
Democracias, estéticas, cuerpos y sensibilidades en los procesos educativos de la segunda mitad del siglo XX (Argentina)

Myriam Southwell

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de La Plata
islaesmeralda@gmail.com

Eduardo Galak

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de La Plata
eduardogalak@gmail.com

Recibido: 15/02/2019
Aceptado: 11/06/2019

Resumen

El presente artículo, se propone presentar la perspectiva conceptual del proyecto de investigación “Procesos de democratización en la formación de los cuerpos y las sensibilidades en la educación estética de la Argentina de la segunda mitad del siglo XX” (UNLP), en la búsqueda por comprender cómo se formaron las subjetividades en diversos procesos políticos, buscando entender las continuidades y rupturas de tales procesos confrontándolos con los que particularmente acontecieron en el ámbito educativo en la segunda mitad del siglo XX. La intención es construir ejes conceptuales para interpretar los procesos de escolarización a través de diferentes artefactos culturales educativos, con el objeto de dar cuenta de cómo se pretendieron formar los cuerpos y las sensibilidades en periodos de la historia argentina signados por la puesta en crisis del formato educacional tradicional, la ampliación de medios y lenguajes de transmisión cultural y las formas de crianza.

Palabras clave: educación, sensibilidades, cuerpos, estética, democracia, Argentina

Democracies, aesthetics, bodies and sensibilities in the educational processes of the second half of the 20th century (Argentina)

Abstract

This article is a result of the research project “Democratization processes in the formation of bodies and sensibilities at aesthetic education in Argentina in the second half of the twentieth century” (UNLP), aims to understand how the subjectivities in various Argentine political processes, to understand the continuities and ruptures of such processes confronting them with those that occurred particularly within the educational sphere in the second half of the 20th century. The intention of this text is to present the conceptual axes to interpret the processes of schooling through different cultural educational devices, in order to explore how they were intended to form bodies and sensibilities in periods of Argentine history marked by the crisis of the traditional educational format, the extension of cultural transmission media and languages and the forms of education.

Keywords: education, sensibilities, bodies, aesthetics, democracy, Argentina

Democracias, estéticas, cuerpos y sensibilidades en los procesos educativos de la segunda mitad del siglo XX (Argentina)

Puntos de partida

El sistema educativo argentino se constituyó desde sus orígenes en un dispositivo homogeneizador de sentidos estéticos, reproduciéndolos masivamente a través de la institucionalización de una universalización de prácticas, discursos, costumbres, saberes y valores. Esta perspectiva implica entender que todo proyecto político, como los que conforman los procesos de escolarización, entraña necesariamente proyectos estéticos, que, sin caer en una estricta unificación única y unívoca, atienden a la distinción –en el sentido sociológico utilizado por Pierre Bourdieu (1998)– de las identidades colectivas. La estética se vuelve entonces un campo de debate político y de producción de sujetos y proyectos de alto impacto social.

Con este telón de fondo se percibe como punto de partida el supuesto de que los procesos de escolarización reproducen significaciones estéticas, haciendo de la escuela una *máquina estetizante*, un “dispositivo capaz de garantizar homogeneizaciones estéticas en grandes colectivos de población como condición de los procesos modernos y modernizadores impulsados a partir del siglo XIX” (Pineau, 2014) y desde allí formadora de subjetividades. Como consecuencia se produce una particular “estética escolar” que universaliza sentidos a través de educar los cuerpos y las sensibilidades.¹

Los procesos de estetización constituyen una empresa política presente en la totalidad de la vida escolar y no solamente en aquellos espacios específicos a los que tradicionalmente se circunscribió la estética. Es decir, si históricamente lo estético dentro de las escuelas pasaba por su reducción a la belleza y a la enseñanza de las artes, establecemos como segundo punto de partida que la estética escolar trasciende la grilla escolar y se afinsa en la cotidianeidad de las prácticas educativas institucionalizadas.

¹ Por caso, puede mencionarse la configuración de un cine pedagógico escolar que se desarrolla sostenidamente desde la década de 1930 en Argentina, aunque es especialmente hacia la segunda mitad del siglo XX que se establece como política pública oficial masiva (Galak, 2017). No es casual el uso de la tecnología cinematográfica como recurso estatal para forjar una “estética escolar”, habida cuenta de la potencialidad que supuso las imágenes en movimiento documentales informativas como método para la homogeneización de sentidos sobre lo corporal producto de una universalización de significaciones estéticas (Galak, 2019).

Análogo a pensar que lo estético no se restringe a los espacios dedicados intencionalmente a transmitir saberes como contenidos, la educación de los cuerpos y las sensibilidades también resultó tradicionalmente restringida a determinados espacios curriculares –como la Educación Física, los trabajos manuales, la puericultura, las instrucciones cívicas, las danzas folclóricas o lo que hoy se le denomina educación sexual–, cuando en verdad atraviesan prácticas, saberes y discursos de la totalidad de los procesos de escolarización.

