

LA PROBLEMÁTICA EDUCATIVA ARGENTINA DE LA DÉCADA DEL '60: UN ANÁLISIS DEL PERIÓDICO EDUCACIÓN POPULAR

THE EDUCATIONAL PROBLEM OF ARGENTINA IN THE 60s: AN ANALYSIS
OF THE NEWSPAPER POPULAR EDUCATION

Jorgelina Mendez¹

Universidad Nacional de Quilmes

Natalia Vuksinic²

Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

En los últimos años la prensa escrita se ha revelado como una fuente fundamental en el campo de la historia y la historia de la educación generando una renovación en las temáticas y fuentes de investigación. Este trabajo analiza el entrecruzamiento de diferentes discursos que se expresan en un periódico en particular - titulado Educación Popular- con la intención de caracterizar la problemática educativa de la década de 1960. Por múltiples causas este es un periodo histórico sumamente particular para la historia de la educación argentina que presentando una serie de problemáticas particulares. Respecto de la fuente, su elección se motiva por la particularidad del grupo de docentes e intelectuales que se agruparon alrededor de dicha publicación, Ellos representan las opiniones de un sector minoritario del campo educativo o, por lo menos, sin posibilidades de brindar su opinión en medios hegemónicos. Por lo tanto, buscamos indagar la definición de las problemáticas educativas en Argentina, en un período particular -la década de los '60- pero definidas desde esta mirada particular. Para ello, reconstruiremos los discursos que emergen en el periódico expresiones que se mezclan de diversos sectores que disputan los sentidos de la educación en este momento histórico.

Palabras clave: Prensa. Educación Popular. 1960.

1 INTRODUCCIÓN

En los últimos años la prensa escrita se ha revelado como una fuente fundamental en el campo de la historia e, incipientemente, también ha permeado a la historia de la educación. En este caso, principalmente, es posible encontrar trabajos que abordan la prensa pedagógica como fuente o como objeto de estudio (FINOCCHIO, 2009; HERNÁNDEZ DÍAZ, 2013). Nuestro trabajo se vale de un medio de prensa -el

¹ Profesora y Licenciada en Ciencias de la educación. Magister en Ciencias Sociales y Humanidades (Universidad Nacional de Quilmes). Becaria doctoral de CONICET, Doctoranda en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata. Ayudante diplomado del área de Historia de la Educación FCH-UNICEN. E-mail: jorgelinamendez@gmail.com

² Profesora en Ciencias de la Educación, Becaria de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires, Doctoranda en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Auxiliar de investigación del NEES-FCH-UNICEN. E-mail: nati.vuksinic@gmail.com

periódico Educación Popular- con el objetivo de caracterizar la problemática educativa de un período histórico sumamente complejo en la historia argentina. Dicho periódico representa las opiniones de un sector minoritario del campo educativo o, por lo menos, con pocas posibilidades de brindar su opinión en espacios oficiales o medios hegemónicos.

De esta manera buscamos indagar sobre las grandes problemáticas en materia educativa a nivel nacional, en este período tan significativo como lo es la década de los '60, pero definidas desde esta mirada particular. Por ello, reconstruiremos a partir del periódico Educación Popular, aquellas expresiones que emergen desde diversos sectores que disputan los sentidos de la educación en este momento histórico, es decir, las concepciones, principios, ideales e intereses que se construyen desde diferentes actores en juego, fundamentalmente las de aquellos educadores e intelectuales que estaban ligados a la publicación del mismo, y que nos permiten tener un abordaje de la época desde una mirada diferente, que distaba de aquella más hegemónica.

En este sentido, el análisis de la fuente nos permite la reconstrucción, en términos de Nobre (2011) de un 'diagnóstico del tiempo', que se basa en aquellas tendencias presentes en el desenvolvimiento histórico, pero a partir de una perspectiva de emancipación, de un ideal de sociedad libre y justa. Dicho diagnóstico, que articula la crítica con esta idea de emancipación, parte de las situaciones sociales vigentes y de las situaciones históricas concretas, de aquellas potencialidades y oportunidades que en ese momento histórico se pueden visualizar, pero también de los obstáculos que allí aparecen. Y que es lo que habilita a reconstruir lo nuevo que aún no nació pero que se encuentra en germen en ese tiempo presente.

2 SOBRE EL ABORDAJE Y LA UTILIZACIÓN DE LA FUENTE

Como ya advertimos oportunamente la fuente de nuestro análisis es el periódico Educación Popular editado por un grupo de educadores e intelectuales que, en gran número, estaban adscriptos o tenían posiciones afines a partidos políticos de izquierda y otros que, sin militancia o participación política, representaban ideas cercanas. En todo caso se trató de un grupo con una homogeneidad ideológica acerca del valor de la educación popular, entendida como escuela pública, común, de matriz sarmientina – pero ya abordaremos esta cuestión en un apartado específico.

Si bien el periódico se editó por más de quince años tuvo una tirada irregular, una edición que alternó entre mensual y trimestral y una distribución de tipo ‘casera’ con suscripciones y distribución ‘de mano en mano’. En este caso analizamos los ejemplares que están en el archivo personal de un importante educador de nuestra ciudad³ y que fueron conservados por él aún durante los años de Dictadura y persecución política, especialmente a las ideologías de izquierda tales como el Comunismo –partido al que adscribía ideológicamente el director del periódico Luis Iglesias. Por esta razón no abordamos la totalidad de los números del periódico, hecho que no es fundamental para nuestro trabajo, sino un conjunto de ellos editados entre los años 1963 y 1966.

Ahora bien, trabajar la prensa escrita como fuente para el abordaje histórico –y aún más histórico educativo- requiere realizar algunas aclaraciones al respecto. La incorporación de la misma como fuente historiográfica es producto de la renovación del campo histórico acontecida desde mediados del siglo XX, y que en las últimas décadas de ese mismo siglo fue permeando también a la Historia de la Educación. Desde allí la misma dejó de entenderse solamente como una historia de la legislación escolar o de las ideas pedagógicas para complejizar el análisis y la mirada sobre lo educativo, sumando los abordajes de la sociología, la antropología, la teoría política, la economía, etc.

Esta transformación en la investigación histórica está unida a la crisis de los grandes paradigmas (Annales, marxismo y estructural-cuantitativismo como sus principales expresiones) y al surgimiento de nuevos abordajes en el marco de las denominadas Nueva Historia Cultural, la Microhistoria y la Historia Socioestructural o Historia Social (ARÓSTEGUI, 1995). Esta renovación historiográfica no sólo posibilitó nuevos abordajes sino, fundamentalmente, abrió el camino a nuevos objetos históricos, temas de investigación, metodologías renovadas y, por supuesto, nuevas fuentes históricas.

En educación esta renovación permitió construir una historia de la educación que trascendiera la historia de la escolarización y visibilice otros aspectos del proceso educativo. Esta disciplina, que se institucionalizó como tal en la década de 1960 en

³ Se trata de Norberto Salgueiro Maestro Normal Nacional, egresado en 1961 y Licenciado en Ciencias de la Educación. Actualmente se desempeña como docente de Institutos Superiores de Formación Docente pero tiene trayectoria en la provincia de Buenos Aires como docente, director e Inspector de escuelas primarias con una gran trayectoria en educación rural. También fue directivo de institutos de formación docente y Profesor universitario.

Europa y hacia 1980 en Argentina (MONTENEGRO et al., 2008), comenzó a dialogar con estos nuevos paradigmas posibilitando la irrupción de nuevos objetos históricos tales como la arquitectura escolar, las gramáticas (TYACK, D. y CUBAN, L, 2001) o culturas escolares (VIÑAO, A, 2002), los rituales o coreografías escolares o la memoria escolar (ESCOLANO BENITO, 1997). Pero también, desde lo no escolarizado, y especialmente en las primeras décadas del siglo XXI, surgieron en Argentina investigaciones que desde la historia de la educación abordaron objetos no escolares tales como la conformación del campo intelectual de la educación (SUASNÁBAR, 2004; MÉNDEZ, 2014) o la conformación de los estudios universitarios y los grupos de investigación ligados a lo educativo (SUASNABAR; GALARZA; PALAMIDESSI, 2007), entre otros.

