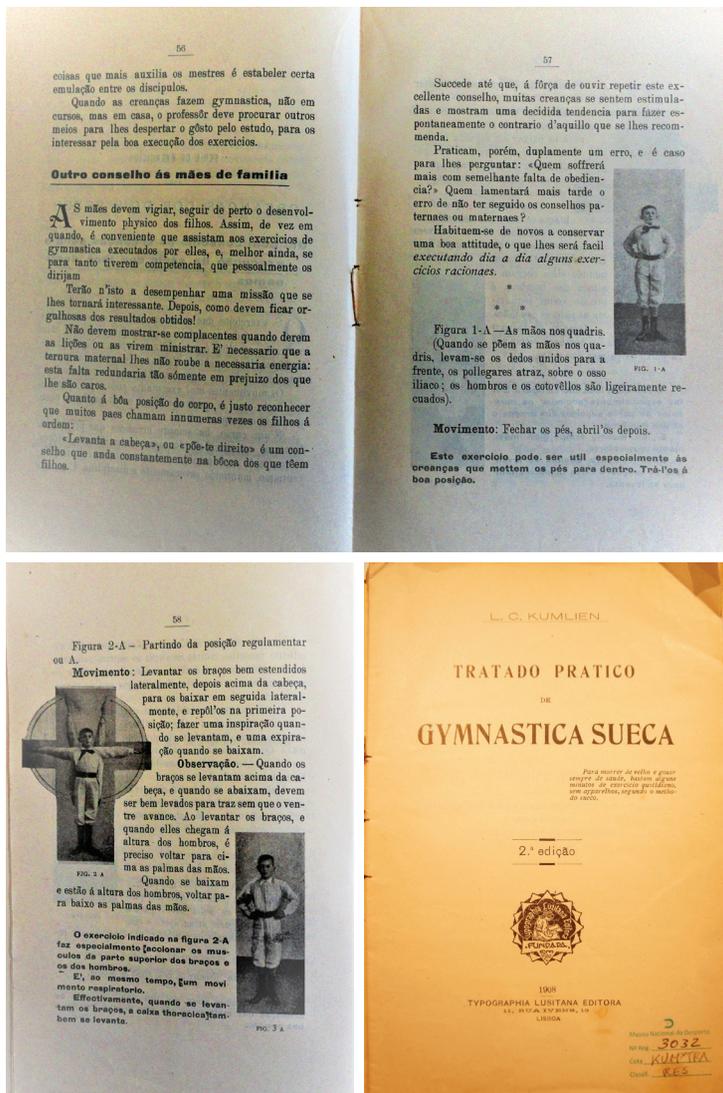
En Francia, el principal iniciador de la gimnasia sueca, como el señor Hugues Le Roux explicó tan bien, fue mi excelente profesor y amigo, señor L.G. Kumlien. Y este maestro atribuye a su enseñamiento una marca tan personal que fue correcto, al forzar su modestia, llamarlo de «método Kumlien». No apenas para la parte pedagógica del método, sino también y especialmente para la parte médica y ortopédica, así como para el masaje, el señor Kumlien rápidamente adquirió, en París, una reputación muy justificada en el público y en el mundo académico (André, 1904: 65-66).

Seguir las huellas de sus manuales permite percibir cómo Kumlien se va tornando un protagonista en la historia de la enseñanza de la gimnasia en Francia, inaugurando un «modo de enseñar» incluido en el texto al lado de Ling, Amorós y Jahn, importantes exponentes de la gimnasia sueca, francesa y alemana, respectivamente.

Otro cambio significativo en la edición de 1904 fue la adición del capítulo «Les progrès de la gymnastique suédoise en France», que buscaba contar cómo fue la adopción de la gimnasia sueca en Francia y su excelencia. Parece claro el objetivo del capítulo, ya que el método aún encontraba opositores, lo que se debía, entre otros factores, a la ignorancia al respecto. El autor aún prefería el uso del término «método racional» para hablar de gimnasia sueca en Francia, ya que, siendo extranjera, generaba inmediata objeción.

En cuanto al manual en otras lenguas, Baía, Bonifácio y Moreno (2019) buscaron rastrear la circulación de las obras, considerando las diferentes ediciones y traducciones para el portugués de *O Tratado Pratico de Gymnastica Sueca*, editado en Lisboa en la primera década del siglo XX y publicado originalmente en francés. Lo que se percibe es que, además de la traducción, las características tipográficas y comerciales de las obras fueron elementos que ayudaron a promover su circulación.

**Figuras 8 a 10. El tratado publicado por Kumlien en 1908**



Fuente: Kumlien (1908)

El uso de elementos textuales como fuentes en diferentes tamaños, las marcaciones en negrita, subrayados, cursivas, títulos y subtítulos indican un «sentido de lectura» (Chartier, 2002). En el caso de los libros de enseñanza de gimnasia, en que se habla «sobre el movimiento», el recurso a las imágenes en las laterales del texto era bastante común: un vínculo entre imagen y texto, una necesidad de demostración del ejercicio o de la posición.

## CONSIDERACIONES FINALES

Los manuales de gimnasia, al materializar las concepciones de cuerpo de sus autores, se transformaron en importantes mediadores que permitieron establecer las bases teórico-metodológicas de los métodos gimnásticos y una considerable circulación de estas ideas entre diferentes países a lo largo del siglo XIX. Al mismo tiempo, retomando las nociones de autores como Bourdieu (2002), Gouanvic (2005) o Chartier (2002), entre otros ya mencionados respecto a la edición de libros, el oficio de traducción y la circulación internacional de ideas, observamos que estos libros también estuvieron a merced de sus editores, traductores, mediadores y diversos agentes que atravesaron sus tránsitos, de forma que, en algunos lugares, pueden haber presentado alteraciones en sus contenidos; en otros, pueden haber tenido su autoría atribuida a otra persona; e incluso, en ciertos casos, que su contenido haya sido apropiado por aquellos que se dispusieron a traducirlos.

De todos modos, la circulación de los métodos gimnásticos, desde el inicio, no dependió solamente de los manuales, sino también de individuos que tenían como tarea la difusión de estas sistematizaciones. Perseguir la trayectoria de estas personas, también como autores, parece fundamental para comprender el viaje emprendido por las diferentes propuestas de educación del cuerpo en la historia.

De estos diálogos aprendemos que es posible y necesario considerar el carácter transformativo de la circulación de saberes. Una historia de la gimnasia que tome las trayectorias de los manuales de gimnasia como eje nos permite ver que un libro, desde su concepción, sus lectores imaginados, su escritura, su edición, su materialidad (y posteriormente sus traducciones y circulación por diferentes espacios, por las manos de diferentes agentes mediadores), va impregnándose de transformaciones que inciden en múltiples historias de la gimnasia, en diferentes tiempos y espacios. Un manual es siempre un objeto híbrido sobre el que van siendo impresas, con el tiempo y las sucesivas ediciones, las marcas de muchas manos.

## REFERENCIAS

André, Emile.

1904 *La Gymnastique suédoise. Manuel de Gymnastique Rationnelle a la portée de tous et à tout âge d'après la méthode de L. G. Kumlien*, París, Flammarion.

Baia, Anderson Cunha; Bonifácio, Iara Marina dos Anjos y Moreno, Andrea

2019 «Tratado pratico de gymnastica sueca de L. G. Kumlien: itinerários de um manual no Brasil (1895-1933)», en *Revista Brasileira de História da Educação*, vol. 19, e078, Maringá, Sociedade Brasileira de História da Educação.

Bolufer Peruga, Mónica

2000 «"Ciencias de la salud" y "ciencia de las costumbres": higienismo y educación en el siglo XVIII», en *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, nº 20, pp. 25-50.

**Bonazzi, Marisa y Eco, Umberto**

1980 *Mentiras que parecen verdades*, San Pablo, Summus.

**Bonifácio, Iara Marina dos Anjos**

2019 *Itinerários de Ludvig Gideon Kumlien e a (re)produção da ginástica sueca (1895-1921)*, tesis de maestría, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Disponible en: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/32643>> [consulta: 23 de junio de 2021].

**Bourdieu, Pierre**

2002 «As condições sociais da circulação internacional das ideias», en *Enfoques - revista eletrônica*, vol. 1, n° 1, pp. IV-XV.

**Bui-Xuân, Gilles y Gleyse, Jacques**

2001 *De l'émergence de l'éducation physique: Georges Demeny et Georges Hébert – un modèle conatif appliqué au passé*, París, Hatier.

**Chartier, Roger**

1990 *A história cultural entre práticas e representações*, Lisboa, Difel.

2002 *Os desafios da escrita*, San Pablo, UNESP.

**Choppin, Alain**

2004 «História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte», en *Educação e Pesquisa*, vol. 30, n° 3, pp. 549-566.

2009 «O manual escolar: uma falsa evidência histórica», en *História da Educação*, vol. 13, n° 27, pp. 9-75.

**Darnton, Robert**

1990 *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*, San Pablo, Companhia das Letras.

**Delisle, Jean y Woodsworth, Judith**

1998 *Os Tradutores na História*, San Pablo, Ática.

**Durivier, M. A. Amar y Jauffret, L. F.**

1803 *La gymnastique de la jeunesse, ou Traité Élémentaire des Jeux d'Exercice, considérés sous le rapport de leur utilité physique et morale*, París, A. G. Debray.

**Gouanvic, Jean Marc**

2005 «A bourdieusian theory of translation, or the coincidence of practical instances: Field, "habitus", capital and "illusio"», en *Translator*, vol. 11, n° 2, pp. 147-166.

**Guts Muths, Johann Christoph Friedrich**

1800 *Gymnastics for youth*, Filadelfia, P. Byrne.

1804 *Gymnastik für die Jugend*, Schnepfenthal, in der Buchhandlung der Erziehungsanstalt.

1928 *Gymnastik für die Jugend*, Dresden, Wilhelm-Limpert [1793].

**Jubé, Carolina Nascimento**

- 2017 *Educação, educação física e natureza na obra de Georges Hébert e sua recepção no Brasil (1915-1945)*, tesis de doctorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Disponible en: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/330819>> [consulta: 18 de junio de 2021].

**Kumlien, Ludvig Gideon**

- 1906 *La Gymnastique pour tous*, París, Per Lamm.  
1908 *Tratado Pratico de Gymnastica Sueca*, Lisboa, Typographia Lusitana Editora.

**Kumlien, Ludvig Gideon y André, Emile**

- 1901 *La gymnastique suédoise: Manuel de la gymnastique rationnelle a la portée de tous et à tout âge*, París, Flammarion.

**Kumlien, Ludvig Gideon y Fabens, Raoul**

- 1909 *Cours complet d'éducation physique à l'usage de la jeunesse des Écoles*, París, s/e.

**Ljunggren, Jens**

- 2011 «¿Por qué la gimnasia de Ling? El desarrollo de la gimnasia sueca durante el siglo XIX», en Scharagrodsky, Pablo (dir.), *La invención del «homo gymnasticus»: fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 37-52.

**Moreno, Andrea**

- 2015 «A propósito de Ling, da ginástica sueca e da circulação de impressos em língua portuguesa», en *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, vol. 37, nº 2, pp. 128-135.

**Moreno, Andrea y Baia, Anderson da Cunha**

- 2019a «Do Instituto Central de Ginástica (GCI) de Estocolmo para o Brasil: cultivo e divulgação de uma educação do corpo», en *Educação em Revista*, vol. 35, e217636.  
2019b «Itinerários de saberes: compreendendo a circulação do conhecimento sobre ginástica», en Veiga, Cynthia Greive y Oliveira, Marcus Aurelio Taborda de, *Historiografia da educação – abordagens teóricas e metodológicas*, Belo Horizonte, Fino Traço, pp. 149-186.

**Quitau, Evelise Amgarten**

- 2009 «“O Trabalho Na Forma De Alegria Juvenil”: a Ginástica Segundo Johann Christoph Friedrich Guts Muths», en *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, vol. 34, nº 2, pp. 359-373.  
2015 «Da “Ginástica para a juventude” a “A ginástica alemã”: observações acerca dos primeiros manuais alemães de ginástica», en *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, vol. 37, nº 2, pp. 111-118.

**Quitau, Evelise Amgarten y Soares, Carmen Lúcia**

- 2016 «Um manual do século XVIII: culto à natureza e educação do corpo em “Ginástica para a Juventude”, de Guts Muths», en *Revista Brasileira de História da Educação*, vol. 1, nº 40, pp. 23-50.

## Soares, Carmen Lúcia

- 1994 *Educação Física: raízes europeias e Brasil*, Campinas, Autores Associados.
- 1998 *Imagens da educação do corpo: estudo a partir da ginástica francesa*, Campinas, Autores Associados.
- 2006 «Las corrientes gimnásticas europeas y su contenido: una historia de rupturas y permanencias», en Rozengardt, Rodolfo (coord.), *Apuntes de historia para profesores de educación física*, Madrid, Miño y Dávila.
- 2009 «Da arte e da ciência de movimentar-se: primeiros momentos da ginástica no Brasil», en Del Priori, Mary y Melo, Victor Andrade de (orgs.), *História do esporte no Brasil: do Império aos dias atuais*, San Pablo, Editora UNESP.
- 2014 «Educação do corpo», en González, Fernando Jaime y Fensterseifer, Paulo Evaldo (orgs.), *Dicionário Crítico de Educação Física*, 3ª edição, revisada e ampliada, Ijuí, Unijuí.
- 2015 «Uma educação pela natureza: o método de educação física de Georges Hébert», en *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, vol. 37, pp. 151-157.

## Soares, Carmen Lúcia y Moreno, Andrea

- 2015 «Dossiê – Práticas e prescrições sobre o corpo: a dimensão educativa dos métodos ginásticos europeus», en *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, vol. 37, pp. 108-110.

## Ulfkotte, Josef

- 2010 «Dem Wakkern fügte sich die glückliche Stunde – Zur wechselseitig Wahrnehmung von Johann Christoph GutsMuths und Friedrich Ludwig Jahn», en Krüger, Michael (dir.), *Johann Christoph Friedrich GutsMuths (1759-1839) und die philanthropische Bewegung in Deutschland*, Hamburgo, Feldhaus.

# Vidrieras neocoloniales del progreso educativo: presencia argentina en la Exposición Universal de París de 1889

RAFAEL SANTIAGO GAGLIANO

## LA MIRADA EXPUESTA

Hubo amplias coincidencias acerca de que fue el mejor pabellón de todos los extranjeros en el París de 1889. La República Argentina lo inauguró con la presencia del vicepresidente Carlos Pellegrini y la del presidente de Francia, Sadi Carnot. Novesientas lámparas iluminaban el lujoso edificio, construido con los materiales de la moda arquitectónica de entonces: vidrio y acero. Nunca antes se había empleado el metal como elemento de construcción principal. El Pabellón Argentino disponía de una estructura de hierro con piezas atornilladas, que permitieron desarmarlo para volverlo a construir en Buenos Aires dos años después de su emplazamiento parisino. La modernización acelerada permitía viajes de personas, mercaderías y edificios desarmados! Si el telégrafo óptico estuvo en el origen de la Francia revolucionaria (1793), un siglo después eran el teléfono, los cables submarinos y la luz eléctrica los que aceleraban la imaginación técnica y material a niveles inéditos. La palabra comienza a codificarse y lentamente se diluyen los mundos públicos y privados en una gran red de comunicación y conectividad.

La Exposición suscitaba encuentros de aparente horizontalidad, haciendo convivir, desde un eurocentrismo intangible, culturas metropolitanas y culturas coloniales, lo popular y lo elitista de cada espacio geográfico reflejado en un amplio campo visual de intercambio de mercaderías, sujetos e historias. Podría decirse que las fachadas de los pabellones definían la incorporación de los países al orbe civilizado. Había un riguroso orden visual que, habilitado por el progreso tecnológico indiscutible, distribuía variadas formas de consumo cultural entre los asistentes. El nuevo templo de la modernidad –la torre Eiffel– miraba desde la altura de sus trescientos metros la totalidad del espectáculo, ese que sustituía por primera vez el ciclo de las revoluciones por el de las exposiciones.

La Exposición Universal de París es el inicio de un cambio en el régimen escópico de las sociedades modernas. Álbumes, cicloramas, tarjetas postales y otros dispositivos se exhibieron por doquier. El mundo se desplegaba en las visualidades de planos, mapas, cuadros estadísticos y gráficos variados. Se autorizan cambios en las perspectivas visuales. Una mirada panorámica sobre cosas y personas comienza a convivir lentamente con los modos panópticos de

controlar visualmente espacios y tiempos. Una gran transformación de la experiencia humana inicia el largo ciclo de las luchas sociales por apropiarse de las bases materiales de los entornos tecnológicos. Museos y exposiciones se constituyen en consagrados territorios performáticos de la mirada. La Exposición es un lugar donde se aprende a ver, donde se construye una semiótica alterada del mundo de las mercaderías. Las máquinas y herramientas, expuestas en los grandes salones, instituyen insólitos modos de obrar y mirar, atender y comprender. La tecnología cataliza todos los procesos y coloniza los imaginarios de futuro y prosperidad asegurados.

La Exposición Universal de París bascula entre Edison y Lumière. Sus inventos no se filian en la tradición de la escritura sino de la voz humana y de la imagen como sombra del objeto. La máquina de escribir mecanizó la práctica de la escritura y la fábrica Remington la producía industrialmente en la década de la Exposición.

Los organizadores clasificaban rigurosamente el mundo de los objetos expuestos para que la mirada se deslice por ellos y no puedan dejar de observarlos. Ingenieros y naturalistas se erigieron en los auténticos administradores de la Exposición, ordenando objetos y tecnologías provenientes de todos los ámbitos de la producción cultural, industrial y agropecuaria. Las exposiciones realizadas en la segunda mitad del siglo diecinueve procuraron disolver las relaciones tensas y conflictivas que se suscitaban entre cultura y economía, modernismo y modernidad.

Los mercados buscan a sus consumidores, y para ello comienzan la educación visual como praxis de su estrategia comercial. La modernidad promete ser entendida desde culturas visuales, no necesariamente desde los esfuerzos que presupone la larga escolarización de la cultura de los libros. No son solo los globos aerostáticos que surcan los cielos; es también el mundo de los ensayos fotográficos. El mundo se presenta como una enciclopedia visual, donde el significante *mercadería* ocupa todo el espacio cromático. Curiosamente, la escuela fundada en el libro, considerado como emblema de la civilización, tiene en la educación visual de la sensibilidad un desafío presente en el mismo inicio de los sistemas de instrucción pública.

Para la vidriera neocolonialista de la Exposición de París los países se clasificaban en territorios con o sin historia. La Argentina expuesta se autopercibía como una sociedad europea en América, sin pasado colonial ni comunidades indígenas. La evidencia empírica de tal afirmación es la propia construcción del edificio del Pabellón Argentino. La cornucopia de campos y escuelas se derrama en él, seleccionando los archivos de su memoria, silenciando las voces de las subalternidades perdedoras o inferiorizadas de indígenas, afrodescendientes, mujeres y parias de las zonas liminares de las muchas fronteras que el progreso liberal había forjado. Los privilegios epistemológicos de las elites eurocéntricas invitaban a ocupar «sus» tierras con mano de obra europea, tierras que habían sido recientemente conquistadas por el ejército nacional.

La Exposición permite «blanquear» la historia argentina, cuyo registro cromático tiene una paleta colmada de híbrideces. La filosofía y la pedagogía antirracistas de Simón Rodríguez habían quedado sepultadas en el olvido

premoderno. La República Argentina, como el resto de Hispanoamérica, fue tratada como región sin historia, cuyo valor residía en la potencia futura de sus recursos naturales y humanos.

En lanas, más de dos mil vellones han representado a los principales productores y las variedades de calidad que se ofrecen al comercio, y que demuestran en todas el cuidado inteligente de los criadores para el cruzamiento de las razas. Cada vellón tenía una etiqueta indicando su peso, la raza del animal a que había pertenecido, el campo en que este se había criado, y otros datos que han permitido juzgar de las condiciones en que el vellón se produjo. Al lado de las lanas, suspendidas en perchas, se han exhibido las pieles de carnero, y esta colección permitió examinar en ellas con facilidad, no solo la calidad y tupidez de la lana, sino también la calidad de la piel, lo que, en las secciones de los otros países no era fácil por su colocación sobre las paredes... En cuanto a las pieles de animales silvestres, que vinieron en gran cantidad, estuvieron ellas colocadas sobre las paredes del pabellón, a las que servían de adorno (Alcorta, 1890: 12-13).

Alber Ballu (1849-1939) fue el arquitecto francés elegido por el delegado Eugenio Cambaceres para construir el Pabellón Argentino. La obra concluida presentaba resonancias con otros palacios de la época como los de Unzué (1888) y el Dose (1890) en Buenos Aires, uno inaugurado antes y otro después de la Exposición, también construidos por arquitectos galos. Fueron contratados escultores, ceramistas y pintores franceses para realzar la ornamentación exterior e interior del Pabellón. Recubrimientos de loza, porcelana, mosaicos y piedras de gran calidad traducían la sensibilidad de un estilo internacional que remitía a formas neocoloniales de habitar el espacio americano. Ese eclecticismo empastado y cosmopolita de sus cuatro fachadas, las cúpulas revestidas de cobre y su interior de dos plantas aseguraban la monumentalidad de la obra cuyo presupuesto fue motivo de debate, de un modo muy parecido a la especulación que derivó un año más tarde en la crisis del noventa.

Fueron dos las pinturas del Pabellón Argentino que llegaron a Buenos Aires y se exhibieron indistintamente en el Museo Histórico Nacional y en el Museo de Bellas Artes: *A través de la Pampa*, de Alfred Paris (1849-1908), y *El puerto de Buenos Aires*, de Frederic Montenard (1849-1929), ambas pintadas en Francia. Por su distintivo valor estético e iconográfico, nos detendremos en la primera.

En el cuadro *A través de la Pampa*, una formación de caballería del ejército argentino hace un descanso repentino ordenado por un general con el perfil propio de Julio A. Roca, asistido por un hombre negro. Es un cuadro que recorre los cánones del asunto militar de época, dando las garantías al espectador de que el desierto ha sido dominado. Los inmigrantes podrán venir a la Argentina con la seguridad que dan las victorias militares sobre rivales inexistentes a la mirada. La nación ha clausurado sus fronteras internas y esa es la imagen que las elites del ochenta quieren llevar al mundo. La obra por encargo sintetiza a cabalidad ese mandato neocolonial.

El triunfo de las ideas librecambistas del liberalismo decimonónico había comenzado en Crystal Palace (Londres), en 1851, y continuó en sucesivas exposiciones de París en 1855, 1867 y 1878. A la Exposición Universal de París de 1855 habían concurrido solo seis expositores argentinos. En 1889 se presentaron 2.517.

Las Exposiciones Universales no tienen solo un énfasis centrado en la producción de bienes transables sino que se constituyen en instituciones en que el capitalismo finisecular planifica, en tiempos de paz y progreso, el dominio cultural de las masas. La clave de ese despliegue es el control del espectáculo y su campo visual, donde cada detalle cobra un sentido que remite al esplendor del consumo victoriano.

## MODERNIDADES TRADUCIDAS

Sarmiento está en los orígenes de la circulación y traducción de ideas que constituyen el campo cultural americano y argentino del siglo diecinueve. En la frase icónica de «las ideas no se matan» se condensan historias que provienen de diferentes universos sociales y culturales. Su autor, el conde de Volney (1757-1820), tenía su obra más famosa –*Las ruinas de Palmira*– en el *Index* de los libros prohibidos de la Iglesia Católica. Para Sarmiento, leer, traducir o esculpir esas palabras en la Quebrada del Zonda constituían una invitación al peligro, aunque su significado pleno se ignorara en la inminencia de su forzado exilio chileno.

La larga historia del vocablo traducción se enlaza con el latín *translatio*, referido a trasladar, de un lugar a otro, cosas materiales. Pasaron los siglos hasta designar un significado asociado a una práctica cultural de comunicación entre culturas.

La ilusión positivista de traducir equivalencias lingüísticas en significados homogéneos constelaba la época de la Exposición Universal de París. Se traducían textos, mapas, imágenes y costumbres a equivalentes europeos, confiriéndoles así valor universal. La traducción de los ochenta del siglo XIX inspira el campo de los estudios antropológicos, como así también el espíritu conquistador de variados coleccionismos y la «museificación» de la normalización burguesa de los objetos.

Mucho antes de que Mariano Moreno abordara *El contrato social* para fundar teóricamente el pacto republicano, Antonio Nariño había traducido en 1794 la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, de 1789, proceder que le valió arresto, prisión y exilio. Traducir ideas y libros constituía un oficio de riesgo en espacios coloniales americanos.

Al primer ciclo de traducciones de textos políticos le siguió en el largo siglo XIX americano la necesidad de volcar al español libros de carácter educativo y social. Las lógicas culturales con que operaba esa circulación de textos, conceptos y metáforas produjeron resultados de profunda originalidad. Para el traductor americano del siglo XIX, la obra de un autor europeo o norteamericano tenía el mismo valor que la obra resultante de su traducción. Había una descontrolada libertad creadora para llevar de un idioma a otro el texto seleccionado. La soberanía intelectual del traductor intervenía en el texto con operaciones de desvío, glosa, supresión o añadidos. Así lo hicieron Andrés Bello, Domingo F. Sarmiento

y José Martí. Todos ellos, con diferentes niveles de dominio y bilingüismo, ejercieron un poder simbólico frente a las culturas metropolitanas, cuyos textos traducían. En el índice de *Recuerdos de provincia* (1850), Sarmiento distingue un capítulo breve dedicado a las traducciones.

Todas las traducciones que he hecho tienen por objeto dotar a la instrucción primaria de tratados útiles, descollando entre ellas los libros que tienen un espíritu eminentemente moral y religioso. Hay en Chile personas candorosas que temen mis ideas, un poco libres en materia filosófica, lo que, lejos de ocultar, me hago un deber y un honor en mostrar a todos, porque la idea misma de disimulo me indigna. Jamás aceptaré sujeción ninguna impuesta por preocupaciones estúpidas del vulgo, o por la intolerancia de los clérigos españoles (Sarmiento, 1970: 167).

Sarmiento señala que ha traducido los siguientes libros del francés: *La vida de Jesucristo* y *Manual de la historia de los pueblos antiguos y modernos*, de Lévi Alvarès. También lo hizo con *El por qué* o *La Física popularizada*, combinando así religión, historia y ciencia, orientadas a la educación primaria de niños.

En *Recuerdos de provincia*, Sarmiento cuenta que encomendó la traducción de la *Vida de Franklin* a un amigo, en la lógica de que las biografías son una vía de acceso directa al conocimiento de los hombres singulares y geniales de la historia. Refiriéndose de modo irónico a esta última traducción señala su costado político, en el que todo texto inscribe su significación última.

Si los catorce gobernadores de las provincias argentinas creen que deben prohibir la circulación de este libro, pueden encargar a Angelis que escriba una vida de don Juan Manuel Rosas, desde que se escapó de la casa paterna hasta que se hizo domador, y todas las bellezas de aquella vida, y mandarla adoptar en las escuelas para que sus propios hijos imiten aquel sublime modelo (ibíd.: 168).

José Martí sostuvo que la apropiación selectiva y reorientada a las necesidades de los sujetos americanos tenía que ser el principio organizador del trabajo de traducción. Pensar en los sujetos receptores y no en la fidelidad a las lenguas de origen es el trabajo interno del letrado. De tal forma, para José Martí, traducir es reescribir y de ese modo crear algo nuevo. La traducción no es copia sino otro original. Sus principios lo mantenían alejado de una mimética europeización o norteamericanización. Para Andrés Bello el texto original a traducir era solo una fuente de inspiración en la que se intervenía conforme las necesidades del gusto del público lector receptor. En esa apropiación hermenéutica estaba presente el deseo de fundar una lengua soberana que expresara la singularidad americana del modo lingüísticamente más radical, sea en estilo neoclásico o romántico.

Supresiones y adiciones eran posibles por cuestiones de orden social, estético, religioso o sexual. Por ejemplo, cuando Bello traduce el poema «A Olimpo», de Victor Hugo, el contenido del mismo lo reenvía a las propias experiencias de su viaje

al exilio inglés. También en la prensa periódica sucedía lo mismo. Por ejemplo, en *El Diario*, dirigido por Manuel Láinez desde 1881, se publicaban en folletines obras de Alphonse Daudet y de Émile Zola en los años 1883 y 1884. Las traducciones de las novelas de la escuela naturalista francesa poblaban las páginas de los diarios. Parte de la educación de la sensibilidad de la época se había desplazado de la poesía romántica a la prosa del «género ligero» por antonomasia, la novela. Y para la generación del ochenta, la ficción novelada comienza a fundamentar la literatura nacional. Esa es la razón, tal vez, por la que se nombra a Eugenio Cambaceres como delegado nacional ante la Exposición Universal de París de 1889.

La sorpresa que causa el esplendor del Pabellón Argentino suscita interrogantes que ponen en perspectiva el lugar desde el cual se perciben las culturas. Y la confusión y perplejidad consiguientes. En un juego de espejos, la mirada neocolonial conmueve al subalterno.

En conjunto, puede decirse que la sección argentina ha tenido gran importancia en la última Exposición, y que ha ofrecido un especial interés, no solo por los productos presentados en ella, sino por su arreglo, por sus instalaciones lujosas, y por estar adornada de planos, cuadros gráficos, cuadros estadísticos, y por tantas fotografías que llamaban la atención, haciendo conocer las calles de nuestras ciudades, sorprendidas en su movimiento diario. A este respecto, era curioso observar la impresión que esas vistas producían en el espíritu de los visitantes del pabellón, y que se traducían en sus exclamaciones: «¡hay cosas como las de aquí! ¡hay tranways, hay plazas, hay jardines como los nuestros!» (Alcorta, 1890: 15)

La comisión argentina organizadora del Pabellón ordenó la traducción y difusión de tres obras: *A través de las cabañas*, de Estanislao Zeballos, *Una visita a las colonias*, de Alejo Peyret y *El censo agro-pecuario*, de Francisco Latzina. La obra de Zeballos (1854-1923), publicada en 1888, constituye el tercer tomo de la *Descripción amena de la República Argentina*, dedicada a la Sociedad Rural Argentina: *A través de las cabañas*, un texto de 374 páginas, constituía el último de una serie cuyas dos primeras publicaciones fueron *Viaje al país de los araucanos* (1881) y *La región del trigo* (1883). Zeballos fue el intelectual orgánico del roquismo y sus descripciones geográficas y militares pavimentaron con su conocimiento la conquista de las tierras del sur del país. Que estuviera presente con su obra traducida en la Exposición Universal de París constituye un reconocimiento a sus excursiones y viajes neocoloniales por el interior profundo del Estado nación recién constituido. En su *Viaje al país de los araucanos*, finalizado a principios de 1880, analiza la tierra y su potencial económico, no a las sociedades indígenas que las poblaron. Con él, la geografía política produce los espacios que nombra, retraduciendo la toponimia araucana y reescribiéndola para su apropiación burguesa etnocéntrica. Hay, por lo tanto, traducciones entre culturas y traducciones al interior de una misma cultura. Zeballos intentó denodadamente ocultar todo el pasado conflictivo premoderno, las guerras civiles y las luchas interétnicas. En su archivo de imágenes, conceptos y palabras de «blanco» se ocultan sujetos y

temas, raciales y de género, diluidos en los emblemas del progreso. Por qué el gobierno argentino eligió traducir a Zeballos y no a Lucio V. Mansilla, un hombre de la generación del ochenta que había hecho diecisiete viajes a Francia, cuyo idioma dominaba a la perfección y podía presentar su *Excursión a los indios ranqueles*, constituye toda una clave de interpretación en la circulación de ideas entre ambas orillas de la historia atlántica. La guerra del Paraguay, con mayoría de población indígena guaraní, anticipó ominosamente la campaña de Julio A. Roca. El encuentro entre Mansilla y el cacique ranquel Mariano Rosas constituía una escena que era necesario borrar, porque sus efectos llevaban a una convivencia pacífica entre comunidades diferentes que los gobiernos del Partido Autonomista Nacional no estaban dispuestos a sostener. La escolarización de la cultura se hizo con Zeballos y no con Mansilla, por más que su texto circulara fragmentariamente en libros de lectura y antologías literarias. Cabe recordar que la *Excursión a los indios ranqueles*, en la que Mansilla insiste en responsabilizar a las elites gobernantes de no haberles enseñado a trabajar a los indígenas, fue premiada en el Congreso Internacional Geográfico de París de 1875.

En una paradójica circunstancia histórica, estando juntos en la guarnición militar bonaerense de Rojas en 1865, Lucio V. Mansilla y Domingo Faustino Sarmiento traducen del francés *París en América*, de Renato Lefebvre (1811-1883), título que aparecerá años después (1909) en la colección de la Biblioteca del diario *La Nación*. En la República –aldeana– de Letras de entonces, son los escritores los que se implican en traducciones y se autoafirman en un campo cultural donde la profesionalización del traductor demorará por lo menos hasta principios de la década del cuarenta del siglo XX. Ambos traductores, muy cerca del habla coloquial en sus escritos, elegirán el *vos* en lugar del *usted* o el *tú* como figura pronominal de su trabajo de transcripción. Una vez más, las metáforas de la traducción serán el camino de las intervenciones letradas en la constitución de una comunidad de lectores incipiente.

Sorprende la ausencia de la mujer en la delegación argentina y en las obras representativas que poblaron las bibliotecas del Pabellón Argentino. No hay ninguna mención a su importancia y valor en la historia pasada y reciente del país. Del mismo modo que no se eligió a Mansilla, tampoco se imaginó que Juana Manuela Gorriti o su amiga Juana Manso, o el mismo Eduardo Gutiérrez –el autor más popular de la década del ochenta–, podían representar dignamente con su obra a la nación argentina. Juana Manuela Gorriti había publicado en 1888 –un año antes de la Exposición– una novela (*Oasis en la vida*) que empieza y termina en Francia, pero cuya trama acontece en Buenos Aires. Así como París era otra después de la ciudad que había proyectado y rediseñado Haussmann desde 1853 con la racionalización moderna del espacio público y su cierre estético condensado en la torre Eiffel de 1889, también Buenos Aires había experimentado una transformación semejante para el protagonista de la novela de Gorriti, a su regreso a la ciudad donde había nacido.

De la Buenos Aires de sus recuerdos, solo reconocía el nombre: tan grande y bella, la gloriosa metrópoli se había tornado. Sus calles niveladas, llenas de luz, surcadas por vías férreas, con anchas veredas y rico pavimento; sus

casas renovadas, o transformadas en palacios; sus plazas en jardines adornados de estatuas; con avenidas de palmeras, que recuerdan las grandiosidades fabulosas de la India; sus escuelas que remedan suntuosos alcázares; sus teatros visitados por las primeras celebridades del mundo, con su público de gusto exquisito, que juzga con rigor y paga con regia generosidad (Gorriti, 1888: 42-43).

En *Oasis en la vida*, Juana Manuela invierte el camino del destierro, haciendo que el periplo de la trama vaya de París a Buenos Aires, ya que su patria de realización está en el origen familiar propio. La autora había consolidado una identidad americana acendrada en sus experiencias de vida y en su obra reflexiva y literaria. En 1877, en el periódico que fundó y dirigió –*La Alborada*– Gorriti había propuesto una división moderna del trabajo intelectual con la creación de «universidades de ciencias, letras, política y administración». Había en su voz y sus posicionamientos otras rutas posibles de acceso a la modernidad, modos de estar y ocupar los espacios públicos ciudadanos.

## LA REFLEXIÓN ETNOGRÁFICA DE JOSÉ B. ZUBIAUR

La mirada de José B. Zubiaur, cuyo folleto sobre la instrucción primaria en la Argentina se tradujo e imprimió en varios cientos, se refleja en su asistencia al Congreso Pedagógico Internacional de Instrucción Primaria, celebrado en los días de la Exposición. Allí pudo posicionar su ideario pedagógico en torno a tres ejes: valorización de la educación profesional –agrícola, comercial e industrial– para las escuelas primarias, elementales y superiores, y en los colegios normales; participación de la mujer en la enseñanza primaria como maestra, directora e inspectora; y jerarquización de las escuelas de aplicación anexas a los normales como modelo para el conjunto de las escuelas primarias. Al visitar la Sección Escolar Francesa de Instrucción Primaria, cuyo informe integra el libro de Santiago Alcorta, consideró el mérito de sus libros, la exposición de los deberes de alumnos, los trabajos manuales, dibujos, mapas y mobiliarios escolares. Al pasar por el Pabellón de Uruguay valoró la exhibición del mobiliario escolar de Jacobo Varela expuesto junto a las obras pedagógicas de F. A. Berra. Sin embargo, Zubiaur –que para la época dirigía el periódico quincenal *La Educación*, junto a Carlos N. Vergara y Manuel Sarsfield Escobar– sostuvo una profunda identificación con la muestra nacional.

Argentina es la única entre sus hermanas de América que, a la par de sus minerales, pastos, maderas, carnes, cueros, vinos, harinas, y demás productos de su fértil suelo, había enviado también los de los niños que se instruyen en algunas escuelas públicas de su capital, así como las fotografías de sus hermosos edificios escolares (Alcorta, 1890: 370).

El informe de la visita de Benjamín Zubiaur constituye un documento imprescindible para comprender la circulación de ideas, concepciones y prácticas edu-

cativas entre Francia y Argentina a lo largo de un período histórico que Zubiaur identifica en el año 1870. Importa saber que en la década en que se celebra el primer centenario de la Revolución francesa se institucionalizan los sistemas de educación pública en Francia y la Argentina, en una suerte de internacionalización –atlántica– de la educación pública. El texto habla en ese cruce de archivos temporales. Utilizando la categoría de *mnemohistory* de Jan Assman, por la cual hay eventos que disparan y aceleran cambios que actualizan el pasado y habilitan una serie histórica desde un momento generador fundante, podemos señalar el intento que Zubiaur ensaya con la comparación cronológica.

1870. Tiene excepcional importancia esta fecha en la historia de la educación, porque en ella se echan las bases de su progreso en dos países republicanos: la Francia, debido a un desastre terrible; la República Argentina, gracias a un hombre ilustre que, desde el modesto puesto de maestro de escuela, se elevó hasta el sillón presidencial: Domingo Faustino Sarmiento, a quien la América del Sud, hija de la España de Felipe II, que era el absolutismo, y de Torquemada, que era la inquisición, es decir, de dos negaciones de toda libertad política y de conciencia, le debe su iniciación en lo que se considera, a justo título, como la base granítica del progreso de los pueblos: la educación (Alcorta, 1890: 375).

Zubiaur, como docente, se dirige a la observación micro del trabajo escolar hecho por los niños franceses, haciendo otros recorridos alternativos que posibilitaba la Exposición. Este registro, que no tenemos para los cuadernos llevados por la delegación argentina y el Consejo Nacional de Educación a la Exposición, sí resulta exhaustivo y objetivamente elogioso en la identificación de regularidades y resultados académicos.

Empezó mi excursión por los cuadernos de los alumnos de la escuela de Ciré (Charente-Inférieure), que dirige el institutor Ferrand. Estaba compuesta esta colección de sesenta gruesos volúmenes encuadernados, los cuales comprenden los cuadernos de los alumnos de los tres cursos (elemental, medio y superior) desde 1883 hasta 1888. Era esta la más completa colección que se exhibía, y no hay que decir que ella estaba preparada teniendo en vista la Exposición, puesto que comienza en el primer año mencionado. Puede asegurarse, pues, que se estaba en presencia de verdaderos trabajos de clase, por medio de los cuales se puede conocer bien el método de enseñanza, el progreso de los alumnos, así como el cumplimiento de los deberes de parte del director y los maestros (Alcorta, 1890: 389).

Zubiaur enfatiza los saberes cotidianos de la gestión escolar, centrada en el trabajo, la memoria y la identidad de los docentes considerados como profesionales de la enseñanza. Se sorprende de que el director de la escuela ordene la encuadernación anual de los cuadernos de los alumnos de todas las clases y grados y los destine al archivo como fuente de registro y consulta. Las trayectorias escolares tenían

en ellos una evidencia irrefutable. Los cuadernos de los estudiantes respiran la potencia transformadora de la escuela pública y esta se exhibe material y simbólicamente ante los visitantes de la Exposición Universal de París. Cabe señalar que los cuadernos de clase, tanto el diario como el mensual, aquel que reflejaba el primer deber de cada mes en cada materia, realizado sin ayuda adulta ninguna, pertenecían a la institución y no al alumno o su familia. Su recorrido por la Exposición repara en el significado de los museos y herbarios escolares, asociados a las lecciones de cosas y profundamente vinculados a convertir en práctica la inercial enseñanza tradicional, teórica y enciclopédica. Zubiaur señala que museos y herbarios escolares constituyen una institución de carácter privado y popular, obra de maestros y alumnos en sociedad solidaria de observación y experimentación. Cabe recordar aquí que Víctor Mercante escribirá, siguiendo esta misma tradición pedagógica, su libro *Museos escolares argentinos y la escuela moderna* en 1893, un valiosísimo documento de más de setecientas páginas que refleja otras dimensiones de colaboración y sinergia intergeneracional ocultas en la pedagogía positivista. Sorprende la transcripción de sus clases en un libro de su época.

En el centro de las preocupaciones pedagógicas, Zubiaur enfatiza la importancia del trabajo manual escolar a lo largo de la escolaridad obligatoria. Explora el sentido pedagógico de este y lo inscribe en la plenitud de una educación general que interpele todas las capacidades de la nueva generación.

Teniendo siempre presente a la Argentina en su memoria, Zubiaur, en referencia al valor de los patios escolares extensos, abiertos y cubiertos que había visitado, critica de modo implícito los «palacios escolares» roquistas, a los que les falta aire al tiempo que carecen de verdaderos patios, de gimnasios o salones especiales para el dibujo, las ciencias y el trabajo manual. En su credo liberal social no queda duda de que el hombre ha nacido para la acción y no para la oración. Sus ideales humanitarios se registran en clave de la globalización liberal decimonónica, pero no hay en su escrito un afán mimético de racionalidad eurocéntrica y colonialista sino una moderada confianza en su país y sus instituciones. Zubiaur, como buen etnógrafo, logra ver algunos objetos auráticos de la cultura y la vida escolar moderna y traza su cartografía, extrayéndolos del fluir del tiempo.

## LOS PREMIOS DE LA EXPOSICIÓN

El trabajo denodado de la comisión argentina encabezada por Santiago Alcorca cumple a cabalidad una tarea de divulgación de los desarrollos económicos y culturales. Y lo hace con sentido diplomático, utilizando todas las publicaciones traducidas con que contaba la delegación.

Mandó ella formar colecciones completas, y las hizo distribuir a los altos funcionarios franceses y extranjeros de la Exposición, a todas las bibliotecas públicas de Francia, y de los demás países principales de Europa, como ser la Gran Bretaña, Alemania, Rusia, Austria-Hungría, España, Bélgica, Italia, Suiza, Dinamarca, Portugal, Suecia y Noruega, así como a sus Cámaras de

Comercio, Universidades, Sociedades de Geografía y de Estadística, Academias de Ciencias y a los Institutos técnicos. A cada gobierno ofreció además un número de esas mismas colecciones, que todos han aceptado con agradecimiento. Otras más reducidas y especiales se formaron y repartieron a aquellas escuelas de minas y de agricultura de esos mismos países, de cuya existencia se ha llegado a tener conocimiento por medio de las Oficinas de Informaciones. Algunos miles de ejemplares de la descripción de la República, con el mapa, se han enviado a los colegios y escuelas secundarias de toda la Europa, dirigiéndolos a sus profesores de geografía, quienes hasta ahora han estado enseñando por viejos textos, que nadie les ordenaba reemplazar. Volúmenes sueltos y aun colecciones en ciertos casos se han dirigido a los hombres de ciencias de todas partes, y los simples folletos con aquella descripción a cuanto hombre notable en la política, las artes y la literatura se ha podido reunir en las listas formadas con ese propósito. Toda esta labor, que había convertido a la Comisión en una verdadera oficina de propaganda, ha ocupado a la delegación durante algunos meses (Alcorta, 1890: 21).