En el clima de revisión de la herencia dictatorial comenzaron a visibilizarse, con respecto al vínculo pedagógico, visiones paternalistas, autoritarias y asimétricas (Carli, 2006). Los procesos de democratización trajeron consigo cuestionamientos a la idea de autoridad que, ligada a las experiencias dictatoriales, habían sido un término equivalente a “autoritarismo”. En efecto, Inés Dussel señala que a partir de la vuelta al orden democrático, se pueden ver varios intentos de democratizar la vida escolar: un ejemplo de ello es la reactivación de los centros de estudiantes “contribuyendo a una renovación de la participación política de los jóvenes” (Dussel, 2005: 1111). Asumiendo que la estética escolar es un registro constitutivo de la escuela destinada a la formación de sensibilidades colectivas, y por tanto busca reordenar las sensaciones, valoraciones y moralidades en determinadas sensibilidades, producir una “educación sentimental” a partir de la formación de las subjetividades, la propuesta es interrogarse por: ¿qué continuidades y rupturas se hacen visibles en el discurso pedagógico sobre la formación de las sensibilidades colectivas de la vida democrática? ¿Qué tipo y bajo qué criterios el discurso pedagógico configuró discursivamente disposiciones sensibles de los sujetos de la educación en los modos de pensar, sentir, percibir, habitar la vida en democracia? ¿A qué tipo de emociones, sensaciones, gustos, placeres se referencia en el discurso escolar? ¿Bajo qué tipo de sensibilidades se ha intentado promover en relación a la tarea docente y a las formas de aprendizaje, los nuevos modos de concebir la autoridad pedagógica antiautoritaria?² ¿Qué metáforas textuales y visuales se pueden identificar con respecto a los niños, los jóvenes y los maestros en los nuevos registros sensibles? Y, finalmente, ¿qué imágenes, en tanto expresiones estéticas y políticas, circularon en la prensa

² Dussel y Southwell señalan al respecto que “La crítica antiautoritaria de los años 60 y 70, con movimientos radicalizados en la política, la cultura y la sociedad, inauguró una época donde la autoridad debe demostrarse cotidianamente para seguir siendo legítima. Una primera lectura indica que la amplitud de ese cuestionamiento tiene que ver con el afianzamiento de las instituciones democráticas, con la escolarización de masas y con la ampliación del acceso a los bienes materiales. Aun cuando todos esos logros no fueron totales y se quedaron muchas veces del lado de las promesas, fueron conformando una ciudadanía que se sabe portadora de derechos, que sabe que existen bienes que pueden hacer mejor su vida y por lo tanto quiere tenerlos, y que está siendo educada en la idea de que puede y debe decidir sobre su vida” (2009: 26).

educativa y en el discurso pedagógico sobre la escuela y los sujetos de formación? La pregunta es cómo tematizar las significaciones colectivas de las sensibilidades y los deseos, como un problema vinculado a una política de los afectos (Abramowski y Canevaro, 2017) y de las emociones (Ahmed, 2014) que interpela directamente los modos de producir cuerpos, buscando que la interpretación de las tensiones entre autoridad y autoritarismo frente a la crisis de la educación (Arendt, 1996) en la historia de los procesos de escolarización argentinos permitan construir una educación emancipadora (Adorno, 1998).

Primeros pasos

Estos posicionamientos iniciales enunciados implican incorporar al debate una serie de elementos de análisis no incluidos tradicionalmente, entre los que se destacan no sólo los diseños curriculares y sus debates, sino también las distintas formas de representación de la vida cotidiana escolar –literarias, pictóricas, fotográficas, audiovisuales, etc.–, la cultura material de la escuela, las discusiones pedagógicas, las estrategias de apropiación de los desarrollos tecnológicos, los libros de textos, los informes de funcionarios, etc. Claramente, la escuela no sólo contribuyó a la consolidación de una especial estética colectiva a través de diversos mecanismos y prácticas, sino que se constituyó como uno de los principales dispositivos de producción y reproducción de sentidos sobre lo estético en la sociedad argentina del siglo XX. Es preciso aclarar asimismo que no se trata de una producción “encerrada” en la escuela, sino que se encuentra enmarcada en complejas imbricaciones entre sociedad e institución, ambas productoras de significaciones y modeladoras del canon cultural.

De allí que el proyecto de investigación que enmarca este escrito retome, por lo menos en parte, su intersección: la búsqueda por interpelar los sentidos sobre formación del cuerpo y de las sensibilidades puestos en circulación a través de artefactos culturales educativos. Se entiende que estos constituyen dispositivos que materializan sentidos estéticos, éticos y políticos, característicos por transmitir representaciones sociales, incluso cuando no necesariamente tengan ese objetivo explícito. Son productos horadados por formas institucionalizadas, con fuerte intención de reproducción especialmente en sentido verticalista, mostrando un claro ejercicio de poder descendente.