Sin duda, toda esta renovación fue posible al habilitarse una nueva concepción de fuente histórica. Como plantea Febvre (1970), en una crítica a la historia tradicional, no sólo el texto de archivo es una fuente histórica sino, por el contrario, todos los textos pueden ser fuentes –un poema, un cuadro, etc- ya que la historia se construye con todo lo que el ingenio de los hombres pueda inventar y que nos ayude a suplir las ausencias o los olvidos de los “documentos”. Así de una historia basada fundamentalmente en el documento de archivo, la concepción de fuente histórica se amplió casi sin límites. Como nos plantea Aróstegui (1995, p. 338), podemos afirmar que fuente histórica es [...] todo aquel objeto material, instrumento o herramienta, símbolo o discurso intelectual, que procede de la creatividad humana, a cuyo través puede inferirse algo acerca de una determinada situación social en el tiempo.

Dentro de esta ampliación de los límites de la historiografía tradicional y de la revisión del ‘documento-monumento’ como única y objetiva fuente posible es que la prensa, y especialmente la prensa escrita, han tomado un fuerte protagonismo como tales.

Sin duda la prensa representa un aspecto de lo social, un constructo humano de gran valor y trascendencia en la vida cotidiana de las personas como forma de comunicación, de expresión, pero también de construcción de la realidad. Y dentro de la prensa, la prensa escrita es aquella que más peso y relevancia ha tenido, tal vez por la mayor presencia de reservorios y la accesibilidad que representa como fuente.

En esta ocasión haremos algunas aclaraciones y salvedades acerca de su utilización. Por un lado queremos introducir una primera distinción, de la cual nos advierte Saiz (1996) recuperando a Tuñón de Lara, entre la prensa como fuente y como objeto de la historia. Por lo tanto es necesario diferenciar el estudio de la prensa como un objeto en sí mismo, es decir de un determinado periódico, revista o programa de radio o TV, y la utilización del mismo para comprender un fenómeno u objeto del pasado.

Este último es, precisamente, el caso del presente trabajo. Si bien la historia del periódico Educación Popular es sumamente interesante, ha sido ya abordada por otros investigadores (PADAWER, 2008). En este caso nos interesa como fuente y expresión de las concepciones sobre las problemáticas de la educación de un momento histórico y el ideal educativo que construyen los educadores ligados a este periódico, que nos permiten tener un abordaje del momento histórico desde sectores contrahegemónicos.

Por otro lado, y ligado a esto último, consideramos que es fundamental un abordaje que recupere la contextualización histórica de esa fuente u objeto, es decir, no solamente la contextualización coyuntural sino, también, del surgimiento y construcción de objeto de la prensa como tal, por ejemplo, la historia de ese diario, o semanario o producto radiofónico. Ello es fundamental para comprender la identidad de la fuente y también comprender qué intereses se ponen en juego detrás de ella.

Finalmente, no podemos dejar de atender a la dimensión política que supone el estudio de la prensa y que nos obliga a considerar que los medios de comunicación son agentes políticos, además de agentes sociales, que pueden operar como grupos de presión, de intereses concentrados en tanto formadores de opinión pero también, ser formas de expresión de grupos excluidos, contraculturas o minorías, que encuentran en esos canales formas de manifestarse, de visibilizarse o de disputar la construcción de sentidos.

Para comprender esta contextualización histórica y esta dimensión política a partir del estudio de la prensa escrita, nos valemos de los aportes de un valiosísimo campo como lo es el del análisis del discurso, como abordaje para trabajar con fuentes, como la que aquí describimos. Ello implica su articulación, como campo interdisciplinario, con lo social, lo que Narvaja de Arnoux (2006, p. 13) denomina “[...] la situación de enunciación, institución, estructura social, condiciones de producción,

esferas de la vida social, o simplemente contexto [...]”. Es decir, el abordaje de este análisis interpreta el discurso como una forma de práctica social, donde lo social moldea al discurso pero este a su vez constituye lo social.

En ese sentido entendemos que el análisis que proponemos sobre el contenido del periódico Educación popular nos permitirá comprender un clima de época y acercarnos a la clarificación, como dijimos antes, de un ‘diagnóstico del tiempo’ desde un grupo de intelectuales no hegemónicos de la educación. Ese clima de época representa un momento de fuerte conflictividad política, en el que se entrecruzan elementos de épocas pasadas con nuevos sentidos, en donde “lo viejo y lo nuevo” se imbrican a través de una amalgama discursiva que recupera matrices previas y las complementa con otras que emergen, constituyendo un momento bisagra en nuestra historia.

3 LA DÉCADA DEL ´60 EN ARGENTINA EN EL ESCENARIO INTERNACIONAL

La década de los años ´60 en nuestro país se presenta como una época compleja que expresa en sí misma diversos contrasentidos del que forman parte distintos actores y sujetos sociales. Al tiempo que los sectores de derecha se organizaron bajo el ala de los Estados Unidos, emergieron con fuerza sectores de izquierda, que reconfiguraron la idea de revolución luego de la experiencia cubana.

Sin embargo es preciso aclarar que ni unos ni otros resultaron campos homogéneos de pensamiento y acción sino, por el contrario, en su interior contenían sectores diversos. Tal como expresa Puiggrós (2003, p. 46) en relación al campo educativo, los llamados “tecnócratas” se vinculaban a dos sectores bien diferenciados: aquellos relacionados a la Unión Cívica Radical⁴ o provenientes de posiciones liberales de izquierda, que defendían la educación pública y laica, y aquellos denominados “desarrollistas católicos”, que, por el contrario, “[...] representaban intereses privados del liberalismo católico argentino[...].”

Dichos años estuvieron signados por la alternancia de golpes cívico-militares y gobiernos democráticos, dando lugar a lo que algunos autores llaman la presencia de

⁴ La Unión Cívica Radical es uno de los partidos políticos más importantes del siglo XX. Nacido en el año 1890 se mantiene vigente hasta la actualidad. En estos años la proscripción política del Partido Justicialista fundado por el General Perón se trataba del partido político más importante.

gobiernos ‘semidemocráticos’, debido a la proscripción del peronismo y las presiones que ejercían las Fuerzas Armadas.

Por otra parte, el modelo económico de nuestro país se dirimía, según Míguez (2012), entre fomentar políticas de desarrollo industrial, sobre la base de capital extranjero, o llevar a cabo políticas liberales ortodoxas que promovían las estrategias del sector de exportaciones primarias. Los dos tipos de políticas económicas se alternaban según los diferentes gobiernos. Numerosas investigaciones dan cuenta del clima de época y cómo éste se va expresando desde diferentes aspectos: político, económico, socio-cultural y también educativo.

No obstante una de las características más destacadas del período es el nivel de conflictividad social que se manifestó entre diversos sectores llegando a su punto más álgido con el golpe de estado que se desencadenó en 1966 y que instauró la autodenominada “Revolución Argentina”⁵. En una primera etapa, bajo el gobierno del General Onganía, el nuevo régimen auspició la modernización económica y social del país y si bien no estaba interesado en incluir en el proyecto a otros actores, el apoyo social y sindical fue importante en sus inicios. Según Portantiero (2003, p. 12):

[...] más que un mero relevo de gobierno por vía de la típica insurrección cuartelera latinoamericana: se trató del intento (...) de la fracción dominante en el nivel económico-social, para superar a su favor una situación de crisis orgánica y transformar ese predominio en hegemonía.

En este sentido la reorganización económica subordinó la apertura del mercado nacional a las inversiones del capital extranjero, desde los parámetros del desarrollismo⁶, que si bien regía la economía argentina desde la década de 1950, en este momento adquiere una dimensión más global.

⁵ Luego del derrocamiento del Gobierno del Gral. Perón y de la instauración de una nueva dictadura militar autodenominada “Revolución Libertadora” se reabrió un ciclo democrático con el gobierno de Arturo Frondizi, representante de la Unión Cívica Radical intransigente en el año 1958, pero fue nuevamente interrumpida por un golpe de estado, aunque esta vez asumió la presidencia de la Nación el Presidente provisional del Senado (tal como indica la constitución ante la ausencia o renuncia del Presidente y Vicepresidente), José María Guido. En el año 1964 nuevamente por elecciones democráticas fue elegido el representante de la Unión Cívica Radical del Pueblo Arturo Umberto Illia. Este fue depuesto por el Golpe autodenominado “Revolución Argentina” comandado por el Gral. Onganía al que le sucedieron el Gral. Levingston y el Gral. Lanusse. Esta alternancia entre gobiernos democráticos y dictaduras se cerró definitivamente con la recuperación del orden democrático en el año 1983.