El elogio recibido por los materiales exhibidos encuentra su mayor detalle en los recursos culturales y la revolución urbana. La admiración siempre es por encontrar las semejanzas y no las diferencias con el patrón común europeo.

Las fotografías de las escuelas de la Capital y las de los palacios de La Plata, que hemos presentado, llamando a esta la ciudad de Julio Verne, han producido admiración a todos, entre la gente instruida, como entre los simples curiosos. La colección numerosa de libros, encerrada en varias bibliotecas, estuvo ahí, atestiguando nuestro adelanto intelectual, y, por millares, han podido contarse las personas que, no creyendo en él, se acercaban a ver sus títulos, esperando encontrar producciones de la Europa (ibíd.: 15).

Los premios recibidos por la Argentina en la Exposición Universal de París fueron 670, distribuidos del modo siguiente: 11 Gran Premio, 69 medallas de oro, 193 medallas de plata, 210 medallas de bronce y 187 menciones honoríficas. Solo fue superada en Latinoamérica por México, que totalizó 873 medallas y menciones.

Entre los Grandes Premios figura el entregado al Consejo Nacional de Educación por los progresos de la educación primaria. Las evidencias son un conjunto vasto de documentos que muestran el corazón del archivo docente de la época. Para alcanzar el Gran Premio se presentaron: memorias ministeriales, informes de inspectores, reglamentos, programas de la administración escolar, informes sobre la marcha de las escuelas redactados por sus directores, útiles empleados en la enseñanza, mapas, planos, trabajos de los alumnos de las escuelas públicas de la Capital sobre diversas materias de estudios encuadernados en 177 volúmenes, catorce libros de dibujos escolares, publicaciones periódicas educativas como *El Monitor de la Educación* de 1881 a 1887, *El arte de enseñar* de José M. Torres, *La enseñanza moral* de Esteban Echeverría, *El Tempe argentino*, *Anagnosia* y *Consejos de oro* de Marcos Sastre, *Historia de las provincias* de Juana Manso, entre muchos otros

documentos más. Sobresalieron los trabajos de la Escuela Superior de Niñas del distrito 14, dirigida por Ángela G. Menéndez.

Medallas de oro recibieron el Consejo de Educación de la Provincia de Buenos Aires, Benjamín Zorrilla y Florentino Ameghino.

Los que recibieron medallas de plata resultaron Amancio Alcorta, Francisco Latzina, Jacobo Peuser, Alejandro Witcomb, Estanislao Zeballos, la *Revista Pedagógica* y la Unión Normalista.

Las medallas de bronce les fueron adjudicadas a la *Revista de Enseñanza* y a Manuel R. García por su *Informe sobre la Educación en los Estados Unidos*.

Entre las 246 menciones honoríficas figuran José M. Torres por su libro *Curso de Pedagogía* y José Antonio Wilde por su libro *Buenos Aires desde setenta años atrás*.

La riqueza de los intangibles argentinos mostró toda su fecundidad desde la creación de la Escuela Normal de Paraná hasta la Ley 1420. Con esos archivos vivos la educación pública argentina se presentó en la Exposición Universal de París de 1889.

## REFERENCIAS

Alcorta, Santiago

1890 *La República Argentina en la Exposición Universal de París de 1889. Colección de Informes reunidos por el delegado del gobierno D. Santiago Alcorta*, París, Sociedad Anónima de Publicaciones Periódicas-Imprenta P. Moulliot.

Amigo, Roberto

2015 «Alfred Paris: “A travers la Pampa”», en *Acervo. Estudios Patrimoniales*, n° 1, agosto, Buenos Aires, Museo Nacional de Bellas Artes, pp. 36-44.

Assmann, Jan

2011 *Cultural memory and early civilization. Writing, remembrance, and political imagination*, Nueva York, Cambridge University Press.

Batticuore, Graciela

2005 *La mujer romántica. Lectoras, autoras y escritoras en la Argentina 1830-1870*, Buenos Aires, Edhasa.

Bravo, Luis

1890 *América y España en la Exposición Universal de París de 1889*, París, Imprimerie Administrative Paul Dupont.

Cambaceres, Eugenio

1887 *En la sangre*, Buenos Aires, Imprenta de Sud-América.

Cañizares-Esguerra, Jorge y Seeman, Eric R.

2018 *The atlantic and global history 1500-2000*, Londres-Nueva York, Routledge.

Cymerman, Claude

2007 *La obra política y literaria de Eugenio Cambaceres (1843-1889). Del progresismo al conservadorismo*, Buenos Aires, Corregidor.

Devoto, Fernando

2003 *Historia de la inmigración en la Argentina*, Buenos Aires, Sudamericana.

Galak, Eduardo

2016 *Educación de los cuerpos al servicio de la política. Cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil*, Buenos Aires, Biblos.

Gorriti, Juana Manuela

1888 *Oasis en la vida*, Buenos Aires, Félix Lajoune editor Librairie Générale.

Harvey, David

2006 *París, capital de la modernidad*, Madrid, Akal.

Hennessy, Alistair

1978 *The frontier in Latin American History*, Londres, Edward Arnold.

Kitter, Friedrich A.

1999 *Gramophone, Film, Typewriter*, Stanford, Stanford University Press.

Martí, José

2006 *La Edad de Oro y otros relatos*, Madrid, Cátedra.

Rama, Ángel

1998 *La ciudad letrada*, Montevideo, Arca.

Ramos, Julio

1989 *Desencuentros de la modernidad en América Latina. Literatura y política en el siglo XIX*, México, Fondo de Cultura Económica.

Sarmiento, Domingo F.

1970 *Recuerdos de provincia*, Madrid, Salvat.



# El museo pedagógico: itinerarios de una institución formativa e instituyente

MARÍA CRISTINA LINARES

## ACLARANDO DIFERENCIAS

Comencemos este artículo señalando las diferencias entre tres tipos de museos relacionados con la educación.

Los *museos pedagógicos*<sup>1</sup> comenzaron a surgir a mediados del siglo XIX en Europa, bajo distintas denominaciones: museo de educación, museo pedagógico, museo escolar, exposición escolar permanente. Estas instituciones acompañaron la formación de maestros y la construcción de los sistemas educativos. Creados en pleno auge de la constitución de los Estados naciones, asociaron la idea de renovar los aspectos pedagógicos de la educación al objetivo de construcción de la nacionalidad y al desarrollo de la ciencia y la técnica para favorecer el desarrollo industrial. Con el triunfo del modo de enseñanza simultánea y graduada, la renovación pedagógica incluía el método intuitivo articulado con fragmentos del positivismo. Este tipo de museo no reducía su organización a la preservación y exposición de materiales pedagógicos, sino que solía disponer de bibliotecas, editaba publicaciones diversas y resultados de investigaciones, realizaba ciclos de conferencias pedagógicas, diseñaba materiales educativos, etc. Se proponía no solo cumplir con una función recopiladora, sino principalmente formativa e instituyente, apuntando al perfeccionamiento docente, a la actualización pedagógica y a la renovación de la cultura material escolar.

Diferentes a los anteriores, los *museos escolares* surgieron a fines del siglo XIX con una función didáctica: acompañar las lecciones. Estaban formados por una serie de «cajas enciclopédicas» que contenían objetos para la enseñanza de la botánica, la zoología, la anatomía y la mineralogía, clasificados en series y grupos o por colecciones ubicadas en un espacio particular en las escuelas o en algún armario de un aula. Incorporaban materiales de flora, fauna y minerales de distinta procedencia, modelos para las clases de Anatomía e Historia Natural, y otros objetos utilizados en las «lecciones de cosas».

1. Término que utilizaremos para este tipo de museos.

Los *museos sobre la educación*, desde la perspectiva de la historia de la educación, son museos históricos. La mayoría fueron creados a partir de la década de 1980; otros mantuvieron una continuidad institucional desde sus orígenes como museos pedagógicos, pero sus objetivos y funciones han sido modificados. Estos museos pueden o no compartir objetivos pedagógicos específicos, es decir, involucrarse en discusiones sobre la educación actual o proponer proyectos educativos.

En este artículo vamos a tratar el tema de los museos pedagógicos, especialmente en la Argentina.

## **LAS EXPOSICIONES UNIVERSALES**

La creación de varios museos pedagógicos en Europa y América tuvo su origen en las exposiciones universales. En estas se presentaron materiales pedagógicos para la enseñanza, mobiliario, bibliografía, estadísticas, diseños arquitectónicos, etc. Su objetivo principal era intercambiar internacionalmente adelantos técnicos y teóricos, asociando el desarrollo científico y pedagógico con la ampliación y producción del material escolar. Aunque las secciones educativas ocuparon un lugar secundario en dichas exposiciones, bastaron para impulsar este nuevo tipo de museos.

La incorporación de secciones especiales sobre la educación fue adquiriendo mayor importancia con el tiempo. Durante la Exposición de París, en 1867, los materiales escolares fueron presentados en el grupo X, bajo el rubro «los objetos especialmente expuestos teniendo en vista mejorar la condición física y moral de la población». Entre los materiales expuestos, había planos de edificios escolares, aparatos, instrumentos, modelos y láminas, libros, atlas, publicaciones periódicas, trabajos de alumnos, etc. En la exposición de París de 1878, dichos materiales fueron colocados en un grupo aparte, el II, bajo el rótulo «educación y enseñanza».

En estos grandes eventos, los avances tecnológicos, las riquezas naturales y los adelantos en materia educativa participaban del «ideal civilizador». El pasado aparecía representado como elemento fundamental en una cadena de progreso y con intención homogeneizadora, al servicio del Estado y de la cultura burguesa dominante.

## **EL MUSEO PEDAGÓGICO EN LA ARGENTINA**

En el caso argentino, vamos a seguir el devenir del museo creado en el ámbito del Consejo Nacional de Educación (CNE).

Dicho museo surgió a partir de la Exposición Sudamericana Industrial, Agrícola y de Bellas Artes de 1882, en la que se llevó a cabo el Congreso Pedagógico. Aunque la Argentina ya había presentado una muestra en la Exposición Universal de París de 1867, no fue sino hasta la conformación del CNE que se tomó la iniciativa de crear un museo pedagógico. Aquí se marca una diferencia respecto de algunos museos europeos, en los que la iniciativa de crear museos pedagógi-

cos surgió, en sus comienzos, de grupos de industriales. Esto se entiende en un contexto en el que los grandes productores de materiales escolares se localizaban principalmente en Europa y los Estados Unidos, y mostraban sus obras en las exposiciones universales.

El CNE le encargó a una comisión especial el armado de una exposición de objetos escolares para que fuera presentada durante la Exposición Sudamericana. Según expresó la comisión, los objetos fueron recolectados con mucha dificultad en las escuelas debido al escaso tiempo de antelación con que se contó. La muestra se compuso de costuras y bordados, dibujos, caligrafía, textos, bancos y útiles escolares.

Un año después del Congreso Pedagógico, en 1883, el CNE, bajo la presidencia de Benjamín Zorrilla, resolvió la creación de un «museo escolar nacional» (que tendría características de museo pedagógico) anexo a su biblioteca y dirigido a la enseñanza primaria. En 1886, habiendo pasado tres años y bajo la misma presidencia, se expresaron los propósitos que debían orientar las acciones de un museo pedagógico: renovación metodológica y material, y educación para la mayoría –primaria o básica– en una sociedad que debía alcanzar los adelantos técnicos brindados por la ciencia y en el marco de un capitalismo industrial que pretendía desarrollarse dentro del territorio nacional. La educación era la que finalmente elevaría a la sociedad a un estado de «civilización».

Pero la concreción del museo, aparentemente, presentaba dificultades o carecía de los apoyos necesarios, ya que entre 1883 y 1886 no hubo grandes cambios. La idea era alcanzar lo que otros museos pedagógicos en el mundo habían logrado. En ese sentido, un museo que se expuso como ejemplo fue el Museo Pedagógico de Bruselas, creado en 1878 y puesto en funciones dos años más tarde.

En nuestro país, todavía se estaba lejos de alcanzar aquel modelo. Pasaron dos años: en diciembre de 1888, el CNE aprobó el Reglamento del Museo Escolar, incorporado a la Biblioteca Nacional de Maestros. El reglamento de la institución procuraba que el museo fuese medio de difusión de todo lo relacionado con la educación primaria. Para la formación de sus colecciones, contemplaba tanto la acción del Estado nacional como del provincial, y los préstamos o donaciones privadas.

Respecto del público al que estaba destinado el museo, por un lado se pensó en los alumnos de las escuelas y, por otro, en los docentes formados o en formación. Sin embargo, no queda claro, a partir del texto del articulado, cuál sería la experiencia que los alumnos podrían realizar en el museo. Lo único que puede deducirse es la intención de que los escolares observaran lo que se presentaba allí. No obstante, si se analiza el inventario realizado un año y medio después, entendemos que este museo respondía más al modelo de museo pedagógico que al de museo escolar.

Uno de sus principales objetivos era la difusión del método intuitivo, lo que se evidencia en la profusa colección de carteles, mapas, cuadros y láminas, como así también en la incorporación de las ciencias naturales en los planes de estudio. También se observa la ausencia de materiales relacionados con la enseñanza de la historia nacional, pues en aquel momento aún no existía producción local en este terreno. Así lo evidencian las críticas de Víctor Mercante (1893) y Honorio J. Senet (1896) en sus respectivas publicaciones.

Volviendo al inventario del museo, podemos percibir en él la intención de «modernizar» e «higienizar» las prácticas escolares a través de la arquitectura, el mobiliario o el uso de ciertos útiles escolares.

En 1893, la Argentina participó en la Exposición Colombina de Chicago, a la que envió parte del material de que disponía el museo: legislación, reglamentos, programas, mobiliario, textos, memorias, informes, censos, edificios, conferencias, trabajos de maestros y alumnos.

La articulación del método intuitivo con el positivismo naturalista argentino señaló la orientación que iba a tener el museo pedagógico en la Argentina. Esta relación promovió la utilización de objetos en las aulas en dos vertientes: el establecimiento de las llamadas «lecciones de cosas» como asignatura y la promoción de colecciones o museos escolares en las escuelas.

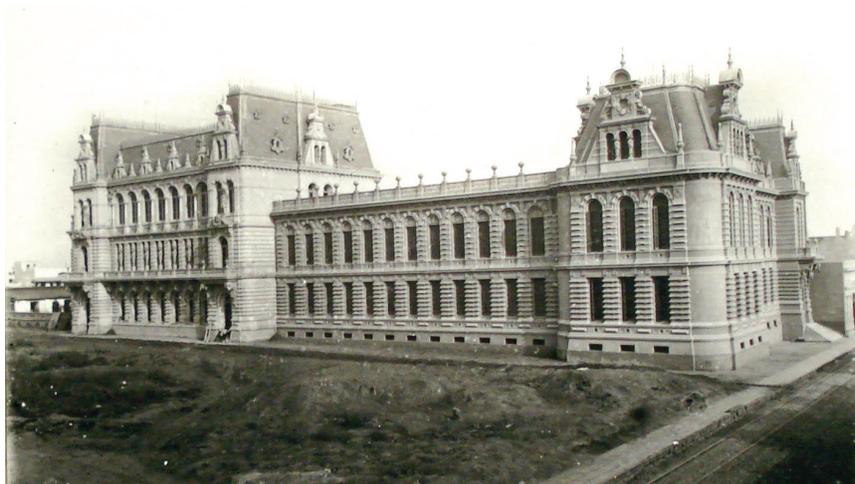
### EL MUSEO PEDAGÓGICO EN «CORREDORES»

El museo pedagógico continuó en proceso de construcción por varios años y, en 1903, mudó su colección al nuevo edificio del CNE (figura 1) y ocupó la planta alta de la Biblioteca Nacional de Maestros (figura 2).

Para este período, el museo se definía como una institución complementaria de la escuela primaria y como un museo que reforzaba el préstamo más que la exhibición.

Habían pasado más de dos décadas desde la decisión de crear un museo pedagógico nacional con un sentido prospectivo e instituyente: fundar y consolidar el sistema educativo, renovando la educación en sus aspectos político-pedagógicos. Sin embargo, en todo ese tiempo, el museo no contó con un lugar adecuado para su funcionamiento.

**Figura 1. El Palacio Sarmiento, sede del CNE, en 1903**



Fuente: Archivo General de la Nación

**Figura 2. Museo pedagógico**

Fuente: El Monitor de la Educación Común (1904: 1.379)

En 1908, cuando José María Ramos Mejía accedió al CNE, la institución tomó un nuevo impulso y se reforzó el sentido de museo escolar, modalidad que, como expusimos, había comenzado a extenderse en las escuelas de la Argentina.

### **EL MUSEO ESCOLAR SARMIENTO (1910-1940)**

El Museo Escolar Sarmiento fue la continuidad del Museo Escolar Nacional del CNE, no solo por su dependencia institucional, sino también por su conformación. Como parte de la conmemoración del Primer Centenario de la Revolución de Mayo, el CNE, presidido por Ramos Mejía, organizó, entre otras iniciativas, una exposición escolar y un museo histórico. El Museo Histórico Escolar se componía de cartas geográficas –en color o en relieve–, reproducciones fotográficas de las cartas geográficas antiguas, planos topográficos y escenas históricas. Por su parte, la exposición escolar se conformaría con material seleccionado que habían producido las escuelas durante el año 1910 y con una serie de cuadros y relieves sobre historia nacional que el CNE le había comprado a Carlos M. Biedma.

Además de contar con los insumos de estas dos exposiciones, el Museo Escolar Sarmiento se formó también con los materiales del Museo Escolar Nacional que funcionaba en el CNE y sumó el patrimonio heredado del Museo Pedagógico, que dependía del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, y otros materiales adquiridos en los Estados Unidos. Al tiempo que funcionaba como un modelo de museo escolar para las escuelas, cumpliría con las funciones de un museo pedagógico en lo relativo a su objetivo de formación docente.

## EL MUSEO SE CONCRETA

En 1911, Carlos M. Biedma asume como director (honorario) del museo y, como subdirector, Luis María Jordán, ex director del Museo Pedagógico dependiente del Ministerio. En el mes de julio, el Museo Escolar Sarmiento se abrió al público.

El alcance y la categoría que Ramos Mejía le quiso dar al museo quedaron plasmados en su constitución. El edificio que lo albergaba era la escuela Sarmiento (Callao 450), una de aquellas construcciones calificadas como «escuelas palacio», ubicada en un lugar céntrico de la Ciudad de Buenos Aires y muy cercana al Palacio Sarmiento, donde funcionaba el CNE. Sería una «escuela modelo» para consolidar el «normalismo» de base científicista e intuitivista.

A solo un año de su constitución, el museo comenzó a recibir críticas y el espacio designado para el museo en 1910, de a poco, iba a sufrir constricciones. Sin el respaldo político de sus mentores, en particular el de Ramos Mejía, la suerte del museo cambiaría.

En principio, el 12 de febrero de 1913 se autorizó a la Presidencia del CNE para que adoptara las medidas necesarias a fin de que, desde el 1° de marzo, la escuela Sarmiento se reabriera en su local propio de la calle Callao 450, debiendo al mismo tiempo proyectar lo relativo al mejor funcionamiento del Museo Escolar Sarmiento. Por último, en 1914, se fundó en el edificio la Escuela Normal Sarmiento N° 9, que aún continúa funcionando, y el museo se trasladó a Charcas 1081.

Esta institución continuó su actividad: actos públicos, conferencias y clases magistrales. Algunos intelectuales argentinos señalaban que se diferenciaba de un museo pedagógico, tal como se los definía en América o Europa, ya que sumaba también las características de museo escolar.

Luis María Jordán, subdirector del museo desde 1911, llegó a ser su director en 1919. Fue un defensor de la articulación de los dos conceptos institucionales: el museo escolar, basado en la metodología de la enseñanza intuitiva, y el museo pedagógico, orientado a la formación y el perfeccionamiento de los docentes. Jordán también ubicó a los préstamos como una cualidad que diferenciaba al Museo Escolar Sarmiento de los museos pedagógicos de Uruguay, Chile y Brasil. Estos últimos no prestaban material, pues se enfocaban en presentar una colección de objetos que demostraran la evolución de la ciencia pedagógica. En los Estados Unidos, solo algunos museos prestaban material; el de París lo hacía muy poco; algunos cantones suizos tenían museos con carácter circulante; en Alemania, si bien antes de la Gran Guerra había establecimientos de primer orden, no se había generalizado el régimen de préstamos de material. Además de los anteriores, Jordán mencionaba los museos escolares de Rusia (Petrogrado), Japón (Tokio), España, Italia, Suecia, Noruega, Bélgica, Portugal, Holanda, Grecia y Dinamarca, aunque aclaraba que «ninguno presta el material» (Jordán, 1921: 162-163). Esta información nos habla del tipo de circulación y conocimiento que tenían los museos pedagógicos entre sí.

En 1936, cuando el museo estaba a cargo de Carlos A. Salinas, se continuó ofreciendo formación para maestros, clases de taxidermia y otras técnicas. Además, se recibían grupos de docentes y alumnos y se prestaban materiales a escuelas y docentes. Paralelamente, por iniciativa del CNE, se instaba a la creación de mu-

seos pedagógicos regionales en provincias y territorios, como filiales del Museo Escolar Sarmiento. Sin embargo, la revista *La Obra* publicó una fuerte crítica: «Es que el museo Sarmiento no presta la utilidad que de él se esperaba cuando se propuso su creación. Solo cumple bien una parte de su cometido: es un museo. Y un museo de cosas muertas» (La Obra, 1936: 384).

En 1940, cuando Pedro M. Ledesma era su presidente, el CNE publicó el expediente que daría por terminada la trayectoria de la institución: «1°. Sustituir la designación de la dependencia denominada Museo Escolar Sarmiento por la de Oficina de Ilustraciones, Decorado y Cinematografía Escolar Domingo Faustino Sarmiento» (El Monitor Común de la Educación, 1940: 162).

## FIN DE CICLO

¿Por qué el museo dejó de existir? Pensamos que su cierre no se explica por razones pedagógicas o didácticas, ya que el método intuitivo seguía vigente y tanto los representantes del movimiento de la Escuela Nueva como los normalistas, más allá de las diferencias en sus prácticas, hacían uso de museos escolares para sus clases.

Por un lado, entendemos que las escuelas ya se estaban proveyendo de materiales para la enseñanza, fundamentalmente de láminas, aunque también de otro tipo de objetos que componían grandes o pequeños museos escolares. A raíz de ello, los pedidos al Museo Escolar Sarmiento comenzaron, lentamente, a decrecer.

Los datos disponibles son pocos y parciales (figura 3); sin embargo, podemos realizar algunas inferencias a partir de ellos. Si durante todo el año 1903 se efectuaron 856 préstamos en lo que era el Museo Escolar Nacional y, en 1924, bajo la denominación de Museo Escolar Sarmiento, en un solo mes (octubre) se realizaron 12.641 préstamos, podemos acordar en que se produjo, entre ambas fechas,

**Figura 3. Préstamos del Museo Escolar Sarmiento (1903-1926)**

Año	Préstamos	Visitantes
1903	856	441
1904	1.104	628
1911	4.500	s/d
1912	10.000	s/d
1913	18.900	s/d
Abril de 1924	10.210	3.221
Octubre de 1924	12.641	5.196
Abril de 1926	6.403	2.757

Fuente: datos recopilados de *El Monitor de la Educación Común*

un estimable aumento de las actividades, en cuanto a préstamos se refiere. Lo mismo sucede si observamos la cantidad de visitantes: 441 durante 1903 y 5.196 durante el mes de octubre de 1924. En el lapso de veinte años, el museo creció. Ahora bien, si comparamos los meses de abril de 1924 y 1926, observamos una merma sustancial en cuanto a los visitantes y los préstamos. La mayor demanda de los pedidos era de láminas: 3.800 durante abril de 1924, 4.900 durante octubre del mismo año, 3.200 en abril de 1926.

Por otro lado, es significativo que, en 1939, el cierre de la institución coincidiera con la inauguración oficial del Museo Argentino para la Escuela Primaria en el Instituto Bernasconi, por iniciativa de Rosario Vera Peñaloza. Se trataba de un museo escolar de grandes proporciones y con respaldo económico suficiente.

El Museo Escolar Sarmiento, hacia 1939, no contaba con un espacio adecuado para exposiciones y el CNE le destinaba a esa repartición la partida presupuestaria más baja. El mismo año, el museo registraba «ventas» además de los préstamos de material escolar que venía realizando a distintas escuelas de la Capital, territorios, provincias y museos regionales. Esto puede ser un síntoma del desmantelamiento que estaba sufriendo la institución.

Por último, pensamos que, a finales de la década de 1930, el carácter prospectivo e instituyente que tuvo el museo pedagógico del CNE en sus primeros momentos ya no era necesario: las bases del sistema ya estaban constituidas. La difusión y puesta en práctica del método intuitivo y la construcción de una identidad nacional a través de materiales diseñados *para* y *en* la Argentina eran objetivos ya logrados.

## REFERENCIAS

### El Monitor de la Educación Común

- 1904 «Biblioteca y Museo Escolar», en *El Monitor de la Educación Común*, n° 380, 30 de septiembre, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, pp. 1.375-1.384.
- 1940 «Acta de sesión N° 115», en *El Monitor de la Educación Común*, n° 816, diciembre, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, pp. 159-190.

### Jordán, Luis María

- 1921 «Museos escolares», en *El Monitor de la Educación Común*, N° 588, 31 de diciembre, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, pp. 159-169.

### La Obra

- 1936 «Museos escolares regionales en provincias y territorios», en *La Obra*, Buenos Aires, p. 384.

### Mercante, Víctor

- 1893 *Museos escolares argentinos y la escuela moderna*, Buenos Aires, Imprenta de Juan Alsina.

### Senet, Honorio J.

- 1896 *Museos escolares. Cómo se pueden formar*, La Plata, Talleres Solá, Sesé y Cía.

# Las colonias escolares: apropiación, afecto y conflicto en la educación chilena a inicios del siglo XX

PABLO TORO-BLANCO

¿Qué hacen durante las vacaciones los niños de las escuelas? Van por las calles, respirando el aire emponzoñado de las grandes ciudades [...]. Mirad a esos pobrecitos seres, enclenques y pálidos, de pecho hundido, estrechos de espaldas, flojos de piernas y llenos de tristeza. ¿Qué les haría falta para reponerse? Un mes de aire puro, de correr y jugar, de alimento sano y fuerte; un mes, lejos del inmundo arroyo de su calle, en plena montaña o pleno bosque (Museo Pedagógico de Instrucción Primaria, 1888: 8).

Un fantasma recorría el mundo a fines del siglo XIX. Desde Suiza a la Argentina, pasando por Holanda y España, Estados Unidos y Nueva Zelanda, recalando en Chile, en líneas a veces zigzagueantes y siempre contingentes a los flujos de contacto de ideas pedagógicas y médicas, se expandía la preocupación por las condiciones físicas y mentales de la infancia (también espirituales, en el paradigma de la época), afectada por las deletéreas condiciones ambientales del mundo urbano derivadas de la «cuestión social», síntesis del estilo de desarrollo del capitalismo planetario con base industrial que estaba en curso. Pedagogos y médicos, una alianza que se robusteció a fines del período decimonónico, coincidían en su inquietud respecto de aquel tiempo en que la escuela dejaba de tener influjo sobre niñas y niños: el período de las vacaciones. Lejos del ojo avizor de sus maestros y de las desiguales redes de protección que, de acuerdo con las diferentes realidades de los sistemas nacionales de educación, la escolaridad les brindaba durante el año lectivo, las y los estudiantes se encontraban expuestos a la amenaza: el fantasma de la enfermedad, el riesgo de la merma de su capacidad física, cognitiva, conductual. En suma, en consonancia con las categorías de la época, la degeneración.

Teniendo como herencia una larga tradición de reflexiones pedagógicas que enfatizaban el valor formativo y restaurador de las actividades de enseñanza al aire libre, que hallaba su referente, entre otros, en las ideas del célebre Jean-Jacques Rousseau (Fuchs, 2017: 603), surgió una respuesta frente al espectro en cuestión: las colonias escolares. En pocos años adquirieron el carácter de un fenómeno transnacional, que circuló de uno a otro lado del planeta, reconociendo algunas filiaciones comunes,

pero, sobre todo, adaptándose a los contextos y temperamentos locales. En sus discursos de legitimación, necesarios para convencer a autoridades, profesores y padres de la pertinencia de establecerlas, fue recurrente aludir a imaginarios metropolitanos (o sea, europeos) acerca de las cualidades curativas de la naturaleza y, por ende, se fijó como origen del movimiento a la iniciativa llevada a cabo en Suiza por el pastor protestante Hermann Walter Bion en 1876. Rápidamente, desde fines de la década de 1870, se expandiría el fenómeno de respuesta a los sufrimientos de los veranos infantiles. Aparecerían los vocablos para designar a la nueva especie (*colonies de vacances*, *ferienkolonien*, *country holydays*, colonias de vacaciones) y cada medio natural ofrecería sus bondades terapéuticas para llevar a cabo la tarea salvífica: los bosques y praderas de Alemania; las montañas suizas; el medio rural y la costa española; los Andes argentinos; los balnearios marítimos de Chile, entre otros. En el caso chileno, replicando un proceso de dimensiones planetarias, ya se disponía de aproximaciones médico-clínicas a la interfaz propicia entre medio físico, salud, bienestar y recreación. Así, por ejemplo, sucedía respecto al desarrollo de recintos termales en zonas cordilleranas como lugares de peregrinación para fines terapéuticos en el siglo XIX, como ha estudiado la historiadora chilena María José Correa (2017). Por otra parte, la singularidad del territorio nacional (sobre todo por la escasa distancia entre las principales ciudades y la costa del Océano Pacífico) permitía considerar a los balnearios marítimos del litoral central como espacios favorables para los fines ya señalados.

En estas páginas se propone una mirada introductoria al modo en que se produjo la introducción de las colonias escolares, ese fenómeno producto de la circulación transnacional de ideas y prácticas, en el caso de Chile. Para ello, se toma como referencia y se describe brevemente a las Colonias Escolares promovidas por el educador Domingo Villalobos (1865-1909), una iniciativa privada surgida en 1904, que buscó establecer en Chile un modelo de socialización infantil, de cura social, de profilaxis de la niñez popular y de otras tantas formas ligadas a lo que podríamos comprender como esfuerzos de una miríada de educadores, médicos, hombres y mujeres con preocupación por lo público en las primeras décadas del siglo XX. Posteriormente, teniendo a la vista la noción de que los espacios son tanto producto como productores de relaciones afectivas con las personas y que en ellos se encarnan las emociones, del mismo modo que sucede en los cuerpos, como bien ha señalado, entre otras, Margrit Pernau (2014), se plantea un breve análisis respecto de las dimensiones afectivas atribuidas y derivadas del espacio de las colonias escolares de verano, más allá de profundizar en su papel de instancias sanitarias y compensatorias de las diferencias sociales en el acceso a espacios de esparcimiento. Por último, se menciona sumariamente una dimensión conflictiva que adquirió el proceso de introducción de las colonias escolares en Chile: la pugna con la Iglesia, en la medida en que aquellas fueron interpretadas como una herramienta de disputa de la tutoría moral de la religión sobre la infancia desvalida.

## EL SURGIMIENTO DE LAS COLONIAS ESCOLARES EN CHILE

Como se ha señalado, el fenómeno de las colonias escolares obedece a una manifestación de una tendencia transnacional, de la que sus propios protagonistas

extrajeron parte de su legitimación. Así, en documentos institucionales de las colonias organizadas por Domingo Villalobos se indicaba que él habría decidido establecerlas en Chile en 1904 «a imitación de las que Altamira implantara en España» (Sociedad Colonias Escolares y Recreatorias Domingo Villalobos, 1954: 5). Por otra parte, tras diez años de funcionamiento de las colonias, Elio-doro Flores, su director en la correspondiente a 1914, ponderaba la importancia que tuvo para el éxito de la primera tentativa de Villalobos esta dimensión transnacional al contar con la ayuda de «algunas filantrópicas personas, especialmente médicos que en sus frecuentes viajes a Europa y a Estados Unidos habían conocido de cerca las colonias escolares» (Sociedad Colonias Escolares Domingo Villalobos, 1914: 9). Observar el modo en que se construye discursivamente la legitimidad de la iniciativa, por formar parte de una cadena de significados compartidos en el marco de una modernidad, conduce a inscribir la mirada en una perspectiva, como se ha indicado, de historia global o transnacional. Siguiendo la distinción propuesta por Sebastian Conrad (2006), cabe pensar en tres formas principales de comprensión de lo global. Una primera, como historia mundial. En segundo lugar, como un marco para comprender las interacciones y conexiones de fenómenos en escalas distintas a lo nacional. Por último, la historia global como una incitación a considerar propósitos de integración, con un cierto tono humanista. Ciertamente, para efectos interpretativos, la segunda acepción parece ser la que ofrece mayores posibilidades para los propósitos de este estudio.

En esta tónica transnacional, las colonias formaron parte de un conjunto de iniciativas que podrían nombrarse, a falta de un mejor término, como manifestaciones de una suerte de «ortopedia moral» destinada a la infancia. Compartieron tiempo, destinatarios y propósitos con una oleada de otras instituciones benéficas como los Boy Scouts, las Ligas de Bondad y Bandos de Piedad o las Sociedades de Protección de los Animales, aparecidas en Chile coetáneamente a las Colonias (Toro-Blanco, 2019). Es interesante tener en cuenta que, a diferencia de dichas instituciones benéficas destinadas a la población infantil, las colonias no contaron tempranamente con un referente organizacional foráneo o con sociedades pares con las que mantener relaciones orgánicas. Con el paso del tiempo y de procesos de institucionalización, que incluyeron contactos directos con las autoridades políticas, sería posible encontrar ya ese tipo de foros globales como lo fue, por ejemplo, la Conferencia Internacional de Colonias de Vacaciones, realizada en Ginebra, Suiza, en agosto de 1931 (Sociedad Colonias Escolares y Recreatorias Domingo Villalobos, 1954: 17). En este sentido, si se siguen los puntos señalados por Eckhardt Fuchs (2014: 15), el fenómeno de las colonias escolares rememora algunos aspectos que se ha reconocido que atraviesan a una historia transnacional: por un lado, su foco en actores no estatales y espacios no nacionales y, por otra parte, el sentido de extensión de lo nacional más allá de sí, al enfatizar sus dependencias y entrelazamientos y, por ello mismo, permitir contextualizarlo, lo que es consistente con el enfoque que se ha indicado que resulta más propicio de la propuesta de Conrad.

De acuerdo con las memorias institucionales, el origen de las colonias escolares en Chile data de 1904. Domingo Villalobos, profesor de la escuela Normal de

Preceptores y del Instituto Nacional, además de redactor de publicaciones educacionales, presentó una charla en el Ateneo de Santiago acerca de los beneficios de las colonias escolares en el mundo. Al encontrar una buena acogida a sus palabras, procedió a organizar, el 24 de noviembre de ese año, un primer directorio para formar una sociedad que organizaría la primera excursión durante el verano siguiente. Como parte de las gestiones para hacer viable su empeño, Villalobos gestionó con el Ministerio de Instrucción Pública la gratuidad del transporte para los viajeros y consiguió un local escolar para el albergue de los estudiantes. El trayecto se inició el 11 de enero de 1905, con un grupo de dieciséis niños, y tuvo como destino el encopetado balneario de Constitución, en la zona costera de la provincia del Maule, lugar en el que permanecieron durante cuarenta y dos días.

Animados por el éxito de la primera experiencia, el grupo de personas liderado por Villalobos emprendió la organización de la segunda colonia, para la cual hubo una importante demanda de cupos a la que fue imposible responder en su totalidad. Por lo tanto, debió implementarse un proceso de selección de quienes viajarían, atendiendo a criterios médicos y sociales. Es relevante señalar que, a diferencia de la primera expedición, en el verano de 1906 el grupo que viajó estaba compuesto por cuarenta niños y veinticuatro niñas. Probablemente, esta circunstancia es la que haya motivado las primeras dificultades que experimentó Villalobos como líder de la sociedad, puesto que hubo opiniones e informaciones vertidas por la prensa que criticaron la realización de las colonias y que incluso motivaron, como indica la reconstrucción histórica institucional de la sociedad, la apertura de una investigación sustanciada por el Ministerio de Instrucción Pública (Sociedad Colonias Escolares y Recreatorias Domingo Villalobos, 1954: 29).

**Figura 1. Participantes de la primera colonia escolar de vacaciones bañándose en las playas de Constitución en 1905**



Fuente: Sociedad Colonias Escolares y Recreatorias Domingo Villalobos, 1954: 27.

Pese a las críticas, en los años siguientes las colonias tuvieron continuidad. Sin embargo, en 1909 se produjo el repentino fallecimiento de Villalobos y un letargo momentáneo en las iniciativas para mantener las colonias en funcionamiento. No obstante, en noviembre de 1910 se informaba la creación de la Sociedad de Colonias Escolares Domingo Villalobos, promovida por el profesor Manuel Guzmán Maturana. La naciente entidad ya se encontraba dando «los pasos necesarios para llevar este verano la primera colonia a Constitución o Cartagena» (Revista de Educación Nacional, 1910: 263). El funcionamiento de las siguientes colonias de esta sociedad podría ser ejemplificado en la versión de 1917. En la memoria de la institución, publicada en mayo de ese año, se informaba que ya se habían realizado cinco versiones de las colonias escolares. La correspondiente a ese año tuvo lugar entre el 11 de enero y el 5 de febrero en El Tabo, un balneario del litoral central más cercano a Santiago y menos aristocrático que Constitución. Esa vez se llevó de paseo a veinticinco niños de las escuelas públicas, cuyas edades oscilaban entre los 8 y los 16 años, con un promedio de edad de algo más de 10 años. El mismo día que terminó la colonia de niños, partió al mismo balneario la de niñas, con veintinueve estudiantes (entre 7 y 13 años, con edad promedio cercana a los 11) que regresaron a Santiago el 28 de febrero. En lo sucesivo, las colonias incrementarían tanto sus recursos como su rango de actividades y reconocimiento, comenzando a recibir apoyo regular de parte del Estado, sobre todo en el período de gobierno de Carlos Ibáñez del Campo (1927-1931), gobernante militar promotor de una agenda nacionalista a la que el perfil eugenésico que podían ofrecer las colonias le era funcional. En paralelo, este tipo de iniciativas se hacía presente a lo largo y ancho del país. Así, por ejemplo, en Arica, en el extremo norte de Chile, criterios nacionalistas y eugenésicos estuvieron detrás de la organización de colonias escolares en 1927 (Pizarro, 2014). Cabe destacar, además, que la experiencia de las colonias, tanto las de la sociedad como las de otras instituciones filantrópicas, experimentó un tránsito hacia una mayor institucionalización, pasando a ser beneficiaria de aportes regulares del Estado. Ello sucedía en el marco de una etapa, correspondiente a las décadas de 1920 y 1930, en que las políticas de protección a la infancia tenían un componente principalmente privado, que era ejemplificado por la Junta de Beneficencia Escolar, organismo que también tenía entre sus actividades la realización de colonias escolares (Rojas Flores, 2010: 375).

## LA DIMENSIÓN AFECTIVA DE LAS COLONIAS

La ronda de círculos concéntricos que las niñas de la colonia escolar han hecho en la playa, como muestra la figura 2, es sugestiva en varios sentidos para imaginar una posibilidad de acercarse, desde el ámbito de lo afectivo, al fenómeno de las colonias escolares. El registro fotográfico de la experiencia gregaria de ejecutar figuras aprendidas en el patio de la escuela, ya sea en la clase de gimnasia o en el recreo, y trasladarlas a la orilla del mar (espacio de significados meramente imaginarios para las niñas hasta el momento de enfrentarlo por primera vez) sugiere un punto de entrada para, momentáneamente, poner en segundo plano

**Figura 2. Colonias Escolares Domingo Villalobos**

Fuente: Sociedad Colonias Escolares y Recreatorias Domingo Villalobos, 1954: portada.

los componentes sanitarios, higienistas y de redención social, e imaginar más bien algunos trazos de lo afectivo. Ello entendido, de acuerdo con Jan Slaby y Rainer Mühlhoff (2019), como una coordinación orquestada de quienes se hallan presentes en un sitio donde la materialidad del espacio es poblada de respuestas afectivas que, a su vez, son gatilladas por aprendizajes previos y, cosa importante, son intervenidas por el mismo ámbito, paisaje o esfera en que tienen lugar. Esta dimensión dialéctica de afecto y espacio ha sido subrayada por Andreas Reckwitz (2012) como la superación de un enfoque binario y jerárquico en la relación entre actores y materialidad. En una línea complementaria de razonamiento, puede rescatarse la noción de que «el afecto se manifiesta localmente como una figura cambiante de eficacia material, sedimentado en formaciones históricas que, en todo tipo de modos, contribuyen a establecer y mantener una estructura de sentimiento limitada en el tiempo, rudimentaria inicialmente, pero característica y repetible» (Slaby y Mühlhoff, 2019: 37).<sup>1</sup>

En el sentido recién señalado, las colonias pueden resultar propicias para establecer algunas ideas iniciales acerca de cómo experiencias educativas de vinculación entre la infancia y la naturaleza pueden ser interpretadas como «gatillos emocionales», o sea, de qué manera involucran la emergencia de alusiones afectivas, reacciones primordiales que, antes de cristalizarse en una justificación ideológica o un postulado pedagógico, dejan ver orientaciones fundamentales de determinados

1. La traducción es nuestra.

actores respecto a todos o parte de los elementos de la experiencia vivida. Tal como se pensaba para otras latitudes (como, por ejemplo, para el proyecto no concretado de una gran colonia escolar en la provincia de Mendoza formulado por Manuel Antequera en la década de 1910), el trayecto y el cambio de entorno constituirían «una “terapéutica de las emociones” y el viaje al encuentro de la naturaleza tenía como principio una acción sobre el alma, sobre la psique» (Dalben, 2015: 166). Se debe reconocer, sin embargo, que las fuentes disponibles limitan nuestro conocimiento del impacto efectivo de dicha terapéutica, en la medida en que solamente nos ofrecen el testimonio adulto e institucional. Es, en suma, el trasunto de la experiencia afectiva infantil mediada por los ojos de sus profesores y benefactores.

¿Qué respuestas afectivas fueron detonadas por la experiencia de sumergirse en un medio desconocido, salvo por las palabras leídas en algún texto de geografía? La decodificación adulta al respecto entrega algunas luces. Son frecuentes en las memorias de las distintas colonias los reportes acerca del primer efecto que suponía para los niños emprender un primer viaje lejos de sus familias. El impacto afectivo de estas primeras experiencias de separación del núcleo familiar ocasionaba una especie de «contagio emocional» ante la distancia y la ausencia y «la pesadumbre [...] de aquellos que se acordaban públicamente de su papito o de su mamita y despertaban así la nostalgia de los demás». Además del momento de la partida, otra experiencia afectiva fuerte les esperaba tanto a niñas y niños como a sus profesores al llegar a su destino: sufrir, en ocasiones, la vergüenza de verse «humillados, despreciados de todos» y de «pasar como sombras corrompidas y malévolas por estas playas durante mucho tiempo» (Sociedad Colonias Escolares Domingo Villalobos, 1914: 11). Ello tenía que ver con la incomodidad que la llegada de los niños involucraba para las familias veraneantes o propietarias de los balnearios en que se realizaban las colonias. Una condena clasista era lo que, en ocasiones, debían enfrentar los viajeros, pues «el público huía de nuestros chicos como se huye de la peste [...]. Todo el mundo decía que nuestros colonos eran tísicos, pestosos y niños llenos de males físicos que venían a derramar su contagio entre la gente que busca en el *dolce far niente* del balneario el descanso y las comodidades de todo género» (ibíd.).