En tanto capital cultural objetivado (Bourdieu, 1987), circulan, son apropiados, resignificados y nuevamente transmitidos, tendiendo a ser masivos, por lo menos de desplazamiento amplio entre quienes participan en el circuito cultural donde ese artefacto

interpela. Por ello, analizar sus usos implica no sólo pensar los modos en que se desarrolla su producción, sino también su recepción –más no sea por su significatividad social–. En el caso del mencionado proyecto de investigación, forman parte del *corpus* de artefactos culturales educativos la prensa pedagógica (revistas con cierta publicación regular), la utilización de *nuevas* tecnologías para la enseñanza (como el cine o la radio), entre otros. Como puede interpretarse, los artefactos culturales educativos que serán analizados (re)producen significaciones sobre la formación de los cuerpos y las sensibilidades, que conllevan la transmisión junto con un saber, un relativamente definido “saber hacer” y “deber ser”.

En este registro la propuesta es reflexionar acerca de la dimensión estética presente en los discursos pedagógicos en momentos clave de la historia política y educacional argentina, como fue la renovación producida, procurando identificar los principales debates, sus puntos de contacto con las culturas políticas de la época, las continuidades y rupturas que se dieron entre los procesos cívico-democráticos y los autocráticos cívico-militares. En este período abordado tiene lugar una puja tensionada de dos procesos constantes, antagonistas y de mutua impugnación: una corriente de democratización y otra corriente de restricción conservadora. Ambas corrientes disputaron en torno al significante “modernización”, buscando articular ese significante vacío³ con distintas nociones para dominar el campo de la discursividad. Referido a procesos de democratización, la segunda mitad del siglo XX argentino ha estado marcada por el debate cultural –político, social y educativo–, debate que resultó conmovido por el cuestionamiento de rituales sociales, modos de crianza y vínculos intergeneracionales.

Enmarcado en la proliferación de medios y lenguajes propios de la expansión de la sociedad de masas, esos fenómenos tuvieron una incidencia directa en la puesta en crisis del formato educacional tradicional, la ampliación de medios y lenguajes de transmisión cultural y la demanda por la renovación de los contenidos y los medios para la filiación que produce la enseñanza. Ese continente de ideas pujó por ser articulado al significante democratización, que la preexistió cobrando la forma de una diversidad de

³ Con el uso de la categoría significante vacío se hace referencia a ciertos términos que son objeto de una lucha ideológica muy fuerte en la sociedad; por ello, estos términos van a propender a ser significantes tendencialmente vacíos –nunca totalmente vacíos– por el hecho de que dada la pluralidad de conflictos que ocurren alrededor de ellos no pueden ser fijados a una única articulación discursiva. Y justamente, en el hecho de las disputas que suscitan en torno a ellos, reside su potencialidad y capacidad de interpelación. Aquí conviene detenerse en una confusión habitual, porque suele entenderse rápidamente que el calificativo de vacío habla en desmedro del término; muy por el contrario, el vaciamiento parcial habla de la potencia de un significante que logra absorber a otros, se vacía parcialmente al mismo tiempo que incorpora sentidos y significaciones que lo exceden (Laclau, 1996).

propuestas, iniciativas y experiencias alternativas al sistema educativo público centralizado en el Estado, desarrolladas durante las décadas de los '60 y '70 desde sectores conservadores hasta aquellos democrático-populares más radicalizados.

Por otro lado, en la corriente conservadora que también atraviesa la mencionada etapa, el significante modernización fue pensado en términos de adecuación de la escolarización al entorno, de adaptar la escolarización a las “necesidades”, “capacidades” y “potencialidades”. De modo más general, los nuevos dispositivos de regulación atenuaron la concepción de universalidad del derecho, el peso de la principalidad del Estado en torno a una escolaridad homogeneizante, los vínculos entre la escolarización, el patrimonio común y la idea de igualdad. Las intervenciones autoritarias supusieron un accionar en diversos “campos de batalla” –la cultura, la educación, la familia, los ámbitos laborales– con la intención de promover una concepción economicista, individualista y atomista de la ciudadanía y de la vida social, apoyadas en valores jerárquicos y competitivos de mercado que se articularon inestablemente con postulados tradicionales de organización social. Estas prácticas se vieron potenciadas y extendidas por una serie de políticas orientadas a la “re-moralización” de una sociedad “desbordada” que, además de poseer componentes igualmente represivos, articularon nuevos y viejos elementos en una serie de propuestas dirigidas a la formación en torno de la consolidación del “orden” como significante estructurante. Así, se instaló una determinada forma de procesar la “modernización educativa” que tendría importantes consecuencias, impactando en los sentidos que atravesaron a la escolarización y las políticas educativas en el último tramo del siglo XX. La “adaptación a las demandas” fue la premisa con la que la corriente conservadora intervino sobre la “modernización educativa”. Esta idea fue parte de la disputa que el régimen desarrolló en torno a cómo debía “modernizarse” un sistema educativo “en crisis”. Sobre esta base, se cuestionaba a la enseñanza “tradicional” por “verbalista”, “memorista” y “obsoleta”. En este marco, se impulsan medidas para reforzar un orden conservador, lo que incluyó relecturas y resignificaciones de elementos del activismo escolanovista y de discursos psicológicos relativos a la centralidad de la actividad práctica y del alumno/a que contribuirían discursivamente a profundizar la crítica a la transmisión de contenidos como eje de la tarea de enseñar.