⁶ En Argentina el desarrollismo está fuertemente ligado a la presidencia de Arturo Frondizi y a los trabajos de Rogelio Frigerio. Su irrupción está unida a la necesidad de transformación económica que se generó luego de la caída del peronismo y a la definición de un nuevo rumbo para el desarrollo y el

La pretendida alianza entre Fuerzas Armadas, dominación monopolista, establishment local y burocracia sindical nunca funcionó como tal y fue vulnerable hasta estallar en 1970 con otro golpe militar. No obstante, las ideas del desarrollismo se concretaron desde lo que diversos economistas (DIAMAND, 1972; KATZ, 1992; FERRER, 2007 y RAPOPORT, 2012) denominan un desplazamiento de la burguesía agraria, por burguesía industrial, financiera y comercial asociada al capital extranjero que impactó sobre diversos sectores sociales, hecho que provocó movilizaciones sociales y un clima de violencia social.

Esta expansión del paradigma desarrollista no sólo incluyó aspectos económicos sino que también implicó otras formas, como afirma Ferrer (2007), de organizar el Estado, la educación, la sinergia entre lo público y lo privado, y la formación de los sistemas nacionales de ciencia y tecnología.

En este contexto autores como Puiggrós (1988; 2003) y Southwell (2003) coinciden en señalar a la década del '60 como un punto de quiebre fundamental con respecto al campo de las ciencias sociales y, especialmente, de la pedagogía. La variable educativa quedó expuesta a los requerimientos del sistema económico de formar sujetos con capacidades técnicas que permitieran fabricar bienes que anteriormente se importaban, lo que marcó, como expresa Southwell (2003), un viraje en las corrientes pedagógicas de la región, con la presencia de expresiones de corte desarrollista o tecnocrático, donde la educación pasaba a justificar su función en el modelo social, principalmente como herramienta para la preparación de *recursos humanos*. Las minuciosas planificaciones empezaron a conformar lo que la autora llama la “industria” de la educación. El control ideológico y la utilización de nuevas tecnologías como garantía de modernización se articularon con una noción de “profesionalidad” o “profesionalización” entendida como eficiencia, vocación y eficacia técnica, producto de las llamadas orientaciones economicistas que cobraron fuerza en la década de 1950 dentro del modelo desarrollista (RAMA, 1987).

La planificación entonces adquirió un lugar central como herramienta para transformar las obsoletas estructuras educativas a las necesidades del desarrollo (FINKEL, 1977) y dentro de este esquema se enfatizó en la formación de docentes capaces de programar y evaluar los aprendizajes en términos de conductas

crecimiento. La principal puerta de acceso fue la incorporación de Raúl Prebisch (fundador de la CEPAL) como asesor en materia económica del nuevo gobierno que se inicia en 1955.

observables y mensurables (DAVINI, 1991), visualizándose la tarea del docente como una tarea políticamente "neutra".

A nivel internacional la Alianza para el Progreso (ALPRO) es el ámbito donde los países latinoamericanos, bajo la tutela de los Estados Unidos, delinearon las metas educativas para esa década y que en cierto grado serán el sustento para las reformas educativas en la Argentina⁷. Asimismo irrumpieron las recomendaciones o proyectos especiales que se promueven desde organismos internacionales –muchos de ellos imbricados en la conformación de la ALPRO- tal es el caso de la Organización de Estados Americanos (OEA) o UNESCO, que enviaba regularmente misiones a los países en desarrollo y organizó Seminarios internacionales para trabajar temas puntuales emanados de sus conferencias –por ejemplo el Planeamiento Educativo y la formación de especialistas.

De esta manera se consolidó toda una tradición de elaboración de informes, diagnósticos y recomendaciones por parte de los organismos internacionales para impulsar cambios en materia educativa, delimitando problemáticas y prioridades para el sector. Esta dinámica repercutió a nivel nacional impulsando la creación de organismos nacionales encargados de planificar y conducir los procesos de desarrollo. En nuestro país el principal organismo, en este sentido, lo constituyó el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) encargado de “traducir” estos lineamientos y de realizar estudios, recomendaciones y planes de acción para los diferentes sectores económicos y también para el sistema educativo en función de sus características específicas.

Como señalan Southwell y De Luca (2008) desde sus orígenes el gobierno de facto de Onganía, que se nutrió de las recomendaciones del CONADE, se propuso reestructurar el Sistema Educativo Argentino especialmente en lo que concierne a su gobierno y administración. Un punto fundamental fue la implementación de una política de descentralización del mismo que, aunque ya había sido delineada en el gobierno de

⁷ En Latinoamérica, el acuerdo de mayor envergadura para la educación fue el Proyecto Principal de Educación para la expansión y el mejoramiento de la educación primaria, que se desarrolló entre 1957 y 1966. En 1962 se desarrolló en Santiago de Chile la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina en la cual se reunieron los Ministros de Educación y de Planeamiento Económico de la Región. En ella se propuso “impulsar el progreso económico para mejorar rápidamente las condiciones de vida y para que los beneficios de este mejoramiento se extiendan a todos los sectores sociales. En esos propósitos ha de tener una participación muy activa la educación: los mejores planes de desarrollo económico se frustrarían irremediablemente de no contar con hombres preparados en las distintas esferas de la actividad humana y ese condicionamiento requiere esencialmente para que sea fecundo, sistemas educativos eficaces” (UNESCO, 1962: 5).

Fronidzi, no había podido implementarse con éxito. Así se buscaba cumplimentar uno de los principales objetivos de su política: la racionalización y reestructuración del Sistema educativo.

Por otra parte la acción más violenta se dio en el marco de la intervención de las universidades públicas – consideradas por el gobierno foco de subversión y diseminación de ideas comunistas – y el despido de docentes e investigadores de las mismas promoviendo, al mismo tiempo, la sanción de una nueva normativa para el nivel, que incluyera también a las universidades privadas que habían sido autorizadas a funcionar casi una década antes.

En el caso de la escuela primaria además del proceso descentralizador se implementó una reforma organizacional que creaba un nivel entre este y el secundario llamado ‘Escuela Intermedia’ que comprendía los dos últimos del primero y los dos primeros del segundo. Todos los cambios en este sentido se plasmaron en la llamada “Ley orgánica de Educación” que expresa una tendencia a favor de la educación privada, la descentralización de los servicios educativos y el rol subsidiario del Estado (BRAVSLAVSKY, 1980).

En este contexto es que se inscribe también la reforma de la formación de maestros que implicó el traspaso al nivel terciario de los estudios y la consecuente desarticulación de la Escuela Normal proponiendo asimismo la creación de instituciones de nivel terciario denominadas Institutos Superiores de Formación Docente, al interior de los cuales se brindaría la nueva carrera que, en sintonía con la reforma planteada para la escuela primaria, se denominó Profesorado de Enseñanza Elemental, dejando atrás el tradicional “magisterio”.

Todas estas medidas encontraron resistencia desde diversos espacios y sectores emergentes que veían los peligros de la implementación acrítica de estas políticas y, especialmente, de la recepción de las medidas y recomendaciones impulsadas por los organismos internacionales.

Políticamente hablando una cuestión central para comprender las particularidades del contexto es, como dijimos, la proscripción del peronismo – en tanto partido político – entre 1955-1973. A estos sectores, cuya representación política les fue prohibida, se le suman otros sectores sociales que tienen peso en este período, algunos desde épocas pasadas y otros que emergen con fuerza en estos años: clase media,

intelectuales, estudiantes y obreros. Ellos serán los encargados de promover cambios de diferente tenor, enmarcados en un contexto internacional cambiante luego de dos grandes acontecimientos que conmocionaron al mundo: la Guerra Fría⁸ y la Revolución cubana⁹. A la proscripción del peronismo se agregaba a su vez, en este contexto post Guerra Fría, la del comunismo, que implicaba la suspensión de actividades culturales y sociales de diversas organizaciones e instituciones, así como la censura de editoriales y publicaciones, que como en el caso de este periódico, el gobierno asociaba con dicho partido.

En este sentido, irrumpen varios sectores sociales agrupados en lo que se denominó como “nueva izquierda”¹⁰ que se expresa como fuerte contrapeso de las medidas llevadas a cabo por el gobierno de facto en todos los ámbitos de la sociedad, otorgándole a esta década otra característica: la movilización y radicalización política.

¿Por qué decimos que el período aquí analizado expresa en sí mismo diversos contrasentidos? Porque al mismo tiempo que la presencia de un gobierno dictatorial restringe el espectro político reprimiendo, censurando y decretando reformas de diversa índole que responden a demandas más externas que internas, emerge en el país uno de los mayores momentos de movilización política, social, cultural y gremial. Al mismo tiempo que se proscriben el peronismo, es uno de los períodos en que más auge tiene el sindicalismo y la organización gremial en nuestro país, la principal base política de dicho partido. Esto es lo que Bugnone (2010, p. 1) considera como un doble proceso:

⁸ A partir de este acontecimiento se dio lugar a un escenario de amplia disputa por el predominio en nuestra región –que para el caso de los Estados Unidos se expresó en los vínculos con las Fuerzas Armadas a través de la formulación de la Doctrina de Seguridad Nacional, y el aumento de la presión de los organismos internacionales de crédito– que se entrelazó con distintos y complejos conflictos políticos y económicos internos que signaron la inestabilidad de la Argentina a lo largo de la década.