Ya inmersos en el espacio que les serviría de hogar y medio durante semanas, para niñas y niños lo primero que parecía suceder era el asombro, la fascinación por lo ignoto, como les pasó a los colonos en el balneario de Llolleo. Frente al océano interminable, «las almitas de estos pequeñuelos, en contacto emocional con la naturaleza, reciben allí la más honda impresión: es un sentimiento profundo que ellos no saben explicarse, pero que sí anhelan volver a sentir...» (Sociedad Colonias Escolares y Recreatorias Domingo Villalobos, 1954: 12). Y junto con aquella honda impresión, también afloró, ocasionalmente, el miedo. Miedo que, sublimado en experiencia de aprendizaje y conocimiento de un entorno nunca visto, se hacía presente en los niños, según sus tutores, siendo, sin embargo, una fuerza productora, una posibilidad de dimensionamiento del propio yo en la vinculación con la inmensidad de la naturaleza:

El descubrimiento del mar fue un hecho importante para los colonos. Muchos de ellos no lo habían visto sino en sueños. Allí estaba el mar inmenso,

rugiendo sin descanso y acariciando la playa con sus olas espumosas. A sus orillas irían a vivir nuestros colonos durante un mes, se bañarían en él, le admirarían, le llamarían su amigo y le temerían también en las horas de furia (Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria, 1918: 8).

El efecto de la naturaleza como detonante de disposiciones afectivas que eran leídas en clave formativa estaba inscrito, en última medida, en un horizonte pedagógico de valoración del medio físico y de la educación al aire libre en cuanto herramientas didácticas que acompañaron a un renovado interés por lo natural, como se expresó, por ejemplo, en las ceremonias promovidas por la educación nacional, tales como el Día del Árbol (Rojas Flores, 2004: 115). Un discurso sobre lo natural se hacía presente en dichas ceremoniales sin alcanzar, en todo caso, el potencial socializador y afectivo de la experiencia de las colonias.

### **UN FLANCO CONFLICTIVO: LA CRÍTICA DESDE LA IGLESIA**

La experiencia de una prolongada convivencia de niñas y niños en un ambiente lejano a sus hogares no parece haber sido un freno para que los padres los enviaran a las colonias y confiaran la seguridad e integridad de sus hijos a profesores y colaboradores que se encargaban de gestionar estas actividades. Para buena parte de la infancia popular de Santiago (y, posteriormente, de otras ciudades a las que se expandió la práctica de las colonias), la posibilidad de conocer el mar o la montaña y de pasar un verano en un entorno protegido, con buena alimentación y actividad física bajo la tutoría de adultos, era remota. Por ende, las colonias no tuvieron merma en su demanda de interesados. Ahora bien, ello no significó que estuvieran exentas de críticas. Quizás la de mayor peso fue la recibida desde sectores del campo católico nacional, representados por la figura del sacerdote José María Caro, que se trenzó en una larga campaña de oposición y de denuncia contra las colonias, a las que sindicaba como uno de los tantos organismos de penetración de la masonería en la sociedad chilena. Caro, quien llegaría a ser arzobispo de Santiago en 1939 y primer cardenal de la Iglesia católica chilena en 1945, escribió en un texto publicado en 1920 bajo el seudónimo de Véritas:

[...] la Masonería no quiere que el colegial pase de las aulas al hogar en esta época de las vacaciones; quiere substraerlo al cariño de los padres [...] [para] inmolar[lo] más tarde en el altar de sus bastardos y satánicos propósitos. No son pues, las «Colonias Escolares de Vacaciones», esas instituciones sanas, altruistas y humanitarias que muchos se imaginan (Véritas, 1920: 19).

Como se comentó anteriormente, las colonias escolares surgieron en Chile de modo coetáneo a otras organizaciones dedicadas a convocar a la infancia. En un contexto en el que la hegemonía cultural de la Iglesia en la sociedad chilena estaba experimentando distintos retos (expresados, por ejemplo, en la aprobación de la obligatoriedad escolar de 1920, que establecería a la enseñanza religiosa como optativa para la instrucción primaria), sectores del mundo católico resentían que

instituciones con clara orientación laica presentaran una oferta alternativa de formación y uso del tiempo libre para la infancia popular. Veladas alusiones a prácticas de índole sexual formaban parte del arsenal que disparaban contra las colonias, como lo expresaba muy enérgicamente el mismo Caro:

¡Ay! ¡Cuántos de esos angelitos que salieron del hogar con el rostro sonrosado y el alma blanca y pura como la nieve, han vuelto a él, después de un mes de permanencia en estas «Colonias Escolares de Vacaciones», pálidos, idemacrados y manchada el alma con el inmundo cieno de los más repugnantes vicios! (ibíd.: 19).

Era posible explotar ese tipo de imágenes que, paradójicamente, habían sido la misma moneda de cambio usada por el mundo laico más anticlerical para denunciar idéntico tipo de riesgos para la infancia en las escuelas regentadas por religiosos.

La propaganda religiosa contra las colonias no parece, sin embargo, haber mermado la capacidad de apelación a los padres y el prestigio de ellas. Tal como sucedió con otras tantas formas de sociabilidad paraescolares surgidas en la época, finalmente se produjo una apropiación selectiva de ellas por parte del campo educativo y societario católico.

## REFLEXIONES FINALES

Ya iniciada la segunda mitad del siglo XX, las colonias habían recorrido un largo trayecto. En el plano transnacional, en algunos países habían pasado a formar parte de políticas públicas y, así, experimentaron algunos tránsitos conceptuales respecto a las bondades que se les atribuía y que las justificaban. En un escenario que, a lo menos discursivamente, se encontraba alejado de las inclemencias sociales que habían dado origen a la iniciativa de Villalobos en 1904, ya existía una institucionalidad bastante robusta a mediados de siglo, que federaba a numerosas iniciativas inspiradas en el modelo de colonia escolar. En un tono que aludía a un horizonte crecientemente desarrollista, se sostenía:

[...] es preciso recordar que el niño, fuera de constituir el pilar fundamental de la raza –y por extensión el de la humanidad– representa también un capital humano de inestimable valor, latente y en potencia, al cual solo en un corto período de su vida nos vemos obligados a resguardar y proteger, mientras llega, mañana, a la faz productiva de su existencia, en que devolverá con creces lo que en él se ha invertido (Sociedad Colonias Escolares y Recreatorias Domingo Villalobos, 1954: 13).

Finalmente, llama la atención que a un siglo de distancia, y profundos cambios de contexto histórico mediante, las colonias hayan cobrado un significado radicalmente diferente, convirtiéndose –como «colonias urbanas»– en un insumo más (junto con grupos de teatro, brigadas muralistas, grupos literarios, escuelas o

talleres para «cabros chicos», conciertos con «grupos musicales proletarios») en el horizonte de la socialización popular posdictatorial, incluso aquella promovida por la cultura cristiana de comunidades de base (Salazar y Pinto, 2002: 236).

## REFERENCIAS

Conrad, Sebastian

2006 *What Is Global History?* Princeton, Princeton University Press.

Correa, María José

2017 «Una vida material enteramente nueva. Los establecimientos termales como espacios emocionales en Chile central, siglo XIX», en Cordero, Macarena *et al.* (eds.), *Rastros y gestos de las emociones. Desbordes disciplinarios*, Santiago de Chile, Cuarto propio, pp. 71-101.

Dalben, André

2015 «El proyecto de la Colonia Nacional de Vacaciones: historias, memorias y sujetos», en *Historia de la Educación. Anuario SAHE*, vol. 16, nº 2, Buenos Aires, pp. 160-188.

Fuchs, Eckhardt

2014 «History of Education beyond the Nation? Trends in Historical and Educational Research», en Bagchi, Barnita; Fuchs, Eckhardt y Rousmaniere, Kate (eds.), *Connecting Histories of Education. Transnational and Cross-Cultural Exchanges in (Post-)Colonial Education*, New York, Berghahn Books, pp. 11-26.

Fuchs, Julien

2017 «Les colonies de vacances en France, 1944-1958: impulsions politiques autour d'un fait social majeur», en *Paedagogica Historica*, vol. 53, nº 5, pp. 602-622.

Museo Pedagógico de Instrucción Primaria

1888 *La primera colonia escolar de Madrid (1887)*, Madrid, Establecimiento tipográfico de Fortanet.

Otero Urtaza, Eugenio; Navarro Patón, Rubén y Basanta Camiño, Silvia

2013 «Las colonias escolares de vacaciones y la Institución Libre de Enseñanza. Historia y actualidad», en *Revista de Investigación en Educación*, vol. 11, nº 2, Vigo, pp. 140-157.

Pernau, Margrit

2014 «Space and Emotion: Building to Feel», en *History Compass*, vol. 12, nº 7, pp. 541-549.

Pizarro, Elías

2014 «Higiene y pedagogía: las colonias escolares y su presencia en el extremo norte de Chile (1927)», en *Interciencia*, vol. 39, nº 8, pp. 597-600.

### Reckwitz, Andreas

- 2012 «Affective Spaces: a Praxeological Outlook», *Rethinking History: The Journal of Theory and Practice*, vol. 16, n° 2, pp. 241-258.

### Revista de Educación Nacional

- 1910 «Sociedad Colonias Escolares Domingo Villalobos», en *Revista de Educación Nacional*, vol. 6, n° 8, Santiago de Chile, pp. 263-264.

### Rojas Flores, Jorge

- 2004 *Moral y prácticas cívicas en los niños chilenos, 1880-1950*, Santiago de Chile, Ediciones Ariadna.  
 2010 *Historia de la infancia en el Chile Republicano, 1810-2010*, Santiago de Chile, Junji.

### Salazar, Gabriel y Pinto, Julio

- 2002 *Historia contemporánea de Chile, tomo V, Niñez y juventud*, Santiago de Chile, LOM ediciones.

### Slaby, Jan y Mühlhoff, Rainer

- 2019 «Affect», en Slaby, Jan y Von Scheve, Christian (eds.), *Affective Societies. Key Concepts*, London, Routledge, pp. 27-41.

### Sociedad Colonias Escolares Domingo Villalobos

- 1914 *Cuarta Memoria Anual de la Sociedad Colonias Escolares Domingo Villalobos*, Santiago de Chile, Imprenta del Instituto de Sordomudos.  
 1921 *Décimo primera Memoria Anual del Presidente de la Sociedad Colonias Escolares Domingo Villalobos*, Santiago de Chile, Imprenta Lagunas y compañía.

### Sociedad Colonias Escolares y Recreatorias Domingo Villalobos

- 1954 *Cincuentenario de la Sociedad Colonias Escolares y Recreatorias Domingo Villalobos, 1904-1954*, Santiago de Chile, Imprenta Pino.

### Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria

- 1918 *Colonias Escolares «Vida y Patria», 1916-1917*, Santiago de Chile, Imprenta El Globo.

### Sociedad Domingo Villalobos

- 1940 *Convención de Colonias Escolares de Vacaciones. Organizada por la Sociedad Domingo Villalobos. Federación y Reglamento*, Santiago, s/d.

### Toro-Blanco, Pablo

- 2019 «Los salvaguardias de aquellos seres mudos: notas sobre educación y formación de comunidades emocionales en el trato hacia los animales. Chile, c.1900-c.1930», *Revista de Historia y Geografía*, Santiago de Chile, n° 40, pp. 43-61.

### Véritas

- 1920 *La Francmasonería y sus obras en Chile (estudio documentado sobre las obras masónicas en nuestro país)*, Santiago de Chile, Imprenta de San José.



# Circulaciones transnacionales y legados institucionales en la configuración de los colegios nacionales en la Argentina

FELICITAS ACOSTA

El objetivo de este capítulo es indagar acerca de los orígenes de los colegios nacionales. En particular, interesa ver de qué manera la creación de una organización escolar específica interactuó con la circulación de prácticas y discursos pedagógico-institucionales transnacionalizados. Para ello, el trabajo se sitúa en el período previo a la creación del colegio nacional mitrista en 1863.

En efecto, durante la Confederación Argentina (1852-1862), se desarrollaron experiencias de escolarización que sentaron las bases de los futuros colegios nacionales (véase Acosta y Fernández, 2014). Es posible ubicar estas experiencias en lo que Detlef Mueller (1992) conceptualiza como momento de aparición de los sistemas educativos. Tal como se señaló en estudios previos, esta aparición se ubica en un momento de preconfiguración del modelo institucional del colegio nacional, institución determinante en la configuración de la escuela secundaria en la Argentina (Acosta, 2012 y 2020).

Nuestro argumento es que el momento de aparición referido se relaciona con los procesos históricos de circulación y apropiación transnacional de discursos y prácticas educativas o internacionalización de la escolarización (Acosta, 2019). De manera más específica, en el caso del colegio nacional, se sostiene que la circulación abarcó temporalidades y espacialidades diversas (Novoa, 2017): entre los colegios jesuitas del siglo XVII y los colegios de la Confederación del siglo XIX; entre Francia y la Argentina; e, incluso, entre provincias. Pero también supuso planos contrapuestos: las herencias organizacionales, por un lado, y las prácticas de innovación institucional, por el otro. El resultado puede pensarse en términos de un ensamble (Sobe, 2013) que condujo al modelo institucional del colegio nacional, que eventualmente dejó su marca en la configuración y expansión de toda la enseñanza secundaria.

Cabe destacar que no se trata aquí del desarrollo de la historia de una institución, por ejemplo del Colegio Nacional de Buenos Aires, ni de varias instituciones particulares. Interesa mirar la articulación en tiempos y espacios diversos de legados institucionales que confluyeron en un modelo específico. En este sentido, este capítulo refiere a una historia transnacional de matriz de configuración y de enlace transdiscursivo en términos de herencias institucionales (Compère y Savoie, 2001).

Siguiendo a Daniel Tröhler y Thomas Lenz (2015), se trata de indagar cómo se comporta una determinada organización en medio de las tensiones entre las agendas globales y la cultura nacional. Dentro de la organización real de los sistemas educativos existen reglas y prácticas que representan tradiciones, en el sentido de modelos culturales de orden heredados y sistemas de razonamiento; estos sistemas garantizan continuidades culturales que permiten la implementación exitosa de nuevas leyes o programas.

Más allá de la creciente visibilización global de la educación pública como herramienta del Estado en el período bajo estudio (Meyer y Ramírez, 2002), interesa ver de qué manera una organización escolar, como parte de un legado institucional de una cultura idiosincrásica, se desarrolló entre las tensiones derivadas de la internacionalización de la escolarización.

Los desarrollos teóricos que sostienen el argumento y acompañan el capítulo provienen de la historia transnacional de la educación. Como destacan Rosa Bruno-Jofré y Daniel Tröhler (2014), las preguntas transnacionales son inherentes a la historia de la educación, pero requieren no tanto una perspectiva de asimilación a narrativas más amplias, sino una que indague sobre las condiciones locales de recepción, circulación e hibridación, considerando las diferencias culturales que subyacen a los procesos de construcción de las culturas escolares. Coinciden en este punto con Thomas Popkewitz (2019), quien advierte que el compromiso de una historia comparada implica forzar los límites de la racionalidad occidental a través de la sensibilidad a los diversos sistemas epistemológicos.

Eugenia Vera Roldán y Eckhardt Fuchs (2019) consideran los estudios sobre internacionalización como una de las formas más comunes de desarrollo de la investigación transnacional en historia de la educación, en especial a partir de la evolución de los estudios sobre difusión hacia categorías más amplias como la de espacios educativos transnacionales. En este sentido, Christine Mayer (2019: 53) ofrece una perspectiva relevante para este trabajo cuando define la historia transnacional como proveedora de un marco de referencia para enfoques relacionales con foco en la interacción, la conexión, la circulación y el entretreído. El cruce que aquí hacemos entre espacialidades y temporalidades diversas a través del estudio de prácticas institucionales se ubica en esta perspectiva.

Se suma a ello el aporte de la historia institucional transnacional, centrada en la internacionalización de modelos escolares (Vera Roldán y Fuchs, 2019), aunque el énfasis está puesto sobre la circulación. Por ello, siguiendo a Mayer (2019), la historia entrelazada, así como los estudios sobre *transfer* cultural de la *histoire croisée*, también sirven de referencia. Los primeros para analizar el entrecruzamiento de actores, dispositivos, discursos y prácticas –y sus efectos productivos–, en este caso sobre una organización escolar. Los segundos para pensar la circulación y el entrecruzamiento en términos de una constelación que es ella misma producto de un entretreído (ibíd.). En este sentido, este trabajo mira el ensamble *colegio nacional* desde un conjunto de discursos y prácticas institucionales transnacionalizados, de diferentes espacialidades y temporalidades, sobre los que se construyó un modelo institucional.

El capítulo destaca cuatro instituciones, *preexistentes* al colegio de 1863, por su vínculo directo con la configuración del modelo institucional de la escuela

secundaria y el proceso de internacionalización: el Colegio de Monserrat en Córdoba, el Colegio de San Miguel en Tucumán, el seminario Eclesiástico en Buenos Aires y el Colegio del Uruguay en Entre Ríos. Dos de ellas, de origen religioso y colonial (Monserrat y Buenos Aires); y las otras dos, de origen laico posrevolucionario (San Miguel y Uruguay). El desarrollo no sigue una estructura de historia institucional, sino que se organiza en dos apartados en los que se cruzan las experiencias de las cuatro instituciones. Utiliza como fuentes reglamentos de los colegios, escritos pedagógicos de los actores relevados, biografías y estudios previos sobre la cuestión.

### **ENTRE HERENCIAS Y TEMPORALIDADES: CIRCULACIÓN DE PRÁCTICAS ORGANIZACIONALES EN LOS PRIMEROS COLEGIOS**

Las experiencias del Colegio de Monserrat, del Uruguay y de Buenos Aires durante la Confederación permiten apreciar la circulación de formas de organización institucional provenientes de los colegios jesuitas y su adaptación en instituciones de origen religioso y secular con trayectorias diferentes desde su creación.

El primer ejemplo es el de la organización de los tiempos en estas instituciones. El Colegio de Monserrat, creado en 1687 por los jesuitas, estuvo bajo el control de la provincia durante las guerras de la Independencia y las posteriores luchas civiles hasta su nacionalización en 1854, momento en el que dejó de ser un colegio preparatorio para ser un colegio nacional (Martínez Paz, 1966 y Beato *et al.*, 1987). En 1855, se puso en vigencia el Reglamento para el Colegio de Monserrat de Córdoba. La organización de la vida de los estudiantes internos permite apreciar características del uso intenso del tiempo propias del modelo jesuita (véase Grendler, 1989: 380 y 2019: 35):

1855

Decreto poniendo en vigencia un Reglamento para el Colegio de Monserrat de Córdoba

[...] Cap. IX. Distribución del tiempo

Art. 77. Levantarse media hora antes de salir el sol, lavarse y peinarse, acomodar las camas y arreglar las habitaciones.

Art. 78. Salida del sol, campana para ir a la Iglesia, preces de la mañana con canto de himno religiosos como *Vini creator spiritus; Sum lucis orot sidere*.

Art. 79. Concluida la oración de la mañana y hasta que fuere la hora del almuerzo, entrarán a estudios en sus cuartos o paseándose por los claustros.

Art. 80. Pasado el almuerzo irán a sus respectivas aulas en la Universidad. Desde su ingreso á ellas, todos los alumnos quedarán bajo la autoridad y dirección de los profesores y demás superiores de dicha Universidad, hasta la conclusión de las lecciones.

Art. 81. Concluidas las aulas los bedeles informarán al Rector sobre la conducta de los alumnos en lo relativo a los estudios y a su comportamiento moral y social.

Art. 82. Regreso de clase, reposo y comida.

Art. 83. Descanso y recreo hasta la noche, rezo en la Iglesia, estudio luego por hora y media.

Art. 84. Durante este tiempo tendrán lugar las conferencias y ejercicios sobre las materias que cursen en la Universidad.

Art. 85. Cena y luego por clases ó divididos en fracciones conversación ó recreo.

Art. 86. Concluidos el descanso se tocará a silencio, ninguno permanezca en pie o entable conversación [...] no permitiéndose ninguna excepción á esta regla, cuya infracción ha enseñado la experiencia ser funestos resultados al orden del Colegio, y á la misma salud de los alumnos.

Firmado URQUIZA. Facundo Zuviría (García Merou, 1900: 52-67).

Al igual que el Colegio de Monserrat, el Colegio de Buenos Aires fue creado por los jesuitas a pedido del Cabildo de Buenos Aires en 1661 y sufrió los avatares de esta compañía. La última fase del colegio, antes de transformarse en el modelo de Mitre para la creación de los colegios nacionales, fue la del Colegio Eclesiástico. Durante esta etapa, el colegio estuvo bajo la rectoría del canónigo y catedrático de la Universidad de Buenos Aires Eusebio Agüero, quien, vuelto del destierro luego de la caída de Rosas en 1852, redactó el plan y reglamento de la institución (Villardí, 1939).

La organización del colegio, de tipo internado, guardaba similitudes con la del Colegio de Monserrat: los colegiales debían levantarse a las seis y media de la mañana, en invierno, y a las cinco y media, en verano. Luego de asearse, hacían las preces en comunidad. Desde entonces, alternaban el estudio en sus aposentos con la concurrencia a las aulas. Durante la comida se leía en voz alta. Cada noche, una hora antes de cenar, debían asistir a conferencias literarias, por turno. Antes de dormir, correspondían las oraciones (García Merou, 1900).

La biografía *Recuerdos del viejo Colegio Nacional de Buenos Aires*, de Federico Tobal (1840-1898; ca. 1853-1859 fue estudiante del colegio), da cuenta de esta forma de organización:

Todos los días y en cada estación nos levantábamos al rayar el alba [...] Después de un cuarto de hora destinado a vestirnos, lavarnos, abrir puertas y ventanas y levantar la cama, sonaba la campana, que era el llamado a descender al claustro bajo, donde nos esperaba el Dr. Agüero, de pie, como un centinela prusiano, desafiando a veces el frío mañanero e invernal. Los estudiantes, descendiendo por celdas con su mayor a la cabeza, iban tomando su colocación en las filas [...] se daba la orden de marcha, rompiendo el Dr. Agüero a la cabeza de la columna en dos filas paralelas, marcando éstas el paso y sin que se oyera la más débil voz. Aunque ateridos de frío, entrábamos por el interior en la iglesia del Colegio [...]. Ya en el templo, tomábamos rápidamente nuestra colocación, como en un campo de ejército, cada grupo con su «mayor» [...]. Terminada la misa, volvíamos en el mismo orden, con el Rector a la cabeza, y formados en el mismo claustro, esperábamos el to-

que de campana que nos mandaba el «rompan filas», regular y ordenado. Como al principio, nos dirigíamos a nuestras celdas, siempre en formación [luego del orden del cuarto] nos sentábamos con nuestros libros y cuadernos, tomando tranquilamente nuestro mate, mientras estudiábamos en el más profundo silencio y con orden envidiable (Tobal, 1942: 20-28).

Nótese el comentario de Tobal sobre la similitud con el modelo institucional jesuita al que se hiciera referencia para el caso del Colegio de Monserrat:

Fuera de estas explosiones ligeras de la fibra juvenil contenida, el orden era admirable, y solo podrá encontrarse algo parecido en los colegios de los Jesuitas. Y digo algo parecido, porque en los establecimientos de los Padres de la Compañía, la fuente de orden tiene origen muy diverso. Allí es el resultado de la obediencia ciega, imperiosa, despótica. Es el fruto de la destrucción de la voluntad, del propio albedrío, quebrado por la dura consigna: *Tanquam cadaver* (ibíd.: 161).

El Colegio del Uruguay fue creado en 1849 por el gobernador de Entre Ríos Justo José de Urquiza, bajo la modalidad de un internado gratuito de estudios preparatorios para hasta quinientos estudiantes. La federalización de la provincia de Entre Ríos durante el mandato de Urquiza como presidente constitucional de la Confederación Argentina (1854-1860) hizo que el colegio quedase bajo la órbita del gobierno nacional. El Reglamento del Colegio del Uruguay, formulado por Alberto Larroque y aprobado en 1858, también da cuenta de las características de la distribución de horas según el carácter intensivo del modelo antes referido:

Art. 14. A las cinco de la mañana en verano, y á las cinco y media en invierno, se tocará la campana para que todos los alumnos, después de lavarse, peinarse y tender sus camas, concurren á la sala de rezo é inmediatamente después al estudio.

Art. 15. Hasta 7.15, luego almuerzo.

Art. 16. Clases de 8.30 a 12.

Art. 17. 12 a.m. comida y receso hasta las 14.

Art. 18. 5 a 6 recreo.

Art. 19. Estudio de la tarde de 6 o 6.30 en verano a 8.30 o 9. Luego lectura moral é historia por media hora luego rezo y cena.

Art. 20. Los jueves y domingos por la tarde, habrá paseo al campo hasta oraciones.

Art. 21. Jóvenes de cuarto de jurisprudencia salida jueves y domingos desde las 12 hasta oraciones. Los alumnos de filosofía y matemáticas el último domingo, los de comercio cada dos meses y los de preparatoria último domingo del trimestre. [...]

Art. 26. Habrá cada año, para el 9 de agosto, un concurso general en todas las aulas del Colegio, desde las clases preparatorias incluidas desde 1 de julio hasta 25 de julio como homenaje de gratitud a Urquiza. [...]

Art. 62. El mayor silencio debe reinar desde el segundo toque de campana que anuncia la conclusión del recreo.

Art. 63. Se nombrará á cada alumno, según sus respectivas clases, el compañero con quien debe entrar en filas sea para los paseos sea para trasladarse de los estudios al comedor, etc. Este orden será inalterable en todo el año. Firmado Alberto Larroque. Rubrica aprobación S.E. Campillo (García Merou, 1900: 94).

El segundo ejemplo refiere a una práctica adoptada en estas tres instituciones con origen y recorrido diverso, también de uso en el modelo jesuita: el estímulo a través de los premios. Al respecto, dice el reglamento del Colegio de Monserrat:

Cap. X. De los premios y castigos

Art. 87. 3 medallas de oro ó plata a la moral, a la aplicación y la civilización y cultura.

Art. 88. Además, premios mensuales o trimestrales por aplicación, civilización y cultura. [...]

Art. 104. [...] los alumnos estén siempre bajo la inspección de algún superior que modere y regle las diversiones, paseos y demás honestos entretenimientos.

Firmado URQUIZA. Facundo Zuviría (ibíd.: 52-67).

Esta situación podía apreciarse en el Colegio de Buenos Aires, incluso en la distribución de las horas de estudio: las clases duraban una hora, de las cuales el profesor dedicaba tres cuartos a dictarla y el cuarto restante a extraer la conclusión. Otras veces, contestaba preguntas de los alumnos durante media hora. El pasante tenía obligación de tomar la lección antes de la clase, ayudando a comprender su significado para que no se la memorizara. Si algún estudiante debía sostener una conferencia o una función literaria, se lo ejercitaba en el púlpito del refectorio, mientras los otros comían y le replicaban otros dos. Lo usual era que, al final de los cursos, los alumnos más brillantes sostuvieran un acto público de los principales puntos de las materias del año, que solía realizarse en la iglesia de San Ignacio, también fundada por los jesuitas (Sanguinetti, 1984).

El Colegio del Uruguay presentaba esta misma faceta:

Para crear algún estímulo entre los estudiantes de Historia, he dispuesto que, á fines de cada mes, se me presente un ensayo filosófico é histórico sobre las materias vistas en clase. Remito á V. los dos primeros ensayos que se han publicado en el «Uruguay». Estoy persuadido que V. los leerá con placer. Recuerdo el entusiasmo con que V. aceptaba producciones de esta naturaleza, cuando ambos trabajábamos juntos en formar la inteligencia y el corazón de la juventud argentina [...] He enviado ya el primero de estos ensayos al Ministerio de Instrucción Pública, y hoy remito el segundo [...] (Carta de Alberto Larroque a Juan Francisco Seguí, 24 de julio de 1860, citado en Bosch, 1949: 99).

### Premios

Art. 168. El Director del Colegio, en cumplimiento de sus deberes, creará medios de estímulo, á fin de que obren eficazmente en el ánimo de los alumnos y produzcan una noble rivalidad, que es la fuente del progreso é ilustración.

Art. 169. Los alumnos de todas las clases, menos aquellos que pertenezcan á las aulas superiores, lucharán durante todo el mes para disputar el primer puesto de la clase.

Art. 170. Los profesores llevarán un apunte exacto de los puntos de honor que por su contracción, docilidad y mérito vayan adquiriendo diariamente los alumnos.

Art. 171. A fines de cada mes se formará un gran cuadro que llevará el nombre de cuadro de honor, con el nombre del que ocupe el primer puesto de la clase. [...]

Art. 173. Los nombres que figuren en el cuadro de honor serán aclamados en reunión general el último domingo de cada mes. [...]

Art. 175. Conferencias públicas para los alumnos de clases superiores.

Firmado Alberto Larroque. Rubrica aprobación S.E. Campillo (García Merrou, 1900: 94).

El Colegio de Monserrat y el de Buenos Aires, aunque con recorridos diferentes, compartían la matriz jesuita originada hacia fines del siglo XVI; no así el colegio del Uruguay. Sin embargo, elementos propios de los colegios humanistas propagados por los jesuitas los atravesaron: un intenso reglamento interno de jornadas diarias extendidas con horas de estudio común, lecciones y descansos; los concursos de ensayos para motivar a los alumnos; los exámenes finales frente a comisiones examinadoras cuyos resultados se publicaban en el diario local y se comunicaban a las autoridades locales y nacionales.

## **ENTRE INNOVACIONES Y ESPACIALIDADES: CIRCULACIÓN TRANSNACIONAL E INTERNACIONAL DE LAS IDEAS DE PEDAGOGOS EXTRANJEROS<sup>1</sup>**

La circulación de los franceses Amadeo Jacques y Alberto Larroque en colegios creados durante la Confederación sugiere una dimensión transnacional, desde Francia a la Argentina, y una dimensión intranacional, desde Buenos Aires a las provincias y viceversa. También permite ver el encuentro entre legados y nuevas propuestas.

En efecto, Larroque creó en 1849 el Colegio Republicano-Federal –luego Colegio del Plata en Buenos Aires–, llevó sus ideas al Colegio del Uruguay en 1854, convocado por Justo José de Urquiza, y plasmó, en 1865, sus experiencias como

1. Este apartado retoma resultados presentados en Acosta, 2019.

miembro de la Comisión Nacional para la Elaboración de un Plan para la Instrucción General y Universitaria.

Por su parte, Jacques tuvo a su cargo la organización del Colegio de San Miguel, en Tucumán, donde puso en práctica buena parte de las ideas que luego acondicionó en su dirección del Colegio Nacional de Buenos Aires, desde donde escribió sus recomendaciones para la misma comisión de la que participaba Larroque. Ambas experiencias confluyeron en un informe que sirvió de base para la posterior discusión sobre la orientación de los recientemente creados colegios nacionales.

Larroque fue rector del Colegio del Uruguay entre 1854 y 1863. Ni bien recibió su cargo, incorporó un cuerpo de profesores internacional e inauguró lo que se conoció como la época de oro de la institución. Decía Larroque:

No es sino después de profundas meditaciones que me he decidido a trazar este plan. He consultado las necesidades más vitales del país y los sistemas empleados con mejores resultados en *los establecimientos de Europa*. Tengo la esperanza de que el cuadro que someto a la aprobación del Superior Gobierno llenará sus más elevadas aspiraciones y las exigencias de nuestra época (citado en Sagarna, 1943: 45; el destacado es nuestro).

El plan de Larroque fue exitoso: estudiantes de las élites de otras provincias y de países limítrofes incrementaron la matrícula de 282 estudiantes, en 1857, a 402, en 1860. El reconocimiento fue tanto nacional como internacional:

Este año, el Colejio del Uruguai, ya tan afamado, acaba de exceder al renombre que con justicia tiene conquistado. El Gobierno Nacional debe felicitarse de ver al frente del Colejio del Uruguai al Dr. Larroque, que tan bien comprende y desempeña la noble y alta misión que le está encomendada. No menos acreedores son á la gratitud del Gobierno los profesores que componen el personal de catedráticos del Colejio. Ellos ayudan eficazmente á su Director, esmerándose en el ejercicio de sus respectivas funciones [...]. La carrera literaria y profesional, que está exclusivamente á cargo del Sr. Director del Colejio, Dr. Larroque, comprende, entre otros estudios, el de Filosofía, Literatura y Jurisprudencia. La comisión no sabe cómo elogiar debidamente el examen de esas importantes cátedras. Baste decir á V.E. que la mayoría de sus alumnos fueron aclamados y aplaudidos con merecida justicia [...] La comisión valora mui en alto aquellos resultados y confiesa que no sabe de qué modo la patria podrá agradecerlos al Directores del Colejio y al cuerpo de profesores á cuyos esfuerzos son debidos. Todos se han hecho acreedores á la gratitud nacional. A su lado, con su consejo y con su enseñanza, se forman ciudadanos que algún día han de servir eficazmente los destinos públicos, y cuya sólida instrucción les ha de hacer alcanzar una posición brillante y una influencia benéfica en los destinos de estos hermosos países (Comisión examinadora de los alumnos del Colegio Nacional del Uruguai, transcripto en *ibíd.*: 173-183).

El Colegio del Uruguay es considerado el primer instituto de enseñanza de la Confederación, porque el de Córdoba, antes tan celebrado, ha venido a pasar ahora a una simple escuela provincial. Anduvimos por todas las dependencias del colegio y observamos lo suficiente para convencernos de que su organización y planes eran admirables para realizar la educación de la juventud; en verdad sus planes son idénticos a los de algunos de los institutos de nuestro país [...] las matemáticas superiores se enseñan también, lo mismo que los clásicos franceses e ingleses y en general todas las materias comprendidas en lo que llamamos «una buena educación inglesa» (Thomas Page citado en Bosch, 1949: 46).

Jacques dirigió el Colegio de San Miguel en Tucumán entre 1858 y 1862 (el colegio se creó en 1854). Luego, fue nombrado regente de estudios del Colegio Nacional de Buenos Aires.

Según Rodolfo Cerviño (1964), en 1858 Jacques ofreció al gobernador Agustín J. de la Vega una propuesta de plan de estudios. El 19 de abril de 1858 comenzaron las clases de 8 a 12 horas y, por la tarde, desde la entrada del sol. Jacques publicó sus ideas para el colegio en el diario *Ecos del Norte*. Allí retomó la discusión respecto del modelo de los colegios humanistas: enseñanza general o especializada (clásica o moderna en los términos del liceo en Francia). Jacques no creía en especializar la enseñanza, aunque sí en hacerla menos literaria:

La juventud argentina debe ser dirigida en el sentido de las ciencias útiles, de aquellas ciencias que tienen en la vida material, en las profesiones mercantiles, en la industria agrícola y pastoril, y en cuanto se refiere al desarrollo y engrandecimiento de la riqueza pública y privada, aplicaciones de cada día y de cada momento.

Dos secciones de bachillerato: literaria y científica, pero «haciendo participar a los alumnos de la sección literaria, de los más importantes cursos de la sección científica, así como los discípulos de esta necesitan las lecciones del idioma materno y de los idiomas extranjeros vivientes. [...] una instrucción científica, sobre todo profesional, la cual no excluye cierto grado de cultura literaria». Las disciplinas humanísticas las reconoce indispensables «para dos profesiones siquiera: la del foro y la del sagrado ministerio», «las letras, especialmente las latinas o de antigüedad, son un lujo», «Primero, pues, que el lujo debe atenderse a lo necesario. En la Confederación Argentina sobran los doctores (perdónenme ellos tamaña herejía)» (*El Eco del Norte*, año III, n° 82, 14 de marzo de 1858, p. 3, citado en *ibíd.*: 17).

Unos años más tarde, ya como rector del Colegio Nacional de Buenos Aires, agregaría sobre este punto:

Se alega, algunas veces para reclamar la especialización de la instrucción secundaria, el *ejemplo de Francia* y el sistema de bifurcación establecido en sus colegios. Es una interpretación errónea de lo que allí ha sucedi-

do. La enseñanza secundaria no ha sido reformada por ser muy general, sino, al contrario, por ser muy especial; o porque era, quince años ha, casi exclusivamente literaria [...]. Se ha creído remediar el mal con la bifurcación, es decir, separando los estudios generales en dos secciones: la una puramente científica y práctica, la otra puramente literaria, moral e histórica. Se empieza ya a conocer el poco acierto de esta medida. Mucho mejor hubiera sido restringir los estudios literarios, sin desunirlos, y dejando a la enseñanza superior la alta literatura, por una parte, a las escuelas especiales, por otra parte, la ciencia profundizada, con el séquito de sus aplicaciones prácticas. Así, la enseñanza secundaria hubiera conservado su verdadero carácter, que es preparar a todo sin conducir al término de nada. No imitemos a Europa en sus desaciertos y, aun cuando acierta, cuidemos de que las circunstancias, en medio de las cuales nosotros vivimos, son diferentes y requieren distintas medidas (Jacques, 1945: 23; el destacado es nuestro).

El reconocimiento se dio de manera pronta en el ámbito nacional:

Por la diligencia han llegado de Salta algunos jóvenes destinados al Colegio de San Miguel; congratulamos á los padres de familia que han tenido tan feliz inspiración, porque este colegio cuenta con un director que no lo tiene mejor ni igual ningún colegio americano (*El Eco del Norte*, n° 174, 1859, citado en Cerviño, 1964: 20).

Jacques tiene el sistema que mejor conviene en América: no se ocupa de llenar la cabeza de los niños con trosos de latín de Nebrija ni son silojismos escolásticos; prefiere los estudios de utilidad inmediata sin descuidar por ello los idiomas, cuya base sea la verdad, no de convención, sino la que nazca de la naturaleza de las cosas. El sistema de enseñanza simultánea adoptado por Mr. Jacques sirve admirablemente para el desarrollo de la inteligencia temprana, con el que tendréis jóvenes que à los diez y ocho años posean conocimientos variados y de utilidad práctica, sin que con el sistema antiguo español podáis conseguir à tal edad sino jóvenes que apenas sepan un mal latín y un mal ergo, después de haber viciado su inteligencia i haberlos hastiado con las arides de conocimientos pobrísimos (Agustín Matienzo sobre el sistema de Jacques, *El Eco del Norte*, año V, n° 269, 1 de enero de 1860, p. 3, citado en *ibíd.*: 20).

Dicho reconocimiento se extendió a miradas extranjeras:

«[...] ocupa el rango de un Gimnasio de primera clase del Estado Prusiano; pero con la diferencia que en el establecimiento prusiano la instrucción se apoya más en los idiomas clásicos y el Colegio de Tucumán tiene por base las ciencias que llamamos Exactas». Lo compara con los demás colegios de la Confederación Argentina, encuentra que «no tiene el defecto, ni de aquella

superficialidad brillante que se nota en los colegios que han adoptado el sistema norteamericano [...], ni tampoco de aquel método escolástico, que hace tiempo, ha caído en Europa en justo olvido y con que todavía algunos colegios de estos países están haciendo alarde (*El Eco del Norte*, 4 de agosto de 1859, citado en *ibíd.*)

Jacques renunció a la dirección del Colegio de San Miguel, luego de varias desavenencias internas, para asumir como director de estudios del Colegio de Buenos Aires. Jacques y Larroque participaron luego de la elaboración del Proyecto de Plan de Instrucción General y Universitaria para la República Argentina.

## CONCLUSIONES

Durante la Confederación Argentina, se encuentran experiencias que anteceden a la creación de los colegios nacionales, aunque dispersas entre las provincias y, en muchos casos, con poca sustentabilidad en el tiempo. Circularon, a través de estas experiencias, prácticas y saberes de extranjeros que luego se asentaron en el territorio de la república.

En el caso de la configuración de la escuela secundaria y de su modelo institucional, estas prácticas se vinculan con las herencias de instituciones preexistentes a la creación del colegio nacional de Mitre y a los procesos de internacionalización crecientes durante el siglo XIX. El recorrido por experiencias herederas de los colegios jesuitas y por creaciones *originales* del siglo XIX da cuenta del ensamblaje de diversas corrientes de circulación.

En este capítulo se destacaron tres elementos de ensamblaje: las disposiciones reunidas en reglamentos que recogieron originalmente el modelo del internado jesuita; las tensiones frente a las innovaciones curriculares entre formación general y especializada que, para el siglo XIX, se expresaron entre formación clásica y moderna; y el papel de pedagogos extranjeros de peso en las primeras experiencias institucionales posrevolucionarias de la Argentina.

El lugar de estos pedagogos extranjeros en la configuración de la escuela secundaria argentina podría analizarse como una marca transnacional, propia de la configuración de un modelo institucional, que excede el plano de acción de los agentes. Aunque también se visualiza esa marca a través de la circulación de algunas características del modelo jesuita en diferentes espacios y tiempos.

Desde esta perspectiva, es posible pensar la configuración del colegio nacional como resultado de un ensamblaje entre discursos y prácticas internalizadas en sujetos y deslocalizadas de sus raíces históricas, la circulación transnacional de esos sujetos y su actuación en nuevos escenarios, y la apropiación de algunos de esos discursos y prácticas externas como fuentes de autoridad para la futura configuración local.

## REFERENCIAS

Acosta, Felicitas

- 2012 «La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX», en *Cadernos de História da Educação*, nº 11, pp. 31-144.
- 2019 «Relaciones entre historia de la educación y educación comparada: nuevas (y no tan nuevas) posibilidades para la investigación», en Arata, Nicolás y Pineau, Pablo (coords.), *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), pp. 135-156.
- 2020 «La sistematización estatal modelizadora y la segmentación en los orígenes y expansión de la escuela secundaria en la Argentina», en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, nº 47, en prensa.

Acosta, Felicitas y Fernández, Soledad

- 2014 «El Estado en la configuración de la escuela secundaria desde una perspectiva de internacionalización: una mirada desde la *Enquête Naón* de 1909 en Argentina y la *Enquête sur l'enseignement secondaire* de 1899 en Francia», en *Anuario de Historia de la educación*, vol. 15, nº 2, pp. 69-92.

Beato, Fernando *et al.*

- 1987 *El Monserrat*, Córdoba, Pugliese Siena.

Bosch, Julia Beatriz

- 1949 *El Colegio del Uruguay. Sus orígenes, su edad de oro*, Buenos Aires, Impresores Peuser.

Bruno-Jofré, Rosa y Tröhler, Daniel

- 2014 «Introduction», en *Encounters on education = Encuentros sobre Educación = Rencontres sur l'éducation*, vol. 15, nº 4, pp. XIII-XVII.

Cerviño, Rodolfo

- 1964 *Del Colegio San Miguel al Colegio Nacional. Dos etapas de cultura en Tucumán*, Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán.

Compère, Marie-Madeleine y Savoie, Philippe

- 2001 «L'établissement secondaire et l'histoire de l'éducation», en *Histoire de l'éducation*, nº 90, pp. 5-20.

García Merou, Juan

- 1900 *Leyes, decretos y resoluciones sobre instrucción superior, secundaria, normal y especial. Años 1810 a 1880, tomo I (1810-1880)*, Buenos Aires, Taller tipográfico de la Penitenciaría Nacional.

Grendler, Paul F.