La materialidad de la historia argentina de la educación de las sensibilidades

Los balances históricos recientes de la historia en general y de la historiografía educativa en particular vienen indicando que los pasajes democracia/golpes de Estado han sido

escasamente explorados (Southwell, 2015). Particularmente, en el marco de las investigaciones contemporáneas sobre la historia de las sensibilidades no se encuentran investigaciones de estas dimensiones en las transiciones democratizadoras, siendo los finales del siglo XIX y la primera parte del siglo XX las periodizaciones más atendidas por los historiadores de la educación (Pineau, 2014; Pineau, Serra y Southwell, 2018).

Por ello, el principal objetivo es aportar y profundizar, desde el cruce del campo de la historia de la educación argentina y estudios sobre las sensibilidades, los modos en que el discurso pedagógico ha reconfigurado y tematizado lo referente a los procesos de escolarización en las tensiones órdenes democráticos/autoritarismos. Ello partiendo a su vez de concebir que existe en las políticas de la educación un efecto de los períodos gubernamentales, pero, al mismo tiempo, comprendiendo que no existe necesariamente una relación lineal-vertical entre las decisiones “oficiales” y lo que fehacientemente ocurre en las aulas de las escuelas.

La revisión de diversos artefactos culturales educativos, como revistas pedagógicas, programas radiales o producciones fílmicas escolares, distintos materiales curriculares y didácticos de circulación, componen el *corpus* para comprender la apelación que desde diferentes registros del discurso pedagógico y político se fueron configurando en la formación de nuevas sensibilidades dispuestas en los procesos de democratización social. De manera específica, en los párrafos que siguen se exponen las condiciones de posibilidad de este *corpus* de materiales que permiten comprender la historia argentina de la educación de las sensibilidades.

En primer lugar, se sostiene como uno de los objetivos específicos de investigación interpelar las imágenes y los imaginarios atinentes a la educación de los cuerpos y las subjetividades que se proyectaron en registros audiovisuales, pretendiendo mostrar el uso de inventos tecnológicos como una modernización pedagógica. En este registro se inscriben las producciones cinematográficas y radiofónicas realizadas por diversos estamentos gubernamentales y los discursos democratizadores y emancipatorios que con éstas se transmitieron. La principal característica de este material es su asistematicidad y la dificultad de encontrar esos registros, especialmente aquellos realizados antes de la década de 1960.⁴ Empero, experiencias como la Radio Escuela Argentino, el cine informativo documental (como Cine Escuela Argentino), los noticieros cinematográficos, entre otros, muestran cómo en distintos momentos de la historia y de

⁴ Por caso, es sintomático el cine informativo, que se conserva menos de la mitad de las producciones que se hicieron en la primera mitad del siglo.

diferentes maneras se utilizaron las *nuevas* tecnologías como técnicas educativas para la transmisión de prácticas, saberes y discursos.⁵ Desde su surgimiento en 1951, la televisión despertó significativas fantasías y la educación también fue seducida por aquella tecnología que “todo lo podía prometer”. Al año siguiente comenzaron los primeros experimentos catódico-pedagógicos (Panacio, 2009): *Telescuola rural*, en 1958, la *Primera telescuola técnica* por la pantalla del 7 en 1963. El platense Canal 2 salió al aire en 1966 y ese año emitió su *Escuela para padres*. La televisión educativa aportó su cuota de formación de las sensibilidades y la percepción y también se postuló tempranamente como un medio capaz de modelar el aula más allá de ella. Un impacto también muy significativo sobre las formas de crianza, lo desarrollaría la tira gráfica Mafalda en esos años.

Este abordaje del registro estético contribuye a su vez de manera importante para los estudios sobre historia de la educación desde una perspectiva de género y de las sexualidades, en tanto sugiere la articulación entre el campo de la historia de la educación y los estudios feministas y de género, lo cual representa un segundo objetivo específico de investigación. En este sentido, si como señala Pineau (2014), la estética escolar es una superficie constituyente de la escuela que organiza las experiencias sensoriales construyendo proyectos estéticos, consideramos que tales proyectos operan como potentes dispositivos de generización y de producción de sexualidades. Por ejemplo, recién iniciado el año 1985, el Consejo General de Educación (CGE) desde la Dirección General de Educación y Cultura (DGEyC) de la provincia de Buenos Aires creó la “Comisión especial e interdisciplinaria para la elaboración de un programa de educación sexual para todas las escuelas”. Esta sería la primera iniciativa oficial que se promoviera dentro del sistema educativo provincial desde la vuelta a la democracia. A través del dispositivo de escolarización, los cuerpos adquieren ciertas formas, movimientos, posturas, así como también actitudes, deseos, que configuran identidades de género y sexuales, “como efectos de un proceso pedagógico de genderización, un proceso de incorporación de normas a través de repeticiones coercitivas que ocultan su dimensión histórica y contingente y que se afirman como naturales” (Preciado, 2009: 168). En este sentido, se van trazando límites, libertades y prohibiciones de lo que es correcto o no hacer con (y d)el cuerpo, y también se rechaza todo aquello que sea abyecto, impertinente o ininteligible desde matrices de ordenamiento y clasificación de los cuerpos. En esta