⁹ Comenzó a establecerse la percepción de que la revolución no sólo era factible, sino que, para algunos, también era compatible con el peronismo y con el cristianismo. La idea de revolución pasó a ser un objeto de identificación no sólo en el mundo estrictamente político, sino también en el ámbito de los intelectuales, las letras, el arte, las universidades, es decir, aparecía como idea-guía de acciones específicas dentro de cada espacio particular de acción, pero también como medio de vinculación con el campo político (Bugnone, op. cit).

¹⁰ Se denomina así a un repertorio de ideas, prácticas y representaciones políticas que no fue unívoco ni lineal. Sin embargo, es posible identificar ciertos rasgos: provenían de tradiciones diversas: el peronismo, la militancia cristiana, el nacionalismo y la izquierda; sus acciones y discursos convergían en oponerse a la dictadura y al “sistema”; compartían objetivos y metodologías de tipo radical, influidos por el ascenso de la idea de revolución, los acontecimientos del Mayo Francés de 1968, la expansión del antiimperialismo, el rechazo a la Guerra de Vietnam, la exaltación de la lucha política y de la idea de “compromiso”, así como por una revalorización del peronismo en clave marxista. Los que participaron de la radicalización política estaban en consonancia con otros movimientos del mundo occidental.

[...] la implantación de un espectro de prohibiciones y proscripciones desde el Estado que bloqueaban los accesos a la política institucionalizada, al tiempo que la radicalización progresiva de algunos sectores de la sociedad daba cuenta de que la política se colaba por los intersticios que dejaba el poder: la política aparecida.

De esta manera, los factores de la creciente politización tuvieron que ver con las propias medidas represivas dictadas por el gobierno de Onganía y que confluyeron en una serie de acciones de protesta en el interior del país (Corrientes, Rosario, Córdoba, Mendoza)¹¹ protagonizadas significativamente por obreros y estudiantes y enmarcada según Cavarozzi (1997) en el descrédito de la idea de democracia y la vía del consenso entre intereses¹². Otro actor de peso, en este contexto de radicalización, fue la Iglesia Católica, dividida entre sectores que apoyaban el orden vigente – liberales católicos argentinos, tal como mencionamos antes – y avanzaban en la idea de un estado subsidiario, y aquellos promotores de la doctrina social de la Iglesia Católica, que se involucraron en el tercermundismo¹³.

Es también en este proceso de radicalización donde la sindicalización de la docencia asume una identidad, que si bien no es propia de este período, es aquí en donde avanza en organización y disputa de poder en materia de política educativa, reconfigurando la identidad del “ser docente” en torno a concepciones que se contraponen: la de profesional y la de trabajador.

¹¹ Primero en Corrientes, una protesta por el aumento de precios del comedor universitario terminó con un muerto, luego en Rosario murieron dos estudiantes. En Córdoba, se sumó a la situación de movilización estudiantil por los hechos en Corrientes y Rosario, una protesta de obreros que terminó con un llamado a huelga general por parte de las dos centrales obreras. Finalmente, el 29 de mayo de 1969, se produjo el Cordobazo: una confluencia de acciones estudiantiles y obreras, así como de otros ciudadanos disconformes, que tomaron parte de una de las ciudades más importantes e industrializadas del país durante dos días. (Bugnone, op. cit: 2-3).

¹² Tal como describe Bugnone (op. cit), y en el marco del contexto que venimos describiendo, el ejemplo de Cuba, como proceso corto y altamente eficaz en la toma del poder, daba cuenta de las posibilidades concretas de modificación rotunda del sistema evitando largas esperas graduales o reformistas por la vía democrática (p. 4).

¹³ La renovación de la doctrina social de la Iglesia Católica es otro de los aspectos de este proceso. Apoyados en el Concilio Vaticano II (1962 - 1965), la encíclica “*Populorum Progressio*” (Pablo VI, 1967), el “Mensaje de los 18 Obispos del Tercer Mundo” (1967), la Conferencia del Episcopado Latinoamericano (CELAM) en Medellín (24 de agosto - 4 de septiembre de 1968), así como en las figuras del “Che” Guevara y el sacerdote colombiano Camilo Torres, surgieron la Teología de la Liberación, que conjugaba marxismo con cristianismo, y el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo (MSTM). Estos factores determinaron un aggiornamento de la Doctrina de la Iglesia, de acuerdo con las corrientes ideológicas progresistas de la época. El compromiso con los pobres y el pueblo –que luego fue leído como alianza con el pueblo peronista– estaba en la base de una interpretación marxista del cristianismo.

4 EDUCACIÓN POPULAR Y LA FIGURA DEL MAESTRO LUIS F. IGLESIAS

El periódico Educación Popular nos resulta una fuente fundamental para el análisis de la problemática educativa que acabamos de describir, desde la visión de un grupo de educadores e intelectuales que representan la oposición más clara a las políticas educativas que predominan en este período, aunque no la única.

Este grupo estuvo integrado por personalidades tales como Ricardo Nervi, Susana de Falco, Olga Cossettini, Delia Etcheverry, Telma Reca, Berta Braslavsky, etc, bajo el liderazgo de Luis Iglesias. La figura de Iglesias es fundamental para comprender el perfil de esta publicación. Fue un Maestro Normal que se desempeñó por casi veinte años en una escuela rural de maestro único y grados integrados. Desde allí, y para enfrentar las diferentes dificultades que suponen este tipo de instituciones frente a la organización escolar tradicional, llevó adelante metodologías y propuestas educativas alternativas, que pueden enmarcarse dentro de la recepción de las ideas de la Escuela Nueva o Escuela Activa en nuestro país, y que lo colocan en un lugar de referencia al momento de mirar la educación rural y, especialmente, proyectos de innovación en las escuelas rurales.

El propio Iglesias se definía como comunista aunque no como militante orgánico. Sus inicios fueron en el Socialismo, por la influencia de una maestra, y en sus años como docente profundizó esas ideas iniciales que, como veremos, se matizan con una activa militancia por la educación pública y laica.

En 1957 Iglesias fue ascendido a Inspector de enseñanza y desde allí buscó promover las innovaciones que había desarrollado en sus años como maestro. En 1960 fue becado por UNESCO para estudiar organización escolar y didáctica de maestro único en Francia, Bélgica y España y luego fue consultor del mismo organismo en esa materia (IGLESIAS, 2004).

En esos mismos años se unió junto con otros educadores e intelectuales, con la intención de conformar una publicación que les permitiera expresar todas las experiencias alternativas que se estaban gestando en materia educativa pero, fundamentalmente, generar un espacio de discusión política que les permitiera expresarse, manifestarse e interpelar a los docentes a reflexionar y problematizar sobre la educación. Como el propio Iglesias manifiesta se trataba de un periódico “de agitación”, “nosotros nos manejábamos con ideas con un sentido de provocar

inquietudes. Es decir, no una pedagogía chata, sino idealista” (Luis Iglesias, el camino de un maestro, 2008). Esta línea editorial estaba en consonancia con una influencia política de ideologías de izquierda compartida por gran parte de los colaboradores del periódico.

El nombre del periódico ya nos dice mucho acerca del momento histórico y de los ideales educativos de sus fundadores. Si bien Educación popular es un término multívoco que en este momento emerge desde sectores de izquierda, podemos afirmar que, en este caso, refiere a la obra educativa más importante de Domingo Faustino Sarmiento, pero fundamentalmente al ideario educativo sarmientino.