- 1989 *Schooling in Renaissance Italy. Literacy and learning, 1300-1600*, Baltimore y Londres, Jhon Hopkins University Press.
- 2019 «Jesuit Schools and Universities in Europe, 1548-1773», en *Brill Research Perspectives in Jesuit Studies*, vol. 1, nº 1, pp. 1-118.

**Jacques, Amadeo**

1945 *Escritos*, estudio preliminar y compilación de Juan Mantovani, Buenos Aires, Estrada.

**Martínez Paz, Enrique**

1966 *El Colegio Nacional de Monserrat*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.

**Mayer, Christine**

2019 «The Transnational and Transcultural: Approaches to Studying the Circulation and Transfer of Educational Knowledge», en Vera Roldán, Eugenia y Fuchs, Eckhardt (eds.), *The Transnational in the History of Education. Concepts and Perspectives*, Londres, Palgrave Macmillan, pp. 49-68.

**Meyer, John y Ramírez, Francisco**

2002 «La institucionalización mundial de la educación», en Schriewer, Jürgen (ed.), *Formación del discurso en la educación comparada*, Barcelona, Ediciones Pomares, pp. 91-110.

**Mueller, Detlef**

1992 «El proceso de sistematización: el caso de la educación secundaria en Alemania», en Mueller, Detlef; Ringer, Fritz y Simon, Brian (comps.), *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social, 1870-1920*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad, pp. 37-86.

**Novoa, António**

2017 «Ilusões e desilusões da educação comparada: Política e conhecimento», en *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, nº 51, pp. 13-31.

**Popkewitz, Thomas**

2019 «Transnational as Comparative History: (Un)Thinking Difference in the Self and Others», en Vera Roldán, Eugenia y Fuchs, Eckhardt (eds.), *The Transnational in the History of Education. Concepts and Perspectives*, Londres, Palgrave Macmillan, pp. 261-292.

**Sagarna, Antonio**

1943 *El Colegio del Uruguay*, Argentina, Imprenta López.

**Sanguinetti, Horacio**

1984 *Breve historia del Colegio Nacional de Buenos Aires*, Buenos Aires, Ediciones Macchi.

**Sobe, Noah**

2013 «Entanglement and Transnationalism», en Popkewitz, Thomas (ed.), *Re-thinking the History of Education. Transnational perspectives on its Questions, Methods and Knowledge*, Estados Unidos, Palgrave, pp. 93-108.

**Tobal, Federico**

1942 *Recuerdos del viejo Colegio Nacional de Buenos Aires, tomo I*, Buenos Aires, Talleres Gráficos L. J. Rosso.

Tröhler, Daniel y Lenz, Thomas

2015 «Introducción», en íd. (comps.), *Trayectorias del desarrollo de los sistemas educativos modernos. Entre lo nacional y lo global*, Barcelona, Octaedro, pp. 11-19.

Vera Roldán, Eugenia y Fuchs, Eckhardt

2019 «Introducción», en íd. (eds.), *The Transnational in the History of Education. Concepts and Perspectives*, Londres, Palgrave Macmillan, pp. 1-48.

Villardí, Julián

1939 *La manzana de las luces y el Colegio Nacional de Buenos Aires*, Buenos Aires, Ferrari Hermanos.

Intelectuales  
y referentes  
del mundo  
de la pedagogía



# Orígenes del proyecto democrático radicalizado en el Río de la Plata: Mariano Moreno y la impresión de *El contrato social*

NICOLÁS ARATA

Los estudios recientes sobre las independencias hispanoamericanas problematizan argumentos que la historiografía clásica postulaba como verdades irrefutables. Entre ellos, la «naturaleza» de la revolución –asentada en un relato donde la nación era concebida como origen y no como resultado de procesos desatados a partir de las luchas por la independencia– es interrogada desde nuevos enfoques que abordan las «rupturas revolucionarias» como acontecimientos complejos en los que grupos sociales gestaron representaciones, ideas, valores, comportamientos y experiencias en torno a las nociones de *soberanía*, *patria*, *independencia* y *revolución*, no exentas de ambigüedades y contradicciones.<sup>1</sup>

Los trabajos sobre la independencia demostraron que, lejos de seguir un proceso lineal, las revoluciones de principios del siglo XIX se abrieron paso mediante desarrollos intrincados y vertiginosos que ensayaron diferentes respuestas frente a la búsqueda de una forma de gobierno que reemplazara al orden colonial. ¿Qué ideas alimentaron estas búsquedas? No puede desconocerse el peso que tuvo la difusión de las ideas ilustradas desde fines del siglo XVIII en el Río de la Plata, combinadas con el auge mercantil y la paulatina renovación de la economía, en relación con el creciente protagonismo del «mundo Atlántico». <sup>2</sup> La ruptura del nexo colonial que abrió el proceso iniciado en 1810 implicó un esfuerzo denodado por otorgarle sentido, explicarla, darle legitimidad. Fue, en un punto, una «revolución que nació sin teoría» (Terán, 2008: 25), porque, en

1. El abordaje crítico de los elementos presentes en el proceso de ruptura revolucionaria condujo al reemplazo paulatino de la interrogación sobre la «naturaleza» de la revolución –en el sentido teleológico y determinista– y a la incorporación de nuevos problemas –históricos, político-conceptuales y epistemológicos– que surgen a partir de la identificación de la multiplicidad de fenómenos que constituyen el proceso insurreccional. Asimismo, estos fenómenos dejan de ser abordados desde una mirada teleológica para analizarse como procesos que, en el horizonte de su época, no necesariamente anunciaban la independencia o el fin de una soberanía imperial (González Bernaldo de Quirós, 2015). En relación con la no univocidad de las nociones mencionadas (revolución, soberanía, etc.), su variabilidad en el tiempo y sus vínculos con los procesos que se desarrollaron tanto en el plano del lenguaje como en el de los ámbitos socioculturales y políticos, véase Giannattasio, 2014.

2. Como advierte François-Xavier Guerra, «La revolución lleva a su término muchos procesos comenzados durante el Antiguo Régimen». Y agrega: «En gran medida, todas esas novedades habían ido surgiendo a lo largo del siglo XVIII en grupos restringidos de hombres agrupados en nuevas formas de sociabilidad» (2019: 13).

el momento que tuvo lugar, «no existía un sujeto político que fuese capaz de independizarse» (Entin, 2018).<sup>3</sup>

En el plano educativo, dos tendencias político-pedagógicas buscaron, paulatinamente, abrirse camino. Una se apoyó –como veremos– en la exaltación de una nueva soberanía política como fuente de legitimación y en la apelación a la juventud americana y al pueblo como principales protagonistas de esas transformaciones. Se trata de un ideario democrático cuyo principal expositor fue el secretario de la Primera Junta Mariano Moreno. La otra tendencia sentó las bases de un programa que, a lo largo del siglo XIX, enfatizó la inculcación de los deberes y el valor de las tradiciones heredadas de la colonia como eje de su proyecto pedagógico. Mientras la primera reivindicó la libertad del sujeto, la segunda resaltó el papel de la virtud y el orden; mientras una buscó alumbrar una tradición democrática colocando en el centro la autonomía del individuo, la otra promovió una articulación entre educación y deberes, sentando los fundamentos de una educación en torno a las obligaciones del ciudadano.<sup>4</sup>

En un ensayo que permite un renovado acercamiento a la vida y las ideas de Moreno,<sup>5</sup> Noemi Goldman (2016) postula la existencia de dos grandes facetas en la vida pública del secretario de Guerra y Gobierno de la Junta: la del letrado y la del político.<sup>6</sup> En este trabajo destacamos una dimensión complementaria –la pedagógica– que asume Moreno en sus intervenciones y de la que se desprende un programa educativo que bien podría encuadrarse en lo que Adriana Puiggrós (1990) denominó «posiciones pedagógicas democrático-radicalizadas».<sup>7</sup>

Para ello, analizamos la gravitación que tuvo la traducción de *El contrato social* en el Río de la Plata como expresión de una voluntad que buscó sentar las bases de un proyecto político-pedagógico basado en una interpretación de las premisas expuestas en el célebre libro. Para comprender la dimensión del proyecto político-pedagógico de Moreno, sostendremos que su traducción de Rousseau debe

3. Solo basta recordar que, siguiendo la tradición pactista, la revolución se hizo en nombre de Fernando VII, al igual que las juntas surgidas en Caracas, Santiago de Chile y San José de Bogotá.

4. Retomo esta idea de Eduardo Rinesi (2015: 60), quien, cuando indaga en la historia de las ideas y de las tradiciones teórico-políticas sobre la república, distingue reflexiones que tematizaron la cuestión de la república democrática y de la república aristocrática, e identifica una tensión. El autor sostiene que «el pensamiento democrático, en efecto, es un pensamiento de los derechos, así como el pensamiento republicano es un pensamiento de las obligaciones...».

5. Existen numerosos trabajos que, desde el ensayo al estudio biográfico, desde la historiografía a los estudios de orden filosófico y político, abordaron la vida y obra de Mariano Moreno. Solo a modo de referencias, pueden destacarse los trabajos de Rodolfo Puiggrós (1941, 1942, 1949) y de Ricardo Levene (1921), entre otros.

6. La figura del letrado no puede homologarse a la del intelectual, aunque la materia de su hacer consista, principalmente, en el trabajo intelectual. Los letrados coloniales pertenecían a las «gentes de saber» y se reconocían entre los «hombres doctos» que intervenían tanto en el campo de las letras y de la enseñanza, como en los asuntos jurídicos y legales. Al respecto, véase Oscar Mazín (2008).

7. Puiggrós (1990: 13) entiende por *democrático-radicalizadas* a las posiciones político-pedagógicas que conforman el reservorio de alternativas educativas a la educación instituida y fueron negadas, ocultadas o no registradas por los textos clásicos de historia de la educación latinoamericana. La emergencia y el desarrollo de estas posiciones se sitúa en el periodo 1885-1916, en el seno de los debates del normalismo, y aunque sus integrantes no llegaron a organizarse como un grupo o corriente coincidían en reclamar «una mayor participación de los sectores democráticos de la comunidad educativa y la promoción del papel docente de los sectores populares» (ibíd.: 43).

concebirse en articulación con al menos otras dos de sus iniciativas impulsadas durante el primer año de vida independiente: la creación de la Biblioteca Pública y la fundación de la *Gaceta de Buenos Aires*. Asimismo, argumentaremos que es preciso analizar los alcances que tuvo esta iniciativa más allá del impacto entre sus contemporáneos, entendiéndola como una pieza clave en la articulación de una narrativa democratizante de largo aliento para la historia de la educación argentina.

## UN AUTOR EN CIRCULACIÓN

Cuando Moreno le propuso al Cabildo «reimprimir aquellos libros de política, que se han mirado siempre como el catecismo de los pueblos libres» (en Rousseau, 2011: 27), las referencias a la obra del autor de *El contrato social y Emilio, o de la educación* ya circulaban en América desde hacía al menos dos décadas.

La primera mención a Rousseau de la que se tiene noticias en el Río de la Plata se debe al deán Gregorio Funes. En la oración fúnebre que leyó en 1790, con motivo de las exequias de Carlos III, quien fuera una de las personas más cercanas al obispo San Alberto y, más tarde, rector de la Real Universidad de Córdoba introdujo las primeras referencias a *El Contrato Social* en el territorio del Virreinato. Veinte años antes que Moreno impulsara una edición de aquel libro en el continente, Funes ponía en circulación, discutiéndolos, los principios sobre los que reposaba la obra.<sup>8</sup> El deán se preguntaba qué importancia tenía que el hombre hubiese nacido «independiente, soberano, árbitro y juez de sus acciones» (en Lewin, 1980: 25) si, para preservar su vida, debía participar de un pacto social entregándole a un «personaje moral» su libertad a cambio de paz, seguridad y defensa frente a los peligros exteriores. Funes no negaba los principios roussonianos, pero concluía que solo el príncipe encarnaba las condiciones que garantizaban la soberanía a través de la defensa del Estado con la fuerza de las armas y el gobierno de la razón.

La oposición moderada de Funes a las ideas de Rousseau contrastaba con el rechazo abierto del obispo San Alberto, quien no dudó en levantar la voz cada vez que las expresiones independentistas florecían en el horizonte. Así lo hizo contra la rebelión de Túpac Amaru y también contra la «filosofía de Novadores y falsos poetas, los Baglees [¿se trataría de Bayle?], los Voltaire, los Rousseau» (en *ibíd.*: 27). Una posición similar encontramos en Fray Baltasar de Quiñones, maestro general de los dominicos, quien tampoco titubeaba en reivindicar su comprometido regalismo, condenando las «máximas corrompidas y abominables» sobre las que descansaba el «contrato imaginario, sedicioso y tan contrario a la sagrada enseñanza de la Religión cristiana» (en *ibíd.*: 31).

Moreno no habría desconocido estas y otras ideas que, desde al menos 1790, circulaban en el Río de la Plata sobre la obra y la figura de Rousseau. Probablemente,

8. Una postura similar adoptó Fray Servando en el virreinato de Nueva España (México), cuando –a propósito de la renovación del cabildo municipal– pronunció un sermón en el que condenó al «sistema de Rousseau» (Halperin Donghi, 2013: 26 y ss.).

durante sus años de formación en el Real Colegio Convictorio, hubiera oído de boca de Mariano Medrano o de Baltazar Maciel referencias a *El contrato social*, libro que formaba parte de la biblioteca personal del cancelario, por entonces una de las más importante de Buenos Aires.<sup>9</sup> Probablemente, también hubiera conversado con Dámaso Antonio Larrañaga, fundador de la Biblioteca Nacional del Uruguay y lector de Rousseau. Incluso hay quienes, apelando a textos aparentemente inéditos y apócrifos, revelan que Moreno ya hacía referencia a las ideas de Rousseau en escritos previos al proceso revolucionario (ibíd.: 41 y ss.). No obstante, trabajos más recientes y rigurosos han puesto en duda la autenticidad de dichos textos, advirtiendo que la autoría de algunos de ellos no corresponde al secretario de la Primera Junta (Bauso, 2017 y Entin, 2018).

Lo que se da por descontado es que Moreno leyó a Rousseau mientras realizaba sus estudios en la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier, en Chuquisaca. Allí, bajo la dirección de Victorián Villava, accedió a esas lecturas, así como a las obras de otros representantes de las ideas ilustradas.<sup>10</sup> Ese acceso no resultaba para nada sencillo. Para hacerlo, Moreno debía apelar a una red de vínculos, entre los que se contaba Fray Cayetano Rodríguez y el obispo San Alberto (quien intercedería para que fuese alojado en la casa del arzobispo de Charcas, Matías Terrazas). El propio Terrazas le habilitaría el acceso a su biblioteca privada, una de las más prestigiosas del continente, que contaba con la autorización del Tribunal de la Inquisición de Lima para disponer entre sus estantes aquellos libros prohibidos por la Iglesia.

El otro elemento que no debe pasar inadvertido es el trasfondo social en el que Moreno leyó a Rousseau y que, más tarde, se ofreció como escenario para impulsar la edición de su obra más resonada. Aquel escenario estuvo marcado por grandes crisis y conflictos armados: los debates en torno a la eliminación de la mita –que habían alimentado las grandes rebeliones de Túpac Amaru y Túpac Katari en la región del virreinato del Alto Perú–; las invasiones inglesas al virreinato del Río de la Plata en 1806, y la abdicación de Fernando VII en 1808. La posición de Moreno frente a estas coyunturas históricas puede entreverse en sus escritos más importantes del período colonial: la «Disertación jurídica sobre el servicio personal de los indios» (1802) y la «Representación de labradores y hacendados (1809)». En ambos, la pluma de Moreno combina una abierta adhesión a la figura del Rey con protestas dirigidas a los abusos ejercidos por quienes desempeñaban los poderes locales.

Los hechos se precipitarían en los primeros meses de 1810. Cisneros había asumido la conducción del Virreinato sin contar con la legitimidad para hacer-

9. En ese sentido, véase la encendida defensa realizada por Juan Probst (1946) de la gravitación que tuvo Baltazar Maciel en la formación de quienes luego integrarían la generación de Mayo.

10. El propio Villava había traducido las obras de Antonio Genovesi, Gaetano Filangeri e, incluso, de Rousseau. En una práctica que más tarde reproduciría el propio Moreno, Villava omitía –o directamente censuraba– las referencias a todo lo que atentase contra el poder de la monarquía y la religión. El propio Villava también elaboró un documento contra el trabajo forzado de los indios en Potosí y reivindicó una tendencia a pensar la monarquía «como un imperio comercial integrado por los mutuos intereses en el que la libertad jugaba un rol central» (citado en Lewin, 1980).

lo, puesto que la potestad para nombrarlo era privativa del monarca y Fernando VII en ese entonces estaba preso. Los reaccionarios apelaban a la autoridad de la Junta Central, que gobernaba en nombre del rey preso. Los escritos de Moreno pondrían en discusión esta legitimidad, reivindicando la retroversión de poderes del rey hacia el pueblo y abriendo –paulatinamente– una lectura rupturista del vínculo colonial. Así, colocaba en un mismo pie de igualdad a las colonias americanas con las provincias españolas. En el marco de esta tesitura, puede interpretarse la breve pero intensa tarea de contribuir a dar forma a un nuevo orden político mediante un conjunto de estrategias que procuramos interpretar desde un ángulo político-pedagógico.

### **EDICIÓN Y TRADUCCIÓN: LIBERTAD DE PRENSA Y BIBLIOTECA PÚBLICA**

Antes de abordar la traducción de *El contrato social*, es indispensable inscribir esta iniciativa en un conjunto de acciones a través de las cuales Moreno procuró ampliar la difusión de la palabra escrita como una de las formas más elevadas de actividad social. Si pudiera hablarse de la existencia de un proyecto político-pedagógico, sin dudas este se apuntaló en la formación de un sujeto capaz de nutrirse, reflexionar y producir conocimiento fundado en el uso de la razón y en el marco de una libertad relativa mucho más amplia que aquella de la que se disponía en tiempos de la Corona. Este proyecto solo era posible a partir de una transformación de los medios de acceso al conocimiento, entre los que la lectura de una selección de autores y escritos políticos, la posibilidad de contar con el acceso a bibliotecas y el ejercicio de la libertad de prensa cumplirían un papel destacado.

Vale recordar el carácter sucesivo de los tres proyectos culturales impulsados por Moreno y distinguir en esa secuencia las prioridades y los puntos de contacto de las iniciativas por él concebidas. El 7 de junio de 1810 comenzó a editarse –con una periodicidad semanal– la *Gaceta de Buenos Aires*; el 13 de septiembre se creó la Biblioteca Pública de Buenos Aires; y las primeras noticias de la impresión de *El contrato social* datan de noviembre de 1810.

Las tres acciones presentan un rasgo en común: el carácter fundacional que las rodea buscaba conjurar la sensación de caos y anarquía que envolvía la atmósfera en la que escribía y actuaba Moreno. Frente a la desintegración de las instituciones coloniales, el secretario de la Junta aspiraba, a través de estos proyectos, a fundar instituciones que expresaran la materialidad del nuevo Estado. De allí que los textos morenianos no solo reclaman «otorgar visibilidad al poder público» (González, 2010: 16); también se proponen alumbrar un nuevo tipo de estatalidad que materialice los principios de un modo de concebir la revolución como proceso creador a través del cual un orden social nuevo es capaz de gestar una nueva «figura del mundo» (Villoro, 1992).

Moreno combinaba los dos registros a los que hace referencia Goldman: el del letrado que tiene una fe inconmensurable en la razón y el del político que debe legislar, traduciendo esa fe en una voluntad, y esa voluntad en una forma institucional

que la abriga y le otorga consistencia. Sin embargo, cuando el letrado y el político expresaban que debe transmitírsele «al pueblo lo que es, lo que puede, lo que debe y todo lo que concierne a una completa instrucción de sus intereses y derechos» (Moreno, 1915: 207), el secretario de la Junta interpelaba a sus lectores desde una «posición docente»<sup>11</sup> a partir de la que busca formar en el pueblo una conciencia en torno a sus derechos y responsabilidades.

Antes de proseguir, conviene mencionar que el término *pueblo* tenía un carácter polisémico en el lenguaje político hispano. Las élites de la época se han referido a este sector de la población bajo diferentes formas: plebe, chusma, populacho, vulgo y bajo pueblo. Esta última, generalmente, se utilizaba tanto para aludir a la sociedad en su conjunto como para nombrar una ciudad como un cuerpo político soberano (Di Meglio, 2006: 17). Esta acepción es demasiado general para establecer las relaciones de poder –conformadas por alianzas, oposiciones y subordinación– entre los diferentes grupos sociales que integraban las sociedades coloniales deciochescas y decimonónicas. Ensayaremos una caracterización lo más estricta posible, procurando identificar los sujetos a los que interpeló Moreno en el marco de este acontecimiento.

Moreno caracterizó a los meses que siguieron a la revolución como una etapa plagada de innumerables peligros y temió por los efectos a los que podía conducir: «una disolución que envuelve toda comunidad en males irreparables» (Moreno, 1961: 191). La forma de combatirla es a través de la ilustración del pueblo, esto es, de hacerlo partícipe de las transformaciones que tienen lugar para que –según sostuvo con énfasis en la introducción a *El contrato social*– «se restituyan los derechos al pueblo y estos queden a salvo de nuevas usurpaciones» (Rousseau, 2011: 25). El 7 de junio de 1810, en la noticia con la que anunció la creación de la *Gaceta*, Moreno afirmaba: «El pueblo tiene derecho a saber», acaso la afirmación más definitiva y fundamental de su programa de gobierno. Moreno estaba promoviendo la construcción de una «opinión pública» que no solo pudiera acceder a las decisiones adoptadas por la Junta, al estado de la hacienda y a la confrontación de opiniones sobre los temas que concernieran a la felicidad pública; también estaba convocando a que cualquiera que quisiera «contribuir con sus luces» (Moreno, 1961: 193) pudiera hacerlo en un mismo pie de igualdad.

Las páginas de la *Gaceta* también serían un lugar propicio para poner al alcance de los lectores las obras de los pensadores que hacían parte de su archivo ilustrado. Así, *Pensamientos de un patriota español para evitar los males de una anarquía o la división entre las provincias...*, obra atribuida a Gaspar de Jovellanos, fue incorporada fragmentariamente en las páginas de la *Gaceta*. Las opiniones contrapuestas, el debate, pero también los procesos de transmisión, formaban parte de sus preocupaciones. Según Di Meglio, el redactor de la *Gaceta* combinaba en escritos una «pedagógica exhibición de las razones de la Revolución [con] potentes exhortaciones a los americanos» (2006: 95). La anécdota de Eugenio

11. Tomo aquí la categoría desarrollada por Myriam Southwell y Alejandro Vassiliades (2014). En particular, destaco la posición docente como el resultado de una construcción histórica y social de miradas acerca de los problemas educacionales y del papel que la enseñanza podría desempeñar en su posible resolución.

Balbastro, quien fuera miembro del Cabildo de 1810, ilustra la posición docente asumida por Moreno de un modo elocuente:

Que cuanto el Dr. Moreno hacía y escribíale encantaba y llamaba la atención, que cuanto decía en sus gacetas lo miraba con el mayor aprecio, y creía a puño cerrado: que puesto a la puerta de la calle de su casa, en los días de su publicación, y con tono serio y grave, les preguntaba:

–Paisano, ¿ha leído Ud. *La Gazeta*?

–No señor –respondía el preguntado–.

–Pues yo se la leeré e impondré de lo que dice, para que Ud. lo entienda.

Y en efecto se la leía y explicaba como era posible, procurando propagar así sus máximas y sentimientos (citado en Goldman, 2016: 184).

Hay, en esta acción que podría sintetizarse bajo la expresión «Venga, que yo le leo», una gestualidad que habla de deselitizar el conocimiento, de dejar de tratar a los libros como objetos suntuarios y de construir otras formas de circulación del saber a partir de una alfabetización oral.

En el texto titulado «Educación» –que tiene como objeto comunicar la creación de la Biblioteca Pública–, Moreno advertía sobre los terribles males que la guerra y el «horror de los combates» tienen sobre la conformación de una sociedad. Por un lado, porque «expulsan a las Musas y conducen a la barbarie» (Moreno, 1961: 227). Un ejemplo concreto de este efecto es la referencia al Colegio de San Carlos, que fue transformado en cuartel de las tropas durante las invasiones inglesas. Aunque lo que más preocupaba a Moreno era la tentación que producía en los jóvenes «el brillo de las armas» y las pasiones que exaltaba en aquellos el deseo de ser militares «antes de prepararse para ser hombres» (ibíd.).

La impronta fundacional que tienen estas instituciones fue subrayada por Moreno, quien resaltó que, frente a la ausencia de otras que pudieran servirle de base, la «Junta se ve reducida a la triste necesidad de criarlo todo» (ibíd.). En ese marco, la biblioteca es más que un espacio de solaz y resguardo, así como la prensa es más que un dispositivo para comunicar ideas. Son vías para convocar a las «musas, las ciencias, las artes» sobre las que se funda una sociedad en «tiempos felices». Entre bibliotecas, periódicos y la facilitación de la lectura, Moreno vislumbraba las condiciones para la construcción de un nuevo lazo social. Este debía concretarse en la «continua comunicación» de las ideas y medidas políticas que tomaba la junta revolucionaria tanto como en la resolución de los obstáculos que impedían llevarla adelante, evitando que el pueblo «[resfriara] en su confianza» (ibíd.: 192).

La noción de biblioteca de Moreno cumplía las funciones de un establecimiento de estudios en un doble sentido: ejercía una fuerza irresistible entre los literatos, pero también era un espacio-archivo, siempre disponible cuando fuera preciso dirimir disputas intelectuales. Es desde sus enormes dificultades para acceder al conocimiento en sus años de formación que Moreno contrapone el carácter «público» de la biblioteca al de otras bibliotecas como la de Ptolomeo Filadelfo, que se había construido no para ilustración del pueblo, sino para vanidad de los reyes.

Las bibliotecas de Roma, en cambio –sostenía Moreno–, eran «verdaderas escuelas de los conocimientos [y el] mayor apoyo de las luces de nuestro siglo» (ibíd.: 229).

## INICIATIVAS DEL CABILDO

Si una cuestión está clara es que Moreno no es el único que actuaba en este contexto. El Cabildo de Buenos Aires también desarrolló una tarea educacional importante, decidiendo sobre diferentes asuntos relativos a la organización de la vida cotidiana, entre ellos, la situación de la educación de primeras letras.

La penosa situación de las escuelas porteñas era un asunto que ocupó numerosas sesiones de las autoridades revolucionarias a partir de 1810. Entre los temas tratados por el Cabildo, debe notarse la preocupación relativa a la enseñanza de la doctrina cristiana. Así, por ejemplo, en las escuelas de los conventos de regulares, la inspección del Cabildo notaba que aquellas estaban dirigidas por legos pertenecientes a esas comunidades, con una muy limitada capacidad para enseñar a leer y escribir. La comisión del Cabildo dictaminaba:

[...] por falta de suficientes conocimientos no puedan explicar con precisión los puntos de la doctrina cristiana; lo cual es desde luego de gravísimo inconveniente para los adelantamientos tan necesarios a la juventud (Archivo General de la Nación, 1927: 274).

En cuanto a las escuelas que dependían directamente del Cabildo, una de las medidas más decisivas fue la creación de una comisión para dar cuenta de su estado, presidida por los vocales Ildefonso Paso y Juan Pedro Aguirre. Ambos debían recorrer las escuelas de la ciudad y dar cuenta del estado de situación de estas respecto al año anterior.

Una vez realizadas las inspecciones de rigor, la comisión convocó a una reforma educativa con el objeto de «uniformizar la educación a partir del empleo de un método sistemático», entendiendo que el modo natural de hacerlo era establecer la lectura de un libro de texto. La expectativa puesta en la incorporación y distribución de un libro común a todos era lo suficientemente grande como para que se confiara en que «se metodizase el orden de enseñanza pública en las escuelas» (ibíd.: 266). Para garantizar su circulación y empleo, los maestros debían recoger los libros de los discípulos pobres cuando ya no los utilizaran o cuando por algún motivo dejaran de asistir a las escuelas (ibíd.: 267). También se les advertía que debían dar lecciones públicas sobre los ramos de la enseñanza que comprendiera el método, otorgándole premios a quienes se destacaran.

En el proceso de selección del libro que acompañaría la reforma, el texto escogido por la comisión no fue *El contrato social*, que propuso Moreno, sino el *Tratado de las obligaciones del hombre*, traducido por Juan Escoiquiz. Para garantizar la eficacia y el alcance de la medida, se establecía que el Cabildo imprimiese mil ejemplares y los distribuyese gratuitamente entre los niños pobres de todas las escuelas, obligando a los padres pudientes a que lo comprasen en la imprenta.

¿Por qué un gobierno revolucionario apoyaría la impresión de un libro traducido por quien fuese preceptor de Fernando VII? Una de las razones estriba en que –al momento de proponerse su impresión– existía una gran incertidumbre relacionada con la transición abierta en mayo de 1810 y el devenir del proceso revolucionario. Además, vale recordar que el movimiento revolucionario se hizo, en un primer momento, contra el partido español (que continuaba argumentando su derecho a gobernar), pero en nombre de Fernando VII. De ahí que mejorar las condiciones de las escuelas o introducir reformas educativas no necesariamente quería decir que se estuviera contribuyendo al quiebre del modelo cultural previo. Otra de las razones podría buscarse en el modelo de lectura propuesto. Mientras el *Tratado...* proponía un modelo de lectura con un fuerte tono prescriptivo, *El contrato social* promovía una lectura silenciosa e individual que, lejos de la memorización propia de los catecismos, incitaba en sus lectores –según palabras del propio Moreno– a «encender su imaginación y rectificar su juicio» (Rousseau, 2011: 29).<sup>12</sup>

La decisión de imprimir el *Tratado...* pareció contar con un amplio consenso, sobre todo porque emanó de una decisión de la propia comisión del Cabildo. En cambio, la voluntad de traducir *El contrato social* obedecía –como sabemos– a la exclusiva voluntad de Moreno, y no contó con otras voces que lo reivindicaran. Mientras Moreno parecía plantear con vehemencia que una «ruptura hegemónica reclamaba una ruptura pedagógica» (Cucuzza, 2012: 72), un amplio sector del Cabildo entendía que las reformas debían estar mucho más enlazadas a cierta idea de continuidad a través de la transmisión de los valores y el refuerzo de la autoridad.

Quien esclareció esta idea, reforzando la opción adoptada por los miembros del Cabildo, fue el historiador jesuita Guillermo Furlong. En un ensayo publicado en las páginas de *El Monitor de la Educación* hacia fines de la década de 1960, se dedicó a descalificar a Rousseau, tildándolo de semiloco, y a reivindicar a Juan Escoiquiz, quien fuera paje de Carlos III y preceptor de Fernando VII. También concluyó en que la opción por el *Tratado...* sobre *El contrato social* expresaba una posición político-pedagógica en la que los hombres de Mayo se «comprometieron con la tradición política, pero se aferraron como antes, y tal vez más empeñosamente que antes, a la tradición religiosa», «repudiaron en forma franca, decidida y absoluta el laicismo en la educación de la niñez y de la juventud» y «en conformidad con el espíritu cristiano de la tradición hispana, pensaron antes en las obligaciones del hombre que en los derechos del hombre» (Furlong, 1969: 57).

Utilicemos la referencia de Furlong para poner en una perspectiva de mediana y larga duración el acontecimiento que estamos abordando. Si se observan ambos libros desde el punto de vista de las tradiciones pedagógicas que se organizaron en torno a ellas, puede percibirse cómo comenzaban a moldearse –en los albores de la vida independiente– dos posiciones de larga perdurabilidad en la historia de la educación del siglo XIX. Creemos que se confunde Furlong al atribuirle –como se verá

12. A propósito de ello, Diego Beltrán (2015: 27) afirma: «Mientras el Contrato demandaba al lector una actividad de comprensión interactiva al proponerle desde el principio el carácter indagatorio/exploratorio del texto que tenía enfrente; el Tratado exige un acatamiento de la letra que borra cualquier espacio de reflexión del lector».

a continuación— un carácter laico al proyecto organizado en torno a la obra de Rousseau. Lo que parece cobrar forma y alcance es el hecho de que *El contrato social* y el *Tratado...* expresarían la emergencia de dos proyectos político-pedagógicos: uno, anclado en la formación de un sujeto pedagógico racional y autónomo; y otro, apoyado en un ciudadano que, en primer lugar, debía incorporar en su conciencia las obligaciones y deberes para con los demás.

## EL CATECISMO DE LOS PUEBLOS LIBRES

*El contrato social* se imprimió en el Río de la Plata en dos partes: la primera, de 99 páginas, y la segunda, de 67, en un formato de 16,7 por 11,2 centímetros. Su primera edición data de 1762 y fue publicada en Ámsterdam.<sup>13</sup> En la portada se detalla que el libro «escrito por el ciudadano de Ginebra Juan Jacobo Rousseau fue reimpreso en Buenos Aires para instrucción de los jóvenes americanos en la Real Imprenta de Niños Expósitos en 1810».

Precisamente, la referencia a una reimpresión abrió una serie de investigaciones que hipotetizan sobre la autoría de la traducción de Moreno y de la edición que empleó la imprenta porteña. La primera edición española de la obra se remonta a 1799 y llevaba impreso en el pie de imprenta «Londres», a pesar de que su traductor —el abate José Marchena— residía en Francia, por lo que todo hace presuponer que fue realizada allí. La referencia a la capital del imperio británico podría ser una estrategia para evadir los controles que ejercía la Inquisición sobre determinados libros y autores. Por otro lado, las principales ciudades desde donde se distribuyeron ejemplares de *El contrato social* hacia América fueron las francesas Bayona y Burdeos. Existieron otras iniciativas de traducción, entre ellas una atribuida a José María Vargas en Venezuela, entre 1806 y 1812.<sup>14</sup>

Una presunción —que sigue sugerentes pistas disponibles en el texto que circuló por el Río de la Plata— parece indicar que Moreno conocía la edición de *El contrato social* de 1799, pero en la preparación del volumen que prologó y envió a imprimir también trabajó con el texto original en francés. En otras palabras, Moreno «pudo haber trabajado en una nueva traducción conjuntamente con el original en francés [...] y con la edición castellana de 1799» (Goldman, 2018: 170), siendo esta la primera edición americana de la obra y la que más amplia difusión tuvo en la región.

Las escasas fuentes con las que se cuenta para reconstruir su circulación en las escuelas porteñas indican que la impresión de la obra había sido aprobada «por comisión verbal de este Cabildo». El 22 de diciembre de 1810 las autoridades indicaron pagarle al impresor Juan Manuel Cano «la suma de 225 pesos por la

13. La segunda edición posterior a 1782 contiene notas adicionales de Rousseau y fueron incorporadas por Moulitou y Du Peyrou (Goldman, 2018: 169). La lista de las obras escritas por Rousseau puede consultarse en Todorov (1986).

14. Para un estudio pormenorizado de la circulación de la obra de Rousseau en Iberoamérica, véase Gabriel Entin (2018).

impresión de 200 ejemplares de la primera parte del Contrato Social» (Archivo General de la Nación, 1927: 322). De aquí, puede inferirse que la primera parte del libro estaba lista desde hacía al menos un par de meses.

La otra noticia disponible sobre el derrotero de esta edición tuvo lugar unos pocos meses después –el 5 de febrero de 1811–, cuando las autoridades se dispusieron a «tratar lo conveniente a la República», estableciendo que:

[...] la primera parte reimpresa del Contrato Social de Rousseau no era de utilidad a la juventud, y antes bien pudiera ser perjudicial, por carecer aquella de los principios de que debiera estar adornada para entrar a la lectura y estudio de semejante obra; y en vista de todo creyeron inútil, superflua y perjudicial la compra que se ha hecho de los doscientos ejemplares de dicha obra, determinaron en consecuencia se llame al impresor, y se le proponga si quiere recibirse de ellos para expenderlos de su cuenta; y habiendo comparecido y prestándose voluntariamente a recibirlos, acordaron se le entreguen los doscientos ejemplares que existen, debiendo reintegrar a la Tesorería los doscientos veinte y cinco pesos importe de ellos (Archivo General de la Nación, 1927: 373).<sup>15</sup>

La caracterización que recibe la iniciativa de Moreno es lapidaria: la edición de *El contrato social* era «inútil, superflua y perjudicial» y, por lo tanto, se decidió regresarla al editor (vale recordar que, para entonces, Moreno había fallecido en altamar bajo circunstancias dudosas) sin que nadie mediara en su defensa. El tratamiento que recibió el *Tratado de las obligaciones del hombre* fue sustancialmente distinto. En primer lugar, porque la propuesta surgió de la comisión del Cabildo responsable de impulsar una reforma escolar. Su impresión fue aprobada el 2 de noviembre de 1810 con el objeto expreso de implementar una reforma escolar «a fin de que se modernice el orden de enseñanza pública en las escuelas» (Archivo General de la Nación, 1927: 267). Así, se obtuvo permiso del Superior Gobierno para su reimpresión. Al mismo tiempo, se facultó al Cabildo para que lo repartiese a los niños pobres de todas las escuelas y para que se obligase a los hijos de los padres pudientes a comprarlo en la imprenta. De esta iniciativa se deriva que la propuesta de imprimir *El contrato social* no surgió del seno del Cabildo –o al menos, no fue promovida por la comisión creada para tal fin– y, por ende, podía anticiparse que, bajo el argumento de que el método no se adaptaba a la reforma en curso, nadie la defendería cuando Moreno ya había dimitido de su rol como secretario de la Junta.

El *Tratado...* está organizado en tres capítulos. El primero trata sobre las obligaciones del hombre para con Dios; el segundo, de las obligaciones del hombre

15. Existen algunas referencias –a nuestro criterio un tanto exageradas– sobre el destino de aquellos 200 ejemplares de *El contrato social*. Es el caso de la reconstrucción realizada por Adelina Persiva, quien sostiene que, tras proscibir la obra el 5 de febrero de 1811, el Cabildo solicitó al editor que retirase las obras de las escuelas para, acto seguido, destruirlas en una fogata (citado en Rousseau, 2011: 15). Hasta el momento, no hemos encontrado fuentes que permitan aseverar esta afirmación.

para consigo mismo; y el tercero, de las obligaciones del hombre para con los demás. *El contrato social* propone un recorrido inverso: comienza explicando el pacto social que se establece entre los hombres (un acto que prescinde de la religión), los principios del derecho público y el rol del legislador; y concluye con una reflexión sobre el papel de la «religión civil», que fue suprimida por el propio Moreno de su versión de la obra.

El *Tratado...* comienza con una sentencia: «Todos debemos conocer a fondo nuestras obligaciones para cumplirlas exactamente» (Escóiquiz, 1966: 9). Dichas obligaciones se examinan en tres direcciones: hacia Dios, hacia uno mismo y hacia los demás hombres. La relación hacia Dios está marcada por la veneración, la obediencia y la resignación; en relación con uno mismo, el alma se lleva los principales cuidados y atenciones, porque «es la que piensa, y a la [que Dios] quiere en nuestro interior» (ibíd.: 20), y la que evita la pereza y la precipitación. En cuanto a las obligaciones para con los demás, se indica que «a nadie debe ofenderse en su persona, en la hacienda o en la honra» (ibíd.: 78). El texto condena las pasiones perjudiciales (gula, ociosidad, cólera, avaricia, soberbia, etc.), introduce las reglas de urbanidad y distingue entre las obligaciones positivas y negativas.

*El contrato social*, por su parte, exalta la igualdad y la libertad de los individuos, establece que *esclavitud* y *derecho* son términos contradictorios y señala que «antes de examinar el acto en virtud del cual un pueblo elige a un Rey, convendrá examinar el acto en virtud del cual un pueblo es un pueblo» (Rousseau, 2011: 43).

En palabras de Moreno,

La impetuosa elocuencia de Rousseau, la profundidad de sus discursos, la naturalidad de sus demostraciones disiparon aquellos prestigios y los pueblos aprendieron a buscar en el pacto social la raíz y único origen de la obediencia, no reconociendo a sus jefes como emisarios de la divinidad (ibíd.: 28).

El antagonismo quedaba expuesto: para Rousseau la libertad es la condición humana que por definición hace posible cumplir con los deberes del ciudadano; para el *Tratado...*, la obediencia es la condición necesaria e insustituible para vivir en sociedad.

Las ideas volcadas en el prólogo escrito por Moreno ponen de relieve las razones pedagógicas que fundamentan su incorporación como libro de lectura en las escuelas. Si toda pedagogía define a su sujeto, Moreno produce allí una doble interpelación: desde la portada, a los «jóvenes americanos»; a la cabeza del prólogo, «a los habitantes de esta América». Más adelante, incluso, no dudará en sostener que el libro está potencialmente dirigido a «todas las edades, todas las condiciones participarán del gran beneficio que trajo a la tierra este libro inmortal» (ibíd.: 29).

El sujeto pedagógico que delimita el prólogo de Moreno también puede ubicarse en torno al signifiante «hombres sin ilustración». Se trata de aquellos que han nacido en la esclavitud y que, mientras no se ilustren y vulgaricen sus derechos, estarán limitados a «mudar de tiranos sin destruir la tiranía» (ibíd.: 27). Podríamos decir que, en torno a estas referencias, se puede ir desagregando la noción de

*pueblo* a la que hace referencia Moreno en este escrito: una caracterización de los sujetos determinada por su vínculo con el conocimiento.

Moreno exalta las circunstancias históricas y pasa de un encendido tono celebratorio cuando se refiere a la «gloriosa instalación del gobierno provisorio de Buenos Aires» (ibíd.: 25) a advertir los peligros que se ciernen sobre él si las ideas que le dan sustento quedasen reservadas a unos pocos literatos (especialmente las ideas que conciernen al derecho público). Para destruir la tiranía no alcanza solo con establecer un contrato social; también había que construir un nuevo contrato pedagógico que consolidara ese acuerdo a lo largo del tiempo. «En vano –dice Moreno– se atacarán las reliquias del despotismo, si los pueblos no se ilustran, sino se vulgarizan sus derechos» (ibíd.: 26). Porque Rousseau señala que una gran parte del pueblo carece de luces, Moreno reclama que los sabios y literatos estén obligados a comunicar sus luces y conocimientos. La analogía entre el soldado que «opone su pecho a las balas» y el sabio que «abandona su retiro y ataca con frente serena la ambición, la ignorancia, el egoísmo, enemigos interiores del estado» (ibíd.: 27) es por demás elocuente.

El rol de editor, al igual que el de protector de la biblioteca, son atributos que podrían asociarse con la figura del legislador, en la medida que sus acciones están motivadas por el deseo de «dar instituciones al pueblo» y de «mudar la naturaleza humana, de transformar a cada individuo, que por sí mismo es un todo perfecto y solitario, en parte de un todo mayor» (ibíd.: 75). ¿Podría atribuírsele esta motivación al proyecto editorial de Moreno? El secretario de Junta afirma que:

[...] siendo mis conocimientos muy inferiores a mi celo, no he encontrado otro medio de satisfacer este, que reimprimir aquellos libros de política, que se han mirado siempre como el catecismo de los pueblos libres, y que por su rareza en estos países, son acreedores a igual consideración, que los pensamientos nuevos y originales (ibíd.: 27).