⁵ Retomamos en este sentido los trabajos desarrollados por Silvia Serra (2011) e Inés Dussel (2003; 2017) acerca de la relación entre materialidades, imágenes, pedagogías y procesos de escolarización.

línea, el género puede situarse como, quizás, una de las principales operaciones educativas sobre los cuerpos, a la vez que mecanismo para que la diferencia sexual se fije en el cuerpo (Butler, 1998; 2010). De allí que se lo pueda interpretar como matriz de ordenamiento de experiencias sensibles en los procesos de escolarización, en los cuales se articulan prácticas, representaciones y cualidades diferenciadas sexualmente, que prescriben no sólo la correcta representación de unos ideales de género, sino también usos, potencialidades y limitaciones del movimiento y maneras diferenciadas de habitar el espacio escolar.

En tanto que, como tercer objetivo específico se proponga analizar los discursos que conforman el conjunto de principios, fundamentos y valores que contribuyen en la definición de políticas de educación de los cuerpos y las sensibilidades, circulantes tanto en la prensa educativa como en los diseños curriculares y en las normativas escolares. Todo ello permite, en definitiva, comprender las dinámicas de democratización que se transmitieron a través de diversos artefactos culturales pedagógicos y cómo configuraron la “estética escolar”. Un ejemplo de ello, también lo constituyen los múltiples modelamientos que sufrió el patio escolar. Patio de juegos, patio de recreo son denominaciones que reúnen una gama diversa de ese espacio delimitado o destinado para el tiempo libre dentro de la organización escolar. La preocupación por el espacio escolar siempre estuvo relacionada con la organización del tiempo, mientras que las actividades cotidianas deben realizarse en ámbitos particulares, y en secuencias determinadas. Antes de que se pusiera atención sobre el patio como espacio particular, el descanso dentro de la jornada escolar se hacía en la propia calle o en espacios abiertos próximos a la escuela –situación que podemos encontrar aún actualmente– o inclusive retornando a sus casas si la distancia lo permitía. Paulatinamente, la escuela fue encerrándose, definiendo muros, llaves y espacios internos que marcaban una separación muy clara con el afuera. En esa concepción, al entrar a ella, se entraba a un lugar con reglas propias, que permanecía cerrado a otras manifestaciones sociales. Inclusive, así, jugar en el patio de la escuela pasó a ser distinto a jugar en otros lugares.

Los británicos Samuel Wilderspin y David Stow enfatizaron la importancia de la actividad física en patios equipados para ello. Realizaron diseños de “patios modelos” que acompañaron con instrucciones para llevar adelante la “supervisión sobre los alumnos en las horas de juego” (May, 1999:8). Su propuesta se expandió rápidamente a las escuelas de todo el mundo occidental. En ella, había una búsqueda expresa de lograr

el control moral de los alumnos, en todo momento, tanto en el aula como en el descanso.

Wilderspin planteaba en 1824 que:

“El patio puede ser comparado al mundo, donde los pequeños son dejados libres, allí puede verse qué efectos ha producido su educación, ya que si alguno de los niños gustan de pelear y discutir, es allí donde lo van a hacer, y esto le da al maestro una oportunidad de darles un consejo claro sobre la impropiedad de tal conducta; mientras que si se los deja en una escuela sin patio, entonces estas inclinaciones malvadas, con muchas otras, nunca se manifestarían hasta que estén en la calle, y entonces el maestro no tendría oportunidad de intentar remediarlas” (*apud* Dussel, 2001).

En todas sus formas, estos patios o lugares de recreo tuvieron dos aspectos en común: el primero era constituir lugares de esparcimiento, para interrumpir el trabajo y descansar. El segundo era el de ser ámbitos regulados y estipulados especialmente para supervisar las conductas, las relaciones con los pares, la dinámicas de los cuerpos, la posibilidad de ser vistos, etc.

La producción pedagógica fue renovando las miradas sobre este espacio de regulación durante de siglo XX y ello tuvo especiales debates en el contexto de la puesta en crisis de las formas tradicionales de la autoridad, que tuvieron especial incidencia en los años ‘60s.

Aspectos epistemo-metodológicos

El abordaje del registro estético en el campo de la historia de la educación ha posibilitado una serie de interrogantes y nuevas líneas de investigación, renovando las discusiones por la especificidad de lo educativo, y aportando en la construcción de otros objetos nuevos posicionamientos metodológicos y *corpus* teóricos. Si bien su desarrollo es relativamente reciente, especialmente en la región latinoamericana, la incursión de comunidades académicas en este campo de estudios ya comienza a ofrecernos no sólo una diversidad de miradas y problematizaciones que nutren la historia de la educación que veníamos haciendo, sino también un sinnúmero de interrogantes y desafíos de orden teórico y metodológico necesarios de abordar.

Desde allí, la ruta metodológica sigue un método histórico-hermenéutico que se propone reconstruir históricamente la educación de las sensibilidades en el pasado es una apuesta por comprender procesos de constitución de subjetividades, en el marco de proyectos políticos que se definen permanentemente en disputas, tensiones y estrategias por la

governabilidad de los cuerpos y la definición de la legitimidad de sus prácticas. La historia, entonces, “permite pensar lo político, y con ello lo legítimo, no para reafirmarlo sino para desentrañar cómo se constituyó” (Southwell y Galak, 2018).

Esto implica inicialmente desplegar un trabajo documental exhaustivo en la idea de construir el archivo, entendido como las “cosas dichas” por las formaciones históricas. Como sostiene Foucault: “como sistema que rige la aparición de los acontecimientos enunciativos y que a la vez compone figuras de cosas (...) El archivo es en primer lugar la ley de lo que puede ser dicho, el sistema que rige la aparición de los enunciados como acontecimientos singulares. Pero el archivo es también lo que hace que todas esas cosas dichas no se amontonen en una multitud amorfa (...)” (2006: 219-220).

A la vez, la intención es interpretar esos archivos, comprender los contextos de su producción e interpelar las razones históricas por las que se constituyó un saber legítimo sobre el cuerpo –y, por ende, uno no-legítimo–. Esto es, siguiendo la manera de Foucault, más que buscar la verdad de nuestra historia, se propone interpretar la historia de nuestras verdades por las que se configuraron cuerpos “correctos” –al decir de Vigarello (2005)– y sensibilidades legítimas y otras abyectas.

El carácter histórico que este trabajo implica desarrollar un análisis del discurso político y de las estrategias educativas en su funcionamiento, en el que se entrecruzan estrategias de poder y campos de saber. De allí que se retomen elementos del Análisis Político del Discurso (APD). Lo cual resulta una ventaja, en la medida en que dota de una cierta pluralidad las discusiones, reflexiones y definiciones del objeto de estudio: los discursos que se produjeron históricamente en la Argentina sobre educación de los cuerpos y de las sensibilidades, entendiendo al discurso en su aspecto más general, como una práctica social, situada histórica y políticamente, constituida en lo social y a su vez constitutiva del mismo. La idea es a su particularidad como configuración significativa que da sentido a lo social, en una perspectiva que no sólo es metodológica sino fundamentalmente teórica (Laclau, 1993). Buenfil Burgos y Ruiz Muñoz, agregan al respecto que es “una constelación significativa; una estructura abierta, incompleta y precaria que involucra el carácter relacional y diferencial de los elementos y la posibilidad de construir significados” (1997: 26), comprensión que ha sido recuperada por la investigación pedagógica para dar cuenta de las cadenas significantes, los desplazamientos y condensaciones que se producen dentro de una configuración discursiva dada (Southwell, 2000).

En este sentido y de acuerdo con Norman Fairclough, en tanto práctica social, el

discurso será siempre constitutivo de las identidades sociales, las relaciones sociales y los sistemas de conocimiento y de creencias. Siguiendo a este autor puede interpretarse que la intención es reflexionar acerca de los modos en que se manifiestan, a través del lenguaje, las relaciones de dominación, discriminación, poder y control. El poder, núcleo de esta teoría, es entendido en términos de asimetrías entre los participantes de los eventos discursivos, y a su vez, como la desigual capacidad de controlar la producción, distribución y consumo de los textos, en el marco de contextos particulares (Fairclough, 1995). Para ello propone tres dimensiones de análisis: 1) del texto, ya sea oral, escrito o audiovisual, 2) de las prácticas discursivas, que comprende los procesos de producción, distribución y consumo de los artefactos culturales, 3) de la práctica social, que se refiere al contexto social en que se dan los procesos de producción e interacción, las circunstancias institucionales sociales e históricas de aquella interacción. Analizar el discurso supone también la posibilidad de repensar la tensión entre la reproducción y el cambio sociocultural. Es importante hacer notar que desde el análisis del discurso los textos comprenden como característica la *heterogeneidad* en sus formas y significados, lo cual es clave para nuestra indagación ya que partimos de presuponer que surgen, circulan y se vinculan en una intertextualidad, habitan la contradicción y la inestabilidad. Estos son espacios sociales donde dos procesos fundamentales se producen simultáneamente: conocimiento y representación del mundo, e interacción social. En este orden de ideas, si bien nuestro *corpus* presenta cierta heterogeneidad, es posible ubicarlo como parte del discurso pedagógico.

Por último, existe un componente “crítico” en esta perspectiva que conlleva toda investigación sobre los afectos y las sensibilidades: las significaciones del propio investigador. De allí que se parte de concebir la necesidad de una vigilancia epistemológica de lo que con Bourdieu podría llamarse como “objetivar al sujeto objetivante” (2007), ya que, como sostienen Macon y Solana, “las emociones y afectos del historiador entonces, son aquello que motiva el estudio, que insufla la escritura y que habilita la emergencia de nuevos interrogantes” (2015: 26). Lo cual implica reconocer que existe –de manera asumida o no– una relación entre investigadores y el objeto a estudiar, y para este caso, entre historiadoras/es de la educación y el pasado educativo que se desea abordar. Dicha relación cuando no está explicitada, así sea en un plano meramente informal, tendrá que construirse para hacer del objeto algo aprehensible, operación que es necesariamente parte de una dimensión afectiva. Esta no es una discusión menor ya que se trata, más que dar cuenta del interés subjetivo por cierto pasado

o ciertos objetos, de interpretar e incluso reconstruir los puentes entre los tiempos que constituyen las prácticas, pero también, las imposibilidades y los límites de los mismos y las cuestiones que impedirían desplegar la indagación. Por ello se sostiene la intención de no perder de vista las implicaciones que una u otra opción tiene para la producción de conocimiento. Esta discusión por la relación sujeto-objeto, si bien no es nueva para las ciencias sociales, abre otros interrogantes al introducir el componente emocional: ¿cómo se constituye la dimensión afectiva en las prácticas estudiadas? ¿Cómo se reproduce lo afectivo presente en los objetos que construimos? ¿Qué matices le imprime lo afectivo? En síntesis, la pregunta es: ¿qué puentes entre diversos contextos/territorios permiten reconstruir la investigación de los afectos y las sensibilidades, pero también qué puentes ya establecidos, sedimentados, es necesario interrogar?

Reflexiones preliminares

La propuesta de este artículo supuso presentar el aparato conceptual para desarrollar una investigación que reflexione sobre la formación de los cuerpos y las subjetividades en la historia argentina, focalizándose en cómo se educaron las sensibilidades frente a los procesos de democratización y autoritarismo que se suscitaron en la segunda mitad del siglo XX. Los primeros pasos de la misma permitieron sentar las bases historiográficas y epistemo-metodológicas para construir el posicionamiento teórico con el cual observaremos el objeto de estudio.

En lo que sigue, este proceso de investigación desplegará dos ejes de trabajo: mientras que en un primer momento se postula desarrollar un mapeo de las fuentes, observando las significaciones teóricas y políticas que impactaron en las formas en que se escolarizaron modos de concebir la estética, el cuerpo y las sensibilidades, lo cual supone organizar también las lentes conceptuales con las que observaremos el *corpus* documental. En una segunda instancia la intención es sistematizar las conceptualizaciones y las significaciones legitimadas sobre lo corporal y lo sensible en las fuentes, con el objetivo de construir una serie de producciones académico-científicas que permitan comprender los usos democratizadores de la educación a través de la transmisión de particulares legitimados sentidos sobre lo corporal.

Como parte de las disputas culturales que operaron con significaciones estetizantes dentro del sistema educativo argentino a partir de la segunda posguerra, la intención es contribuir en la exploración de los cambios y las rupturas con el periodo moderno y los pilares fundacionales del sistema educativo (su impronta homogeneizante,

la figura del “estado educador”, los regímenes disciplinarios, entre otros) para observar así los cambios en los regímenes estéticos en el contexto de los procesos de modernización educativa. Ello representa un punto nodal para comprender la formación de las subjetividades en la segunda mitad del siglo XX, habida cuenta la constante interrupción de los procesos democráticos en Argentina, y sus correlaciones en los discursos en las políticas escolares.

Bibliografía

Abramowski, Ana y Canevaro, Santiago (2017). *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Adorno, Theodor (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.

Ahmed, Sara (2015). *La política cultural de las emociones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Arendt, Hannah (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.

Bourdieu, Pierre (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica* (UAM, México), año 2, N° 5, pp. 1-6.

Bourdieu, Pierre (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

Bourdieu, Pierre (2007). Objetivar el sujeto objetivante. En Bourdieu, Pierre. *Cosas Dichas* (pp. 98-101). Barcelona: Gedisa.

Buenfil Burgos, Rosa y Ruíz Muñoz, María Mercedes (1997). *Antagonismo y articulación en el discurso educativo: iglesia y gobierno (1930-40 y 1970-93)*. México: Editorial Torres Asociados.

Butler, Judith (1998). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debate Feminista*, vol. 18, México, pp. 296-314.

Butler, Judith. (2010). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós.

Carli, Sandra (2006). *Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales* (Diploma Superior en Gestión Educativa de FLACSO/Cátedra de Comunicación y Educación Ciencias de la Comunicación UBA). Recuperada de: http://webiigg.sociales.uba.ar/carli/Carli_Losdilemasdelatransmision.pdf

Dussel, Inés (2001). Repensando la crisis moral de la escuela: hacia una historia del presente de la educación moral. En: Antelo, Estanislao (comp.). *La escuela más allá del bien y del mal* (pp. 31-51). Santa Fe: Ediciones AMSAFE.

Dussel, Inés (2003). La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos, *Historia de la Educación Anuario*, N° 4, pp. 11-36.

Dussel, Inés (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. *Revista mexicana de*

Investigación Educativa, Oct-Dic, año/vol. 10, N° 27, pp. 1109-1121.

Dussel, Inés (2017). Iconoclastic images in the history of education: another look at children in revolt in two children's films from the 1930s, *Paedagogica Historica*,

Dussel, Inés y Southwell, Myriam (2009). La autoridad docente en cuestión: líneas para el debate. *El Monitor de la Educación*, N° 20, pp. 26-28.

Fairclough, Norman (1992). *Discourse and social change*. Londres-Nueva York: Routledge.

Foucault, Michel (2006). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Galak, Eduardo (2017). Educar (con) la mirada. Discursos políticos y sentidos estéticos sobre la cultura física en noticieros cinematográficos. En Ossenbach Sauter, Gabriela (comp.). *Gregorio Weinberg: escritos en su honor* (pp. 55-74). Buenos Aires: CLACSO.

Galak, Eduardo (2019). Por una epistemología de la imagen-movimiento del cuerpo. Homogeneización, universalización, estética y política de lo corporal. *Tempos e Espaços em Educação*, vol. 12, N° 28, pp. 33-48.

Galak, Eduardo y Southwell, Myriam (2019). Procesos de democratización en la formación de los cuerpos y las sensibilidades en la educación estética de la Argentina de la segunda mitad del siglo XX, *Proyecto de Investigación*, Universidad Nacional de La Plata, 2019-2022.

Laclau, Ernesto (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Laclau, Ernesto (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.

Macon, Cecilia y Solana, Mariela (2015). Introducción. En: *Pretérito indefinido. Afectos y emociones en las aproximaciones al pasado* (pp. 11-40). Buenos Aires: Título.

May, Trevor (1999). *The Victorian Schoolroom*. Haverfordwest: Shire Publication Ltd.

Panaccio, Matías (2009). Los primeros pasos de la TV educativa. *El monitor de la educación*, N° 24, pp. 52-53.

Pineau, Pablo (2014): Estética escolar: manifiesto sobre la construcción de un concepto. En Pineau, Pablo (comp.). *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*. Buenos Aires: Teseo.

Pineau, Pablo; Serra, María Silvia y Southwell, Myriam (2018). *La educación de las sensibilidades en la argentina moderna Estudios sobre estética escolar II*. Buenos Aires: Biblos.

Preciado, Paul (2009). Terror anal: Apuntes sobre los primeros días de la revolución sexual. En: Hocqenghem, Guy. *El deseo homosexual*. Barcelona: Melusina.

Serra, María Silvia (2011). *Cine, escuela y discurso pedagógico Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Buenos Aires: Teseo.

Southwell, Myriam (2000). Nuevas herramientas para viejos debates. Un análisis de procesos educacionales desde el análisis político del discurso. *Propuesta Educativa Año 10*, N° 22, pp. 70-77.

Southwell, Myriam (2015). Políticas educativas en el territorio bonaerense: procesos de territorialización y despliegue de la escolarización en la segunda mitad del siglo XX. En: Galak, Eduardo y Gambarotta, Emiliano (comp). *Cuerpo, educación, política: tensiones*

epistémicas, teóricas y prácticas (pp. 77-100). Buenos Aires: Biblos.

Southwell, Myriam, y Galak, Eduardo (2018). Perspectivas latinoamericanas e históricas sobre la educación estética y de las sensibilidades. *Revista Brasileira de História da Educação*, vol. 18, N° 48, pp. 1-8.

Vigarello, George (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión.



Myriam Southwell - CONICET/UNLP (IdIHCS). Pedagoga, PhD por el Departamento de Gobierno de la Universidad de Essex (Inglaterra); Magíster en Ciencias Sociales con orientación en educación FLACSO Argentina; Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Actualmente es Directora del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Univ. Nacional de La Plata e investigadora del CONICET. Fue Presidente de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación entre 2008 y 2012. Autora de numerosos trabajos en temas de historia y política de la educación entre los cuales se destacan *Ideas en la Educación Latinoamericana. Un balance historiográfico* (junto con Nicolás Arata) UNIPE, 2014; *Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Internacional de 1882* (junto con Jorge Bralich) Trilce, 2014; “Schooling and Governance: Pedagogical Knowledge and Bureaucratic Expertise in the Genesis of the Argentine Educational System” in PAEDAGOGICA HISTORICA vol. XLIX, 2013 y el libro colectivo *Educación de la Sensibilidad en la Argentina moderna* (2018). E-mail: islaesmeralda@gmail.com

Eduardo Galak - CONICET/UNLP (IdIHCS). Profesor en Educación Física, Magíster en Educación Corporal y Doctor en Ciencias Sociales (UNLP), con post-doctorado en Educação, Conhecimento e Integração Social (UFMG-Brasil). En la actualidad es Investigador Adjunto del CONICET y ejerce la docencia en grado y posgrados. Es autor del libro “Educar los cuerpos al servicio de la política. Cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil” (2016) y compilador entre otros de “Cuerpo, Educación, Política: tensiones epistémicas, históricas y prácticas” (2015), así también como de diversos textos en los que trabaja la relación entre educación del cuerpo y (re)producción política, a través de analizar discursos referidos a la formación profesional, a la estética, al cine, al cientificismo, a la salud e higiene públicas y al mejoramiento de la raza. E-mail: eduardogalak@gmail.com