En cuanto a la publicación el periódico comenzó a editarse en el año 1961 y era financiado principalmente con las suscripciones de lectores y algunos pocos anuncios publicitarios, lo cual obligó a sus responsables a espaciar su tirada – de mensual a bi y trimestral – así como también la extensión en páginas del mismo. Su distribución al interior del país estaba organizada con envíos y a través de militantes de partidos de izquierda, como es el caso del Partido Comunista - donde por intermedio de una distribución “en mano” llegaba a maestros de todo el país, tal como muestra el siguiente relato:

[...] el Señor Eduardo Frechero, que era docente, él y la señora (...) pertenecían al Partido Comunista (...). Bueno ellos estuvieron digamos en este momento de movilización y ellos, los Frechero, en ese momento yo me acuerdo, nos aportaban una publicación a los docentes que se llamaba Educación Popular, un periódico, defensor de la ley 1420 y la escuela pública. Creo que venía todos los meses, yo tengo varios números porque a mi Frechero me los alcanzaba. Yo me acuerdo que mi papá se enojaba por eso, me decía a vos todavía te van a llevar preso me decía, claro en plena época del 60 imagínate, era algo que todo el mundo acá sabía, los comunistas en ese momento, la población en general en Tandil señalaba a los comunistas como mala palabra, era lo malo, todo lo malo [...]. (Entrevista a Norberto Salgueiro) (VUKSINIC, 2015, p. 90).

Este testimonio nos muestra, por un lado, la estrecha relación entre el periódico y los partidos e intelectuales de izquierda y, por otro, que su posesión ponía en la mira y sospecha a todos aquellos maestros que recibían los ejemplares, especialmente en ciudades más pequeñas del interior del país. No obstante la amplitud de temáticas y de personalidades cuyas notas se publicaban nos obliga a mirar más allá de la simpleza de

encasillar a dicha publicación como un “periódico de izquierda” dentro de la complejidad del período histórico.

Esta cuestión es fundamental para comprender cuál era la misión e intencionalidad que buscaba propiciar la discusión y la reflexión sobre las problemáticas educativas de la época, desde una mirada diferente a la hegemónica que interpelaba a los gobiernos de turno con una postura fuerte y definida en cuanto a los problemas educativos pero, al mismo tiempo, tomando como bandera la matriz originaria de la escuela argentina liberal y sarmientina.

Las notas de tapa hacían mención a acontecimientos político educativos y marcaban con claridad la posición de quienes editaban el periódico: su oposición a los gobiernos dictatoriales así como a una política educativa ordenada por sectores liberales y católicos. Como el propio Iglesias (2004, p. 119) señalaba:

[...] Educación popular era un periódico de militancia del que participaban los maestros democráticos [...] Nuestra postura militante no sólo ponía las fuerzas en la defensa de nuestros colegas maestros o la escuela popular, laica y científica. También la energía estaba dirigida esencialmente a la defensa de los derechos del hombre [...].

Desde allí los responsables del mismo se enfrentaban con dureza a algunas controvertidas políticas educativas de la época y marcaban sus diferencias con los gobiernos de turno. Esto le costó a Iglesias su encarcelamiento por 30 días durante el gobierno de facto de José María Guido.

Los principales temas de tapa fueron analizados por Padawer (2008) quien resalta que los mismos no eran abordados en tanto crónica periodística sino, por las características de la publicación, lo hacían en tanto toma de posicionamiento frente a los sucesos políticos con una fuerte y marcada postura al respecto.

Además de los acontecimientos político educativos el periódico dedicaba espacio a la discusión de cuestiones pedagógicas y de literatura vinculada a la temática y difusión de propuestas educativas de interés para los educadores.

El análisis de Padawer (2008) nos permite identificar que la problemática educativa de la época está definida en relación a las temáticas a las que le dedican las editoriales y notas de tapa. Entre las más importantes podemos encontrar los conflictos salariales, los intentos de organización gremial de los maestros, la oposición a la llamada “enseñanza libre”, la resistencia a las reformas educativas tales como la

reforma de la provincia de Buenos Aires de 1964 o la implementación de la Ley orgánica de educación del gobierno de Onganía.

Otro punto de conflicto con la política educativa del Onganiato fue la intervención de las Universidades y los hechos de la denominada ‘Noche de los bastones largos’. Todos acontecimientos que es necesario “leer” en el contexto que hemos descripto oportunamente.

Ahora bien, para entender el ideario educativo de este grupo así como comprender cómo definen la problemática educativa de este período es necesario analizar cuál es la postura frente a las problemáticas señaladas y, fundamentalmente, cuáles son los principios que se defienden en esta publicación poniendo en relación estas cuestiones con el contexto analizado. Así será posible reconstruir cuál es el diagnóstico de su época que realizan este grupo de educadores.

LA DEFINICIÓN DE LA PROBLEMÁTICA EDUCATIVA DE LA DÉCADA DEL ‘60 SEGÚN EL PERIÓDICO EDUCACIÓN POPULAR

Como ya aclaramos oportunamente, nuestro trabajo no toma como fuente a la totalidad de los números de la publicación sino a una pequeña muestra de ellos que pervivieron, por alguna razón, en el archivo personal de un educador de nuestra ciudad. No obstante ello, la extensión de la muestra no invalida el tipo de análisis que pretendemos realizar.

De la totalidad de las notas incluidas en estos números se tomaron en cuenta para el análisis aquellas que referían a problemáticas o definiciones de tipo político quedando por fuera aquellas que remitían a innovaciones pedagógicas, métodos de enseñanza, literatura infantil o educativa, entre otros. Se trata, entonces, en su mayoría de editoriales o notas de tapas de cada uno de los ejemplares.

Un análisis de contenido de estas notas nos permite caracterizar al menos tres grandes puntos de conflicto al interior de los cuales se condensan diversas problemáticas que van cambiando número a número y año a año según los cambios de gobierno -ya sean democráticos o dictatoriales- y el contexto internacional.

El primero de estos puntos de conflicto es la clara y contundente defensa de la Ley 1420. Esta norma, que fue sancionada en el año 1884, por el Congreso Nacional para organizar la educación primaria en la Capital Federal y los Territorios Nacionales,

toma para este grupo de intelectuales el lugar de representante de su ideal educativo. Entre los principios de dicha ley, que se considera fundante del sistema de instrucción pública argentino, se encuentran la obligatoriedad de la educación primaria, la gratuidad y la gradualidad de la misma. También, aunque es un concepto discutido, se pondera que la misma dispone la laicidad de la educación.

Aunque es considerada el punto de partida del sistema educativo no se trata de la primera ley de educación primaria o común ni tuvo vigencia al interior de las provincias en el momento de su sanción¹⁴. No obstante ello hay una cierta “mitología” de la historia de la educación argentina que liga a la Ley 1420 con el ideal educativo de Domingo Sarmiento -que ciertamente se expresa en la Ley de educación común de la Provincia de Buenos Aires de 1875 – y los principios anteriormente expuestos - gratuidad, obligatoriedad, gradualidad, laicidad – como base de la educación argentina.

En relación a ella podemos encontrar a lo largo de los artículos analizados una serie de significantes que dan cuenta de una relación evidente y contundente entre la educación popular, concepto con el cual titulan al periódico, y la ley 1420. La misma condensa una serie de atributos positivos, desde la mirada de este grupo de intelectuales y educadores, entre los cuales podemos identificar: la escuela democrática, laica, gratuita y popular, la tradición soberana y democrática, el sentido nacional y popular, llegando a caracterizarla como “la ley madre”. Así queda explicitado en el siguiente extracto de un artículo en el cual convocan a la participación en el Congreso Mundial de Educación elevando la proclama de defensa de la educación popular:

[...] se ha iniciado una reafirmación y reencuentro en escala nacional con la línea sarmientina, y la Ley 1420 de educación común, gratuita, obligatoria, laica, de contenido científico-humanista, cumple 80 años de fecunda existencia. Ella ha sido sin retaceos posibles, la ley madre cuya generosa savia nutre las raíces de la vida popular [...]. (1964. Año III-N° 19, p. 1)

Esta convocatoria a participar de la comitiva que representaría a la Argentina buscaba establecer la defensa de la ley 1420 y sus principios como tema de diálogo en dicho acontecimiento.

¹⁴ Como excepción debemos señalar que en el año 1905 una Ley nacional determinó que aquellas provincias donde fuera necesario, el Estado Nacional podría fundar escuelas para colaborar en el cumplimiento de la cobertura. En dichas escuelas nacionales, pero fundadas en territorios provinciales, regiría la Ley 1420.

Por otra parte, en un número anterior, se adjetiva a la ley como “monumento de sabiduría”. Se trata de un editorial que busca interpelar al recientemente asumido gobierno democrático del Dr. Arturo Illia y, más específicamente, a sus funcionarios educativos para que hagan de la defensa de la ley y sus principios, y especialmente de lo que para el periódico representa dicha ley, el contenido de su política educativa. De esta manera se apela a las celebraciones por el aniversario de su sanción presentándola como un motivo de orgullo frente al mundo:

[...] en julio de 1964 se cumplirán los 80 años de la ley 1420, imbatible “monumento de sabiduría” que en su tiempo y por mucho tiempo nos dio una indiscutida posición de avanzada en el consenso mundial [...]. (1964. Año III- N° 18, p.1)

Finalmente, podemos ver cómo en una crítica a la participación de expertos extranjeros en la planificación educativa nacional se explicita la defensa de la ley, a la que denominan “sarmientina” en clara alusión al educador, alegando la defensa de la soberanía y la tradición democrática, tal vez en lo que podemos denominar una hipérbole de los alcances de dicha normativa: [...] alertas en la defensa de las banderas sarmientinas, sabrán mantener la vigencia recalcitrante de la ley que constituye la auténtica tradición soberana y democrática del país real [...]. (1963, Año II- N° 12:1).