Valga decir que, con el mismo celo con el que propuso la edición de *El contrato social*, Moreno suprimió el capítulo y algunos pasajes en los que Rousseau postulaba una religión civil inspirada en un Dios universal en reemplazo de la religión católica. Para Rousseau, las iglesias cristianas –especialmente la romana– constituían un veneno para la sociedad política (Waterlot, 2008: 79), en la medida en que son un factor de disputa del poder civil. Al mismo tiempo, Rousseau tenía claro que no puede haber sociedad sin religión. La inclusión de la dimensión religiosa responde a esa convicción: sin religión tampoco habría podido perpetuarse ninguna comunidad política. Y como *El contrato social* se ocupa de las partes constitutivas del Estado, la religión no puede estar ausente. Como puede inferirse, lejos de proponer una concepción laica del Estado, Rousseau incorpora la dimensión religiosa, incluso cuestionando a quienes reivindicaban –desde el ateísmo– su prescindencia:

[...] los sentimientos opuestos de Bayle y de Warburton: el primero, que pretende que ninguna religión es útil al cuerpo político; el segundo, que sostiene, por el contrario, que el cristianismo es su apoyo más firme (Rousseau, 1821: 196).

En su notable ensayo sobre el papel de la religión en la obra de Rousseau, Waterlot lo plantea de un modo aún más claro: «Para los prelados o pastores, descartar el cristianismo sin renunciar a la religión en política es peor que una afirmación de ateísmo, cuya virtud, al menos, consiste en mantener la alternativa: o el cristianismo o nada de nada» (2008: 13). En una decisión que no deja de ser controvertida, Moreno optó por prescindir de estos aspectos en su versión de *El contrato social* y por advertirles a los lectores que –en materia de religión– Rousseau había «delirado». Esta definición echada por tierra la idea de una «reforma laica», pues mal haríamos en interpretar que la exclusión del capítulo referido a la religión va en contra de las instituciones católicas; más bien, todo lo contrario.

## LA FE PUESTA EN LOS LIBROS

Antes de concluir, conviene volver a preguntarse sobre el lugar de este episodio –la edición de *El contrato social*– y sobre una de sus posibles significaciones para la historia de la educación argentina. En ese sentido, quisiéramos volver sobre una idea: hay dos rupturas fundamentales en los orígenes de la historia de la educación argentina. Una, promovida por Belgrano, que reivindicó la figura del sujeto pedagógico industrial, con el propósito de combatir y remover un extendido imaginario social que denostaba y consideraba viles a quienes practicaban trabajos manuales (Arata, 2020). La otra, precisamente, fue la de Mariano Moreno, quien exploró mejor que nadie las vías que contribuyeran a la formación política del futuro ciudadano como un aspecto constitutivo de un programa pedagógico revolucionario que iría a desarrollarse en el marco de un tiempo convulsionado y complejo.

Esta iniciativa integra un dispositivo pedagógico en que la edición de obras políticas para su lectura en las escuelas, la circulación de las ideas a través de la prensa y la creación de bibliotecas forman parte de una misma idea rectora. En ese sentido, Moreno encontró en Rousseau un autor que exponía mejor que nadie las raíces del despotismo y los medios para su reemplazo por otras formas de gobierno; y en la traducción y edición, dos prácticas revolucionarias. Más que un nuevo contrato de lectura, lo que esta edición de *El contrato social* postula es la invención de un nuevo sujeto pedagógico –los jóvenes americanos– y la creación de un nuevo proyecto pedagógico articulado en torno a la Biblioteca Pública, el periodismo y la traducción de obras del pensamiento político ilustrado. En suma, un dispositivo pedagógico de signo emancipador en el que el conocimiento ocupa un lugar preeminente.

Detrás de esta iniciativa, se aloja un ideal: un libro no solo puede ser leído, también pueden propiciarse las condiciones para que este actúe. En ese sentido, la fe de Moreno era incommensurable, dado que no solo consideraba que *El contrato social* sería capaz de producir la ilustración de todos los pueblos (Rousseau, 2011: 28), sino que también promovía una idea de soberanía ligada a la ampliación de la comunidad letrada, a la vez que íntimamente relacionada con una vulgarización de las ideas que llevaría a los lectores a una defensa común de sus derechos.

La efímera circulación de *El contrato social* contrasta con su larga pervivencia en el imaginario pedagógico, especialmente entre quienes profesan un ideario democrático radicalizado. Sin duda, ello no solo se debe al contenido del libro, sino también a su valor simbólico y al lugar histórico de quien impulsó su impresión. Desde ese lugar, hemos ensayado un nuevo acercamiento a Mariano Moreno: un hombre que pensó como letrado, actuó como legislador y proyectó como educador.

## REFERENCIAS

Arata, Nicolás

2020 «El factor Belgrano. Pensar una pedagogía para un país en formación», en *Revista Anales de la Educación Común*, Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, pp. 54-64.

Archivo General de la Nación

1927 «Acuerdos del Extinguido Cabildo de Buenos Aires», Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.

Bauso, Diego

2017 «Mariano Moreno, apócrifo: los artículos que no escribió», en *Revista Investigaciones y Ensayos*, n° 64, Buenos Aires, Academia Nacional de la Historia, enero-junio, pp. 99-127.

Beltrán, Diego

2015 «El proyecto de lectura escolar de Mariano Moreno: el lector revolucionario frente al lector pastoral», en Desinano, Norma y Solana, Zulema (coords.), *Lectura y escritura. Cuadernos de investigación I*, Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, pp. 26-45.

Cucuzza, Rubén

2012 «Leer y rezar en la Buenos Aires aldeana», en Cucuzza, Rubén (dir.) y Spregelburd, Roberta (codir.), *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*, Buenos Aires, Editoras del Calderón, pp. 51-86.

Di Meglio, Gabriel

2006 *¡Viva el bajo pueblo! La plebe urbana de Buenos Aires y la política entre la Revolución de Mayo y el rosismo*, Buenos Aires, Prometeo.

Entin, Gabriel

2018 *Rousseau en Iberoamérica. Lecturas e interpretaciones entre monarquía y revolución*, Buenos Aires, SB.

Escóiquiz, Juan

1966 «Tratado de las obligaciones del hombre adoptado por el Exmo. Cabildo para el uso de las escuelas de esta capital», en Mallié, Augusto (comp.), *La Revolución de Mayo a través de los impresos de la época, tomo IV*, Buenos Aires, Comisión Nacional Ejecutiva del 150° aniversario de la Revolución de Mayo, pp. 1-152.

## Furlong, Guillermo

- 1969 «Los dos textos escolares de 1810», en *El Monitor de la Educación Común*, enero-febrero, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, pp. 43-58.

## Giannattasio, Valerio

- 2014 «Buenos Aires, capital independiente», en De Francesco, Antonino; Mascilli Migliorini, Luigi y Nocera, Raffaele (coords.), *Entre Mediterráneo y Atlántico. Circulaciones, conexiones y miradas, 1756-1867*, Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica, pp. 457-476.

## Goldman, Noemí

- 2016 *Mariano Moreno. De reformista a insurgente*, Buenos Aires, Edhasa.  
 2018 «¿Fue Moreno el traductor de *Del Contrato Social?*», en Entin, Gabriel (ed.), *Rousseau en Iberoamérica. Lecturas e interpretaciones entre Monarquía y Revolución*, Buenos Aires, Editorial SB, pp. 177-200.

## González Bernaldo de Quirós, Pilar

- 2015 *Independencias iberoamericanas. Nuevos problemas y aproximaciones*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

## González, Horacio

- 2010 *Historia de la Biblioteca Nacional. Estado de una polémica*, Buenos Aires, Ediciones Biblioteca Nacional.

## González Bernaldo de Quirós, Pilar (dir.)

- 2015 *Independencias iberoamericanas. Nuevos problemas y aproximaciones*, México, Fondo de Cultura Económica.

## Guerra, François-Xavier

- 2009 *Modernidad e independencias: Ensayos sobre las revoluciones hispánicas*, Madrid, Ediciones Encuentro.

## Halperin Donghi, Tulio

- 2013 *Letrados y pensadores. El perfilamiento del intelectual hispanoamericano en el siglo XIX*, Buenos Aires, Emecé.

## Lewin, Boleslao

- 1980 *Rousseau en la independencia de Latinoamérica*, Buenos Aires, Depalma.

## Mallié, Augusto

- 1927 *Acuerdos del extinguido Cabildo de Buenos Aires, serie IV, tomo IV, años 1810 y 1811*, Buenos Aires, Kraft.

## Mazín, Oscar

- 2008 «Gente de saber en los virreinos de Hispanoamérica (siglos XVI a XVIII)», en Altamirano, Carlos (dir.), *Historia de los intelectuales en América Latina, tomo I: La ciudad letrada, de la conquista al modernismo*, Buenos Aires, Katz, pp. 53-78.

**Moreno, Mariano**

- 1915 *Doctrina democrática*, Buenos Aires, Librería La Facultad.  
 1961 *Selección de escritos*, Buenos Aires, Honorable Consejo Deliberante.

**Probst, Juan**

- 1946 *Juan Baltazar Maciel. El maestro de la Generación de Mayo*, Buenos Aires, Instituto de Didáctica, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

**Puiggrós, Adriana**

- 1990 *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916), tomo I, Historia de la educación en la Argentina*, Buenos Aires, Galerna.

**Rinesi, Eduardo**

- 2015 *Filosofía (y) política de la Universidad*, Buenos Aires, Ediciones UNGS e Instituto de Estudios y Capacitación, Conadu.

**Rousseau, Juan Jacobo**

- 1821 *El contrato social: ó Principios del derecho político*, Madrid.  
 2011 *Del contrato social*, prólogo de Diego Tatián y epílogo de Eduardo Rinesi, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba y Universidad Nacional de General Sarmiento.

**Southwell, Myriam y Vassiliades, Alejandro**

- 2014 «El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas», en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, General Pico, Miño y Dávila, vol. 8, n° 9, pp. 35-50.

**Terán, Oscar**

- 2008 *Historia de las ideas en la Argentina, Diez lecciones iniciales (1810-1980)*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

**Todorov, Tzvetan**

- 1986 *Frágil felicidad. Un ensayo sobre Rousseau*, Barcelona, Gedisa.

**Villoro, Luis**

- 1992 *El pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento*, México, Fondo de Cultura Económica.

**Waterlot, Ghislain**

- 2008 *Rousseau. Religión y política*, México, Fondo de Cultura Económica.



# Sarmiento y Varela: la construcción de la República como proyecto

ANTONIO ROMANO GRANITO

*En memoria de Juan Pablo Abratte*

Este artículo intenta abordar la circulación de las ideas en el Río de la Plata hacia fines del siglo XIX. La estrategia utilizada toma como puntos de cruce a dos personajes centrales del drama educativo de ese período: José Pedro Varela y Domingo Faustino Sarmiento. A partir de sus trayectorias, viajes y producción se tratará de determinar las posibles influencias que experimentaron entre sí. En el comienzo, una pregunta: ¿cómo se produjo la influencia de Sarmiento sobre Varela?

Para dar cuenta de la relación que se tejió entre ambos actores, a diferencia de lo que ocurre en el resto de la historiografía de la educación, existe una amplia cantidad de referencias, al punto que podríamos definir este encuentro como una suerte de «mito fundacional» de la nación uruguaya: la reforma vareliana.<sup>1</sup> Por tanto, este caso puede resultar paradigmático para analizar el significado de *influencia* en el campo educativo.

Consideramos que para realizar un análisis de la influencia sarmientina debemos intentar recuperar, debajo del tejido del discurso historiográfico, las formas en que se construyó el acontecimiento. El encuentro entre Sarmiento y Varela se produjo en Nueva York el 14 de enero de 1868, cuando ambos se encontraban de viaje. A partir de ese momento, los relatos parecen resultar casi idénticos: el sanjuanino habría ejercido un magisterio sobre el joven uruguayo, quien habría adquirido sus ideas y su entusiasmo por la causa de la educación popular.<sup>2</sup>

Metodológicamente, se propone analizar dos tipos de materiales diferentes: por un lado, las biografías –casi todas de Varela– donde estuviera planteado su encuentro con Sarmiento en Estados Unidos; por otro lado, resulta importante

1. «Formulamos como punto de partida una hipótesis consistente en afirmar que, al margen del fenómeno cultural, existe un mito, la "Reforma Vareliana", cuyos componentes fundamentales son los siguientes: un protagonista absoluto –José Pedro Varela–, una obra consistente en la construcción de un sistema educativo, realizada en condiciones adversas –oposición, indiferencia, etc.–, que contribuyeron incluso a la temprana muerte de su promotor» (Bralich, 1989: 7). Esta idea también está desarrollada en Guigou (2003) y Romano (2014).

2. Sus biógrafos dan cuenta de la centralidad de este acontecimiento. «Es ya un lugar común de la biografía vareliana dividir su vida por el viaje a Estados Unidos en 1867-68, para mostrar cómo la visión del país y muy especialmente el contacto con Sarmiento transmutó sus ideas, dio sentido a su existencia y determinó su labor futura» (Rama, 1957: 6). Este autor, tomando distancia de los relatos canónicos, plantea que el «equivoco lo propicia el mismo Varela» (ibid.).

revisar las *Impresiones de viaje en Europa y América*, libro que compila los artículos que, entre 1867 y 1868, Varela publicó en *El Siglo* con motivo de su viaje a Europa y Estados Unidos, y en el cual se encuentran algunas pistas acerca del encuentro con Sarmiento.<sup>3</sup>

## EL ENCUENTRO

Cuando se revisan las biografías sobre Varela, surge en primer lugar que la afirmación que este hace a propósito de la significación de Sarmiento en sus opciones de vida proviene de una conferencia<sup>4</sup> dictada el 18 de septiembre de 1868 en el Club Universitario, poco tiempo después de regresar del viaje –y no durante–. Allí reconoce la influencia que ejercieron sobre su vocación por la causa de la educación popular tanto Estados Unidos como Sarmiento.<sup>5</sup>

Telmo Manacorda (1948: 89), reafirmando la versión del propio Varela, plantea que desde su llegada a «New York, vióse con Sarmiento todos los días». Además, recuerda un dato no menor. Varela adelantó su viaje de retorno a Montevideo con el propósito expreso de acompañar a Sarmiento en el barco. Y en ese mismo texto refiere a un descubrimiento que habría realizado Varela: la «misteriosa semejanza de esas correspondencias –que forman las *Impresiones de viaje en Europa y América*– con aquellas otras que componen los *Viajes* de Sarmiento, entre 1845 y 1847» (ibíd.).

Esas semejanzas podrían extenderse, y el propio Manacorda plantea algunas. Primero: «Sarmiento ha escrito *La Educación Popular*. Él, Varela, *La Educación del Pueblo*» (ibíd.: 155). Si no fuera esto suficiente, en la carta que le envía a Sarmiento junto con un ejemplar de regalo de la reciente edición, Varela le confiesa:

Sigo así las huellas trazadas por usted con la «Educación Popular» primero, con «Ambas Américas» y «Las Escuelas» después [...] y [...] no olvido que fué usted quién, durante mi permanencia en Estados Unidos primero, y en nuestro viaje de vuelta después, hizo nacer en mí el gusto por los estudios de educación, dirigiendo en ese sentido la actividad de mi espíritu. Debo a usted, pues, el mejor consejo que haya recibido en mi vida [...] (citado en ibíd.: 160-161).

3. Sobre la existencia de pruebas acerca de los diálogos que mantuvo Varela con Sarmiento, véase Manacorda (1948). El libro dice remitirse a las cartas enviadas por Varela a su hermano mayor, Jacobo.

4. En ese mismo evento se planteó la fundación de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, en la cual Varela tendría una actuación destacada junto con otro grupo importante de jóvenes intelectuales y políticos. Véase Lerena Acevedo de Blixen (1948).

5. «Durante mi permanencia en Estados Unidos, en la conciencia, por decirlo así, del pueblo norteamericano, que no concibe la república sin la educación; en los escritos de Horacio Mann, de Wickersham, de Andrew, de tantos otros, y sobre todo en las obras y las palabras de Don Domingo Sarmiento, argentino por nacimiento y por lengua, norteamericano por las ideas y la educación, he adquirido mi entusiasmo por la causa de la educación popular y el fondo general de las ideas que me propongo desarrollar» (Varela, 1989: 373).

Esta es la segunda vez que Varela plantea su gratitud hacia la figura del sanjuanino. Emulando al mentor, Varela publicó en 1877 la *Enciclopedia de educación*, un proyecto conversado varios años antes con Sarmiento que continúa la senda iniciada por la revista *Ambas Américas*.<sup>6</sup> A pocos días de editada, Varela le envía una carta:

Como sincero testimonio de gratitud, he creído deber recordar en el Prefacio que es a Ud. a quien debo el haberme consagrado al estudio de las cuestiones de la educación, lo que me ha permitido hallarme en condiciones de llevar a cabo el pensamiento de dotar al castellano de una recopilación de los principales trabajos que se han hecho para mejorarla. [Sepa Ud. que...] me será siempre grato contarme entre el número de sus sinceros admiradores y de los soldados que [...] continúan en esta parte de la América, la noble y fecunda cruzada, iniciada hacer largos años por Ud., en contra de la secular ignorancia que agobia nuestras inteligentes poblaciones (citado en *ibíd.*: 215).

Varela, ante cada nueva publicación, le envía un ejemplar a Sarmiento y le solicita su opinión. En cada oportunidad en que le escribe, reconoce la importancia de su influencia. Esto podría ser considerado una prueba de su magisterio, la cual también es resaltada por la prensa de la época.<sup>7</sup> Dicho reconocimiento parece ser recíproco.<sup>8</sup> Pero también puede ser un recurso utilizado por el propio Varela para legitimar su posición. Como es sabido, Sarmiento era conocido en Montevideo desde mucho antes.<sup>9</sup> Entonces, más allá de la influencia que podría haber ejercido, lo cierto es que Varela elige a Sarmiento como su mentor por el prestigio asociado a su figura.

Dos pruebas más parecerían confirmar esta hipótesis. Primero, las crónicas de viaje que realizó Varela eran una práctica periodística habitual de los medios de prensa antes de la expansión de las agencias internacionales de noticias. Por tanto, la similitud que le atribuye Manacorda cuando compara *Impresiones de viaje...* con *Viajes*

6. Cuando Varela se entera de la existencia de dicha publicación, plantea: «Un año hace que, bajo el título de *Ambas Américas*, fundó el Sr. Sarmiento en Nueva York una revista trimestral de educación. Dirigida por uno de los hombres más competentes de la tierra en esta materia [...] esa revista puede considerarse una *enciclopedia de todo lo relativo a educación popular*» (Varela, 1945: 151). Es difícil no ver la similitud entre los programas de ambas revistas.

7. Por ejemplo, *El correo uruguayo*, en ocasión de la publicación de la *Enciclopedia de educación*, plantea: «Varela, como Tucídides estimulado por Herodoto, encontró en Sarmiento el ejemplo edificante» (citado por Manacorda, 1948: 215).

8. Este reconocimiento como discípulo también sería confirmado por el propio Sarmiento. Al menos dos pruebas podrían considerarse: 1. La nota escrita por Sarmiento por la cual el Consejo General de Educación de Buenos Aires se suscribe con la compra de cien ejemplares de la *Enciclopedia de Educación* (Sarmiento, 1899: 345-356). Allí se plantean las coincidencias en sus recorridos y en sus programas. 2. La aparición en el libro de Leopoldo Lugones, *Historia de Sarmiento*, de una referencia laudatoria a este en el capítulo «El educador»: Sarmiento «no conocía [...] límites, ni patria. Así fomenta la vocación del notable educador uruguayo Varela» (Lugones, 1945: 173).

9. Alberto Palcos da cuenta de que cuando llega a Puerto en 1845 se «le dispensa en Montevideo –donde desembarca el 13 de diciembre– una afectuosa recepción, al tiempo que *El Nacional* viene publicando, en folletín, el *Facundo*» (citado en Sarmiento, 1955: 10).

no parece muy original. En segundo lugar, puestos a revisar los artículos de *Impresiones de viaje...*, redactados cuando el encuentro se produjo, nos encontramos con que las referencias a Sarmiento no son más de cuatro en todo el libro. Se trata de veintiún cartas escritas como crónicas de viaje —diez se refieren a Estados Unidos— y de su lectura difícilmente pueda extraerse la influencia determinante que se le atribuyó en los relatos posteriores.

¿Esto significa que la influencia de Sarmiento no fue relevante? Más bien todo lo contrario. Pero parece tratarse más de una «afinidad electiva» que de un azaroso encuentro que hubiera modificado radicalmente sus opciones de vida. A partir de esta relectura, otra pregunta se abre: ¿qué produjo mayor impresión en Varela, el encuentro con el sanjuanino o la visita a Estados Unidos? Si nos apoyamos en *Impresiones de viaje...*, la presencia de Sarmiento no parece ser tan significativa. Paradójicamente, en el siguiente apartado, vamos a demostrar que en las cartas, cuando Varela parece separarse más de Sarmiento, es donde se producen los acercamientos de sus perspectivas.

## CUANTO MÁS LEJOS, MÁS CERCA

Como se puso en evidencia hasta aquí, parecerían no existir diferencias importantes que separaran la perspectiva de Varela de la de Sarmiento. Sin embargo, en una de las crónicas publicadas en la prensa montevideana, y posteriormente compilada en *Impresiones de viaje*, aparece un joven Varela que toma distancia del veterano sanjuanino. Allí, se menciona a Sarmiento como uno «de los primeros hombres de América del Sur [que] en un libro poco conocido en el Plata [...] atribuye a la educación popular el crecimiento tan rápido como feliz de los Estados Unidos» (Varela, 1945: 93-94). Desde este punto de vista, se separaría de otros «escritores democráticos» que «han visto la causa en la libertad del pueblo y en el liberalismo sin par de sus instituciones» (ibíd.). Varela explicita que aun

Reconociendo a ambas ideas su valor y comprendiendo que es imposible ni el progreso ni la felicidad de los pueblos sin la educación y sin libertad, creo, sin embargo, que no es en ellos donde los americanos han encontrado su elixir de vida, sino en la idea religiosa que los guía (ibíd.).

Y, continuando con el razonamiento, plantea como clave para distinguir la realidad de las dos Américas:

Aquí como en América del Sur, siguiendo el curso del pensamiento religioso, podéis estudiar una por una las palpitaciones del pueblo y encontrar la causa verdadera de su progreso o de su atraso.

Doscientos años antes de que los caudillos asomaran en la América del Sur su terrible cabeza, el clero católico, con su comunismo estúpido, con sus tiránicas ideas, con su abyección, había sido la fatal simiente que debía producir más tarde tan amargos frutos. Nuestras convulsiones continuas,

nuestra desangración y nuestra desgracia no son el resultado de la falta de educación popular, sino de las creencias religiosas que nos dominaron en la época del coloniaje de las que vamos separándonos día a día en ese lento trabajo de desespañolización que viene operándose desde la época de la independencia (ibíd.: 94).

En el momento en que Varela cree tomar distancia de Sarmiento, es cuando más próximo se encuentra a su perspectiva. Como prueba podrían citarse textos del sanjuanino anteriores o posteriores<sup>10</sup> a las reflexiones del uruguayo. Tomemos para comparar las reflexiones que realiza Sarmiento en una carta que envía a Chile cuando en el viaje a Europa y Estados Unidos pasa por las costas del Plata:

Después de cansada y larga travesía acercábamos a las costas argentinas. Una tarde, en que los celajes y el barómetro amenazaban con el pampero, el mal espíritu de estas regiones, entramos en una zona de agua purpúrea que en sus orillas contrastaba perfectamente con el verde esmeralda del mar cerca de las costas. Era acaso algún enjambre de infusorios microscópicos [...]; pero el capitán que no entiende estas cosas dijo, medio en serio, medio burlándose, «estamos en el Río», y señalando la enrojecida agua «esa es la sangre, añadió, de los que allá degüellan». [...] Sangrienta en efecto su historia, gloriosa a la par que estéril (Sarmiento, 1955: 78).

Continúa la reflexión: «¡Cuánto trabajo ha de costar desembrollar este caos de guerras y señalar el demonio que las atiza [...]! Estábamos por fin en las aguas del Plata, y estos misterios podían si no explicárseme, ofrecerse a menos a mi vista» (ibíd.: 81-82).

Posteriormente pasa a preguntarse cuál podría ser ese «demonio que atiza» el estado de guerra perpetua en que viven las provincias del Plata:

Las colonias españolas han vivido durante tres siglos en una tranquilidad patriarcal, y solo con la revolución comenzaron a verse ejecuciones y derramamiento de sangre: ¿será que en el hombre sea natural aquella fiereza que tienen sofocada la civilización y las leyes y que reaparece de nuevo cuando esta presión se afloja? [...] O bien ¿será que una raza traiga en la sangre las tradiciones de sus padres, y estas revivan y se animen con la excitación de los odios políticos, como aquellas culebras entorpecidas en nuestros campos, a quienes el calor del sol devuelve el uso de su veneno mortífero? (ibíd.: 121-122).

10. En un texto posterior, que pone en relación la influencia de la matriz religiosa con la cuestión de la expansión de la educación a todas las capas sociales, Sarmiento (1899: 350) se pregunta: «¿Cuál es la causa de que la difusión de la educación no marche como exige la conveniencia individual, el mayor progreso y riqueza del país, las disposiciones de las leyes mismas, y el deseo de los que trabajan en su beneficio? Viene esto de que en cada país se encuentran hábitos antiguos de indiferencia, o clases sociales con intereses al parecer diversos, y las ideas de mejora, si bien encuentran simpatía en las clases superiores de la sociedad, penetran lentamente al fondo de ella, a menos que alguna pasión religiosa, como sucedió con el protestantismo, no les abra huella profunda».

En esta explicación, Sarmiento apunta directamente contra la persistencia de la tradición hispánica como la causa de nuestro atraso, coincidiendo con Varela; o, mejor dicho, coincidiendo Varela con Sarmiento. Donde el primero creía separarse es donde más próximos se encuentran.

Esta clave de lectura planteada por Sarmiento para comprender la realidad de América del Sur atraviesa todas las explicaciones del siglo XIX sobre las causas de nuestro retraso, extendiéndose incluso hasta mediados del siglo pasado. Como una suerte de Shakespeare, describe en *Facundo* el drama de nuestros países: «De eso se trata, de *ser o no ser* “salvajes”. Rosas [...] no es un hecho aislado, una aberración, una monstruosidad. Es, por el contrario, una manifestación social: es una fórmula de una manera de ser de un pueblo» (Sarmiento, 1940: 8).

Facundo, en fin, siendo lo que fue, no por un accidente de su carácter, sino por antecedentes inevitables y ajenos a su voluntad, es el personaje histórico más singular, más notable, que puede presentarse a la contemplación de los hombres que comprenden que un caudillo que encabeza a un movimiento social no es más que el espejo en que se reflejan, en dimensiones colosales, las creencias, las necesidades y hábitos de una nación en una época de su historia (ibíd.: 11).

## OTRAS VERSIONES POSIBLES DE LA INFLUENCIA SARMIENTINA

Llegados a este punto, podríamos plantear que la influencia de Sarmiento es anterior al viaje de Varela a los Estados Unidos, y que trasciende a este en muchos aspectos. De esto dan cuenta al menos tres figuras diferentes: Carlos M. Rama, José Pedro Barrán y Carlos Real de Azúa.

Rama es uno de los que cuestionan la interpretación de la supuesta radicalidad del cambio que implicó el contacto de Varela con Sarmiento. Sin embargo, en su libro *Sociología del Uruguay*, reconoce que

Tal vez no menos que los argentinos, los uruguayos han admirado Facundo, la obra de Domingo Faustino Sarmiento, como una explicación sociológica o presociológica de la colectividad platense, y en la misma se ha dado lugar destacado al estudio de los factores geográficos (Rama, 1965: 9).

No resulta casual que esta cita aparezca en el primer capítulo del libro, denominado «Factores físicos y bióticos en la sociedad uruguaya». De algún modo, el autor rinde tributo a una lectura que, aunque caracteriza como atravesada por el «extremismo geográfico» –producto de un «cuadro de ideas deterministas»–, sigue teniendo una influencia fundamental en la manera de leer al país. Rama ensaya una clave de interpretación sociológica del Uruguay que sigue utilizando el mismo prisma para leer la realidad. Ve un «país integrado» por dos variables que aún son deudoras de una perspectiva sarmientina: por un lado, la importancia de

la «cuestión racial»<sup>11</sup> y, por el otro, el dualismo entre el campo y la ciudad, aunque considere que esta oposición ya estaba superada.<sup>12</sup>

El otro historiador que referencia la deuda de la perspectiva de Sarmiento es Barrán. En un trabajo sobre la Guerra Grande (1839-1952), describe el modo en que esta fue percibida por los diferentes actores involucrados:

Vista de diferentes ángulos, ha sido definida como la lucha internacional entre la América española y la Europa industrial; pugna rioplatense, entre tendencias nacionalistas y autoritarias enfrentadas con tendencias extranjerizantes y liberales; entre federales y unitarios en Argentina; blancos y colorados en el Estado Oriental; intentos hegemónicos tendientes a la reconstrucción del virreinato de Buenos Aires, y combate por sobrevivir del Uruguay y el Paraguay. Utilizando un esquema tan simplista como poco científico, pero muy efectivo como arma de combate, habría sido también una contienda entre la civilización (ciudad) y la barbarie (la campaña), según uno de los protagonistas literarios de la época: Domingo Faustino Sarmiento (Barrán, 2007: 5).

Sin embargo, el historiador es injusto con Sarmiento. Si bien no hay duda de que ofrece un esquema de interpretación de la realidad en una clave simplificada, el retrato de la Montevideo sitiada durante la Guerra Grande en 1845, que aparece en *Viajes*, constituye un documento de época imprescindible. No obstante, Barrán acierta en la caracterización de sus escritos, a los cuales define como «armas de combate». Esto aparece claramente en *Facundo*.<sup>13</sup>

Quién quizás logró una mejor comprensión de la perdurabilidad del legado de Sarmiento sea Real de Azúa:

En 1845, el *Facundo* de Sarmiento había ceñido en términos de entrada simplicidad el contraste entre lo que queríamos ser y lo que éramos: civilización y barbarie. Bajo el primer lema se alineaban los valores sociales y culturales de lo que se denomina «Modernidad», identificados también con los de Europa (occidental) y su adopción entre nosotros, con los de las ciudades portuarias o mediterráneas (y aun «la Ciudad» como estructura de convivencia social) y también –¿por qué no?– con los propios valores y conductas de las clases altas educadas que, tras los

11. «El Uruguay se ahorró las tensiones raciales, o lento proceso de integración cultural, que todavía sufren otros países, hecho que no escapa a la consideración de los visitantes extranjeros» (Rama, 1965: 25).

12. «A nuestro parecer, el Uruguay no presenta el caso de una dicotomía "campo-ciudad", sino que se encuentra en el caso de los países fuertemente urbanizados, o de predominio industrial, como, por ejemplo, Francia o los Estados Unidos (!)» (ibíd.). Esta dicotomía, no obstante, estaría presente en la evaluación de la realidad uruguaya en comparación con el resto de América Latina, lo cual demuestra la influencia de la impronta sarmientina.

13. Refiriéndose al auxilio que podría prestar a los que están enfrentados con Rosas, plantea: «Desde Chile, nosotros nada podemos dar "a los que perseveran" en la lucha bajo todos los rigores de las privaciones [...]. ¡Nadal, excepto ideas...» (Sarmiento, 1940: 9-10).

primeros años de la segregación de España, habían visto escapárseles el poder entre las manos (Real de Azúa, 1968: 117).

Este autor también reconoce el carácter simplificador de la fórmula de Sarmiento, pero, a través de esta, más que las fuerzas en pugna, ve que la oposición da cuenta del contraste entre lo que queríamos ser y lo que somos. ¿Qué somos? O, lo que es lo mismo, ¿cuáles son los valores que representan a la barbarie?

La «barbarie» significaba, inversamente, las formas de vida tradicional, el legado psicosocial e institucional de España y, en verdad, todo el ámbito espacial y la presencia humana rioplatense y americana que se hallaba apenas se trasponían los lindes de las ciudades y el desierto y la indigente plebe mestiza empezaban a circuir por todas partes. También, por más que hasta las últimas décadas del siglo no sea exacto hablar de posturas antirreligiosas difundidas, la religión católica tal como había sido modulada por la historia española y, se suponía, la Edad Media. Tradición, América, España, campo, religión concurrían, por medio de esta vigorosa síntesis, a esta entidad de «la Barbarie» que explicaba todos los males (ibíd.).

Desde la perspectiva de Sarmiento, las causas de la barbarie se identificaban en esa cadena de equivalencias donde la referencia a España, amalgamada con la realidad del campo, combinada con la influencia de la religión, reforzada por la tradición, se constituía en el primer obstáculo para el acceso a la modernización. Por esta razón, Rama (1957: 9) plantea también que su «concepción sociológica se arraiga en un rechazo: el de España, y una admiración, la de Estados Unidos».

Pero esta visión que opone Estados Unidos a España, modernidad a tradición, campo a ciudad, razón a religión, no solo va a caracterizar la perspectiva de Varela, su discípulo, sino que trasciende a este y va convertirse en una clave de lectura que atraviesa todo el siglo XIX. Sin embargo, es importante señalar que Real de Azúa percibe –con su agudeza característica– que esta oposición se despliega con matices diferentes en ambas orillas.<sup>14</sup>

Con todo, y esto aun después de los planteos de Varela y de Bauzá, el esquema intelectual que Sarmiento acuñara yace debajo de buena parte de los debates ideológicos del aquel tiempo. «Civilización» o «Barbarie» está en la polémica filosófica-religiosa posterior a 1870. Está en el debate sobre Artigas y el artiguismo y la significación sociocultural del federa-

14. Según Real de Azúa (1968: 117): «Sería peligroso negar la aceptación general que alcanzó en el Uruguay, tanto como en la Argentina, el dilema "Civilización o Barbarie", cuya demolición comenzaría más tarde. Los reparos que hubo fueron escasos, pero la evolución política del país después de 1851 y su misma magnitud espacial determinaron que esa contradicción doctrinaria se desplegara con un grado (bastante menor que al otro lado del río) de presuntuosa superioridad, de destemplado ánimo de imposición. El dualismo pareció, en suma, menos profundo que en otras partes y los ingredientes –clases, partidos, costumbres, ideas– menos unívocamente alistables debajo de cada uno de los términos».

lismo, el caudillaje y la montonera. Está en la justificación de los antagonismos que opusieron a la clase dirigente urbana, patricio-burguesa, doctoral y los eventuales contradictores de su poder. Está en la raíz de las políticas nacionales de inmigración y colonización y la alternativa (teórica) que estas plantearon entre un reemplazo global de la población nativa por el elemento extranjero o una integración y elevación (o la inversa: su exclusión) de la primera en los nuevos cuadros nacionales a llenar. Está, por último, en las opciones más trascendentales que la existencia del país impuso. Cuando el Uruguay se vio dilacerado entre la presión argentina y la intervención abierta de Francia e Inglaterra en nuestros asuntos, cuando el proceso de extranjerización económica y cultural se hizo incontenible, cuando hubieron de adoptarse temperamentos como la actitud defensiva frente a la codicia mal disimulada de Europa capitalista o la abierta confianza en la benevolencia última de «las naciones rectoras», la pegadiza antítesis sarmientina nunca estuvo ausente (Real de Azúa, 1968: 117-118).

### **LA DEFENSA DE UN PROYECTO COMPARTIDO: NI CAUDILLOS NI DOCTORES**

Tal como lo demuestra Real de Azúa, no puede entenderse el siglo XIX en el Uruguay sin Sarmiento, aunque la forma en que este fue leído es matizada por algunas características de la idiosincrasia uruguaya. Pero, además, cumplió como maestro que pudo sobrevivir a su discípulo, y defenderlo, cuando en ocasión de rendirle tributo por su muerte se quiso negar dicho homenaje por la colaboración de Varela con la dictadura.<sup>15</sup> Tenemos allí uno de los mejores retratos de Varela, y de lo que el proyecto de «educación del pueblo» significaba para él (del mismo modo que la descripción de la Montevideo sitiada constituyó uno de las mejores pinturas que se hayan realizado y en la cual varias generaciones pudieron verse reflejadas en ese espejo literario). Dice Sarmiento:

Sirvió al tirano! enseñando a leer a esclavos? [sic] De manera que si la tiranía dura treinta años, y es acto de villanía educar al pueblo, tendríamos que cuando fuese libre andaría patrióticamente en cuatro patas, puesto que en treinta años una generación nueva no aprendió a leer!

Esta es la historia de las oligarquías; porque parte de una oligarquía somos los que tenemos cara blanca, y hemos pescado algunas nociones

15. A dos años de la muerte de Varela, se debatió en el Ateneo del Uruguay la posibilidad de realizar una velada de homenaje. La propuesta levantó la objeción de una parte mayoritaria que impidió la celebración, por lo cual la discusión se trasladó a la Sociedad Universitaria, que finalmente terminó aprobando la realización del evento. La primera biografía importante de Varela surge como una intervención en el marco de dicho homenaje de parte de Manuel Herrero y Espinosa en 1881, aunque finalmente fue editada en 1885. Allí existe una exhaustiva descripción de los hechos ocurridos.

de liberalismo, en la educación superior de Colegios y Universidades que no están al alcance de todos. Si bien hay tiranos entre nosotros es porque hay una gran mayoría del pueblo que por su ignorancia y sus tradiciones de peón colonial [*sic*]... de negro liberto apenas, de indio, están preparados [...] a obedecer (copia de la carta en De Giorgi, 1942: 140-141).

En esta primera parte de la carta aparecen dos aspectos dignos de mencionar: en primer lugar, frente a la acusación de colaboracionismo de Varela con la dictadura de Latorre, el maestro pregunta si puede alguien servir a un tirano enseñando a leer a los esclavos; en segundo lugar, la crítica a la influencia de los legados raciales, las tradiciones y la ignorancia de los peones, libertos e indios. Pero esta crítica también alude a «las oligarquías», incluyendo en esta categoría a aquellos que «tenemos cara blanca y hemos pescado algunas nociones de liberalismo en la educación superior». Retoma Sarmiento aquí uno de los diagnósticos más lúcidos que Varela realizara acerca de las causas de la crisis política en nuestro país, estableciendo una suerte de complicidad *de facto* entre los caudillos y los doctores, dado que los primeros gobiernan en los hechos porque los segundos solo pueden gobernar en el mundo de los principios, desconectados del acontecer de la sociedad en que viven.

La carta continúa criticando a los doctores, a los que caracteriza como girondinos:

Ese cuartel que aterra a los girondinos de Montevideo, aquel Latorre que apenas habría descalzado el zapato a Robespierre el ídolo del pueblo, son el pueblo tal como nos vino y tal como lo conservan los que forman parte de los Ateneos y levantarán una estatua a Victor Hugo, que se ha enriquecido con dar curso a su imaginación y mandarán a las germanías al pobre Varela, que viendo en los Estados Unidos que la libertad era la igualdad de la inteligencia, quiso consagrar su vida a la profesión de curar al enfermo, al pueblo de su dolencia hereditaria (copia de la carta en *ibíd.*: 141).

Nuevamente, Sarmiento incluye aquí su perspectiva de análisis enriquecida: el dictador Latorre, suerte de Robespierre criollo, expresa al pueblo «tal como nos vino»; pero la causa de su existencia no solo está en la ignorancia del pueblo, sino que se mantiene por la acción o, mejor dicho, omisión de los girondinos: Ateneos, jóvenes liberales de salón, oligarquía que rinden tributo a ídolos falsos. Para Sarmiento, estas generaciones de ilustrados, en lugar de reivindicar a la verdadera cultura republicana, aquella en la cual se inspiró Varela y que no puede ser otra que la de Estados Unidos, se guían por principios abstractos, producto de culturas decadentes como la francesa.

Nos interesa destacar este punto del proyecto republicano compartido por ambos. Tanto en Varela como en Sarmiento, la idea de la educación popular o la educación del pueblo, representada principalmente por Estados Unidos –aunque también por Prusia–, supone una defensa de la verdadera libertad contra la tiranía: la igualdad de la inteligencia. El ciudadano en este proyecto, que se encuentra

en un estrato matricial, es el igual, el que por su inteligencia participa en la definición de un destino común junto con los otros.

A la igualdad de las inteligencias, Varela y Sarmiento la encuentran, tal como Hannah Arendt, en Estados Unidos, y no en Francia. Esta noción ubica a los sujetos de la educación como iguales en el punto de partida, y no, como plantea Jacques Rancière, en el punto de llegada. Alimentan así un debate que se ha instalado en el campo político y pedagógico. Esta es otra clave de lectura que nos parece interesante recuperar. Más allá de la originalidad del discípulo frente al maestro, en la discusión actual sobre la manera de construir la República, consideramos que el principio de la igualdad de la(s) inteligencia(s) esbozado por Sarmiento, que recupera la tradición revolucionaria, es un supuesto que garantiza la unidad del cuerpo político y que no deberíamos tan fácilmente aceptar como desaparecido.

## A MODO DE CIERRE

Tal como demostramos, la influencia de Sarmiento en el otro margen del Río de la Plata, desde la primera mitad del siglo XIX, excede ampliamente al magisterio que pudo haber ejercido sobre Varela. Incluso, podríamos decir que, cuando este se reúne con Sarmiento en Estados Unidos, se estaría reencontrando con una tradición de lectura sobre los problemas del Río de la Plata que adquiere nueva relevancia por el contraste con la civilización anglosajona.

Podríamos plantear, entonces, que la idea de influencia se trata, en este caso, de la incorporación de una manera de ver el mundo que Sarmiento logró expresar de un modo paradigmático. Pero también podríamos decir que el encuentro entre ambas figuras operó como una especie de *déjà vu* que le permitió a Varela hacer consciente lo que «ya sabía». Desde este punto de vista fue fundamental, aunque Sarmiento ya estuviera presente mucho antes en su perspectiva, tal como lo refleja su lectura sobre el milagro norteamericano.

De todas formas, consideramos que la influencia de Sarmiento sobre Varela puede verse como parte del relato fundacional de la construcción de la República. Estos nombres, en juego de sustituciones progresivas, Sarmiento por Varela, Varela por República, instalan la idea de *república* como educación del pueblo. En los relatos historiográficos, Varela aparece como la mediación que permite incorporar esta perspectiva en el Uruguay. La influencia no podía ser directa, sino que debía estar mediada, y Varela se ofreció como el *medium*. El problema está en que, después de Varela, esta manera de pensar la influencia fue tan fuerte que un relato en clave nacional no podría aceptar la posibilidad de otro comienzo. En el principio, fue Varela, que fue Sarmiento, y después vino una tradición de educación popular de la cual todos somos continuadores. Deconstruir la idea de influencia y tradición resulta central para entender de otro modo la circulación de las ideas pedagógicas. De lo contrario, nos vemos en la obligación de remitirnos siempre al mito fundante.

Queda una pregunta por responder. ¿Por qué la fuerte presencia de Sarmiento en los discursos republicanos de esta orilla del río? Cuando analizamos la primera

biografía de Varela, descubrimos que fue escrita como una defensa de su persona frente a quienes consideraban que homenajearlo equivalía a reivindicar la dictadura de Latorre. Y en el libro que resultó publicado como parte de la voluntad celebratoria de un grupo importante de republicanos en el segundo aniversario de su muerte, puede identificarse que la postura de Agapo Palomeque, que fue la que terminó venciendo, apeló a la figura de un republicano indiscutible para evitar que Varela quedara atrapado en las discusiones políticas domésticas. El problema fue que, para salvar a Varela, se terminó afirmando la figura de Sarmiento en detrimento del discípulo, quien habiendo recibido la influencia del maestro no podría haberse desviado de su camino. En palabras de Palomeque: «Varela cumplía la palabra dada a Sarmiento. Probaba que era leal cuando solicitaba un consejo. El maestro era honrado por su discípulo» (Herrero y Espinosa, 1885: 220).

Paradójicamente, para salvar a Varela se enalteció la figura de Sarmiento, en un juego de sustituciones que permitiera eliminar la dictadura como parte de las asociaciones que podía despertar el nombre de Varela. De ese modo, este se convirtió en el primer héroe civil de la República. Así, la influencia del maestro operó como una suerte de antídoto frente a cualquier asociación indeseable. Dime quién es tu maestro y te diré quién eres.

## REFERENCIAS

Barrán, José Pedro

2007 *Apogeo y crisis del Uruguay pastoril y caudillesco, 1839-1875, Historia Uruguaya, tomo IV*, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.

Bralich, Jorge

1989 *José Pedro Varela: sociedad burguesa y reforma educacional*, Montevideo, Ediciones del Nuevo Mundo.

De Giorgi, Diógenes

1942 *El impulso educacional de José Pedro Varela*, Montevideo, Impresores A. Monteverde.

Guigou, Nicolás

2003 *La nación laica: religión civil y mito-praxis en el Uruguay*, Montevideo, La gotera.

Herrero y Espinosa, Manuel

1885 *José Pedro Varela*, Montevideo, Posada y Lagomarsino Editores.

Lerena Acevedo de Blixen, Josefina

1948 *Varela. El Reformador*, Montevideo, Imprenta Gaceta Comercial.

Lugones, Leopoldo

1945 *Historia de Sarmiento*, Buenos Aires, Comisión Argentina de Fomento Interamericano.

**Manacorda, Telmo**

1948 *José Pedro Varela*, Montevideo, Impresora Uruguaya S.A.

**Rama, Carlos**

1957 *José Pedro Varela. Sociólogo*, Montevideo, Editorial Mediana.

1965 *Sociología del Uruguay*, Buenos Aires, Eudeba.

**Real De Azúa, Carlos**

1968 «Pensamiento y literatura en el siglo XIX: las ideas y los debates», en *Capítulo Oriental. La historia de la literatura uruguaya*, n° 8, Montevideo, Centro Editor de América Latina, pp. 113-128.

**Romano, Antonio**

2014 «La (ausente) historia de la educación en el Uruguay», en Arata, Nicolás y Southwell, Myriam (comps.), *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*, Gonnet, UNIPE: Editorial Universitaria, pp. 143-161.

**Sarmiento, Domingo F.**

1899 *Ideas pedagógicas, Obras completas de Sarmiento, tomo XXVIII*, Buenos Aires, Imprenta y Litografía Mariano Moreno.

1940 *Facundo. Civilización y barbarie*, Buenos Aires, Sopena.

1955 *Viajes I. De Valparaíso a París*, Buenos Aires, Librería Hachette S.A.

**Varela, José Pedro**

1945 *Impresiones de viaje en Europa y América. Correspondencia literaria y crítica, 1967-1986*, Montevideo, Liceo.

1989 *La primera memoria, Obras, tomo II*, Cámara de Representantes, Montevideo, Salamandra.



# La política editorial de Lorenzo Luzuriaga: prensa pedagógica y colecciones de libros en la circulación transnacional de la Escuela Nueva

LEANDRO STAGNO

La trayectoria intelectual de Lorenzo Luzuriaga (Valdepeñas, 1889-Buenos Aires, 1959) estuvo guiada por la defensa de una escuela laica, gratuita, igualitaria y renovada en sus métodos y materialidades. Sus experiencias como estudiante y profesor en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio de Madrid y en la Institución Libre de Enseñanza, tanto como los viajes de estudio que realizó como pensionista de la Junta para Ampliación de Estudios, lo vincularon con una comunidad internacional de interpretación atenta a gestar alternativas a la forma escolar moderna. Estos diálogos permiten comprender la política editorial desde la cual propuso difundir las ideas y las prácticas de la Escuela Nueva, propósito que guía el presente capítulo.

Entre 1922 y 1936, Luzuriaga dirigió la *Revista de Pedagogía*, reconocida por la Liga Internacional de la Educación Nueva como su portavoz oficial en España. Una característica saliente de esta iniciativa estuvo dada por asociar a su edición una colección de libros formada por doce series, vinculadas al carácter científico de la pedagogía, la práctica escolar cotidiana, la formación cultural de la docencia, la regulación legal del sistema educativo y el carácter social y político de la tarea de enseñar. En tiempos de su exilio republicano en la Argentina, Luzuriaga editó desde la Universidad Nacional de Tucumán la segunda época de la citada revista y organizó una nueva colección de libros bajo el auspicio de la editorial fundada en Buenos Aires por Gonzalo Losada.

En diálogo con los estudios históricos sobre la circulación transnacional de ideas, personas y materialidades del mundo educativo (Caruso, 2014; Roldán Vera y Fuchs, 2019 y Vidal, 2017), este capítulo analiza la política editorial definida por Luzuriaga en cuanto iniciativa que permitió difundir a ambos lados del Atlántico las ideas y las prácticas vinculadas al movimiento de la Escuela Nueva. La segunda cantera que ofreció conceptos claves para desandar la presente interpretación fueron los estudios que, inscriptos en el campo de la historia de la educación, han destacado el papel central que cumplieron los editores de libros y revistas en la circulación de saberes y prácticas educativas y, además, han demostrado el carácter estratégico de sus proyectos para combinar los emprendimientos intelectuales y las exigencias del mercado editorial (Brugaletta, 2020; Finocchio, 2007; Chagas de Carvalho y De Almeida Toledo, 2009 y De Almeida Toledo, 2007 y 2018).

Las dos épocas de la *Revista de Pedagogía*, las colecciones de libros editadas en Madrid y Buenos Aires y los expedientes de la Junta para Ampliación de Estudios son las fuentes primarias desde las cuales se comprobarán dos supuestos. El primero consiste en atribuir a Luzuriaga un papel clave en la circulación transnacional de la Escuela Nueva. A través de la organización de compilaciones, la traducción de libros y la escritura de prólogos y ensayos, ofreció orientaciones para traducir los principios escolanovistas en acotadas prácticas escolares. Estas producciones proponían forjar una definición que conceptualizaba a la Escuela Nueva como un movimiento o constelación de innovaciones educativas más que como una teoría pedagógica. El segundo supuesto interpela a Luzuriaga como educador-editor y remite al carácter estratégico de su política editorial para intervenir sobre las dinámicas asociadas a la expansión del sistema educativo argentino. Las colecciones de libros le permitieron seleccionar, organizar y poner en circulación lecturas adaptadas a un público lector específico, tramado entre quienes definían políticas educativas, gestionaban las instituciones escolares o tenían a su cargo la proyección cotidiana de prácticas de enseñanza. Esta reunión canonizaba a autores y autoras y advertía sobre la conveniencia de imprimir cambios en la forma escolar moderna, iniciativa intelectual cuyo signo distintivo fue la traducción y edición de John Dewey.

## DIFUNDIR Y DEFINIR A LA ESCUELA NUEVA

«Lorenzo Luzuriaga y Medina, de 18 años de edad, natural de Valdepeñas (Ciudad Real) [...] faltándole la aprobación de la asignatura de Ciencias Físicas por enfermedad y, como consecuencia, la reválida para ser maestro superior según se ve en el expediente, pero comprometiéndome a aprobar ambas en el próximo septiembre, expone a V.E. que en la convocatoria para ampliación de estudios ha visto las condiciones para optar a estas plazas».<sup>1</sup> Estas líneas inician la solicitud que Luzuriaga presentó en 1907 ante la Junta para Ampliación de Estudios, agencia creada ese mismo año a instancias de la Institución Libre de Enseñanza en continuidad con la modernización cultural, científica y educativa proyectada en España a comienzos del siglo XX (Marín Eced, 1990 y Ruiz Berrio, 2000). Faltándole un solo examen para graduarse como maestro, Luzuriaga se postulaba a las pensiones que la Junta ofrecía para realizar estadias en renombrados faros científicos y docentes del exterior, con el propósito de conocer nuevos saberes y métodos de diferentes áreas disciplinares y transferirlos tanto a las instituciones de formación como a los ámbitos de la administración estatal. Según argumentaba, el «poco ambiente pedagógico» que caracterizaba a los espacios educativos españoles tornaba necesaria la búsqueda de otras experiencias de formación en países donde «esta atmósfera [fuese] más amplia y sus horizontes más extensos».<sup>2</sup>

1. Residencia de estudiantes, Archivo de la Junta para Ampliación de Estudios. Expediente JAE/89-399.

2. Residencia de Estudiantes, *op. cit.*

De esta forma, su plan incluía la asistencia a cursos de pedagogía en La Sorbona y en la Escuela Normal de Fontenay-aux-Roses, visitas a escuelas primarias francesas y belgas y la práctica de un idioma que recientemente había comenzado a estudiar.

Aunque la respuesta a su solicitud fue favorable, Luzuriaga renunció a la pensión ya que había obtenido una plaza para ingresar a la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, donde comenzaba a formarse una nueva generación de docentes para las escuelas normales y de inspectores e inspectoras para los diferentes niveles del sistema educativo. Por cierto, esta decisión signó el rumbo de su formación académica y de su trayectoria profesional. En momentos de transitar a diario la biblioteca del Museo Pedagógico Nacional para preparar su ingreso a los estudios superiores, este novel maestro entró en contacto con Manuel Bartolomé Cossío, director de ese organismo, y él le presentó a Francisco Giner de los Ríos, entonces director de la Institución Libre de Enseñanza, fundada en 1876 por un grupo de catedráticos que se negaban a ajustar sus enseñanzas a los dogmas religiosos, políticos y morales propiciados por la monarquía. José Ortega y Gasset, quien fuera su profesor en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, completó la nómina de sus referentes intelectuales y, con ellos, integraría el movimiento de reforma e innovación que caracterizó al campo educativo, cultural y científico español hasta el inicio de la Guerra Civil (Barreiro Rodríguez, 1999 y Maestro, 2007).

Luego de la primera solicitud, Luzuriaga actuó como pensionista de la Junta para Ampliación de Estudios entre 1909 y 1928, es decir, durante sus años de formación académica y en tiempos de ser inspector de primera y de segunda enseñanza. Sus estadías en el exterior le permitieron conocer legislaciones educativas, documentar el cotidiano de las escuelas primarias y secundarias y asistir a cursos de pedagogía en universidades y escuelas normales, en un contexto internacional atravesado por las derivas de la Primera Guerra Mundial. En Inglaterra, se dedicó a estudiar los cambios en la estructura del sistema educativo relacionados con la implementación de la Ley Fisher, aquella que en 1918 extendió los años de obligatoriedad escolar, confirió mayores responsabilidades a la Junta Nacional de Educación y operó con relación a las ansiedades tejidas en torno a los jóvenes de las clases trabajadoras, ajenos casi por completo a las escuelas secundarias y cuyas condiciones materiales de vida se habían visto perjudicadas por el contexto bélico (McKibbin, 1998). Tempranamente, Luzuriaga mostró especial interés por Alemania: allí tomó cursos en la Universidad de Jena y en la de Marburgo, estudió las estadísticas educativas de Berlín y reparó sobre la legislación escolar de Prusia en vistas a considerarla la más afín a la administración educativa española.

Su último viaje como pensionado fue el que realizó en 1928 a Panamá y Costa Rica.<sup>3</sup> Ese mismo año llegó a la Argentina para participar de los intercambios auspiciados por la Institución Cultural Española de Buenos Aires, donde forjó

3. Residencia de Estudiantes, *op. cit.*

una sociabilidad intelectual que hizo posible su retorno a este país una década más tarde, tal como sucedió con otros y otras intelectuales que debieron afrontar el exilio durante la Guerra Civil o luego de su finalización, entonces destituida la II República Española (Dabusti de Muñoz, 1999-2000 y Diamant y Bejarano Franco, 2019).

Sus viajes de estudio le permitieron interactuar en una comunidad transnacional gestada en torno a la reflexión sobre la vida escolar cotidiana, los cambios en la estructura y en la administración de los sistemas educativos y la búsqueda de alternativas a la forma escolar moderna. En Alemania, conoció las reformas que modificaron el canon tradicional de las escuelas elementales, hasta 1870 asociado a religión, lectura, escritura, cálculo y canto. Impulsado por Georg Kerschensteiner, este programa de reformas supuso la modificación de la escena tradicional de la enseñanza catequística, formada por un pizarrón, algunos bancos y una serie de cartillas, tanto como la supresión de los exámenes previstos por la inspección religiosa. Kerschensteiner fundamentaba estos cambios en una serie de reflexiones teóricas que reconocían la regularidad específica del crecimiento infantil, el carácter productivo de la vida mental de los niños y la actividad como su motor principal (Caruso, 2005). Sus aportes fueron centrales para la consolidación del movimiento que en su país se identificaba como *Reformpädagogik* y que se articulaba con expresiones similares gestadas en otras latitudes desde finales del siglo XIX. Conocido como *éducation nouvelle* y *école active*, en francés; *progressive education* y *new education*, en inglés; y *Escuela Nueva*, *escuela activa*, *educación activa* y *nueva educación* en español, se trataba de un movimiento de renovación pedagógica que procuraba imprimir cambios en los saberes, las prácticas y la materialidad de la escuela moderna. Una consigna aglutinaba las diferentes expresiones que adoptaba en cada espacio nacional e institucional: el niño debía ser el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje y nada en el mundo de la educación debía ir en contra de su libertad.

Al calor de estos primeros contactos con el cotidiano escolar alemán y con los escritos de Kerschensteiner, Luzuriaga comenzó a transitar las redes de cooperación internacional desarrolladas por la Escuela Nueva. Entre 1921 y 1936, las conferencias organizadas por la Liga Internacional de la Educación Nueva constituyeron espacios de discusión sobre la forma de implementar las innovaciones proyectadas y el modo en que la educación podría contribuir a la promoción de la paz. Allí se congregaban personas legas entusiastas de una reforma en las prácticas escolares, inspectores e inspectoras de diferentes sistemas educativos nacionales y las principales referencias del ámbito académico de la psicología y la educación (Brehony, 2004). La *Revista de Pedagogía* que Luzuriaga fundó junto a María Luisa Navarro en 1922 se hizo eco de los debates y los acuerdos allí gestados. Así, el tercer número comunicaba los principios rectores de la Liga, tal como habían sido acordados en la conferencia celebrada en Calais en 1921; del mismo modo, el número 44 confirmaba que el propio Luzuriaga había sido nombrado delegado de la Dirección General de Primera Enseñanza de Madrid para asistir a la conferencia que sesionaría en Heidelberg a mediados de 1925. Junto con sus anteriores contactos internacionales, los intercambios gestados en estos espacios

hicieron que la *Revista de Pedagogía* fuera seleccionada por la Liga Internacional de la Educación Nueva como su *house organ* en España. Esta sociabilidad intelectual también permite explicar las colaboraciones que escribían especialmente para la revista intelectuales de notable gravitación en los espacios de producción de conocimiento sobre la infancia y la educación, inauguradas en el cuarto número por el artículo de Édouard Claparède, responsable de la creación en 1912 del Instituto de Ciencias de la Educación Jean-Jacques Rousseau y profesor de la Universidad de Ginebra (Claparède, 1922).

Iniciada la Guerra Civil, la familia que Luzuriaga formaba junto a María Luisa Navarro se exilió en Londres y Glasgow. Luego de afrontar una situación económica endeble, la invitación para integrar el plantel docente de la Universidad Nacional de Tucumán los condujo a la Argentina en 1939 (Diamant y Bejarano Franco, 2019). Además de obtener cátedras y de continuar traduciendo a las principales referencias del escolanovismo de Estados Unidos y Europa, Luzuriaga y Navarro editaron la segunda época de la *Revista de Pedagogía*. Tanto en su edición madrileña como en la tucumana, la revista exponía un claro propósito de incluir nuevas voces y propiciar debates en torno a las experiencias educativas contemporáneas. Así, se daba a conocer un concurso de artículos pedagógicos que alentaba la presentación de trabajos ajenos al carácter «académico abstracto» y atentos a «la experiencia del maestro en la vida escolar». Los artículos referían a la actualidad de diferentes sistemas educativos nacionales, tanto latinoamericanos como europeos, reseñaban los cambios en los planes de estudio, comunicaban opiniones referidas a iniciativas adoptadas en materia educativa e incluían reseñas de las revistas y los libros recibidos por el comité de redacción. La apuesta por sostener las interlocuciones de carácter internacional explica el artículo que María Montessori escribió especialmente para el inicio de esta segunda etapa de la revista (Montessori, 1939).

La empresa de Luzuriaga no solo suponía difundir en los ámbitos educativos las ideas y las prácticas escolanovistas, sino también las reflexiones sobre sus principios rectores, sus definiciones y sus alcances. Afirmaba en 1928 que existían «tendencias, agrupaciones, escuelas “nuevas”, pero no una teoría, una elaboración sistemática de esa educación» (Luzuriaga, 1928). Similares argumentos eran los que fundamentaban sus precisiones posteriores, donde insistía en la necesidad de no atribuir a la Escuela Nueva el estatuto de doctrina teórica, dado el carácter asistemático con el que se habían desarrollado sus ideas, sus métodos y sus instituciones. En ese sentido, la definía como «una conjunción de movimientos encaminados a perfeccionar y vitalizar la educación existente en nuestro tiempo», semejante a una «constelación en la que existen numerosos grupos de astros de toda clase y tamaño» (Luzuriaga, 1958). Luzuriaga atribuía al movimiento escolanovista un devenir dinámico y una multiplicidad de expresiones, avenidas al ritmo de su continua expansión y transformación.

Las últimas definiciones formaron parte de un libro que publicó desde la Universidad Nacional de Tucumán en 1943 y que al año siguiente integró a la colección que dirigió en la editorial Losada. En el prólogo correspondiente a la quinta edición, de 1958, Luzuriaga hacía un balance sobre el desarrollo de la Escuela Nueva desde sus

primeras manifestaciones de finales del siglo XIX. Puntualmente, refería a las contemporáneas críticas formuladas a sus principios en los países soviéticos, habida cuenta de los progresos técnicos que se atribuían al predominio de la denominada *educación tradicional*. El contexto internacional se había transformado radicalmente entre 1943 y 1958. Las tensiones derivadas de la Guerra Fría habían entronizado al aprendizaje programado como tema central de las discusiones pedagógicas suscitadas a ambos lados de la cortina de hierro, en un contexto donde ganaban terreno las miradas desconfiadas hacia el escolanovismo y las formas de pensar la educación como un sistema tecnológico gobernado por especialistas y expertos. El despliegue de un tipo de interacción pedagógica estructurada en torno a fases de aprendizaje bien delimitadas, que ofrecían retroalimentación inmediata y que podían llevarse a la práctica sin el apoyo directo de los y las docentes, marcaba la génesis del momento tecnocrático y el agotamiento de las proclamas escolanovistas (Horlacher, 2015).

### COLECCIONES DE LIBROS: ENTRE MADRID Y BUENOS AIRES

En su número correspondiente a enero de 1931, la *Revista de Pedagogía* incluyó un aviso a página entera que daba a conocer los libros publicados por su sello editorial. Estos títulos incluían antologías sobre Rousseau, Fichte y Pestalozzi preparadas por integrantes del consejo de redacción y anteriores estudiantes de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, reseñaban experiencias escolanovistas de otros países y métodos de enseñanza acordes con la renovación pautaada, traducían manuales de psicología volcados hacia el magisterio y compilaban programas de puntuales disciplinas escolares. Como se argumentará a continuación, este anuncio condensa las principales aristas de la política editorial de Luzuriaga, anudada en torno al binomio prensa y colección de libros.

Entre 1923 y 1936, el sello Publicaciones de la *Revista de Pedagogía* editó ciento dieciocho libros dirigidos a un público lector formado por maestros y maestras, profesores y profesoras de escuelas secundarias y de escuelas normales, y agentes responsables de la gestión del sistema educativo. Los títulos estaban organizados en doce series: Biblioteca de información, Biblioteca pedagógica, Cuadernos de trabajo, La nueva educación, La pedagogía clásica, La pedagogía contemporánea, La pedagogía social y política, La práctica de la educación activa, Programas escolares, Serie didáctica, Serie escolar y Serie metodológica.

*La nueva educación* y *La práctica de la educación activa* sumaban la mayor cantidad de títulos, secundadas por *Biblioteca pedagógica* y por *La pedagogía contemporánea*. Las cuatro series avanzaban sobre la conceptualización y la puesta en acto de la Escuela Nueva, ya sea a través de la sistematización de prácticas escolares desarrolladas dentro y fuera de España, de precisiones sobre los métodos de enseñanza delineados al interior de este movimiento de renovación pedagógica y de la traducción de puntuales libros escritos por sus representantes.

Un libro programático sobre el movimiento escrito por Luzuriaga abría *La nueva educación* (Luzuriaga, 1928). Formada por treinta y siete títulos, esta serie

difundía los trabajos que Antonio Ballesteros, Concepción Sáinz-Amor, Fernando Sáinz, Herminio Almendrés, Leonor Serrano, Marcelo Agudo, Margarita Comas y Regina Lago habían realizado en distintos puntos de Europa a partir de las pensiones otorgadas por la Junta para Ampliación de Estudios.<sup>4</sup> Tal como sucedía con los artículos que publicaban en la *Revista de Pedagogía*, los libros de sus autorías mediaban entre la cultura académica de los centros de producción de conocimiento científico sobre educación y la cultura empírica forjada por maestros y maestras en su práctica escolar cotidiana. Esta serie reseñaba las formas en que las innovaciones escolanovistas habían sido adoptadas en instituciones escolares de Italia, Estados Unidos, Alemania, Inglaterra, Bélgica y Francia. Ofrecía, además, compendios sobre los nuevos métodos de enseñanza delineados en esas latitudes, tales los de Maria Montessori, Ovide Decroly, Roger Cousinet, William Kilpatrick, Célestin Freinet, Jessie Mackinder y Helen Parkhurst. Finalmente, incluía reflexiones teóricas y referencias prácticas sobre los principios que, según lo había dispuesto Adolphe Ferrière, permitían distinguir a las experiencias escolares filiadas con la Escuela Nueva; entre otros, se reparaba sobre los que remitían a la autonomía, la coeducación, la organización de repúblicas escolares, la educación artística y la búsqueda de un equilibrio entre trabajos individuales y colectivos (Ferrière, 1915 y 1925).

Los diecisiete títulos de *La práctica de la educación activa* eran complementarios a los anteriores, aunque se distinguían por el propósito de traducir los principios escolanovistas a una práctica escolar concreta, tal como sucedía con el libro de Ana Rubiés. Por entonces directora de una escuela primaria de Barcelona, Rubiés dejaba constancia de un pacto de lectura con docentes que sentían «necesidad de renovar la escuela y ansias de mejorar las condiciones de su trabajo», a quienes les presentaba los «excelentes resultados» conseguidos a lo largo de tres cursos escolares a partir de la implementación de cuatro «centros de interés», según lo dispuesto por Ovide Decroly: Yo como, Yo respiro, Yo me lavo, Yo me visto (Rubiés, 1929). Si bien menos conocido en los ámbitos educativos españoles, algo similar puede señalarse sobre el Plan Dalton, organizado por Helen Parkhurst en una escuela ubicada en la ciudad de Estados Unidos de la que el método tomó su nombre. La serie ofrecía la traducción que Fernando Sáinz había hecho de un libro de Albert Lynch, director de la West Green School de Tottenham, Londres, sobre la implementación del mentado plan (Lynch, 1930). Por cierto, Sáinz oficiaba de intérprete y traductor, en tanto ponía en evidencia sus desacuerdos con las innovaciones propuestas e, incluso, transformaba el sentido de los conceptos estelares del Plan Dalton (Del Pozo y Braster, 2017).

Un análisis en conjunto de las disciplinas y las temáticas relevadas en los veinticuatro títulos integrados a las series *Biblioteca pedagógica* y *Pedagogía contemporánea* permite identificar las contribuciones que Luzuriaga pretendía aportar al fortalecimiento del campo de las ciencias de la educación. El objetivo

4. Respectivamente: Residencia de Estudiantes. Archivo de la Junta para Ampliación de Estudios. Expediente JAE/14-49; JAE/130-44; JAE/130-55; JAE/5-210; JAE 137/474; JAE/2-59; JAE/37-589; JAE/83-28.

de garantizar una educación centrada en el desarrollo natural y en la libertad de los niños, principio rector de la Escuela Nueva, confluó en el estudio científico de la infancia, en particular, y de las prácticas escolares, en general, basados en la psicología experimental y el psicoanálisis (Hofstetter y Schneuwly, 2006). Consustanciado con esta tradición, Luzuriaga ofreció en ambas series traducciones de manuales y tratados de psicología, psicoanálisis, pedagogía, didáctica, historia, filosofía y biología. Esta selección acercaba a los ámbitos educativos hispanohablantes obras seminales de quienes por entonces formaban parte de una comunidad transnacional de interpretación ligada a los movimientos de reforma educativa: Adolphe Ferrière, Édouard Claparède, Eduard Spranger, Georg Kerschensteiner, Giovanni Gentile, Gustav Wyneken, John Dewey, Giuseppe Lombardo-Radice, Maria Montessori y Ovide Decroly.

A poco de llegar a la Argentina, Luzuriaga prosiguió esta iniciativa desde la editorial Losada. Organizada en seis series –*Biblioteca del maestro*, *Biblioteca pedagógica*, *Cuadernos de trabajo*, *La escuela activa*, *La nueva educación* y *Textos pedagógicos*–, esta nueva colección editó 91 libros, de los cuales 42 correspondían a reediciones de títulos publicados en Madrid. Sumar los libros del sello *Publicaciones de la Revista de Pedagogía* al catálogo de Losada, nombrar a Luzuriaga como director de la colección donde se los reeditaba y proyectar la publicación de nuevos títulos son decisiones que deben ser interpretadas a la luz de la contemporánea expansión de la industria editorial y del sistema educativo, tanto como del papel estratégico que desempeñaron los editores y las editoras en el desarrollo de una política editorial.

La incorporación de Luzuriaga a la editorial Losada coincidió con el inicio de un período de creciente prosperidad de la edición en la Argentina. Esta «edad de oro» estuvo ligada a la creación de editoriales de perdurable trayectoria en el país que contaron con importantes niveles de inversión económica, suscitados por la preexistencia de un público lector local y por la certera posibilidad de monopolizar el mercado exterior hispanohablante. Las nuevas firmas prosiguieron un proceso de captación de mercado que habían iniciado sus antecesoras, al que sumaron la modernización de los catálogos y renovadas formas de comercialización de sus títulos, en un contexto signado por la debacle de la industria editorial española, producto de la Guerra Civil. A fines de los años treinta, la Argentina exportaba más del 40% de los libros que editaba y, en la década siguiente, España se configuró como su principal plaza del comercio exterior. Estas dinámicas obligaron a proyectar catálogos más universales y a brindar una importancia superlativa a las traducciones (De Diego, 2014).

El catálogo que Luzuriaga había forjado en Madrid cubría denodadamente las demandas que imponía un mercado de escala global. Como se señaló más arriba, sus series estaban mayoritariamente integradas por autores y autoras de España, Alemania y Estados Unidos, países donde había proyectado su propia formación académica y su sociabilidad intelectual. Aunque se trataba de un número reducido respecto del conjunto de los títulos publicados, la colección de Buenos Aires sumaba algunos desarrollos latinoamericanos: el estudio de Jesualdo Sosa sobre los modos de pensar y de enseñar la literatura infantil, dos res-

señas de experiencias escolanovistas a cargo Olga Cossettini y Clotilde Guillén de Rezzano, y un libro de Juan Mantovani dedicado a la filosofía de la educación (Cossettini, 1945; Guillén de Rezzano, 1940; Mantovani, 1955 y Sosa, 1944). Si bien una compilación específica sobre sus ideas fue publicada poco tiempo después del fallecimiento de Luzuriaga, la colección de Losada también incluyó referencias a Domingo Faustino Sarmiento como artífice de la construcción de la escuela laica y exponente de la defensa de la instrucción popular (Sanhueza, Cutinella, Carilla y Romero, 1962; Ferry *et. al*, 1945 y Luzuriaga, 1956). En su conjunto, estos libros interpelaban a lectores y lectoras en calidad de docentes, en un contexto donde el sistema educativo argentino se caracterizaba por conjugar novedosas iniciativas de enseñanza, expansión de sus matrículas y problemas persistentes desde su propia configuración.

De acuerdo con el Censo Escolar de la Nación de 1943, la inclusión en la escuela primaria de niños y niñas que tenían entre 6 y 13 años de edad se había incrementado respecto a los guarismos del Censo Nacional de 1914, en tanto la tasa de escolarización había pasado del 48% al 73,5%. Aunque las cifras eran alentadoras en materia de la inclusión al nivel cuya asistencia era obligatoria desde 1884, los responsables de llevar adelante el citado censo escolar y de sistematizar sus datos daban cuenta de las dificultades que persistían en el sistema educativo. El propio censo había sido impulsado como respuesta a los diagnósticos de la Primera Conferencia Nacional de Analfabetismo de 1934, donde se había precisado que la preocupación demostrada a instancias del Estado nacional y de los provinciales en materia de instrucción primaria no redundaba en un descenso del porcentual de personas analfabetas, y tampoco impedía el crecimiento del número de niños y niñas que no concurrían a la escuela. Al respecto, los datos de 1943 precisaban que el 10,2% de quienes estaban en edad escolar había abandonado sus trayectorias y que el 14,5% nunca había concurrido a la escuela primaria. En este horizonte, el egreso de la escuela primaria obligatoria representaba un signo de segmentación social de la población infantil y juvenil. Solo el 37,5% de quienes en 1943 tenían entre 14 y 21 años había aprobado el nivel primario; entre el 62,5% restante, una amplia mayoría discontinuaba sus trayectorias escolares habiendo aprobado el tercer grado. Los motivos esgrimidos para explicar el abandono de los estudios incluían dinámicas socioeconómicas y otras específicamente vinculadas con el sistema educativo; entre las últimas, se hacía referencia a la falta de escuelas o de vacantes en los grados, al cierre de instituciones, a la repitencia y a la sobreedad (Consejo Nacional de Educación, 1943).

En la Argentina, la colección de libros dirigida por Luzuriaga gravitaba sobre el diagnóstico de un sistema educativo que no conseguía doblegar los índices de analfabetismo ni garantizar el egreso de su nivel obligatorio, desde una especial interpelación a quienes día a día enseñaban en las escuelas primarias, quienes integraban las esferas de gestión estatal de dichas instituciones y quienes procuraban fortalecer y renovar el campo de los estudios científicos sobre la educación. En cuanto corpus de saberes pedagógicos destinado a demarcar las prácticas escolares, esta colección difundía un repertorio de valores y conocimientos que buscaba intervenir en las luchas por la imposición de significados relativos

a la formación docente, la escolarización y la política educativa. Aunque el pacto de lectura propuesto no solo alcanzaba a los y las artífices del movimiento y sus adherentes, la política editorial de Luzuriaga contaba con un público lector consustanciado con la Escuela Nueva, cuyos principios habían acicateado los espacios educativos argentinos desde inicios del siglo XX. Una generación de educadores y educadoras encontró en el escolanovismo una herramienta para renovar las prácticas escolares y las tradiciones pedagógicas en las que se apoyaba la formación docente, a fin de conferir mayor protagonismo a los niños y las niñas en las escuelas y democratizar las interacciones allí emplazadas. Desde variados ámbitos institucionales e identidades políticas, estos hombres y estas mujeres motorizaron reformas en los métodos de enseñanza y los planes de estudio, editaron revistas que permitieron difundir el nuevo ideario entre una audiencia de márgenes móviles, y desplegaron concretas experiencias escolares consideradas faros de modernidad pedagógica (Carli, 2006).

Algunas de las experiencias escolanovistas argentinas pudieron amplificar sus estertores desde la colección de libros de Losada, objeto del presente análisis, y, desde allí, proponer una solución a los problemas educativos diagnosticados. Como se mencionó, Clotilde Guillén de Rezzano publicó la reseña de los «centros de interés» organizados en la Escuela Normal N° 5 de la Capital Federal y Olga Cossettini, las experiencias educativas que dirigió en la Escuela Experimental Dr. Gabriel Carrasco de Rosario. Tal como puede comprobarse en las notas a pie de página y en las introducciones, ambas educadoras fundamentaban sus argumentos en libros publicados en la colección organizada por Luzuriaga. Guillén de Rezzano afirmaba que las maestras de su escuela estaban familiarizadas con varias sistematizaciones del método Decroly, entre ellas la escrita por Antonio Ballesteros y la que el propio Decroly escribió con Gérard Boon (Ballesteros, 1928 y Decroly y Boon, 1939). Cossettini apelaba a los argumentos de Eduard Spranger y Wilhelm Dilthey para caracterizar el conocimiento sensible y estético en la infancia. Además, citaba a Harold Rugg para fundamentar que los chicos y las chicas podían y debían participar en la planificación de las actividades que constituían el día a día escolar (Dilthey, 1940; Kilpatrick, Rugg, Washburne y Bonser, 1940 y Spranger, 1942).

En cuanto educador-editor, Luzuriaga usó prefacios para organizar la comprensión de los núcleos argumentales y para validar la autoridad de autores y autoras. En forma asociada, a través de las solapas y de puntuales notas al pie, procuró regular la lectura, explicitar conceptos o brindar información del contexto de producción de la obra. Estas estrategias atinentes a la configuración de una geografía cultural son particularmente notables en los libros de Dewey integrados al catálogo de Losada. A la traducción de *Experiencia y educación*, publicada en 1939 –es decir, apenas Luzuriaga había comenzado el vínculo profesional con Losada y un año después de la aparición del libro en Estados Unidos–, le siguieron *La ciencia de la educación* (1941), *El niño y el programa escolar*. *Mi credo pedagógico* (1944), *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación* (1946), *Las escuelas del mañana* (1950, en coautoría con Evelyn Dewey) y *La educación de hoy* (1951).

La publicación de estos títulos se inscribía en una política que Luzuriaga había iniciado en 1918, cuando tradujo *Las escuelas del mañana* para la editorial Hernando. *El niño y el programa escolar* inauguró en 1925 una de las series de la colección de libros que editó desde el sello editorial a su cargo y, en 1931, *Mi credo pedagógico* fue publicado en los números 109 y 110 de la *Revista de Pedagogía*. Destacando los aportes de Luzuriaga «al magisterio de España y de las repúblicas de habla hispana», *La Obra* transcribió «para conocimiento de todos los maestros argentinos» la última de las producciones citadas, también en dos entregas, en 1931. El vínculo con esta revista argentina, órgano local de difusión de la Liga Internacional de la Educación Nueva, había comenzado en 1922, precisamente con un artículo de Luzuriaga sobre el pragmatismo en Dewey y el lugar central conferido a la acción en su propuesta pedagógica (Luzuriaga, 1922). Estos argumentos fueron retomados en el prólogo de *El niño y el programa escolar*. *Mi credo pedagógico*, donde reunió las dos primeras traducciones del filósofo y pedagogo estadounidense, las cuales había llevado adelante luego de convertirse en editor. El objetivo de este estudio preliminar consistía en presentarlo como «uno de los más altos exponentes de la pedagogía contemporánea» y «principal progenitor de la educación nueva y la escuela activa», caracterización reforzada en la solapa del libro, en tanto adelantaba a sus lectores y lectoras que tenían en sus manos una «obra de consulta imprescindible para todo aquel que quiera estar al día en el movimiento pedagógico actual» (Luzuriaga, 1944).

En la Argentina de los años cuarenta y cincuenta, los libros publicados por Losada fueron claves para difundir una imagen más compleja de la obra de Dewey, a contrapelo de las lecturas selectivas que despolitizaban su pensamiento y lo inscribían en discusiones estrictamente enfocadas en cambiar las formas de transmisión de los saberes escolares, en una operación que omitía los debates propuestos en torno al carácter social y político de la educación (Caruso y Dussel, 2009). La política editorial de Luzuriaga fue clave para propiciar nuevos acercamientos a los escritos de Dewey y, en forma asociada, para destacarlos en la polifonía de voces que componían la Escuela Nueva.

## CONCLUSIONES

Sostenida a lo largo de casi cuatro décadas, la política editorial de Luzuriaga no solo acompañó la circulación transnacional de ideas y prácticas vinculadas a la Escuela Nueva, sino que también actuó como uno de sus principales engranajes en los países de habla hispana. El binomio *prensa pedagógica-colección de libros* fue un carácter distintivo de dicha política, forjado en el despuntar de una serie de proyectos de modernización cultural de notable gravitación en la España de principios del siglo XX. La *Revista de Pedagogía* y su asociada colección de libros oficiaron de caja de resonancia de la transformación proyectada para los espacios educativos españoles, aquellos donde Luzuriaga transitó su formación y donde luego enseñó y gestionó. La sociabilidad intelectual forjada en sus viajes como pensionista de la Junta para Ampliación de Estudios y en su participación en congresos

internacionales permite comprender la geografía cultural que delineó en cuanto educador-editor, anudada en torno al diálogo con las principales referencias de la Escuela Nueva. Esos mismos lazos explican su llegada a la Argentina en tiempos de su exilio republicano y la continuidad de su política editorial en estas latitudes.

La colección de libros del sello Publicaciones de la *Revista de Pedagogía* y la colección que Luzuriaga dirigió en la editorial Losada componían un fresco de temáticas relacionadas con las innovaciones educativas suscitadas en diferentes naciones, cuyo epicentro eran las críticas a un formato escolar que, a poco de configurarse como tal, ya era nominado como «tradicional». Sus series interpelaban a agentes educativos dedicados a la enseñanza, a la definición de políticas y a la gestión de las instituciones, a partir de un pacto de lectura que suponía garantizarles una mediación entre la cultura académica de los centros de producción de conocimiento y la cultura empírica de la práctica escolar cotidiana. La pluralidad de experiencias escolares, métodos de enseñanza y desarrollos teóricos que se difundían desde estas páginas daban cuenta del modo en que Luzuriaga definía a la Escuela Nueva, es decir, abonaban a sus reparos en pensarla como una teoría pedagógica y le permitían identificarla como un movimiento dinámico y, por tanto, en continua expansión y transformación.

Luzuriaga aportó a la editorial Losada libros escritos por educadores y educadoras que habían tomado a su cargo la empresa de renovar los ámbitos educativos españoles. Del mismo modo, trajo consigo traducciones que habían hecho posible la circulación de las innovaciones suscitadas en Estados Unidos y en distintos países europeos en las tres primeras décadas del siglo XX. Su red de relaciones configuraba un tercer aporte, en la medida en que abrió puertas para que las principales referencias del mundo de la educación formasen parte del catálogo de una editorial en plena configuración, cuyo caso emblemático fue la traducción y edición de los libros de Dewey. En tiempos de una creciente y sostenida bonanza de la industria editorial argentina, estos libros cumplían con las exigencias que imponía la globalización del mercado, tendientes a requerir catálogos que trascendiesen las fronteras nacionales en términos de autorías y temáticas.

En calidad de educador que editaba una revista pedagógica y estaba a cargo de una colección de libros sobre educación, Luzuriaga se dirigió especialmente a los y las docentes. En la Argentina de los años cuarenta, el repertorio de lecturas que había configurado ofrecía argumentos para intervenir sobre un escenario local caracterizado por altos índices de analfabetismo y una constante dificultad para garantizar el egreso de la escuela primaria obligatoria; del mismo modo, aglutinaba a quienes procuraban transformar sus prácticas de enseñanza según las propuestas auspiciadas por el movimiento de la Escuela Nueva.

## REFERENCIAS

Ballesteros, Antonio

1928 *El método Decroly*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

### Barreiro Rodríguez, Herminio

- 1999 «Lorenzo Luzuriaga. Una biografía truncada», en Díaz, Juan Antonio (coord.), *Castellanos sin mancha: exiliados castellano-manchegos tras la Guerra Civil*, Madrid, Celeste Ediciones, pp. 31-42.

### Brehony, Kevin

- 2004 «A New Education for a New Era: The Contribution of the Conferences of the New Education Fellowship to the Disciplinary Field of Education, 1921-1938», en *Paedagogica Historica*, vol. 40, n<sup>os</sup> 5-6, octubre, pp. 733-755.

### Brugaletta, Federico

- 2020 *La edición de Paulo Freire en la historia reciente de América Latina. Religión, política y mercado en la circulación de una pedagogía para la liberación (1969-1977)*, tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

### Carli, Sandra

- 2006 «The New School Movement in Argentina», in *Paedagogica Historica*, vol. 42, n<sup>o</sup> 3, junio, pp. 385-404.

### Caruso, Marcelo

- 2005 *La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera, Alemania (1869-1919)*, Buenos Aires, Prometeo.
- 2014 «Within, Between, Above, and Beyond: (Pre) Positions for a History of the Internationalization of Educational Practices and Knowledge», en *Paedagogica Historica*, vol. 50, n<sup>os</sup> 1-2, abril, pp. 10-26.

### Caruso, Marcelo y Dussel, Inés

- 2009 «Dewey en Argentina (1916-1946). Tradición, intención y situación en la producción de una lectura selectiva», en *Encuentros sobre Educación*, n<sup>o</sup> 10, otoño, pp. 23-41.

### Chagas de Carvalho, Marta Maria y De Almeida Toledo, Maria Rita

- 2009 «A Biblioteca da Educação de Lourenço Filho: uma coleção a serviço de um projeto de inovação pedagógica», en *Quaestio. Revista de Estudos em Educação*, vol. 8, n<sup>o</sup> 2, noviembre, pp. 47-62.

### Claparède, Édouard

- 1922 «Rousseau y la significación de la infancia», en *Revista de Pedagogía*, año I, n<sup>o</sup> 4, abril, pp. 1-6.

### Consejo Nacional de Educación

- 1943 *IV Censo Escolar de la Nación. Resumen General de toda la República, parciales de la Capital Federal y Provincia de Buenos Aires*, Buenos Aires, Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación.

### Cossettini, Olga

- 1945 *La escuela viva*, Buenos Aires, Losada.

**Dabusti de Muñoz, Teresa**

- 1999-2000 «Trayectoria de Lorenzo Luzuriaga en Losada, una editorial del exilio», en *Revista de Historia Contemporánea*, n<sup>os</sup> 9-10, pp. 395-408.

**De Almeida Toledo, Maria Rita**

- 2007 «Modelos de leitura em disputa: a concorrência entre as coleções Atualidades Pedagógicas e Cultura, Sociedade e Educação nos bastidores da Companhia Editora Nacional (década de 1960)», en *XVI Congresso de Leitura do Brasil*, Universidade Estadual de Campinas, San Pablo, 10 a 13 de julio.
- 2018 «Política editorial de traduções: John Dewey na Coleção Cultura, Sociedade e Educação, dirigida por Anísio Teixeira», en *Educação e Pesquisa*, vol. 44, junio, pp. 1-17.

**De Diego, José Luis**

- 2014 «La “época de oro” de la industria editorial», en íd. (dir.), *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2000)*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

**Decroly, Ovide y Boon, Gérard**

- 1939 *Iniciación general al método Decroly y ensayo de la aplicación a la escuela primaria*, Buenos Aires, Losada.

**Del Pozo Andrés, María del Mar y Braster, Sjaak**

- 2017 «El Plan Dalton en España: Recepción y apropiación (1920-1939)», en *Revista de Educación*, n<sup>o</sup> 377, julio-septiembre, pp. 113-135.

**Diamant, Ana y Bejarano Franco, María Teresa**

- 2019 «Proyección pedagógica de María Luisa Navarro e Isabel Luzuriaga en el exilio republicano», en *Historia y Memoria de la Educación*, n<sup>o</sup> 9, enero, pp. 255-293.

**Dilthey, Wilhelm**

- 1940 *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, Buenos Aires, Losada.