Asimismo la defensa de la ley 1420 nos permite ver “la otra cara de la moneda”, es decir, cuáles son las problemáticas y los enfrentamientos que, desde esta publicación, se manifiestan con diversos sectores a los que caracterizan como “enemigos” de la educación pública, gratuita y laica. Entre ellos podemos identificar a los gobiernos dictatoriales, los organismos internacionales y la Iglesia Católica. De esta manera la oposición a la ley 1420, y en definitiva a la educación popular, serían: la reforma educativa, la enseñanza religiosa, la privatización, provincialización o municipalización de la educación, la extranjerización, la alianza del Estado con el sector privado y católico, y los subsidios de este a la educación privada.

Es posible observar la concepción que desde el periódico tienen sobre la educación privada en tanto amenaza para la escuela pública:

[...] señalar los peligros que para la cultura y el desarrollo de la nacionalidad argentina significa la expansión de la enseñanza privada y reconocida y sostenida por el Estado, bregar porque se resguarde en todos sus aspectos la enseñanza oficial y se perfeccione, y defender la

legislación a favor de la escuela pública [...]. (1964. Año III- N° 18, p. 4)

Y más específicamente la fuerte crítica que hacen a la enseñanza confesional: “[...] la enseñanza religiosa es antipedagógica, es de base dogmática y autoritaria [...]” (1964, Año III- N° 18, p. 4).

De esta manera la “*libertad de enseñanza*”, principio que utilizan los sectores religiosos para exigir el reconocimiento de sus instituciones, es uno de los “enemigos de la ley” ya que atenta contra uno de sus principios fundamentales: “[...] la enseñanza laica es la enseñanza popular. De aquí nace la concepción de la escuela pública y obligatoria [...]” (1966- Año V-N° 26, p. 4).

Podemos ver cómo la libertad de enseñanza ha sido resignificada por dichos sectores. Tal como plantea la alocución de Alvarez Barret que se reproduce en un artículo, dicho concepto nació del progresismo y está incluido en los derechos proclamados por la constitución, no obstante ello, uno de los éxitos de los sectores privatizadores y confesionales fue utilizarlo para su propio beneficio con complicidad de los gobiernos de turno: [...] esa libertad fue aprovechada por los mismos estados para exigir privilegios a favor de sectores reaccionarios y en contra de la escuela popular, que en estos momentos se halla en peligro [...]. (1964. Año III- N° 19, p. 1).

No obstante se observa un giro en el discurso unos años después, a propósito de la sanción de la Ley que reglamenta la enseñanza privada en la provincia de Córdoba. Ante la inminente ‘victoria’ de los sectores privatistas y el aumento del número de instituciones en todo el país, ahora se brega por el control estatal de lo privado reconociendo el derecho a la libertad de enseñanza sobre la libertad de conciencia. De hecho, desde aquí se defiende la mencionada Ley ya que garantiza el control del Estado provincial sobre estas instituciones terminando con el ‘autocontrol’ que ejercían organismos tradicionalmente a cargo de autoridades eclesiásticas.

[...] el estado es la institución oficial que debe salvaguardar la libertad de conciencia para lo cual tiene la obligación de velar por una educación libre [...] permitir las asociaciones educativas particulares pero bajo el control del Estado [...]. (1966- Año V-N° 26, p. 4).

Por otra parte el conflicto con las escuelas religiosas o confesionales se manifiesta claramente en relación a los subsidios del Estado Nacional para dichas instituciones. A

continuación es posible observar la denuncia a las escuelas confesionales por utilizar el presupuesto nacional de educación -en detrimento de la escuela pública- y de hacerlo por recibir apoyo de actores de peso internacional tal como la “Alianza para el Progreso” o el Fondo Monetario Internacional (FMI):

[...] las escuelas confesionales adquieren día a día mayor envergadura por la jugosa participación que tienen en el presupuesto de la nación, por el apoyo que les presta la Alianza para el Progreso y el aliento que reciben de sectores obscurantistas[...]. (1964, Año III-N° 19, p. 4).

[...] los docentes que ya han acumulado valiosas experiencias en sus enfrentamientos con la política desquiciadora del FMI, entrañable aliado de la enseñanza libre, no cejarán en su propósito de lograr un mayor presupuesto para la escuela pública [...]. (1964, Año III-N° 19, p. 4).

En el mismo artículo, es posible identificar una crítica a la situación de los docentes de esas escuelas que están contratados en condiciones de precariedad laboral aunque el Estado Nacional subsidia sus salarios: [...] En nombre de la libertad de enseñanza, de empresa, de la propiedad privada, siguen explotando a los maestros de sus escuelas, mientras el Estado les provee del 75 % de los sueldos [...]. (1964, Año III-N° 19, p. 4).

Además se establece una cadena de sentido que une a la privatización de la enseñanza con su provincialización y municipalización, en definitiva con un retiro del Estado y una pérdida de centralidad a favor de otro proceso de “subsidiariedad”: “[...] se puede colegir que se intenta poner en práctica un viejo plan propiciado por gobiernos anteriores consistente en la privatización de la enseñanza, primero, y la provincialización y municipalización, después [...]” (1966- Año V-N° 26:3).

Los técnicos o expertos extranjeros, o que se valen de modelos foráneos, también son caracterizados como enemigos de la ley en tanto expresan críticas a la misma y proyectos que buscan transformar sus principios:

[...] lamentablemente algunos de sus técnicos, contratados por gobiernos que buscan afuera lo que tienen adentro, nos vinieron a decir dos veces en nuestras propias barbas que la escuela de Sarmiento había fracasado y que había que planearla y hacerla de nuevo de arriba abajo [...]. (1964, Año III- N° 18, p.1).

En clara vinculación con esta última cuestión encontramos otro punto que condensa una serie de problemáticas: la crítica a la intervención extranjera y a los

organismos internacionales en educación. Tal como contextualizamos oportunamente, en este período estos organismos alcanzan un fuerte protagonismo en la elaboración de política educativa en los países de Latinoamérica de la mano de la Alianza para el Progreso a quién señalan promoviendo a la educación confesional. Pero también desde allí se forma una masa de especialistas, técnicos y expertos que van a ser los encargados de transmitir los principios e ideologías que allí se elaboran.

Ello, sin duda, es un punto de conflicto fundamental para este grupo de educadores, quienes plantean la defensa de la soberanía y la tradición nacional específicamente en materia educativa. En el enfrentamiento con los organismos internacionales también se condensan una serie de elementos como el papel de los técnicos, la intromisión extranjera en la educación, las reformas planeadas desde concepciones extranjerizantes, el planeamiento educativo que no respeta la tradición educativa, siempre bajo la defensa de la ley 1420 y sus principios.

De esta manera, al denunciar el riesgo de un Planeamiento educativo que se elabore bajo concepciones extranjerizantes, desde el periódico se lanzan alertas:

[...] nosotros sabemos bien que durante décadas los mandos mayores y menores del mecanismo educacional fueron manejados casi ininterrumpidamente por los enemigos de nuestra escuela popular” [...] enemigos e irresponsables que también favorecen el crecimiento de la escuela privada a expensas de la común [...]. (1964, Año III- N° 18, p. 1).

De esta manera los “enemigos de la escuela común” de la educación popular, tienen, según su visión, una propuesta que atenta contra la tradición educativa y sobre la soberanía -tal como argumentamos al explicitar la defensa de la Ley 1420. Por lo cual recurren a la contratación de técnicos extranjeros dejando de lado a los maestros y pedagogos que, tal es el caso de los miembros de esta publicación, defienden los intereses de dicha escuela común:

[...] quienes dirigirán realmente el planeamiento que se anuncia, quienes organizarán y realizarán el perfeccionamiento docente, quienes estarán al frente de las publicaciones oficiales de la educación común [...] en nuestro país no podrá ni siquiera insinuarse un bosquejo de planeamiento educativo que comience con el contrato de técnicos extraños y concluya ignorando a Sarmiento [...]. (1964, Año III- N° 18, p. 1).

Y no sólomente la pérdida de soberanía educativa es lo que está en juego sino también el pensar una escuela que en vez de organizarse sobre las necesidades de la población lo haga sobre los intereses de una minoría que responde a monopolios norteamericanos:

[...] este rico potencial humano formado en gran parte por jóvenes se malogra por la incapacidad del régimen para planear y organizar la economía de acuerdo a las necesidades de la mayoría de la población y no del estrecho círculo de los monopolios norteamericanos y de la minoría de terratenientes y empresarios de la industria [...]. (1964, Año III- N°18, p. 3).

Finalmente, en la siguiente cita sobre la Organización de Estados Iberoamericanos - un organismo intergubernamental especializado en educación- es posible ver en la propia crítica a los organismos internacionales, la denuncia a gobiernos fascistas como el de Franco en España y la utilización de este tipo de organizaciones para diseminar ideas y penetrar ideológicamente en otros países, especialmente latinoamericanos:

[...] ¿Qué es la OEI? Por su fachada aparenta ser un organismo intergubernamental de cooperación educativa y cultural para los países latinoamericanos, algo así como una pequeña UNESCO para uso particular y sin presencias desagradables. Pero en realidad se trata de una oficina armada y sostenida fundamentalmente hasta ahora por la política franquista con voluntad de império [...]. (1966, Año V-N° 26, p. 1).

Es necesario aclarar que la política exterior del Franquismo destinada a estrechar lazos con los países americanos, especialmente aquellos que fueron sus colonias, tuvo como fundamento la ambición del dictador de exaltar la “gloria” del Imperio Español y, aunque de manera indirecta, influir nuevamente en estos territorios.

Así como desde el periódico se critica el rol de la ALPRO comandada por Estados Unidos, también con una clara intención de penetración ideológica e influencia política para contener el avance del comunismo, aquí se expresan enérgicamente y con un contundente artículo sobre la OEI.

En definitiva en esta secuencia podemos observar que la crítica y la denuncia están dirigidas a la pérdida de soberanía ideológica en materia educativa y la intromisión extranjera así como también a revalorizar los principios de la Ley 1420 como lo auténticamente “nacional y popular” (1963, Año II-N° 14-15, p. 1).

El tercer grupo de problemáticas se definen en relación a la organización gremial de los docentes y sus reclamos por salario y condiciones laborales. Como advertimos estos años son de particular agitación y radicalización en relación a las organizaciones sindicales en general y a las organizaciones docentes en particular. No obstante, estas últimas no habían alcanzado el grado de organicidad ni de unificación necesario para asumir la representación del colectivo docente, por el contrario se trataba de una serie de asociaciones dispersas y muchas veces enfrentadas entre ellas.

Las notas que aparecen en el periódico en función de esta problemática expresan la necesidad de unión de los maestros argentinos entre ellos y con otros sectores, fundamentalmente del movimiento obrero, con la intención de alertarlos acerca de una “nueva embestida contra la educación popular” (1966. Año V- N° 26: 3) Es así que los objetivos más inmediatos de su accionar lo constituían la democratización de la enseñanza, la conformación de un organismo gremial unitario y el acercamiento a los sectores de la clase trabajadora, es decir, a los padres de sus alumnos. Estas cuestiones significaban agregarle y complementar a la defensa de los principios de la Ley 1420 aquello que en 1958 había sido una de las primeras conquistas de los docentes organizados: el Estatuto.

En el siguiente fragmento, a partir del cual se interpela al sector docente en la lucha por una educación realmente pública, se explicita la necesidad de una acción conjunta y en ese sentido la obligación que tienen los maestros de llevarla a cabo: [...] luchar por la unión de los maestros argentinos para asegurar la plena vigencia de la ley 1420 y del estatuto [...] (1966- Año V-N° 26, p. 1).

[...] exige de las organizaciones docentes la consolidación y reforzamiento del organismo gremial unitario [...] la unión sólida de todo el magisterio dará las fuerzas necesarias e invencibles para que la escuela y el maestro dejen de ser el furgón de cola de todos los planes y presupuestos nacionales [...]. (1966- Año V-N° 26, p. 1).

Este pedido que el periódico Educación Popular realiza a todos los docentes del país combina dos elementos que son interesantes de analizar: los principios por los que alzan la bandera de la ley 1420, tal como venimos describiendo, y la necesidad de organizarse como sector y formar parte de un movimiento más amplio, el movimiento obrero. No es casual que remitan a esta cuestión y que a través de ella intenten interpelar a los maestros a su unión en la lucha, ya que este momento se constituye

como una bisagra de debates internos muy fuertes en torno al modelo de organización sindical a adoptar. Por un lado estaban quienes impulsaban la idea de conformarse como asociaciones profesionales autónomas sin considerarse parte del movimiento obrero y, por otro, aquellos que por el contrario sumaban adeptos a la corriente de sindicalización, instalando la idea de que los docentes también eran trabajadores y debían organizarse como tales en sindicatos.

En el siguiente extracto queda explícita la postura que el periódico construye en función de estos debates:

[...] Los días de paro han puesto de relieve el elevado grado de madurez gremial adquirido (...) durante estos días los hemos visto acercarse a los sindicatos y ponerse en contacto con los sectores obreros, es decir, estrechar vínculos con los padres de sus alumnos [...] (1964. Año III-N° 19, p. 4).

Estas expresiones interpelan a los docentes a cobrar protagonismo frente a la reforma integral del sistema educativo, que va más allá de la opinión que este sector pudiera formar sobre estos temas, sino que los insta a concientizarse, organizarse y aunar esfuerzos, con un programa y acción concretos, con el objetivo de salvar el destino de la educación pública en el país.

Tal como dijimos al inicio de este apartado las notas aquí analizadas nos permitieron caracterizar estos grandes puntos de conflicto al interior de los cuales se condensan las problemáticas aquí expresadas. Dichos problemas se estructuran a partir de un eje que los atraviesa, y en torno al cual el periódico Educación Popular construye un discurso: defender, ante los peligros internos y externos, los principios rectores de la ley 1420.

CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo del último apartado pudimos ver, a través de lo explicitado en diferentes artículos y editoriales publicados en el periódico Educación Popular, cómo se van delimitando y caracterizando diferentes problemáticas de la educación de nuestro país contraponiendo las mismas con un ideal educativo encarnado en la figura de la Ley 1420.

Los tres nudos de problemáticas que definimos dan cuenta de la postura ideológica que caracteriza al grupo de intelectuales y educadores que fundaron y dieron

continuidad al periódico. Pero también nos hablan de un ‘clima de época’ que, como hemos caracterizado, reviste una complejidad que se evidencia en los discursos, argumentos y críticas que van esgrimiendo a lo largo de los ejemplares de dicha publicación.

Del análisis realizado podemos inferir algunas conclusiones que nos acercan a ese clima de época o diagnóstico del tiempo que explicitáramos oportunamente. Tal lo consideran Cosse, Felitti y Manzano (2010), estudiar esta época supone comprender la envergadura no sólo de las transformaciones y los cambios que implicó su llegada sino también las permanencias, pensándola como una década ‘bisagra’ que unió dos momentos diferentes y que en términos de este grupo de intelectuales significa construir una perspectiva emancipatoria, superadora de las contradicciones de su tiempo, pero desde la utilización de una serie de discursos que nos marcan lo que podemos llamar una ‘hibridez’.

En primer lugar, esta hibridez y mezcla de discursos evidencian diferentes matrices que se entrecruzan en su postura ideológica y que también dan cuenta del contexto sociopolítico de la publicación. Esta hibridez se expresa en la construcción de un ‘enemigo’ que es caracterizado por el periódico como antítesis de los principios que ellos defienden - y que se condensan en el imaginario que representa la Ley 1420- que son propios de la matriz de origen y creación del sistema educativo argentino, ligada a la tradición liberal y fundamentalmente sarmientina. No obstante la complementan y complejizan con un discurso que introduce elementos provenientes de sectores de izquierda, embanderados en la defensa por la educación pública, y de aquellos sectores del peronismo, que si bien estaba proscrito políticamente, su actividad se condensaba en los intersticios de la “política aparecida”. En segundo lugar queda en evidencia la compleja construcción política de los sectores de izquierda en la argentina durante la década del ‘60 a la cual pertenecen una gran parte de estos intelectuales. Construcción que es aún más híbrida en relación a la educación y se entremezcla con lo planteado en el punto anterior.

En este sentido y buscando defender una serie de principios que se contraponen al programa educativo de los sectores de derecha que primaron en este período, en la publicación se explicita una defensa de la ley 1420 que recae en un idealización y termina generando confusión sobre la misma. Como ya dijimos la misma era una ley

que regía para la educación primaria y para territorios nacionales, no obstante se la presenta como la base del sistema educativo nacional, el principio rector de todos los niveles educativos (desde el jardín de infantes a la universidad según argumentan), en definitiva la ‘ley madre’. Además se la concibe como la expresión del proyecto educativo sarmientino de educación popular y la base de la tradición democrática cuando la misma fue sancionada por un gobierno oligárquico sin representación popular.

De esta manera podemos concluir que la publicación analizada es una muestra de esta amalgama discursiva o hibridez que recupera argumentaciones provenientes de diferentes corrientes de pensamiento pero que las aglutina en torno a un eje común: la oposición al gobierno dictatorial y a las reformas que desde allí emanan con el sostén de los organismos internacionales y de los sectores católicos. Frente a este enemigo común, estos sectores, como los que se expresan en este periódico, saben a quien tienen en la vereda de enfrente, pero no son capaces de consolidar una alternativa política a eso que rechazan, una propuesta programática y de acción conjunta que aglutine a diversos actores, es por ello que recurren, ante la ausencia de una nueva tradición con la cual defender los principios de la educación pública y popular, a la matriz previa del siglo XIX, a la que conocen y también idealizan.

ABSTRACT

In recent years, the press has emerged as a key source in the field of history and the history of education by creating a thematic renewal and sources for research. This paper analyses the intersection of different discourses that are expressed in a particular newspaper – entitled Popular Education - with the intention of characterizing the educational problems of the 1960s. For many reasons this is a very particular historical period for the history of Argentinian education presenting a series of specific problems. With regard to the source, our choice was motivated by the particularity of the group of teachers and intellectuals who gathered around the publication. They represent the views of a minority of the educational field or, at least, unable to present their opinions in the hegemonic media. Therefore, we sought to investigate the definition of educational problems in Argentina, in a particular period -the decade of the '60- but defined from this particular point of view. To do this, we rebuild the discourses that emerge in the newspaper, expressions that blend from various sectors who dispute the meaning of education in this historical moment.

Keywords: Press. Popular education. 1960.

REFERÊNCIAS

- ARÓSTEGUI, J. **La investigación histórica: teoría y método**. Barcelona: Crítica, 1995.
- BRASLAVSKY, C. La educación argentina (1955-1980). **Primera Historia Integral**, Buenos Aires, n. 63, p. 281-307, 1980.
- BUGNONE A. L. La política aparecida: los sessenta. Universidad Nacional de La Plata, CONICET, **Question**, Buenos Aires, v. 1, n. 27, 2010.
- CAVAROZZI, M. **Autoritarismo y democracia (1955 – 1996): la transición del estado al mercado en la Argentina**. Buenos Aires: Ariel, 1997.
- COSSE, I; FELITTI, K.; MANZANO, V. (Eds.). **Los '60 de otra manera: vida cotidiana, género y sexualidades en la Argentina**. Buenos Aires: Prometeo, 2010.
- DAVINI, M.C. **La formación docente en cuestión: pedagogía y política**. Buenos Aires: Paidós, 1995.
- DIAMAND, M. “La Estructura Productiva Desequilibrada Argentina y el Tipo de Cambio”. **Desarrollo Económico**, v. 12, n. 45, p. 25-47, 1972. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=32519319012>>.
- ESCOLANO BENITO. La historiografía educativa: tendencias actuales. En: VIÑAO FRAGO. **La investigación histórico-educativa: tendencias actuales**. Barcelona: Ronsel, 1997. p. 51-84.
- FEBVRE, L. **Combates por la historia**. Barcelona: Ariel, 1970.
- FERRER, A. Globalización, desarrollo y densidad nacional. En: Vidal, Gregorio; Guillén R., Arturo. (Comp.). **Repensar la teoría del desarrollo en un contexto de globalización: homenaje a Celso Furtado**. 2007. p. 431-437. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/vidal_guillen/25Ferrer.pdf>. Acceso: 20 jun. 2015.
- FINKEL, S. y otros. **La educación burguesa**. México: Nueva Imagen, 1977.
- FINOCCHIO, S. **La escuela en la historia argentina**. Buenos Aires: Edhasa, 2009.
- HERNÁNDEZ DÍAZ. **Prensa Pedagógica y patrimonio histórico educativo**. Salamanca: Aquilafuente, 2013.
- IGLESIAS, L. **Confieso que he enseñado**. Buenos Aires: Papers, 2004.
- KATZ, C. **Economía latinoamericana: de la década perdida a la nueva crisis**. Buenos Aires: Letra Buena, 1993.
- MÉNDEZ, J. **De intelectuales a expertos: las ciencias de la educación en la renovación de las ciencias sociales: el caso del Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Argentina, décadas del '60 y '70**. Tesis (Maestría en la educación), Universidad Nacional de Quilmes. 2014. Mimeo.
- MÍGUEZ, M.C. Década del sesenta: desarrollismo y golpes de Estado, deuda externa y FMI. Illia y Santo Domingo: de las columnas de Primera Plana al golpe de Estado. **Ciclos en la historia, la economía y la sociedad**, Buenos Aires, v. 20, n. 40, p. 165-192, 2012.

- MONTENEGRO, A. et al. Memoria de la escuela. Espacio de frontera entre lo disciplinar y lo formativo. **Revista Espacios en Blanco**, Tandil, n. 18, p. 147-166, 2008.
- NARVAJA DE ARNOUX, E. **Análisis del discurso**: modos de abordar materiales de archivo. Buenos Aires: Santiago Arcos, 2006.
- NOBRE, M. **A teoria crítica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- PADAWER. **Cuando los grados hablan de desigualdad**: una etnografía sobre iniciativas docentes contemporáneas y sus antecedentes históricos. Buenos Aires: Teseo, 2008.
- PORTANTIERO J.C. **Clases dominantes y crisis política en la Argentina actual**. Buenos Aires: Biblioteca Virtual Universal, 2003.
- PUIGGRÓS, A. **Imperialismo y educación en América Latina**, México: Nueva Imagen, 1988.
- _____. **Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)**. Buenos Aires: Galerna, 2003.
- RAMA, G. **Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe**. Buenos Aires: Kapelusz, 1987. 2 v.
- RAPOPORT, M. **Historia económica, política y social de la Argentina, 1880-2003**. Buenos Aires: Emecé, 2012.
- SAIZ, M.D. Nuevas fuentes historiográficas. **Historia y comunicación social**, Madrid Servicio de publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid, p. 131-143, 1996.
- SOUTHWELL, M. Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente: el legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976). En: PUIGGRÓS, A. (Dir.) **Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)**. Buenos Aires: Galerna, 2003. p. 105-155.
- SOUTHWELL, M y DE LUCA, R. La descentralización antes de la descentralización: políticas educativas durante el gobierno de Onganía. **Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación**, Universidad Nacional de Rosario, p. 375-389, 2008.
- SUASNABAR, C. **Universidad e intelectuales**: educación y política en la Argentina (1955-1976). Buenos Aires: Manantial, 2004.
- SUASNABAR, GALARZA y PALAMIDESSI. **Educación conocimiento y política**: Argentina 1983-2003. Buenos Aires: Manantial, 2007.
- TYACK, D. y CUBAN, L. **En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas**. 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- UNESCO. Proyecto Principal de Educación. **Boletín Trimestral**, Santiago de Chile, n. 13, 1962.
- VIÑAO, A. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**: continuidades y cambios. Madrid: Morata, 2002.

Fuentes documentales

PERIÓDICO EDUCACIÓN POPULAR. marzo-abril – Año II- N° 11, 1963.

PERIÓDICO EDUCACIÓN POPULAR. Julio-agosto Año II N°14-15, 1963.

PERIÓDICO EDUCACIÓN POPULAR. Mayo-Junio. Año III-N° 19, 1964.

PERIÓDICO EDUCACIÓN POPULAR. Ejemplar Marzo-Abril Año III- N° 18, 1964.

PERIÓDICO EDUCACIÓN POPULAR. Octubre-Noviembre y diciembre Año V-N° 26, 1966.

ENTREVISTA A NORBERTO SALGUEIRO. 25 de Septiembre de 2012, Tandil. Argentina.

INFD (productor) y Rajschmir, C. (director) (2008). Luis Iglesias: el camino de un maestro. Argentina, 2008. Disponible en:

<http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/Programas/ver?rec_id=111852>.

Acesso en:15 mai. 2015.