**Ferrière, Adolphe**

- 1915 «Préface», en Faria De Vasconcellos, António, *Une École Nouvelle en Belgique*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, pp. 7-20.
- 1925 «L'“École nouvelle” et le Bureau internationale des Écoles nouvelles», en *Pour l'Ère Nouvelle. Revue Internationale d'Éducation Nouvelle*, año IV, n<sup>o</sup> 15, abril, pp. 2-8.

**Ferry, Jules et al.**

- 1945 *La escuela laica*, Buenos Aires, Losada.

**Finocchio, Silvia**

- 2007 *Del quiosco al aula: lecturas docentes*, tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

**Fuchs, Eckhardt**

- 2014 «History of Education beyond the Nation? Trends in Historical and Educational Scholarship», en Bagchi, Barnita; Fuchs, Eckhardt y Rousmaniere, Kate (eds.), *Connecting Histories of Education. Transnational and Cross-Cultural Exchanges in (Post) Colonial Education*, Nueva York-Oxford, Berghahn Books, pp. 11-26.

## Guillén de Rezzano, Clotilde

1940 *Los centros de interés en la escuela*, Buenos Aires, Losada.

## Hofstetter, Rita y Schneuwly, Bernard

2006 «Introduction. Progressive Education and Educational Sciences. The tumultuous relations of an indissociable and irreconcilable couple? (late 19th-mid 20th century)», en éd. (eds.), *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational Sciences. End 19<sup>th</sup>-Middle 20th century*, Bern, Peter Lang, pp. 1-15.

## Horlacher, Rebekka

2015 «La implementación del aprendizaje programado en Suiza», en Tröhler, Daniel y Lenz, Thomas (comps.), *Trayectorias del desarrollo de los sistemas educativos modernos. Entre lo nacional y lo global*, Barcelona, Octaedro, pp. 129-144.

Kilpatrick, William; Rugg, Harold; Washburne, Carleton  
y Bonser, Frederick

1940 *El nuevo programa escolar*, Buenos Aires, Losada.

## Luzuriaga, Lorenzo

1922 «La Pedagogía de Dewey», en *La Obra*, año II, n° 42, noviembre, pp. 11-12.

1928 *Concepto y desarrollo de la educación nueva*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

1944 «La Pedagogía de John Dewey», en Dewey, John, *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*, Buenos Aires, Losada, pp. 7-22.

1956 *Antología pedagógica*, Buenos Aires, Losada.

1958 *La educación nueva*, primera edición, Buenos Aires, Losada, 1943.

## Lynch, Albert

1930 *El trabajo individual en la escuela según el Plan Dalton*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

## Maestro, Pilar

2007 «Lorenzo Luzuriaga y la educación republicana», en *Pasajes*, n°s 21-22, pp. 19-42.

## Mantovani, Juan

1955 *Educación y vida*, Buenos Aires, Losada.

## Marín Eced, Teresa

1990 *La Renovación Pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en Pedagogía por la Junta para la Ampliación de Estudios*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

## McKibbin, Ross

1998 *Classes and Cultures: England, 1918-1951*, Nueva York, Oxford University Press.

## Montessori, Maria

1939 «Principios y prácticas de la educación», en *Revista de Pedagogía*, segunda época, n° 1, junio, pp. 4-11.

Roldán Vera, Eugenia y Fuchs, Eckhardt

2019 «Introduction: The Transnational in the History of Education», en *íd.* (eds.), *The Transnational in the History of Education: Concepts and Perspectives*, Nueva York, Palgrave Macmillan, pp. 1-47.

Rubiés, Ana

1929 *Aplicación del método Decroly a la enseñanza primaria*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

Ruiz Berrio, Julio

2000 «La Junta de Ampliación de Estudios, una agencia de modernización pedagógica en España», en *Revista de Educación*, n° extraordinario 1, pp. 229-248.

Sanhueza, Guillermo; Cutinella, Virgilio; Carilla, Emilio y Romero, Francisco

1962 *Sarmiento y la educación pública*, Buenos Aires, Losada.

Sosa, Jesualdo

1944 *La literatura infantil*, Buenos Aires, Losada.

Spranger, Eduard

1942 *Las ciencias del espíritu y la escuela*, Buenos Aires, Losada.

Vidal, Diana

2017 «Transnational Education in the late Nineteenth Century: Brazil, France and Portugal Connected by a School Museum», en *History of Education*, vol. 46, n° 2, enero, pp. 228-241.

# Todo fue viaje: la transposición de las ideas de Antón Makárenko (1888-1939) y de Janusz Korczak (1878-1932) a las propuestas de recreación educativa del Idisher Cultur Farband (ICUF)

ANA DIAMANT

Nos interesábamos en los principios pedagógicos que se discutían a la luz de ideales y utopías que nos unían.<sup>1</sup>

Viajaron judíos desde la Europa Central y del Este, fundadores de las instituciones judeo-progresistas de la Argentina. Viajaron formatos de actividades educativas y culturales que se desplegaron en círculos de lectura, elencos dramáticos, coros, bibliotecas, clubes, equipos deportivos, escuelas idiomáticas, colonias y campamentos. Viajaron libros con mensajes literarios, políticos y pedagógicos en ruso, polaco, alemán, idish.

La posibilidad de reponer la bitácora de esos tránsitos se sostiene en el hecho de contar con testimonios de protagonistas y testigos de algunas experiencias, con documentación –en archivos personales dispersos– producida especialmente para apoyo a las actividades, con el diálogo con consideraciones de los autores elegidos –Antón Makárenko y Janusz Korczak–, y con

[...] un legado que tal vez en algún momento podamos retomarlo [...] retomar algunas de sus ideas en cuanto a por dónde pasa la construcción del futuro y cómo educamos para un futuro diferente al que el mundo quiere imponer desde el capitalismo.<sup>2</sup>

En la bitácora de ese viaje y en las narrativas que transmite van registros identitarios y de trazas institucionales que, a partir de recuerdos, organizan relatos, reponen historias, recuperan explicaciones e interpretaciones, y son a su vez

1. Berta Braslavsky, testimonio escrito, 2000.

2. Guillermo Golzman, testimonio oral, 2020. Por la emergencia de la Covid-19, no todos los testimonios que corresponden a 2020 fueron recogidos en forma oral ante la imposibilidad de realizar entrevistas presenciales (como se proyectó originalmente). Se especifica en cada caso la forma en que fueron obtenidos.

herramientas para oponer resistencia a la desligazón generacional (Meirieu, 2012: 7), al desdibujamiento del pasado; y, sobre todo, para la reposición:

Hay dos puntas para hilar el nombre de Makárenko. Una es mi casa [...] a mi viejo como militante del PC<sup>3</sup> [le] llegaba una gran cantidad de libros de origen soviético [...]. Estaba el *Poema Pedagógico* [...] de tapa marrón tipo café con leche con un dibujo [...]. El segundo registro justamente es en *Zumerland*, el libro de cabecera para el seminario pedagógico [...]. De Korczak, no tuve contacto con su obra, [sí] con su actividad, con lo que representó como ejemplo [...] consecuente con sus ideas y con los niños con los que trabajaba.<sup>4</sup>

Viajeros y bagajes llegaron para quedarse y para «acomodarse» en la forma de traducciones textuales y contextuales. Se encontraron en la Argentina en los cincuenta, se vieron implicados en resignificaciones institucionales, coyunturales e idiomáticas. Se instalaron tramando, en propuestas pedagógicas, cultura de origen con cultura de acogida, cultura *idishista*<sup>5</sup> con cultura de la calle nacional; en la confluencia ideológica y militante de lo laico, lo progresista y lo izquierdista:

[...] todo tenía que tener un motivo. Los chicos sabían idish, nos reuníamos con ellos y los maestros hablábamos de historia, de literatura, cantábamos, paseábamos [...]. Las familias estaban muy conmocionadas por la guerra y la muerte de sus familiares en Europa. Muchos querían traer a los sobrevivientes para instalarlos en sus casas [...] las canciones, la cultura y el idioma eran lo que traían de sus casas [...] toda nuestra vida estaba ligada a esta experiencia en Argentina [...] siempre fue importante transmitir a todas las generaciones la cultura y los ideales.<sup>6</sup>

Migrados y nacidos en nueva tierra, durante y entre guerras, y aún después, recibían, junto con la información de lo que pasaba en el horror del nazismo, de las persecuciones y matanzas que desgarraban familias y colectivos, noticias de una sociedad distinta –socialista–, que podía ser el modelo de un mundo mejor habitado por un hombre nuevo.

En esa complejidad se «aculturaron» –no sin contradicciones–, entre otras, las propuestas de Korczak y Makárenko; por una parte, la pedagogía acuñada como alternativa de contención a la violencia, al desamparo y al abandono y, por otra, la que planteaba que la educación era el arma invencible frente a la inadaptación que generaba la sociedad y a la expectativa de formar ciudadanía solidaria, pacifista

3. Partido Comunista.

4. Jorge Feld, testimonio oral, 2020.

5. Del idish, lengua de los judíos provenientes del centro y este de Europa, con la doble condición de operar como lengua materna y a la vez segregada de los espacios institucionales no progresistas (Skura, 2010: 9). Especialmente refiere a cultura y costumbres no religiosas.

6. Leike Kogan, testimonio oral, 1999.

e internacionalista. Ambas se institucionalizaron con nuevos propósitos, en otra geografía, con diferentes actores y en una cultura de tránsito por espacios y tiempos. Se proyectaron, como «un conjunto de influencias constructivas entre las que deben ocupar un lugar preferente una educación política amplia, la instrucción general, el libro, el periódico, el trabajo, la actuación social, e incluso algunas que parecen cosas secundarias, como el juego, el esparcimiento, el descanso» (Makárenko, 1971: 26), complementadas en los postulados de la organización de «una república infantil independiente, con su constitución, Cámaras legislativas, Cortes de justicia, Dirección de trabajo [...] que defendía de la incompreensión de sus mayores, más activa, más decidida [que] hizo su lucha por el derecho del niño y su abnegación en aras de su felicidad» (Korczak, 1954: 16).

Tenían en común el reconocimiento de la relación entre la intencionalidad política de la educación y un proyecto de sociedad y de ser humano, la preocupación por las formas de participación en la vida común, el papel irremplazable de lo colectivo y democrático, la tarea como organizadora de la vida social (Imen, 2018: 2) y

[...] la necesidad del autogobierno, del protagonismo, de la importancia de respetar los derechos de los niños, en un caso, y de los adolescentes, en el otro. Makárenko afirma que sus adolescentes no son responsables ni culpables de haber llegado a esa situación de ser delincuentes y que su tarea no era juzgarlos, sino entenderlos. Desde este lugar, podemos hablar que los dos representarían cierta conceptualización de una pedagogía moral [...]. Y Korczak avanza con niños menores, hablando del tribunal de niños, del consejo de autogobierno, del parlamento de los niños. [...]. En lo que hace al ICUF<sup>7</sup> [...] siempre tendió a [...] [p]rocurar niveles de autonomía cada vez mayores, de autogestión como diríamos hoy [...] generar modelos de trabajo y prácticas concretas que tuvieran que ver con la democracia interna del grupo, lo cual por supuesto tenía sus contradicciones en la medida en que nosotros siempre trabajábamos con las pequeñas y medianas burguesías. No como las situaciones de Makárenko y Korczak.<sup>8</sup>

Las adaptaciones e interpretaciones, y también las críticas y debates, se centran, para esta presentación, en algunos de los fundamentos de las actividades de recreación educativa –conceptualización que no corresponde a la época– que desplegaron las instituciones icufistas entre 1950 y 1976,<sup>9</sup> a través de clubes infantiles, colonias de vacaciones y campamentos, con alternancias entre dictaduras y democracias y con un punto de partida lejano que marca la corriente migratoria europea de los años treinta.

7. Idisher Cultur Farband (Federación de Entidades Culturales Judías), fundada en París en el marco del Primer Congreso Mundial de la Cultura Judía (1937). En la Argentina, se crea en 1941.

8. Pablo Waichman, testimonio oral, 2020.

9. Desde los inicios de la actividad en la Colonia Zumerland hasta el comienzo de la última dictadura en la Argentina.

## LOS SOSTENES HISTÓRICOS Y TEÓRICOS DE LAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS EN EL ICUF

Hay que tener en cuenta que esto era a mediados de los cincuenta, hacía pocos años que había terminado la segunda guerra mundial. La Unión Soviética había vencido al nazismo. Millones de judíos habían escapado del nazismo. En ese momento, para un sector de los judíos, la U.R.S.S. era un faro que iluminaba. Se tenía una esperanza, que el socialismo era para quedarse [...]. Si nosotros le podíamos enseñar a un chico el pensamiento crítico, conocer lo que pasa a su alrededor, el compañerismo, ahí lo estamos conformando como un individuo que va a tener una mirada progresista de la realidad.<sup>10</sup>

Cuando en 1941 se funda el ICUF en la Argentina, para dirigentes y participantes de las actividades institucionales, la presencia de los niños en la escuela pública –migrados o nacidos en esta tierra– no ofreció duda. Aun con la vigencia de la enseñanza religiosa, la escuela estatal era considerada la vía privilegiada para el acceso a la cultura nacional (Visacovsky, 2015: 86), pero a la vez percibida como insuficiente «para encarar el tema de la educación integral del niño y del adolescente, desarrollando todos los aspectos de su personalidad en el marco de la realidad presente y futura de nuestro país, así como de nuestra colectividad, a fin de participar activamente en ella» (Zumerland, ca. 1950: 1).

Los *shules*,<sup>11</sup> que fomentaban el bilingüismo con el idish, fueron el complemento formativo de las nuevas generaciones de judíos progresistas, no solo por la transmisión de la lengua, sino también de la cultura judía universal de carácter laico; de los hitos históricos, filosóficos, pedagógicos y literarios heredados, junto con los valores de igualdad de oportunidades, de solidaridad y de cooperación, que también eran sostén de otras actividades comunitarias y culturales, como las recreativas y las deportivas (Kaufmann, Lijtmaer y Mauri Nicastro, 2000). Estaba firme la convicción de que, «a despecho de la destrucción y la catástrofe, en la que ardieron cuerpos humanos y páginas de manuscritos y libros» (Mortkowitz-Olaczkowa, 1963: 16), las organizaciones aportarían a la idea de hacer de niños y jóvenes luchadores por las causas justas, internacionalistas, humanitarias, antibélicas, democráticas, pensando en el país y en el mundo. Por eso,

[...] mi papá me llevó al Peretz de Lanús y me dijo: *zait a mench*.<sup>12</sup> Entonces, entendí que para *zain a mench*,<sup>13</sup> además de tener una familia, hay que tener una institución.<sup>14</sup>

10. Isaac Landau, testimonio oral, 2017. Entrevistador: Ariel Tokman.

11. Escuelas idiomáticas para la preservación y enseñanza del idish. Algunos son preexistentes a la creación del ICUF, con la denominación de *Arbeter shul* –escuelas obreras (o para hijos de obreros)–. En la actualidad, se utiliza como denominación para las escuelas dependientes de una institución judía.

12. «Sé gente».

13. «Ser gente».

14. Dina Minster, testimonio oral, 2019.

Los cambios generacionales, el debilitamiento del vínculo con el *idish* y la ampliación de la oferta por parte de sistema educativo estatal hicieron que disminuyera el interés –y la matrícula– por las escuelas idiomáticas, pero se fortaleció la participación en las actividades en el tiempo no escolarizado –considerado libre– a través de clubes infantiles y juveniles, colonias de vacaciones y campamentos. La idea era la misma: formar niños y jóvenes sensibles a la realidad, capaces de asumir actitudes comprometidas y transformadoras, a través de un modo particular de considerar el juego, el trabajo, el pensamiento, la producción, la convivencia, la relación con los adultos y la coeducación, marcando diferencias con la escuela y con «el afuera» institucional (Zumerland, 1965b: 97). Para «el adentro» judeo-progresista, los momentos de ocio extraescolares fueron la oportunidad para poner en marcha dispositivos de formación contrahegemónicos, sobre todo en el verano, que «es una temporada utópica. Los niños se liberan de las limitaciones de la escuela, el clima es cooperativo y el trabajo les pertenece [...] en actividades temporales organizadas en torno a su propia cultura y a sus valores [...] y en tiempos de posguerra, [es] una forma de promover tradiciones “radicales” comunitarias» (Mishler, 1999: 84).<sup>15</sup>

Adentro y afuera, cultura judía y cultura nacional, guerra y paz, preservar legados y transformar la realidad fueron, entre otros pares en tensión, los que desafiaron la adaptación y la producción de teorías y prácticas educativas que equilibraban mensajes portadores de recuerdos y, a la vez, de proyectos. Intentaban unir en acciones los relatos de experiencias traumáticas acontecidas durante la guerra con las exitosas, desplegadas en los países del bloque socialista en Europa, que llegaban a través de una profusa producción editorial, y con las heredadas de las misiones pedagógicas españolas en los testimonios de exiliados republicanos, particularmente de la escuela recreativa. Se sumaron luego las novedades de los pioneros de la revolución cubana a partir de algunos viajes de intercambio casi clandestinos de docentes militantes, y las que, desde los Estados Unidos, reportaban las actividades de los campamentos de las *Jewish Workers Schools* (ibíd.: 14). Finalmente, los aportes «modernos» de la pedagogía crítica, la psicología social, la sociología cultural y el psicoanálisis que, junto con las tradiciones del positivismo, la escuela sarmientina, el normalismo, el escolanovismo y el higienismo, en su conjunto diverso, intentaban encontrar respuesta a

¿Cómo transmitir? ¿Cómo formar a partir de acciones concretas? [...]. En esa época poseíamos pocos recursos técnicos, poca bibliografía. No se encontraba gran cosa. Nuestro problema fue siempre ese. En cada seminario la pregunta fue, «de acuerdo, ¿pero cómo se hace?». Sabía lo que quería, pero no sabía cómo hacerlo. Había que inventar. Y esa fue la distinción de la actividad [...]. La pasión que pusieron los maestros, el sentimiento que tuvieron los chicos de que los maestros se preocupaban por ellos, los escuchaban, los querían; el fenómeno del cariño entre los chicos y los maestros.<sup>16</sup>

15. Traducción propia.

16. Abraham «Pepe» Pain, testimonio oral, 1999.

Desde los inicios de sus actividades educativas, el ICUF dedicó especiales esfuerzos a la formación de sus docentes y equipos de trabajo para todas sus propuestas –tanto escolares como recreativas–, con estructuras pedagógicas propias en las que convivieron adultos voluntarios, adolescentes con «vocación» docente y militantes con maestros normales y primeros graduados de las carreras de Psicología, Sociología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (UBA),<sup>17</sup> todos con la decisión de sumarse a un proyecto alternativo (Diamant, 2012) que, además, asegurara la permanencia de los jóvenes en las instituciones y la continuidad ideológica y generacional a través del

[...] trabajo en grupos, en brigadas, la «brigada de guardia»; trabajo con pico y pala, rastrillo y martillo. Trabajo en y sobre el medio en que se convivía: para construir los «refugios», para mejorar ciertos espacios, para hacer juegos, bancos y percheros. Por otra parte, la asociación entre Makárenko y la actividad recreativa del ICUF venía por el lado de la disciplina, de las normas, de la autoridad [...]. Más que la experiencia de Korczak, yo conocía su figura y su legado, relacionados –sobre todo– con su dignidad en el oficio de médico y educador, con su respeto hacia lxs niñxs y con su fidelidad hacia ellxs... hasta la muerte. En aquellos tiempos conocí más el heroísmo y el martirio de Korczak que las características y la importancia pedagógica del trabajo que él había desarrollado; pero sabía que su ideario y algunas de sus propuestas y modalidades de trabajo habían sido retomadas en y para la gestación de la propuesta zumerlandiana.<sup>18 19</sup>

Así llega Korczak en los testimonios de sobrevivientes y con las primeras ediciones de su obra,<sup>20</sup> en la que asume desde la mirada adulta que «si lo hubiera sabido, entonces, nunca hubiera deseado crecer. Es cien veces mejor ser niño. Los grandes son desgraciados. No es verdad que puedan hacer todo lo que quieren [...]. Ya no lloramos, es cierto, pero tal vez porque ya no vale la pena» (Korczak, 1954: 26). Recuperado no solo como maestro, también como médico, fue «un autor casi desconocido, perteneciente a una literatura [pedagógica] poco traducida al castellano [...] una oleada de aire fresco en la pesada atmósfera de la postguerra» (nota en *ibíd.*: 7) que «en tiempos de indefinición, de cobardía y de rumbos perdidos [...] puede mostrarnos, con la iluminación de las vidas realmente ejemplares, la definición y el coraje que tanto estamos necesitando» (Escardó, 1963: solapa).

Con él, arriban nombres hasta entonces desconocidos y aportes sobre su vida y su obra, tanto en formato de ensayo como de novela. Así, Marc Turkow (1967),

17. Carreras creadas en 1957.

18. En relación con la Colonia Zumerland, experiencia de tiempo completo que funciona sin interrupción desde la temporada veraniega de 1949-1950.

19. Debora Kantor, testimonio escrito, 2020. Registro sobre las actividades desarrolladas en los años setenta.

20. La más difundida, *Si yo volviera a ser niño* (1925), es traducida del polaco y publicada por primera vez en castellano en 1945. Ha escrito cuentos infantiles, textos pedagógicos, informes médicos y un texto póstumo: *Diario del ghetto* (1942).

Pola Apennszlak (1963) y Hanna Mortkowicz-Olkeakowa (1963) valoran el sentido de los órganos de gestión y gobierno de experiencias infantiles colectivas, el derecho a la identidad, la mediación como derecho, y se preocupan por las miradas de «los mayores [que] no quieren comprender que los niños contestan a una amabilidad con otra y que el enojo despierta de inmediato en ellos como un deseo de venganza, de revancha. Como si quisieran dar a entender: soy así» (Korczak, 1954: 129). Y así es como

Korczak interpela la omnipotencia adulta a nivel político y a nivel pedagógico. Pone bajo escrutinio esa concepción adultocéntrica de la vida y de la escuela. Por eso, uno recupera Korczak para pensar justamente que uno a veces inconscientemente puede dañar a las infancias y las adolescencias si las trata en miniatura. Por eso, Korczak las pone en su justa dimensión. Por eso, Korczak, en tiempos oscuros, ensaya propuestas del gobierno escolar de niños y niñas.<sup>21</sup>

La circulación de su historia, de su texto, del intento por evitar primero el desalojo de los niños del Asilo de Huérfanos Israelitas de Varsovia, dentro del gueto, luego el traslado –que acompañó– al campo de Treblinka, se instalan en la vida cotidiana de las instituciones icufistas «como fuente inagotable de una espiritualidad militante que no disminuye frente a la más cruda y cruel realidad, sino que parece crecer y purificarse ante la rudeza, la negación y la flojera» (Naranjo, 2001: 191). De eso se habla:

[...] de Korczak empecé a escuchar en la Escuela Zhitlovsky, donde cursé toda la primaria [...]. Cuando leímos *Si yo volviera a ser niño*, me dieron ganas de conocer más de su historia y fue muy movilizante su actuación [...] son realmente llamativas las coincidencias entre muchos de los principios de Korczak y los de la Colonia [Zumerland], fundamentalmente la democratización de la tarea con conceptos claros, el respeto por la opinión de los niños, la autoconducción, la resolución de los conflictos en grupo, el compromiso de los docentes con el grupo y con la tarea. Conversar y explicar antes de actuar.<sup>22</sup>

También llega Makárenko con *El camino de la vida*,<sup>23</sup> en una primera traducción del ruso al francés prologada por Henri Wallon, aportado por Berta Braslavsky, que hizo una estancia en el Instituto de Psicobiología de París que aquel dirigía en 1949. En ese texto, se presenta su pedagogía como «una pedagogía de lucha: no cree en las virtudes de la facilidad, sino que, por el contrario, cree que todo

21. Gabriel Brener, testimonio oral, 2020.

22. Roberto Poczymok, testimonio escrito, 2020.

23. La primera edición en ruso es de 1930. Llevada al cine en 1931 y consignada como la primera película sonora soviética.

lo que tiene valor es conquistado por el esfuerzo. Su verdad pedagógica, por lo tanto, debe conquistarla luchando contra ideas falsas, prácticas rutinarias y la supervivencia de la pedagogía prerrevolucionaria» (Wallon en Makárenko, 1950: 2).<sup>24</sup> Vendrían unos años más adelante sus sucesivas obras,<sup>25</sup> que insisten en la importancia del trabajo educativo y del «colectivismo, o sea la solidaridad real del hombre con el trabajo y con los intereses de los demás y los intereses sociales» (Mendinsky, 1965: 193), y que «agitaron el mundo pedagógico [...] y sirvieron de blanco a las ingeniosidades de algunos escritorzuelos pedagógicos. Entonces nuestro trabajo no era calificado más que de “pedagogía de mandos” en la inteligencia de que en esta combinación de palabras se encerraba una condena fatal» (Makárenko, ca. 1955: 259). La contraparte es

Otro aprendizaje guía [que] fue una definición de Makárenko: «educar es abrir ante el hombre caminos de perspectivas» [...] fue eso lo que guió mi cotidiana tarea [...] conceptos que todo educador debe conocer, pero que necesariamente debe intencionar y poner en práctica [...]. La idea de generar un clima de cuidado, respeto, afecto y colaboración, potencia cualquier aprendizaje, y eso se perseguía [...] una propuesta formativa para colaborar con un futuro hombre o mujer respetuosos de otros pares.<sup>26</sup>

A Makárenko, con sus relatos y reflexiones sobre las experiencias de la colonia Gorki y la comuna Dzerzhinsky, lo acompañan un poco más tarde, especialmente en la formación de los equipos docentes, otras miradas soviéticas desde la pedagogía (Suchodolsky, 1971 y Sujomlinsky, 1975), la didáctica (Tomaschewski, 1966) y la psicología (Vigotsky, 1973). Con el paso del tiempo hay más llegadas, traducciones y recontextualizaciones que de diferentes maneras marcan las propuestas educativas icufistas y, sobre todo, las que se proponen para el tiempo no escolarizado, creando «los dogmas fundamentales de la fe pedagógica: exigir de cada persona el máximo posible y tener por ella el mayor respeto (Mendinsky, 1965).

También llegó desde Francia la pedagogía cultural en las maletas de Abraham «Pepe» Pain,<sup>27</sup> al regreso de su estancia como becario, junto con los aportes de la sociología de Joffre Dumazedier,<sup>28</sup> que trajo reflexiones sobre la autogestión en

24. Traducción propia.

25. *Poema pedagógico*, en ruso: 1933-1935; *Conferencias sobre educación infantil*, en ruso: 1937; *Banderas sobre las torres*, en ruso: 1938; *La colectividad y la educación de la personalidad*, en ruso: s/f. Toda la obra mencionada fue traducida al castellano entre 1957 y 1977 y gran parte de ella fue impresa en Moscú. Llegó a la Argentina a través de las editoriales Progreso y Pueblos Unidos. Las ediciones argentinas corresponden a las editoriales Futuro y Lautaro.

26. Julio Zuberger, testimonio escrito, 2020.

27. Director de la Colonia Zumerland (1955-1968), responsable del tránsito del activismo a la profesionalización de la actividad, maestro de las escuelas idiomáticas del ICUF, graduado en Ciencias de la Educación y autor de numerosas publicaciones, entre ellas *Educación informal. El potencial educativo de las situaciones cotidianas* (1992) y *¿Recrear o educar?: memoria compartida sobre las actividades de la Colonia de Vacaciones Zumerland, 1956-1969* (1994).

28. *Hacia una civilización del ocio*, 1962.

relación con la convivencia y la responsabilidad personal y colectiva. Y las ideas de Phillipe Meirieu retoman una y otra vez a Korczak, quien, según opina, «inventó la democracia, es decir: tratar de hablar antes de pasar al acto [...] no estar más en pulsión, salir de lo pulsional para entrar en lo reflexivo [...] aceptar la temporalidad y ya no estar en la inmediatez» (Meirieu, 2013: 44), ir con lentitud, escuchar.

Y llega la pedagogía republicana española, sobre todo la que se acuña en las misiones pedagógicas, y específicamente en el modelo de la escuela recreativa y ambulante, «que se propone lograr unos objetivos de formación ciudadana [que] no tienen que ver con una tarea escolar al uso, sino con algo distinto [...] para defender el interés y la pertinencia de la educación informal» (Tiana, 2016: 81-82).

En todos los casos, en Makárenko, en Korczak, en los otros viajeros y en algunos que estarían todavía por llegar, como Paulo Freire y Jesualdo, se insiste en la responsabilidad del adulto en la transmisión cultural, en la confianza en las potencialidades del niño y del adolescente, en la importancia de lo grupal, de la coeducación, de aprender haciendo, de conocer las leyes internas de los procesos, de la creación estética comprometida, de la incorporación a procesos productivos, de la retribución solidaria a la sociedad; todo en el marco de actividades orientadas a «la práctica del autoabastecimiento, en un ambiente de sana camaradería y alegre compañerismo [...] sin jornadas ni lides agotadoras [...] porque solamente en el niño sano y alegre podemos tener esperanzas de formar un hombre bueno y útil para una sociedad mejor» (Zumerland, 1955: 12).

## EL «MODO» MAKÁRENKO Y EL «ESTILO» KORCZAK EN ACCIÓN

No dejan de ser marcas de época [...]. Pensaba a Makárenko asociado más con la disciplina, con la rigurosidad, con los límites. Incluso hasta con los castigos. Recuerdo algunas expresiones [...] entre maestros de colonia jovencitos haciendo referencia a que cuando uno se ponía duro estaba con la escuela de Makárenko. Y Korczak más ligado con la amorosidad, con la ternura, con la entrega de lo que fue la vida de este hombre tan especial y hasta cómo termina con su vida, en un acto de amor.<sup>29</sup>

De las actividades recreativas organizadas por el ICUF para complemento de la escolaridad, el ocio creativo o el tiempo libre –según las transformaciones conceptuales y lingüísticas producidas durante tres décadas, a partir de 1950–, la Colonia Zumerland fue la que condensó con mayor evidencia los propósitos tanto políticos como pedagógicos con que fueron originadas.<sup>30</sup> En la marca fundacional se reconoce que

29. Sergio Rascovan, testimonio oral, 2020.

30. Se destaca la inexistencia de archivos institucionales sistematizados en la Colonia Zumerland. Fue política de la organización, en los sucesivos golpes de Estado, su destrucción con el propósito de no comprometer a quienes trabajaron en la propuestas de las actividades y a los participantes.

la educación es función indispensable para el desarrollo progresista de una nación. La obra educativa sarmientina y su concreción jurídica, la Ley 1420, que cimienta la posibilidad de una enseñanza democrática [...] sufre desde sus inicios el embate de la regresión oscurantista [...]. Los problemas se agudizan y las perspectivas de solución no son claras [...]. En esta premisa Zumerland imprime su labor. Para ello contribuye en la educación integral del niño y del adolescente con una concepción científica y racional que le permite participar activamente en la vida de la comunidad, de acuerdo a las realidades presente y futura del país (Zumerland, 1965: 2).

Convivencia a tiempo completo, en medio rural, alejada de la familia, con normas explícitas de organización y aseo, pautas propias de funcionamiento y producción, órganos de representación y autogobierno y un proyecto que, además de cubrir la jornada completa, abarcaba un amplio espectro de actividades físicas, artísticas e intelectuales fueron simultáneamente sostenes para la construcción del proyecto, de la infraestructura material, de la «traducción» a acto de los fundamentos pedagógicos tanto de Makárenko como de Korczak y de su difusión.

P: ¿Pero cómo lo voy a dejar ir? Es tan chico que apenas podrá arreglarse...

R: Las colonias están muy bien organizadas, tienen personal suficiente y además les van enseñando a los niños a arreglarse solos [...]. Allí tienen un verdadero programa de nutrición y les dan alimentos bien adecuados en cantidad suficiente [...]. Tienen el estímulo del clima, de los ejercicios bien graduados y sobre todo están lejos de la mamá con la que tienen tantas mañanitas [...]. Allí el muchachito tendrá oportunidad de hacer vida de grupo [...] algunas actividades que tendrán sabor a aventura, algunas exploraciones por el lugar, alguna noche que se duerme bajo las estrellas [...]. Pero eso sí, elija bien el lugar [...]. Me parece haber encontrado una persona muy preparada y capaz [el director]. Pude comprobar que educa a sus colaboradores, unos muchachos que están como líderes, y que él prepara en sesiones periódicas durante todo el año.<sup>31</sup>

La adecuación del espacio físico también resultó de una edificación colectiva –y voluntarista– en función de la propuesta de actividades, «varios dormitorios [...] y dos viejos edificios reformados, transformados uno en dormitorio y otro en comedor, era todo lo que teníamos al inaugurar nuestra primera temporada de vacaciones en el verano de 1950-51 [...] el parque donde los chicos permanecían durante todo el día, jugaban, cantaban, bailaban, descansaban después de la comida, leían y comentaban diversos temas, creaban comisiones que cooperaban con la dirección, todo, se entiende, bajo la supervisión de los maestros» (Herszague, 1953: 1).

31. Berta Braslavsky, «Cartas a una madre», audición radial, ca. 1959-1960. La P indica la pregunta y la R, la respuesta. Ambas son leídas por Braslavsky.

[...] se construyó sobre la base de la participación de gente del movimiento progresista y de sus instituciones, carpinteros, pintores, fabricantes de colchones, fabricantes de camas, albañiles. Algunos ni eran albañiles, sino aficionados, porque sabían colocar ladrillos y, cuando hacía falta, daban una mano.<sup>32</sup>

La instalación de la propuesta, la relectura de las fuentes originales y la marcha desde el voluntarismo hacia la profesionalización de la actividad orientaron la formación de los equipos docentes que se inició con los maestros inmigrantes que habían leído, entre otros, a sus contemporáneos Korczak y Makárenko. Pasaron luego quienes «no van a la colonia solo a trabajar, van a “su” colonia, que están consubstanciados en método y espíritu y a la que ahora están ayudando a avanzar [...]». La mayoría sigue estudios universitarios superiores, expresión de vocaciones diferentes, pero en la colonia son educadores» (Zumerland, 1965: 13). Y llegaron las reflexiones sobre el tiempo libre y el tiempo ocupado, el ocio creativo, las actividades de consumo, las distracciones saludables, la recreación educativa, la vulgarización científica en torno al objetivo de entender «la labor educativa como creación de un ambiente que influya positivamente en la formación de los colonos. Este ambiente es la resultante del aporte de todos los que participan integrados en un equipo de trabajo» (Pain, 1992: 14). En ese tránsito, las marcas fundantes se fueron *aggiornando*, pero nunca se perdieron.

El «modo» Makárenko puede encontrarse en los fundamentos del grupo, como base organizativa de la vida en Zumerland, en el trabajo sobre el sentido social de la responsabilidad y del cumplimiento de tareas, en la prevalencia de los intereses colectivos, en el cuidado propio, de los demás y de los objetos, en la convivencia en colectividad y en el desarrollo de la personalidad, en el valor del juego y del trabajo, en la riqueza de la autonomía y la camaradería, en la diversión sin excitaciones, en la curiosidad científica, en el razonamiento lógico y en la ampliación del horizonte cultural (Zumerland, ca. 1960: 4). También en «el juego, la alegría de la creación, del triunfo o del placer estético, de la calidad. Una alegría análoga brinda también un buen trabajo» (Makárenko, 1971: 39). ¿Se haría así al hombre nuevo?

El «estilo» Korczak puede percibirse en la preocupación por las formas de cuidado, las mediaciones entre pares y con adultos, en el goce y la cordialidad, en el convivir y compartir, en las tareas ajustadas a las posibilidades, la personalidad y las cualidades del maestro: «un amigo poco común, [que] responde a todas sus preguntas, sabe siempre qué ocurre en su interior y además sabe conducir a la comunidad hacia resultados felices» (Zumerland, 1965: 13); un maestro que no asuma como un agregado a sus preocupaciones la vida de los otros, que no los tome como un juego, que no responda apurado, que pueda «descender hacia sus ideas. Descender, inclinarnos, empequeñecernos [...], elevarnos, estirarnos, ponernos de puntillas para no agraviarlos» (Korczak, 1954: 20). ¿Se haría así al hombre bueno?

Con el viaje de los fundadores de las instituciones del ICUF –Zumerland, entre ellas– desde Europa a la Argentina, llegaron experiencias de vida, deseos de un

32. Marcos Steinman, testimonio oral, 1999.

futuro diferente al de la tierra de origen, que se anclaron en expectativas y se materializaron en experiencias que fueron aprendizajes:

Me enseñaron que se puede ser argentina y judía, que se puede ser judía de diferentes maneras, que se puede cultivar la identidad en convivencia estrecha y con otros sin perderla [...]. Conocí las obras de Sholem Aleijem y de Guerschunoff, que me abrieron las puertas a distintos momentos de mis raíces: las aldeas de la Europa del sur y las colonias de la inmigración judía en la Argentina. Con los maestros formados en Zumerland siento que intentamos juntos regar esas raíces para que el tronco democrático y pluralista de la sociedad argentina se fortalezca y para que crezcan nuevas ramas.<sup>33</sup>

## REFERENCIAS

Apenszlak, Pola

1963 *Una luz en las tinieblas*, Buenos Aires, Candelabro.

Diamant, Ana

2012 «Génesis y continuidad de un proyecto de educación no formal en el tiempo libre. Testimonios de 60 años de la colonia Zumerland en Argentina», en *Anuario de Historia de la Educación*, n° 11, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Buenos Aires, pp. 209-235.

Escardó, Florencio

1963 «Solapa», en Mortkowicz-Olczakowa, Hanna, *Janusz Korczak, Maestro y mártir*, Buenos Aires, ICUF.

Herszague, Tobías

1953 «Tres años de existencia de Zumerland», en *Zumerland. Periodische hosigabe*, Boletín periódico, n° 1, Ediciones Zumerland, Buenos Aires, pp. 1-3.

Imen, Pablo

2018 *Educación para la revolución. Makárenko y una exégesis de su poema pedagógico*, documento de trabajo, Teorías de la Educación II, Luján, UNLu.

Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación

2013 *Janusz Korczak y los derechos de la infancia*, Buenos Aires, ISTLYR.

Kaufmann, Carolina; Lijtmaer, Nora y Mauri Nicastro, Roxana

2008 *Shules y ateneos. Huellas de la educación no formal judeorosarina (Del Wesser a la Web)*, Rosario, Laborde Editor.

33. Cecilia Braslavsky, testimonio escrito, 1999.

**Korczak, Janusz**

1954 *Si yo volviera a ser niño*, Buenos Aires, Cauce.

**Makárenko, Antón**

1950 *Le chemin de la vie. Épopée Pédagogique*, París, Editions du Pavillon.

1955 (ca.) *Poema Pedagógico*, Moscú, Ediciones en lenguas extranjeras.

1971 *Conferencias sobre educación infantil*, México, Ediciones de Cultura Popular S. A.

**Meirieu, Phillipe**

2012 «El significado de educar en un mundo sin referencias», en sitio *Buenas tareas*. Disponible en: <<https://www.buenastareas.com/ensayos/El-Significado-De-Educar-En-Un/6655126.html>> [consulta: 24 de junio de 2021]

2013 *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*, Buenos Aires, Ministerio de Educación.

**Mendinsky, Y.**

1965 *Makarenko el educador*, Buenos Aires, Lautaro.

**Mishler, Paul**

1999 *Raising Reds. The Young Pioneers, Radical Summer Camps and Communist Political Culture in the United States*, Nueva York, Columbia University Press.

**Mortkowicz-Olczakowa, Hanna**

1963 *Janusz Korczak. Maestro y mártir*, Buenos Aires, ICUF.

**Naranjo, Rubén**

2001 *Janusz Korczak. Maestro de la humanidad*, Buenos Aires, Novedades Educativas-Editorial Mila.

**Pain, Abraham (Pepe)**

1992 *La acción educativa en la recreación. Un intento de memoria compartida sobre las actividades de Zumerland*, París, archivo personal Raia Waisman (Besarabia, 1922-Argentina, 2016).

**Skura, Susana**

2010 *Reflexiones sobre el idish*, Buenos Aires, Sholem Buenos Aires.

**Suchodolsky, Bogdan**

1971 *Tratado de Pedagogía*, Barcelona, Ediciones Península.

**Sujomlinsky, Vasili**

1975 *Pensamiento pedagógico*, Moscú, Progreso.

**Tiana, Alejandro**

2016 *Las misiones pedagógicas. Educación popular en la Segunda República*, Madrid, Catarata.

Tomaschewski, Karlhein

1966 *Didáctica General*, México, Grijalbo.

Turkow, Marc

1967 *Janusz Korczak. El apóstol de los niños*, Buenos Aires, Congreso Judío Mundial.

Vigotsky, Lev

1973 *Pensamiento y lenguaje. Comentarios críticos de Jean Piaget*, Buenos Aires, La Pléyade.

Visacovsky, Nerina

2015 *Argentinos, judíos y camaradas tras la utopía socialista*, Buenos Aires, Biblos.

Zumerland

1950 (ca.) *Zumerland, Objetivos de su actividad pedagógica. Lineamientos para elaboración de programas*, Buenos Aires, Archivo personal Emilio Poliak (Argentina, 1907-2001).

1955 *Informe de la Comisión directiva, 1954-1955*, Buenos Aires, Archivo personal Emilio Poliak (Argentina, 1907-2001).

1960 (ca.) *Conozca Zumerland*, Buenos Aires, Ediciones Colonia.

1965 *Zumerland. Y así desde hace quince años, ya*, Buenos Aires, Ediciones Colonia.

2000 «Memoria y balance, 1964-1965, Planes, 1965», en Diamant, Ana y Feld, Jorge (comps.), *Proyecto, memorias*, Buenos Aires, CER, pp. 96-104

## REGISTROS TESTIMONIALES

Braslavsky, Berta, 2000 (Argentina, 1913-2008).

Braslavsky, Berta, ca. 1959-1960, audición radial.

Braslavsky, Cecilia, 1999.

Brener, Gabriel, 2020.

Feld, Jorge, 2020.

Gelblum Regen, Felunia, 1999.

Golzman, Guillermo, 2020.

Kantor, Débora, 2020.

Kogan, Leike, 1999 (Polonia, 1911 - Argentina, 2001).

Landau, Isaac, 2017. Entrevista realizada por Ariel Tokman.

Minster, Dina, 2019 (Lituania, 1935 - Argentina, 2019).

Pain, Abraham (Pepe), 1999 (Argentina, 1929-2004).

Poczymok, Roberto, 2020.

Rascovan, Sergio, 2020.

Steinman, Marcos, 1999 (Polonia 1916 - Argentina, 2006).

Waichman, Pablo, 2020.

Zuberman, Julio, 2020.

# Historia de la educación, circulación de ideas y comparación: notas teórico-metodológicas

VERÓNICA OELSNER

En distintos lugares se ha discutido sobre la «reconciliación» de la historia y la comparación en la investigación educativa, así como acerca de las posibilidades que esta reconciliación abre.<sup>1</sup> La idea de «pelea» o «separación» que aquella discusión sugiere quizás sea exagerada. Pero sí es cierto, como señala José Bustamante Vismara (2012) para el campo de la historia en general, que, aunque sus virtudes han sido destacadas repetidas veces, en el caso argentino son pocos los trabajos de investigación histórica que, en la práctica, utilizan una perspectiva comparada. Lo mismo puede afirmarse para la investigación en el campo de la historia de la educación. Sin embargo, el enfoque comparado puede realizar importantes aportes a la investigación histórico-educativa y, aunque no sean muchos, existen trabajos sobre educación que combinan la investigación histórica y la comparación. Por ejemplo, los proyectos desarrollados desde el Departamento de Educación Comparada dirigido por Jürgen Schriewer (del que la autora de este trabajo fue miembro) en la Universidad Humboldt de Berlín, en el marco de un programa interdisciplinario de investigación más grande, en los que indagaciones y reflexiones teóricas sobre la historia, la circulación de ideas y la comparación ocuparon un lugar importante.<sup>2</sup>

Este artículo se propone «traducir» algunos de los conceptos y las discusiones teórico-metodológicas de aquel programa de investigación. Al hacerlo, retoma la idea de la convocatoria de este libro –circulación, tránsitos y traducciones en la historia de la educación– de manera doble. Por una parte, se ocupa temáticamente del rol de la comparación no solo en la historia (de la educación), en general, sino también en el estudio de la circulación de ideas,

1. Este fue el caso, por ejemplo, en una de las conferencias principales del Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (2014, Toluca, México). Véase también «La reconciliación entre la historia y la comparación» (Schriewer, 2010). El autor señala que esta idea de reconciliación proviene de trabajos del politólogo francés Bertrand Badie.

2. Para más información sobre el programa interdisciplinario, véase (en inglés): <<https://gepris.dfg.de/gepris/projekt/5486075?language=en>> [consulta: 24 de junio de 2021]. Para más información sobre los proyectos de investigación del Departamento de Educación Comparada de la Universidad Humboldt de Berlín, enmarcados en aquel programa más amplio, véase (en alemán): <<https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/vew/forschung/sfb640II>> [consulta: 24 de junio de 2021].

en particular. Por la otra, el artículo en sí mismo es una «traducción» de ideas de una comunidad de investigación de Alemania para el campo académico argentino de historia de la educación, y ofrece así un canal de transmisión y circulación de estas ideas, las que, inevitablemente, incluyen diferencias con los originales, resultantes no solo de la traducción idiomática, sino también de las interpretaciones, las experiencias y los intereses propios de quien traduce.

En concreto, el texto que sigue presenta cuestiones teórico-metodológicas y postulados sobre los riesgos y las posibilidades de la comparación para la historia (de la educación) y para el estudio de la circulación de ideas. Para ello, retoma intensos debates sobre la comparación que en las últimas décadas han tenido lugar, aunque dentro de un círculo reducido, en el campo alemán de las ciencias históricas, y que trabajos como los del historiador Hartmut Kaelble y el comparatista Schriewer, que serán citados aquí repetidas veces, reflejan de buena manera. Sobre esta base, las próximas páginas delimitan esquemáticamente: 1) qué se entiende por comparación en historia y qué tipo de comparaciones son posibles; 2) desafíos y riesgos que acarrea la investigación histórico-comparada; 3) abordajes alternativos a la comparación histórica; y 4) aportes de la comparación a la investigación en historia de la educación, en general, y al estudio de la circulación de ideas, en particular. Para ilustrar parte de estas cuestiones y postulados se ofrece complementariamente un ejemplo de uno de los trabajos de investigación, realizado en el marco del programa de investigación alemán antes mencionado.

## COMPARACIÓN EN HISTORIA Y TIPOS DE COMPARACIÓN POSIBLES

Por *comparación histórica* suele entenderse la contraposición de dos o más casos y la búsqueda sistemática tanto de diferencias y similitudes como de divergencias y convergencias, con el objetivo no solo de describir, sino también de explicar o de desarrollar tipologías sobre tales diferencias, similitudes, divergencias y convergencias, así como de contextualizarlas (Kaelble 2005: 1 y 2012: 1). La investigación (histórico-)comparada abarca una variedad de aproximaciones y elecciones posibles, entre otras cosas respecto de las dimensiones de análisis, del peso de cada caso de comparación o del propósito de la comparación.

La comparación histórica puede ser internacional, es decir, comparar países (sin duda impulsada por la creciente globalización, en el campo de la historia ha venido creciendo la conciencia acerca de las limitaciones de los enfoques nacionales). Pero también se comparan, por ejemplo, regiones, localidades, familias y personalidades al interior de un país o de diferentes países. Estudios más afanosos comparan «civilizaciones»: por ejemplo, el mundo occidental y el mundo árabe, o Europa y China. Los casos que se comparan pueden ser de una misma época histórica o de épocas diferentes (Kaelble 2012: 2). Incluso, distintos períodos históricos de un mismo país, región, localidad, etc. también pueden ser las unidades de comparación.

En cuanto al peso de cada caso, la comparación puede ser simétrica o asimétrica: los casos pueden tratarse con igual intensidad o un caso puede estar en el

centro mientras que el o los casos restantes ocupan menor lugar. En cuanto al número de casos, en la sociología se habla de tres posibilidades ideales con sus correspondientes consecuencias metodológicas:

- un caso (estudio de caso) para el cual se aplican generalmente métodos cualitativos y se presta gran atención al contexto;
- pocos casos (*small-N*) con diversas variables, para lo que se recurre a métodos cualitativos y cuantitativos y se presta atención al contexto, aunque el acercamiento a él no es tan intenso;
- muchos casos (*large-N*) con pocas variables: implica generalmente el uso de métodos cuantitativos y poca atención al contexto (véase, por ejemplo, Ebbinghaus, 2006).

En historia, suele hablarse de dos o más casos, aunque el número suele mantenerse reducido, ya que el interés de quienes investigan en el campo histórico está puesto en contextualizar ampliamente cada uno de los fenómenos estudiados (Kaelble, 2012: 2). Respecto a los propósitos de la comparación, se han esbozado diversas tipologías. Aquí, a modo de ejemplo, se sintetizan dos. Una de ellas postula tres tipos de comparación (véase Haupt, 2001):

- la comparación analítica, que intenta explicar determinado fenómeno histórico a través del análisis comparado de diversos casos;
- la comparación contrastante, que puede ocuparse, por ejemplo, del desarrollo de la democracia o de los derechos humanos, contraponer su arraigo en algunos países con su fracaso en otros y explicar estas diferencias;
- la comparación en pos de comprender y, a la vez, de tomar distancia, que busca entender mejor fenómenos determinados mediante la comparación con otros países; y, a la vez, observa y revisa desde otra perspectiva la percepción propia de determinado país.

La otra tipología, seguida por la mayoría de las historiadoras e historiadores, parte de la contraposición básica entre la comparación individualizadora –en la cual un caso es el foco del estudio– y la comparación universalizadora, que se ocupa de desarrollos generales más difundidos, más macro. Esta tipología plantea cuatro tipos de comparación (véase Tilly, 1984):

- la comparación individualizadora, que se ocupa de las singularidades de uno o dos casos;
- la comparación englobadora (*encompassing*), que compara partes de una dimensión o unidad más grande, como las diversas colonias de un imperio;
- la comparación identificadora de variaciones, que se concentra en las variaciones de un proceso general y universal, como la urbanización o la transición demográfica en los casos comparados;
- la comparación universalizadora, que se ocupa de identificar en diferentes casos reglas generales o patrones de comportamiento.

En cuanto a qué comparar, especialmente Schriewer, desde la educación comparada, ha hecho mucho hincapié en la distinción (de tradición durkheimiana) «entre las operaciones que relacionan los respectivos objetos relevantes de la comparación como tales y aquellos procedimientos metódicos que se ocupan de las relaciones existentes entre diversos aspectos o niveles de estos objetos y relacionan estas relaciones entre sí», entre lo que él llama «las operaciones de comparación simples y complejas», o sea, «entre el establecimiento de relaciones entre hechos observables» y «el establecimiento de relaciones entre relaciones»; una distinción que se funda en la idea de la diferencia entre «comparar como operación mental, tal como se encuentra en todas las esferas de la vida, y comparar como método de las ciencias sociales» (Schriewer, 2002: 19). Este autor sostiene que, solo en la segunda forma, la comparación puede servir «para investigar (basándose en presupuestos hipotéticos) diferentes complejos sociales (nacionales, culturales, etc.), a fin de identificar relaciones macrosociales recurrentes e indagar si existe una regularidad en esas relaciones que pudiera interpretarse en términos de causalidad» (Schriewer, 2010: 22).

Entre las comparaciones más practicadas, se encuentra la de Estados nacionales, o las realizadas al interior de un Estado nacional. Comparaciones entre «civilizaciones», entre continentes o entre grupos étnicos son mucho menos frecuentes. Los motivos parecen tener que ver, por un lado, con la tradición de la ciencia histórica, cuyo tema originario fue la nación y el Estado; por otro lado, sencillamente con cuestiones prácticas. Entre estas últimas, se menciona que suele ser en el nivel estatal (nacional o más local), y menos en el nivel de regiones más amplias, que se producen y se archivan documentos, estadísticas, diarios, libros o cartas (véanse Kaelble, 2010: 69 y Schriewer, 2010: 9). También se señala que la bibliografía de investigación existente se refiere mayormente a Estados naciones, por lo que es más difícil encontrar publicaciones dedicadas a «civilizaciones» o contextos sociopolíticos o culturales más amplios, a regiones o localidades puntuales (Kaelble, 2003: 486). Del mismo modo, se sostiene que los Estados naciones son vistos como unidades relativamente fáciles de delimitar que disponen, además, de una definición propia clara, lo cual vale menos para «civilizaciones» o regiones. Finalmente, se destaca que solo el Estado nación se presenta como un actor en sentido amplio: en sentido político (por gobernar, legislar y administrar), en sentido social y cultural (por abarcar un campo discursivo, experiencias compartidas, un espacio de identificación y una red social), y, finalmente, en sentido económico (por representar una unidad económica con reglas y políticas propias) (ibíd.).

## DESAFÍOS Y RIESGOS DE LA COMPARACIÓN

Además del acceso a las fuentes, los estudios histórico-comparados se enfrentan con otros desafíos. Algunos de ellos son de índole práctica, como es el caso de la indagación de fenómenos en distintos países o de distintos grupos étnicos, por ejemplo, que requiere del dominio de los idiomas correspondientes por parte de la investigadora o el investigador. También práctico es el desafío que implica

el monto de trabajo, el cual aumenta de manera considerable si el estudio exige explorar archivos de dos o más regiones, indagar fuentes en uno o más idiomas y tener que traducir parte de las fuentes al momento de escribir comunicaciones.

Otros desafíos tienen que ver con la intensidad y el tipo de comparación de los casos estudiados. Este desafío suele ser tanto más importante cuanto mayor es la escala del estudio o cuantos más investigadores o investigadoras participan de la comparación. En algunos casos, los trabajos no logran ir mucho más allá de la descripción y el análisis de cada uno de los casos en paralelo, sin llegar verdaderamente a ponerlos en relación.

Otro orden de desafíos es el de la perspectiva y las ideas, a veces subyacentes o inconscientes, desde las que se aborda una indagación. Un ejemplo de ello es la centralidad de la propia perspectiva y el uso de conceptos del propio marco sociocultural. En casos de este tipo, el análisis de fenómenos en contextos socioculturales ajenos al de la investigadora o investigador, o de otros tiempos históricos, puede estar guiado por tales modos de ver el mundo y por conceptos que no son propios del contexto o tiempo histórico indagado, lo cual tiene notables consecuencias para el análisis y las interpretaciones resultantes. Otro ejemplo es el riesgo que supone que la indagación de los distintos casos se base en el supuesto, consciente o inconsciente, acerca de la superioridad o la normalidad de uno de los polos de comparación (véase Kaelble, 2012: 6).

## **DEBATES EN TORNO A LA COMPARACIÓN HISTÓRICA Y ABORDAJES ALTERNATIVOS**

A partir de la década de 1990, comenzó a desarrollarse, aunque en un círculo muy restringido, un animado debate, especialmente entre historiadoras e historiadores de Alemania y de Francia; un debate dominado por la comparación histórica, fundamentalmente entre países, culturas y civilizaciones. Como expone Kaelble (2005), las publicaciones surgidas en este marco aportaron nuevos conceptos y orientaciones para la investigación histórica de enfoque transnacional. En su opinión, aunque algunos de sus autores así lo promuevan, estos conceptos no superan ni reemplazan la comparación histórica. Pueden verse, más bien, como abordajes alternativos, combinables con los de la comparación histórica más clásica (Kaelble, 2012).

Los próximos párrafos presentan algunos de estos conceptos y perspectivas, no para discutirlos, sino porque, como se propone aquí, contribuyen a ampliar nuestros enfoques metodológicos y temáticos al hacer historia de la educación, en general, y al ocuparse de la circulación, transnacionalización y recepción de ideas, en especial. Estos conceptos y perspectivas actúan como lentes que enfocan la mirada sobre aspectos, dimensiones o problemas que de otra forma son menos visibles, contribuyendo a desnaturalizar cierto mirar y a complejizarlo, dando lugar a nuevos temas, preguntas y abordajes.

Uno de estos conceptos es el de *Transfer*, que se refiere a procesos de transferencia, de circulación. Este concepto lo propuso originalmente el francés

Michel Espagne, especialista en las relaciones entre Francia y Alemania, para reemplazar la comparación histórica entre naciones por el estudio histórico de, por ejemplo, la circulación de ideas y de valores, del intercambio de productos, de la migración de personas de una sociedad a otra. Ello abre, a su entender, la ciencia histórica a entrelazamientos internacionales y culturales y a la historia cultural de experiencias y prácticas (véanse Kaelble, 2012: 8; Espagne, 1999). Espagne argumenta que cada nación no está formada solo por sus propias tradiciones, sino también por procesos de transferencia desde otras naciones. En este sentido, no puede comprenderse la historia de una nación si se la limita a la historia nacional (véanse Kaelble, 2005: 2; Espagne, 1994).

De manera similar, la socióloga y antropóloga india con amplia trayectoria académica en Alemania, Shandili Randeria, y el historiador alemán especialista en Japón, Sebastian Conrad, proponen el concepto de *entangled history* (historia entrelazada) o *shared history* (historia compartida). Con menor interés por procesos de transferencia intraeuropeos y más entre Europa y otras sociedades, o entre países lejanos entre sí (como, por ejemplo, Alemania y Japón), Randeria y Conrad enfatizan con estos conceptos, en primer lugar, que procesos de transferencia directa o indirecta se dan en todos lados y, en este sentido, todas las sociedades del mundo están, de alguna manera, conectadas entre sí. En segundo lugar, critican que la comparación histórica entre países europeos y no europeos ha acentuado exageradamente la «europeización» del mundo no europeo y su «retraso» (uno de los riesgos mencionados en páginas anteriores). Con el concepto de «historia entrelazada» o «compartida», Randeria y Conrad resaltan, por el contrario, que sociedades colonizadoras y colonizadas están fuertemente conectadas entre sí, y ello no solo por procesos de transferencia desde la metrópolis hacia las colonias, sino también por procesos en la dirección inversa, es decir, desde las colonias hacia las metrópolis; procesos que han recibido mucha menos atención (véanse Kaelble, 2005: 3 y 2012: 8; Conrad y Randeria, 2002).

Un tercer aporte, en parte como reacción y en parte como síntesis de los anteriores, es el concepto de *histoire croisée* (historia cruzada) de los franceses Michael Werner, germanista e historiador, y Bénédicte Zimmermann, politóloga. Con él le reservan a la nación un lugar central como unidad de orientación, pero argumentan a favor de un cambio fundamental tanto en la comparación histórica como en los estudios de procesos de transferencia a través de una mirada justamente «cruzada»: esto es, cambiar constantemente de perspectiva, de una unidad de comparación a la otra, pensando desde una y desde la otra, y chequeando la imagen que se tiene de una y otra (véanse Kaelble 2012: 8-9 y Werner y Zimmermann, 2002).

Respecto a estos debates, debe destacarse que están en juego conceptos en parte propuestos en paralelo, y no claramente –o no del todo– diferenciados o relacionados entre sí. Además, estos conceptos, cuando surgieron, se respaldaban más en reflexiones teóricas que en prácticas de investigación: ni en el caso de la historia entrelazada ni en el de la cruzada existían aún estudios en gran número o internacionalmente conocidos y citados que nuevas investigaciones pudieran tomar como referencia (véase Kaelble, 2005).

## APORTES DE LA COMPARACIÓN A LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y AL ESTUDIO DE LA CIRCULACIÓN DE IDEAS

Pese a los desafíos y a algunas de las críticas, se postula aquí que el enfoque comparado puede realizar valiosos aportes a la historia de la educación, en general, y al estudio de la circulación de ideas, en particular. De acuerdo con las líneas que representan Kaelble, desde la comparación histórica, y Schriewer, desde la comparatística y la educación comparada, así como con la propia experiencia de investigación de quien escribe este trabajo, se destacan aquí los siguientes.

En primer lugar, la mirada comparada de tipo «individualizadora» (Tilly, 1984) permite reconocer similitudes y diferencias entre casos, y tal mirada sobre «similitudes precisas y diferencias precisas» con otros casos ayuda a tomar «la distancia necesaria» para comprender «lo especial de un caso, su propia lógica interna, su contexto y sus condiciones particulares, su individualidad» (Kaelble, 2003: 472-473 y 480; traducción propia). La comparación contribuye, en otras palabras, a generar distancia analítica.

Además, permite, en segundo lugar, y especialmente en el caso de estudios dedicados a procesos de globalización que comparan tanto las ideas o modelos «originales» con los «adoptados» así como las adopciones del mismo original en distintos contextos,<sup>3</sup> reconocer y tener en cuenta que tales procesos no son lineales y que lo globalizado no tiene carácter universal, sino que se dan procesos de diferenciación, de «desvío» y de condicionamiento local de estructuras, modelos o ideas circulantes a nivel internacional o global; que intervienen «lógicas de apropiación» diversas, de acuerdo con la diversidad de significaciones culturales subyacentes (Schriewer, 2010: 41); que estos procesos se caracterizan por ser tenso conglomerados de «globalización» y «fragmentación», «integración» y «contestación», «internacionalización» e «indigenización»; que las ideas «adoptadas» y las propias idiosincrasias no conviven en paralelo, sino que se relacionan en forma de desafío, de reacción, de consecuencias, de entrelazamientos (Schriewer y Caruso, 2005: 17-18). Así, el uso de la comparación, especialmente en estudios sobre globalización y recepción de ideas, permite e invita a echar luz sobre la diversidad de las formas de apropiación y las diferentes condiciones que enmarcan el proceso de recepción, así como sobre los factores (políticos, socioculturales, idiosincráticos) que generan la particularidad de las apropiaciones resultantes (ibíd.: 29). Del mismo modo, en estudios dedicados a la circulación de ideas también en contextos más acotados (transnacionales o no), la comparación entre lo difundido y lo recibido es esencial para identificar la transformación de conceptos, significados o modelos en su paso de un lugar a otro, de una persona a otra; para analizar la extensión de cambios, apropiaciones e «hibridaciones» ocurridas (Kaelble, 2006: 8 y 11).

3. Un ejemplo es el proyecto de investigación dirigido por Schriewer y Marcelo Caruso (2001-2009) sobre la difusión del modelo de enseñanza lancasteriano y su recepción en diferentes contextos, que incluyó la comparación tanto de las adaptaciones locales con el modelo original como de las adaptaciones locales entre sí. Información sobre el proyecto y lista de publicación disponible en: <<https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/vew/forschung/universalmethode>> [consulta: 24 de junio de 2021].

La comparación puede contribuir, en tercer lugar, a comprender y explicar procesos o relaciones (como, por ejemplo, procesos de construcción de hegemonía o la relación entre representaciones sociales vinculadas a lo profesional, por un lado, y a la configuración de estructuras de formación profesional, por el otro), generando modelos de explicación que pueden aplicarse a otros casos.

### **EJEMPLO DEL USO DE LA COMPARACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE CIRCULACIÓN DE IDEAS EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN**

Para ilustrar algunos de los aspectos expuestos, se presenta sintéticamente un trabajo de la autora de este artículo (Oelsner, 2007), escrito en el marco de un proyecto de investigación sobre historia de la formación profesional en la Argentina, que, al indagar la recepción local de modelos pedagógicos extranjeros, ha combinado la perspectiva histórica y la comparada. Se ofrece como ejemplo, no de una comparación «simple», sino de una «compleja», que atiende al «establecimiento de relaciones entre relaciones», que pretende comprender la particularidad y lógica de cada caso de la comparación (comparación individualizadora); y que procura, a partir de ciertas semejanzas trabajadas, identificar y comprender procesos y relaciones más abstractas, más allá de los casos puntualmente observados.

El trabajo citado toma como caso de estudio un debate epistolar ocurrido en 1881 entre Manuel D. Pizarro, entonces ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, y Domingo F. Sarmiento, entonces superintendente general de Educación del Consejo Nacional de Educación. Allí Pizarro, siguiendo el modelo francés, proponía la implementación de una escuela de artes y oficios, mientras que Sarmiento lo criticaba, porque, tomando modelos de Norteamérica y de Uruguay, defendía la creación de una casa de reforma para niños. A través de la indagación comparada de los argumentos de ambos funcionarios, el trabajo intenta destacar las circunstancias y los factores que inciden en procesos de transferencia educativa, particularmente en la «importación» o «préstamo» de modelos educativos (Steiner-Khamsi, 2002). En concreto, se pregunta qué circunstancias locales incitan el interés por modelos extranjeros y qué factores locales influyen en las preferencias por un modelo u otro. A través de la contraposición de los argumentos de Pizarro y Sarmiento, el trabajo sugiere:

1. Por un lado, que el interés por modelos educativos extranjeros parece ser especialmente intenso en situaciones de crisis o de cambios significativos en el contexto local, frente a los cuales los actores locales se ven impulsados a reaccionar, pero los propios recursos son percibidos como insuficientes. Tales situaciones actúan como «caldo de cultivo» para buscar soluciones en otros lugares (en ese entonces, en otros países).
2. Por otro lado, que la preferencia por determinados modelos y su selección tiene que ver:
  - a. primero, con la forma en que se perciben y se definen en concreto los problemas y el futuro a alcanzar;

- b. segundo, con los países que componen el «horizonte de referencia» (Schriewer et al., 1999) de los actores en juego, así como con la imagen que se tiene de ellos.

En efecto, las iniciativas de Pizarro y Sarmiento para implementar en la Argentina una escuela de artes y oficios y una casa de reforma, respectivamente, ocurrieron en momentos de intensos cambios estructurales en pos de la construcción de un Estado moderno, para la cual a la educación se le concedía un rol clave. Así, el campo educativo también estaba signado por reformas y por la creación de nuevas estructuras y, a la vez, por fuertes críticas a las instituciones educativas existentes. Especialmente, comenzaba a criticarse la expansión los colegios nacionales de nivel secundario (creados a partir de 1864) que daban primacía al «enciclopedismo», con énfasis en las humanidades, para cumplir la «función política» de preparar a la clase gobernante (Tedesco, 1993), pero que faltaban por completo ofertas educativas alternativas que prepararan para otras funciones a los demás sectores de la población.

En cuanto a la concepción del problema y del futuro a alcanzar, para Pizarro el joven país estaba inmerso en un «retraso» del que era necesario sacarlo. En su opinión, la Argentina se convertiría tarde o temprano en un país industrial, y era una obligación del Estado contribuir a acelerar ese desarrollo. Para ello, sostenía que era adecuado ampliar la oferta educativa, siguiendo el camino de las naciones más desarrolladas. En su horizonte de referencia, como para muchos otros intelectuales y políticos de la época, el modelo político y cultural era Francia. En esta línea, la escuela de artes y oficios no solo respondía al objetivo de promover el desarrollo industrial, sino que su propio origen francés también le otorgaba un gran poder de atracción.

En contraste, para Sarmiento, la Argentina no sería un país industrial por mucho tiempo y las pocas tareas industriales podrían ser cubiertas de manera suficiente por inmigrantes. Un problema más actual, en su opinión, lo constituían las «excrecencias», «musgos» y «hongos» de la sociedad (así se refería a niños de la calle, abandonados o viciosos). Su horizonte de referencia estaba compuesto por Estados Unidos y por países vecinos que se veían confrontados con problemas similares a los de la joven Argentina. De estos contextos, puntualmente de Nueva York y Montevideo, Sarmiento tomaba la idea de instaurar «otro tipo de Escuela de Artes y Oficios», como él decía: una casa de reforma, que, además de transmitir habilidades en ciertos oficios, inculcara a los niños orden, disciplina y moral.

## COMENTARIO FINAL

Con este capítulo se espera haber transmitido el aporte que el método comparativo puede realizar a la historia de la educación y al estudio de la circulación de ideas. Cabe recalcar que ni las reflexiones sobre las formas, los desafíos y las posibilidades de la práctica de la investigación histórico-comparada aquí sintetizadas son definitivas (continúan los debates y siguen surgiendo nuevos

conceptos), ni el ejemplo ofrecido es representativo del uso de la comparación en la investigación histórico-educativa y de la circulación de ideas. Las notas aquí presentadas quizá inviten, sin embargo, a alguna lectora o lector a acercarse a su objeto de estudio con algún nuevo concepto, ampliando su mirada, complejizando su interpretación.

## REFERENCIAS

Bustamante Vismara, José

2012 «La escuela elemental en perspectiva comparativa durante el periodo postindependiente», Valle de Toluca y Campaña de Buenos Aires, en *Revista de História Comparada*, vol. 6, n° 1, pp. 6-23.

Conrad, Sebastian y Randeria, Shandili

2002 *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in der Geschichts- und Kulturwissenschaften*, Fráncfort, Campus.

Ebbinghaus, Bernhard

2006 «When Less is More: Selection Problems in Large-N and Small-N Cross-National Comparisons», en Rehberg, Karl-Siebert (ed.), *Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS), Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München. Teilbd. 1 und 2*, Fráncfort y Nueva York, Campus, pp. 4.013-4.021. Disponible en: <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ss0ar-142348>> [consulta: 24 de junio de 2021].

Espagne, Michel

1994 «Sur les limites du comparatisme en histoire culturelle», en *Genèses*, n° 17, pp. 112-121.

1999 *Les transferts culturels franco-allemands*, París, PUF.

Haupt, Heinz-Gerhard

2001 «Comparative History», en *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, tomo 4, Ámsterdam, Pergamon, pp. 2.397-2.403.

Kaelble, Hartmut

2003 «Die interdisziplinären Debatten zwischen Vergleich und Transfer», en Kaelble, Hartmut y Schriewer, Jürgen (coords.), *Vergleich und Transfer: Komparatistik in den Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften*, Fráncfort, Campus, pp. 469-493.

2005 «Die Debatte über Vergleich und Transfer und was jetzt?», en *H-Soz-u-Kult*, 8 de febrero. Disponible en: <<http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/forum/id=574&type=artikel>> [consulta: 24 de junio de 2021].

2006 «Herausforderungen an die Transfergeschichte», en Schulte, Barbara (comp.), *Transfer lokalisiert: Konzepte, Akteure, Kontexte*, Leipzig, Leipziger Univ.-Verlag (Comparativ: Jg. 16, H. 3), pp. 7-12.

2010 «La comparación de civilizaciones en las ciencias históricas», en Schriewer, Jürgen y Kaelble, Hartmut (comps.), *La comparación en las ciencias sociales e históricas. Un debate interdisciplinar*, Barcelona, Octaedro-ICE, pp. 63-83.

- 2012 «Historischer Vergleich, Version: 1.0», en *Docupedia-Zeitgeschichte*, 14 de febrero. Disponible en: <[https://docupedia.de/zg/Historischer\\_Vergleich](https://docupedia.de/zg/Historischer_Vergleich)> [consulta: 24 de junio de 2021].

### Oelsner, Verónica

- 2007 «La búsqueda de modelos educativos en el extranjero: Condicionantes de las distintas preferencias a partir del ejemplo del debate entre Pizarro y Sarmiento en Argentina en 1881», en *Historia de la Educación: Anuario*, n° 8, Buenos Aires, Prometeo, pp. 79-103.
- 2010 «“Productores en lugar de parásitos”: El debate en torno a la formación profesional en Argentina a principios del siglo XX», en *Propuesta Educativa*, n° 34, año 19, febrero, pp. 123-126.
- 2012 «*Produzenten statt Parasiten*»: *Entwürfe und Wirklichkeiten beruflicher Ausbildung in modernen Argentinien*, Fráncfort, Peter Lang.
- 2013 «“Forging the Fatherland”: Work and Vocational Education in Argentina during Peronism (1944-1955)», en *Paedagogica Historica*, vol 49, n° 3, pp. 382-401. Disponible en: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00309230.2012.695378>> [consulta: 24 de junio de 2021].

### Schriewer, Jürgen

- 2002 «Educación comparada: un gran programa ante nuevos desafíos», en Schriewer, Jürgen (comp.), *Formación del discurso en la educación comparada*, Barcelona, Pomares, pp. 13-38.
- 2008 «Wiederversöhnung von Geschichte und Vergleich», en *Eurostudia*, vol 4, n° 2, diciembre. Disponible en: <<http://id.erudit.org/iderudit/000395ar>> [consulta: 24 de junio de 2021].
- 2010 «Comparación y explicación entre causalidad y complejidad», en Schriewer, Jürgen y Kaelble, Hartmut (comps.), *La comparación en las ciencias sociales e históricas. Un debate interdisciplinar*, Barcelona, Octaedro-ICE, pp. 17-62.

### Schriewer, Jürgen y Caruso, Marcelo

- 2005 «Globale Diffusionsdynamik und kontextspezifische Aneignung: Konzepte und Ansätze historischer Internationalisierungsforschung», en *Comparativ*, año 19, n° 1, Leipzig, Leipziger Universitätsverlag, pp. 7-30.

### Schriewer, Jürgen *et al.*

- 1999 «Konstruktion von Internationalität: Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme (Spanien, Sowjetunion/Rußland, China)», en Kaelble, Hartmut y Schriewer, Jürgen (comps.), *Gesellschaften im Vergleich. Forschungen aus Sozial- und Geschichtswissenschaften*, segunda edición revisada, Fráncfort, Peter Lang, pp. 15-58

### Steiner-Khamsi, Gita

- 2002 «Transferir la educación y desplazar las reformas», en Schriewer, Jürgen (comp.), *Formación del discurso en la educación comparada*, Barcelona, Pomares, pp. 131-161.

### Tedesco, Juan Carlos

- 1993 *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*, segunda edición, Buenos Aires, Ediciones Solar.

Tilly, Charles

1984 *Big Structures, Large Processes, Huge Comparisons*, Nueva York, Russell Sage Foundation.

Werner, Michael y Zimmermann, Bénédicte

2002 «Vergleich, Transfer, Verflechtung. Ansatz der histoire croisée und die Herausforderung des Transnationalen», en *Geschichte und Gesellschaft*, n° 28, pp. 607-636.

## Sobre las autoras y los autores

**ANA ABRAMOWSKI** es doctora en Educación (UBA), magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación (Flacso) y profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (UNR). Es investigadora principal del Área Educación de Flacso, investigadora docente regular de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y profesora de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés. Desde 2019, codirige el *Anuario. Historia de la Educación*. Es autora de *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas* (Paidós, 2010) y compiladora con Santiago Canevaro de *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades* (UNGS, 2017).

**FELICITAS ACOSTA** es licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), magíster y doctora en Ciencias Sociales (Flacso). Se desempeña como investigadora docente regular de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y como profesora regular de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Obtuvo el premio Margaret Sutherland en Educación Comparada, otorgado por la Sociedad Europea de Educación Comparada (CESE). Es autora de «The Nation-State and the Origins of Secondary Education in Argentina: The Case of the Colegio Nacional (National School)», de próxima aparición en el *dossier* editado por el profesor Daniel Tröhler (Universidad de Viena) del *Croatian Journal of Education*.

**EVELISE AMGARTEN QUITZAU** es licenciada en Educación Física, magíster en Educación Física y doctora en Educación por la Universidad Estadual de Campinas, Brasil. Se desempeña como profesora adjunta del Instituto Superior de Educación Física en el Centro Universitario Regional Litoral Norte, sede Paysandú, de la Universidad de la República, Uruguay. Está registrada en el Sistema Nacional de Investigadores de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (SIN/ANII). Sus principales intereses de investigación son la gimnasia alemana en el inicio del siglo XX y la historia del deporte en Uruguay desde perspectivas locales.

**NICOLÁS ARATA** es licenciado en Ciencias de la Educación (UBA), magíster en Ciencias Sociales (Flacso, sede Buenos Aires), doctor en Educación (UBA) y

doctor en Investigaciones Educativas (DIE-Cinvestav, México). Se desempeña como profesor de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) y de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Actualmente es director de Formación y de Producción Editorial del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Dirigió el *Anuario de Historia de la Educación* de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Publicó artículos, capítulos de libro y libros sobre temas relacionados con la historia de la educación argentina y latinoamericana.

**AGUSTÍN ASSANEO** es profesor de nivel primario (ENS N° 7), licenciado y doctor en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Realizó sus estudios de posgrado con una beca del Conicet en el Instituto de Investigaciones en Diversidad Cultural y Procesos de Cambio (UNRN). Reside en San Carlos de Bariloche, donde se desempeña como docente en el Instituto de Formación Docente Continua. En su posgrado, se especializó en historia de la educación, en particular, en las formas de escolarización para indígenas en Patagonia norte, durante el período territorialiano. También se desempeña como editor de *dossier* en el *Anuario. Historia de la Educación*.

**ANA DIAMANT** es doctora en Ciencias Sociales. Profesora e investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Preside la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE). Coordina el Grupo de Trabajo Permanente Autoritarismos y Educación en Iberoamérica (Cihela). Sus trabajos se orientan a la historia de la enseñanza y a las marcas de migraciones y autoritarismos. Es autora de «Narrativas para historiar historias recientes en educación» (2019), incluido en el libro compilado por Pablo Pineau y Nicolás Arata, *Latinoamérica: la educación y su historia* (editorial FILO: UBA); y de «Aprender fabricando juguetes. Recorrido hacia una experiencia de educar para la paz fuera de la escuela en Argentina» (2019), publicado en la *Revista Galego-Portuguesa de Historia de la educación*, n° 23.

**IGNACIO FRECHTEL** es licenciado y doctor en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Desarrolla funciones docentes en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). En sus investigaciones doctorales abordó los procesos de renovación pedagógica en las primeras décadas del siglo XX en la Argentina desde la perspectiva de la historia cultural y de la circulación internacional de las ideas.

**RAFAEL SANTIAGO GAGLIANO** es profesor de Historia y docente en la cátedra de Historia de la Educación Argentina de la carrera de Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras) en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Se desempeña como docente en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). Entre sus publicaciones figura el estudio preliminar del libro *Plan de reformas de la enseñanza secundaria y otros escritos*, de Ernesto Nelson (UNIPE: Editorial Universitaria, 2017).

**EDUARDO GALAK** es profesor en Educación Física, magíster en Educación Corporal y doctor en Ciencias Sociales (UNLP), con posdoctorado en Educação, Conhecimento e Integração Social (UFMG-Brasil). Es investigador adjunto del Conicet y ejerce la docencia en grado y posgrados. Codirige la revista *Anuario. Historia de la Educación* y es editor de la revista *Educación Física & Ciencia*. Escribió *Educación los cuerpos al servicio de la política. Cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil* (Biblos, 2016) y *Políticas de la imagen y de la imaginación en el peronismo. La radioenseñanza y la cinematografía escolar como dispositivos pedagógicos para una nueva Argentina* (Biblos, 2021). Además, es autor de artículos y capítulos de libros en los que trabaja la relación entre educación del cuerpo y (re)producción política.

**JACQUES GLEYSE** es doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad París X (Nanterre). Actualmente, se desempeña como docente e investigador de la Université Paul Valéry, en Montpellier, Francia. Además, es profesor emérito de la Universidad de Montpellier. Sus temas de investigación son la historia de la educación y las problemáticas sobre el cuerpo.

**MARÍA CRISTINA LINARES** es licenciada en Ciencias de la Educación, magíster en Política y Gestión de la Educación y doctora por la Universidad Nacional de Luján (UNLu). Fue curadora en el Museo de las Escuelas entre 2002 y 2017. Actualmente, se desempeña como profesora adjunta en las asignaturas Historia Social de la Educación I y II (UNLu). Ha dirigido el proyecto de investigación «Accesos y exclusiones a la cultura escrita desde mediados del siglo XVIII hasta mediados del siglo XIX en el espacio territorial bonaerense». Entre sus publicaciones se encuentran «Posibles itinerarios y recepciones del método intuitivo en la Argentina (1880-1910)» (2012, revista *Del Prudente Saber y el máximo posible de Sabor*) y *El control de la lectura: Los textos escolares bajo la supervisión del Estado Nacional (1881-1916 y 1941-1965)*, escrito junto a Roberta Paula Spregelburd (2017, EdUNLu). También ha publicado capítulos de libros y artículos de revistas en torno a temas relacionados con museos sobre la educación y textos escolares.

**ANDREA MORENO** es doctora en Educación (Universidad Estadual de Campinas, 2001). Realizó estudios de posdoctorado en la Universidad Federal de Río de Janeiro (2013), en la Universidad de Lisboa (2014) y en la Universidad Estadual de Campinas (2017-2018). Se desempeña como profesora titular en la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). Tiene experiencia en el área de educación física y educación, con énfasis en historia de la educación, historia de la educación del cuerpo, historia de la educación física e historia de la gimnasia, sus métodos e impresos.

**VERÓNICA OELSNER** es licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UBA), especialista y magíster en Educación por la Universidad de San Andrés (UdeSA) y doctora en Educación por la Universidad Humboldt de Berlín. Trabajó muchos años en investigación en los campos de historia de la educación y

educación comparada, en el marco de un programa interdisciplinario en la Universidad Humboldt. Desde 2016, se desempeña en la fundación Haus der kleinen Forscher (Alemania) como especialista en capacitación docente y de capacitadores en el ámbito de educación en ciencias para el nivel inicial y primario.

**PAMELA RUTH REISIN** es licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UNC), becaria doctoral Conicet y doctoranda en Estudios Sociales en América Latina (CEA-UNC). Entre sus publicaciones recientes figuran «Pedagogías ruralistas: con los pies en Uruguay y los ojos puestos en México (1920-1960)» (2019, *Revista Mexicana de Historia de la Educación*) y «Configuraciones en la pedagogía ruralista latinoamericana. El movimiento pedagógico ruralista en Uruguay y sus conexiones con la educación rural mexicana (1930 y 1960)» (en prensa, revista *Krinein*).

**LILLI RIETTIENS** es, actualmente, docente sustituta en la cátedra Media Didáctica/Media Pedagogía en la Universidad de Colonia (Alemania). Anteriormente, trabajó allí como asistente de investigación en la cátedra de Investigación en Historia de la Educación, con énfasis en la historia del género, en la Universidad de Colonia. En el verano de 2020, concluyó su doctorado con un trabajo sobre los enredos mutuamente constituyentes y transformadores de cuerpos, espacios y tiempo, tal como se reflejan en los relatos escritos durante y después de ciertos viajes de América Latina a Europa durante el siglo XIX y principios del XX. Sus intereses de investigación incluyen procesos de *Bildung* y subjetivación en el contexto de cultura mediática y viajes, prácticas (mediales) de género, así como procesos de transformación social en el contexto de la digitalidad y la posdigitalidad.

**MARIO SEBASTIÁN ROMÁN** es licenciado y doctor en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) y la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Se desempeña como profesor adjunto ordinario de la cátedra Análisis del Discurso en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER y como coordinador de la cátedra Semiótica en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER). Es investigador categoría II y ha realizado estancias de investigación en la Universidad de Santiago de Compostela, en la Freie Universität Berlin, en el Ibero-Amerikanisches Institut zu Berlin y en la Université de Paris-Sorbonne (Paris IV). Es autor de los libros *Discursos en viaje* (2012) y *Luz Vieira Méndez, entre viajes y desplazamientos* (2018). También dirigió el volumen colectivo *La pluma y la lente. Viajeros europeos por Argentina en el siglo XIX, entre el orden de la escritura y el orden de la mirada* (2016).

**ANTONIO ROMANO GRANITO** es doctor en Educación (UNLP), magíster en Ciencias Sociales con orientación en políticas educativas (Flacso, Argentina) y licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de la República (Udelar), Uruguay. Se desempeña como profesor agregado del Departamento de Historia y Filosofía de la Educación en esa misma universidad. Es investigador nivel I de la

Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) y fue director de Planificación educativa de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) de Uruguay entre 2017 y 2019. Ha publicado *De la Reforma al Proceso. Una historia de la Enseñanza Secundaria (1955 a 1977)* (2010). Fue el compilador de *La tradición escolar. Posiciones* (2014) y el coordinador de *Historia de la «nueva educación» secundaria en Uruguay (1936-1963)*. *Revistas, docentes y reformas* (2018).

**PABLO ARIEL SCHARAGRODSKY** es doctor en Ciencias Sociales y Humanas por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Actualmente es docente-investigador en la UNQ y en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Sus temas de investigación son la historia de la educación, las problemáticas sobre el cuerpo, las culturas físicas, las pedagogías feministas y los estudios género.

**LEANDRO STAGNO** es doctor en Ciencias Sociales y magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, y profesor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se desempeña como jefe de trabajos prácticos ordinario de la cátedra Historia de la Educación General en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Integra proyectos de investigación radicados en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP) y en el Instituto de Investigaciones de Estudios de Género de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

**PABLO TORO-BLANCO** es doctor en Historia por la Universidad Católica de Chile, académico del Departamento de Historia en la Universidad Alberto Hurtado e investigador de proyectos Fondecyt (2009, 2014, 2020). Investiga sobre historia de la educación en Chile, movimientos estudiantiles, juventud e historia de las emociones. Entre sus publicaciones se cuenta *La letra ¿con sangre entra? Percepciones, normativas y prácticas de disciplinas, castigos y violencias en el liceo chileno, c.1842-c.1912* (2007, Premio Mención Honrosa en Concurso Tesis Bicentenario 2007, vol. II).

**COLECCIÓN**  
**IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA**

*ÚLTIMOS TÍTULOS*

**Manuel Gálvez**

La maestra normal (Vida de provincia)  
*Presentación de Adriana Puiggrós*

**Arturo Jauretche**

La colonización pedagógica (La yapa)  
*Presentación de Darío Pulfer*

**Emilio Alonso Criado**

Del aula. Aporte a la enseñanza de la literatura  
*Presentación de Gustavo Bombini*

**Ernesto Nelson**

Plan de reformas a la enseñanza secundaria  
y otros escritos  
*Presentación de Rafael Gagliano*

**Emilio F. Mignone**

Textos de educación, política y sociedad  
*Presentación de Augusto Pérez Lindo  
y Cayetano De Lella*

SERIE MATERIALES

**Juan Carlos Tedesco**

Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955)

**Cecilia Braslavsky**

La discriminación educativa en Argentina

SERIE ABORDAJES

**Flavia Fiorucci y José Bustamante Vismara**  
**(eds. científicos)**

Palabras claves en la historia de la educación argentina

*Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación* es un libro que conmemora los veinte volúmenes del *Anuario*, la publicación periódica de la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE). A lo largo de estos capítulos, que abarcan el extenso período de los siglos XIX y XX, diecisiete especialistas de la Argentina y del extranjero cuentan viajes, diálogos, puntos de encuentro y desencuentro pedagógicos. Esta obra, dividida en tres grandes ejes temáticos, trata sobre tránsitos de forma literal y simbólica: aparecen educadores y educadoras que recorren el territorio americano y cruzan el Atlántico en ambas direcciones, se habla de los modelos que trafican y de cómo los soportes materiales de esos intercambios –cartas, libros, revistas, museos, exposiciones o planes de estudio– ponen en escena los difusos límites entre novedad, influencia, reapropiación y copia. Las discusiones teóricas que surgen de esta serie de episodios constituyen, en su variedad y en sus coincidencias, una valiosa herramienta para el trabajo en la historia de la educación.

ISBN 978-987-3805-67-7



u: unipe  
EDITORIAL  
UNIVERSITARIA

COLECCIÓN  
NUEVOS ENFOQUES EN  
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN