

KAIROS. Revista de Temas Sociales.

ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>

Proyecto Culturas Juveniles

Publicación de la Universidad Nacional de San Luís

Año 18. N  34. Noviembre de 2014

Percepción de crisis y movilización juvenil en el sistema escolar argentino (1950-1960)

Recibido: 9/08/14

Aceptado: 16/09/14

Adrián Cammarota¹

Resumen

A fines de la década de 1950 y comienzos de 1960 se difundieron en Argentina nuevas tendencias pedagógicas en el sistema escolar, acorde con las iniciativas desarrollistas que pregonaron la modernización de la estructura productiva. La caída del peronismo en 1955, los intentos de modernizar un sistema de enseñanza en "crisis", los cambios socio-culturales y la movilización de los jóvenes en el espacio público; determinaron un nuevo posicionamiento ideológico dentro del sistema de enseñanza. Así, el objetivo del artículo es exponer y analizar las distintas miradas que esbozaron los actores escolares—jóvenes, educadores, elites pedagógicas- ante este fenómeno, tomando como estudio de caso un colegio nacional mixto radicado en el oeste de la provincia de Buenos Aires y fundado por el peronismo en el año 1949.

Palabras claves: juventud asociacionismo crisis educación

Perceptions of crisis and youth mobilization in the Argentine school system (1950-1960)

Abstract

In the late 1950s and early 1960s in Argentina spread new educational trends in the school, system according to the developmental initiatives that predicted the modernization of the productive structure. The fall of Peronism in 1955, attempts to modernize education system in crisis, socio-cultural changes and mobilization of young people in public space; determined a new ideological position within the school system. The purpose of the article is to present and analyze the different perspectives that outlined the school-young actors,

¹ Licenciado y mag ster en Historia (Universidad Nacional Tres de Febrero) y Doctor en Ciencias Sociales (Universidad Nacional General Sarmiento-Instituto de Desarrollo Económico y Social). E-mail: adriancammarota2000@gmail.com

educators, educational elites-in this phenomenon, taking as a case study one based in the west of the province of Buenos Aires and mixed national school founded by Peronism in 1949

Keywords: youth education associations Crisis

Introducción

 C mo fueron percibidos los cambios producidos en la vida política y social a fines de la década de 1950 y comienzos de la década del 1960?  Qu  visión esbozaron los jóvenes escolarizados en el ciclo medio, los docentes y pedagogos de tal proceso? Para responder estas preguntas tomaremos un estudio de caso, auscultando la relación entre pedagogía, cultura escolar y las percepciones de los sujetos pedagogizados en la vida cotidiana. En estos lineamientos, nos hemos nutrido del archivo de un colegio nacional mixto fundado por el peronismo hacia el año 1949 en el distrito de Mor n – oeste de la provincia de Buenos Aires – un periódico estudiantil editorializado por un grupo de jóvenes de la institución y la entrevista oral. El colegio en cuestión brindó una serie de oportunidades para desarrollar, según los entrevistados, las inquietudes deportivas, literarias musicales, pero también un asociacionismo juvenil expresado intramuros escolares que se presentaba como un espacio alternativo de socialización.

El artículo está dividido en tres ejes: el primero da cuenta de los aspectos subjetivos que acarreó la caída del peronismo en los estudiantes. Luego se abre paso al nuevo asociacionismo juvenil expresado en el denominado grupo *Brújula*, su incidencia en las movilizaciones estudiantiles y las percepciones escrudi adas en torno al formato escolar. Aquí nos preguntamos  qu  tipos de reclamos y qué ámbitos de lucha expusieron los jóvenes nucleados en este asociacionismo juvenil respecto al campo educativo?  C mo descodificaron la caída del peronismo?  Qu  crítica esbozaron al formato escolar? Por último, y en un contexto que se percibía de “crisis” en las tendencias pedagógicas de la época y en un marco de transformación donde el t pico del desarrollo cautivaba la mirada de los distintos actores sociales, indagamos en las visiones sostenidas por los docentes para vislumbrar como fueron percibidos los cambios sealados dando prioridad al eje juventud-escuela. Para ello utilizamos una serie de ponencias presentadas por los educadores a fines de la década de 1950 en el marco de las unas jornadas nacionales o seminarios escolares impulsadas por el Ministerio de Educación cuyo objetivo era redefinir las perspectivas en materia educativa. Nuestra hipótesis es que estas miradas, a pesar de estar formadas en la tradicional cultura escolar normalista

coincidían con la crítica esbozada por los estudiantes, en cuanto a la idea de un sistema de enseñanza en crisis que debía ser reformulado en diferentes aspectos.

Entre la caída del peronismo, la modernización pedagógica y las movilizaciones estudiantiles

Desde fines de la década de 1950 se difundió una nueva orientación en el modelo escolar acorde con las iniciativas desarrollistas que pregonaron la modernización de la estructura productiva. Siguiendo al reconocido pedagogo Ricardo Nassif, las tendencias pedagógicas latinoamericanas encontraron a fines de esa década nuevos marcos referenciales que desembocaron en categorías basadas en la extra escolaridad, la desinstitucionalización y la contra escolaridad. Secundando este proceso salió a la luz una tendencia pedagógica que estuvo ligada al desarrollismo, cuyo eje era la búsqueda de la tecnificación, la racionalización y la eficiencia. En este marco, se perseguía el cambio educativo y social tomando la senda que pregonaba la formación de los recursos humanos (Nassif, 1981). El crecimiento económico sería el fundamento y la causa de la modernización abarcando también el aspecto social. En un número respetable de ensayos a comienzos de 1960 se anunciaban los cambios apremiantes demandados para el funcionamiento del sistema de enseñanza. Así, en 1963, Luis Reissig destacaba que "la era del bachiller" tocaba su término. Los patrones de "persona culta" est n cambiando. Antes, "ser persona culta" y persona informada en literatura, filosofía y arte eran una sola cosa; hoy, el patrón tendría que comprender también la biología, la física y la técnica electrónica (...) quien sepa "humanidades" está considerado persona culta aunque ignore ciencia y técnica" (Reissig, 1963:23).

Como valor agregado, hay que destacar que la Revolución Cubana (1959) profundizó los conflictos ideológicos en América Latina. La alteridad ideológica y la juventud cobraron nuevos sentidos ante los ojos más conservadores de las elites pedagógicas. La caída del régimen peronista en 1955 catapultó la apertura de nuevos espacios de discusión al interior de las instituciones y por fuera de ellas, en el espacio público. Ahora bien,  qu  circunstancias auxiliaron como disparadoras de este proceso?

La caída de peronismo en 1955 generó una apertura en diversos campos de la vida social y política del país.² Las voces "acalladas" o temerosas de opinión durante el interregno peronista se hicieron eco de la nueva coyuntura. Sobre este contexto, una madre solicitaba al interventor del Ministerio de Educación la posibilidad de que su hijo – alumno del colegio

² En septiembre de 1955, los militares antiperonistas derrocaron al gobierno popular. Este golpe de estado se autodenomin  "Revolución Libertadora". Su objetivo era "desperonizar" al país mediante la intervención de las instituciones y la represión.

nacional- accediera al cuarto año de estudios con más de dos materias previas. Los fundamentos descansaban en el carácter humilde de la familia y en el sacrificio realizado por el muchacho de 15 años que trabajaba “siete horas de pie llevando el control de los juegos en el parque [de diversiones]. En sintonía con la nueva etapa que se cernía la madre deducía con virulencia: “...creo que en esta hora de democracia, se debe limpiar a los malos estudiantes, esos que no respetan a sus profesores y que en los diez años de tiranía se llevaban todo por delante (...) [Mi hijo] Nunca fue ni quiso afiliarse a la UES. (Archivo del ex Colegio Nacional de Morón).³

En parte, la aspiración de la madre citada se materializó en corto tiempo. Las organizaciones estudiantiles mentadas por el peronismo fueron el blanco directo de la avanzada represiva. La denominada “Revolución Libertadora” impulsó la Comisión Interventora de Organizaciones Estudiantiles por medio de su ministro de Educación. El 9 de diciembre de 1955, el gobierno provisional, decretó la disolución de la U.E.S y otras organizaciones estudiantiles menos conocidas. Entre ellas estaban la Confederación de Estudiantes Secundarios (C.E.S), la Liga Estudiantil Argentina (L.E.A), la Confederación de Estudiantes de Institutos Especializados (C.E.D.I.E) y la Confederación General Universitaria (C.G.U). En el caso de la U.E.S, los interventores aludían a diversas justificaciones para el aval de la medida mencionada: la falta de pericia de los estudiantes que aparecían como integrantes de las Comisiones Directivas quienes solo se limitaban a seguir las instrucciones del líder depuesto y sus funcionarios, el carácter exclusivamente político de la U.E.S. (*Boletín de Comunicaciones*, enero de 1956:961-963).⁴

Desde otra óptica, los alumnos/as esbozaron diferentes lecturas sobre el golpe de Estado. Para la ex alumna Susana Zanetti el “55 fue como un punto de inflexión que liberó las ataduras”. Los latentes cambios que se estaban produciendo en las convenciones sociales (Cosse, 2010) encontraron su punto de fuga en el derrocamiento del régimen peronista. Desde su óptica, los estudiantes secundarios, bajo el gobierno de Perón tenían una cierta “preocupación política” entroncada con la idea de libertad. A renglón seguido, asocia esa preocupación con el miedo que generaba la represión política y la censura en torno a las cuestiones relacionadas con la sexualidad. No obstante, estima que en la Universidad se vivía otro clima (Entrevista a Susana Zanetti, marzo de 2012).

³ La Unión de Estudiantes Secundarios (UES) fue un intento por parte del gobierno peronista de crear un asociacionismo juvenil político por fuera de los muros escolares. También se constituyó como una plataforma para atraer a los jóvenes a un futuro consenso generacional.

⁴Ver también: *Libro negro de la Segunda Tiranía* (1958).

En definitiva, la anécdota relatada nos permite pensar en la atmósfera de “represión simbólica” que presidió durante el interregno peronista y los incipientes cambios en las normativas sociales de los jóvenes señalados por diversos investigadores, que se fueron gestando al calor de una “cultura católica”, auspiciada, paradójicamente, por una sociedad en la que una parte importante de ella se veía reflejada en el espejo del laicismo. La lucha entre estas dos fuerzas “antagónicas” se vería dos años más tarde en las movilizaciones por la “laica o libre” y, dentro del Colegio Nacional Mixto de Morón, con el surgimiento de un asociacionismo juvenil a fines de la década de 1950.

Asociacionismo juvenil: el grupo *Brújula*

A partir de la caída de Perón las universidades nacionales, cuyos estudiantes resistieron el catecismo justicialista, retomaron un clima de relativa calma institucional. Mientras la matrícula secundaria continuó incrementándose en todas las orientaciones, tanto en las escuelas públicas como privadas, entre 1956 y 1958 ganaron terreno, en el plano nacional, distintos grupos estudiantiles como la Unión Nacionalista de Estudiantes Secundarios (U.N.E.S) que representaba al nacionalismo de derecha y la Federación Metropolitana de Estudiantes Secundarios (F.E.M.E.S), lanzada por los estudiantes comunistas (Manzano, 2011: 44). Los grupos católicos lograron asentar su postura con respecto a la universidad en el decreto 28, promulgado por la “Revolución Libertadora”, que permitía expedir títulos de grado a las universidades privadas. En la cartera educativa los militares impusieron al intelectual católico Atilio Dell’ Oro Maini, quien en su juventud impulsó los Cursos de Cultura Católica. También se desempeñó como director de la revista católica *Criterio* erigiéndose en interventor, hacia 1943, de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. La iniciativa tenía el apoyo del flamante ministro. En estas circunstancias, la Iglesia lograría dotarse de una importante influencia sobre la sociedad por fuera de la Universidad laica. En 1958, el presidente electo Arturo Frondizi avaló el controvertido decreto, quizás pensando en congraciarse con los católicos en miras de su proyecto político sustentado en el credo de la “modernización”. A partir de agosto de ese año las movilizaciones estudiantiles, a favor o en contra de la medida, invadieron el espacio público en todo el país.

El nuevo clima de época repercutió inevitablemente en el Colegio Nacional Mixto de Morón. Producto de este proceso, en 1957, surgió un nuevo asociacionismo estudiantil cuyos integrantes se nuclearon en un nuevo periódico bautizado *Brújula*. Uno de sus mentores, Hugo Rapoport, que por aquel entonces era alumno regular de tercer año, – había ingresado en 1953– me refirió los orígenes de la editorial. Él y un grupo de compañeros intentaron fundar un centro de estudiantes. Ante la negativa institucional, en consonancia con la Ley Latorre que

desde 1930 vedaba la posibilidad de realizar actividades gremiales y políticas en el ámbito escolar, fundaron el grupo *Brújula*. Según sus recuerdos, el colegio fue uno de los núcleos de la vida social de los jóvenes. Estima que “el 55” fue un momento de quiebre porque la caída del régimen oxigenó a la clase media y al estudiantado en general. A reglón seguido arguye que no se podían hacer actividades en nombre de un centro de estudiantes siendo que, recién, en ocasión de la lucha “laica o libre” apareció un nucleamiento de corte político: la Federación Metropolitana de Estudiantes Secundarios pero radicada en Capital Federal. El decreto de la “Revolución Libertadora” que otorgaba la posibilidad de emitir títulos oficiales a las universidades privadas, reglamentado por Frondizi; produjo según el ex alumno, “*muchísimas movilizaciones, se arma un quilombo. Íbamos a la plaza, gritábamos (...) Hacíamos algunas movilizaciones barriales hacia la plaza de Morón [Plaza Libertador San Martín]. Pero el esfuerzo era venir a Capital Federal.*”

La comisión directiva de *Brújula* estaba integrada por los siguientes alumnos/as: Director: R. Cukier, Vicedirector: V. Desseno; Secretaria: Alba Schneider, Tesorero: J. Gómez Araujo. Vocales: C. Bibliani (Crítica); S. Bronstein (Información) y Hugo Rapoport (Literatura). El corpus editorial estaba dividido en tres secciones: *Literaria*, *Informativa* y *Crítica*. En la *sección literaria* se publicaban cuentos, poesías, notas, ensayos y comentarios. En la *Informativa*, se daban a conocer los actos culturales de toda la zona de influencia del colegio. En la parte *Crítica*, se publicaban reseñas de libros, films y obras teatrales. Su extensión habitual era de diez páginas. La revista se sostenía con los avisos publicitarios de los comerciantes locales.

En julio de 1956, el grupo presentó a la comunidad del colegio su “Declaración de Principios”. Allí se enfatizaba que la organización auspiciaría principalmente “las manifestaciones artísticas de la cultura argentina” tomando como obras referenciales las de Mariano Moreno, Domingo Faustino Sarmiento, Bartolomé Mitre y José Ingenieros. La Declaración invocaba el apoyo del plantel docente “de aquellos que no sólo instruyen en su especialidad, sino también nos acompañan en nuestros problemas juveniles” (*Brújula*, julio de 1956).

Los integrantes de *Brújula* recorrieron los cursos del colegio para promocionar la novedad. Designaron un grupo de delegados que se auspiciaban como representantes ante la editorial. En otro orden de cosas, *Brújula* se exteriorizaba como una nueva etapa superadora en la vida institucional de la entidad. Pregonaba una mirada opositora al peronismo canalizada en su primera edición de septiembre de 1956 donde el diario estudiantil manifestaba lo siguiente:

 Estimados compañeros!, nos dirigimos a todos ustedes, a fin de hacerlos partícipes de la gran alegría que experimentamos, en estos momentos, los alumnos del Colegio Nacional de Mor n. Luego de varios años, los alumnos del Colegio, han abandonado esa línea de conducta, que caracterizaba por una completa apatía hacia toda actividad de extensión cultural, para dedicarse con af n y desinterés a tareas tendientes a lograr un entendimiento y ayuda mutua, dentro de nuestro establecimiento (*Brújula*, septiembre de 1956: 5)

Brújula expresaba el clima aperturista que cedió luego de la caída del peronismo corporizado en debates, conferencias, clases polémicas y conciertos. A su vez, los editores no se limitaron a reivindicar un espacio juvenil. Interpelaban a los profesores, “que vueltos en un clima de libertad, han resurgido y entrado en una etapa de superación”, a revisar sus prácticas pedagógicas: “Pretendemos que los profesores, dejen de ser meros instructores para convertirse en educadores y lograr aunados la superación de nuestro establecimiento” (*Brújula*, septiembre de 1956: 5). En *Brújula* se entroncaban la denuncia, el lenguaje crítico, las aspiraciones juveniles y las inquietudes literarias y teatrales. Indudablemente estos focos de interés expresaban los entretelones de la cultura humanista reinante en el universo de los colegios nacionales cuyo testimonio son los artículos sobre José Ingenieros, Mariano Moreno, Domingo Faustino Sarmiento y Juan Bautista Alberdi.

En el número tres de *Brújula* se instaba a la organización de los estudiantes relegando las rencillas personales y los enconos que los dividían. Subrayaba que la lucha se había abordado de manera deficiente, jalonada por la ausencia de “hombres con la suficiente autoridad moral, que nos indiquen [a los estudiantes] el camino positivo. El descrédito recaía sobre los encargados de gestionar y convencer sobre la propuesta escolar. La sola figura del educador frente al aula ya no era garantía de capacidad proba para la magna tarea de educar en “conocimientos” y “valores”. En decir, lo que estaba en crisis para *Brújula* era la pedagogía heredada de fines del siglo XIX y las divisiones intestinas legadas de la etapa política anterior. Estas habrían menguado los lazos de unión de los jóvenes. Con respecto a esta última apreciación, los subrayaban que mientras los estudiantes se habían enceguecido por las pasiones políticas, otros sectores se habían aprovechado de su juventud y de sus fortalezas. Por si fuera eso poco, según destaca la editorial, los adultos no los condujeron por una ruta adecuada en los problemas mencionados. El artículo cerraba invocando el pasado en búsqueda de respuestas y modelos: “ Qu  falta nos harían en este momento hombres como Sarmiento, como Estrada! Parecen haberse acabado los prohombres, y entonces,  mulos

caudillos, nos quieren llevar de la oreja. Y allí, justamente allí, está la función de *Brújula*” (*Brújula*, noviembre de 1958: 4).

La percepción de crisis de la pedagogía adquiría un peso más relevante en las páginas de *Brújula*. Sus editores cuestionaron la atomización del modelo de enseñanza secundario atacando directamente sus vetustas estructuras sustentadas en el normalismo académico. La cultura normalista se sustentaba en la homogeneización cultural, el amor a los símbolos patrios, la enunciación de un patriotismo ontológico y los mecanismos disciplinarios, junto con los objetivos manifiestos en el currículo y los paradigmas sobre el ser joven y la juventud, fue el modelo fundante en el grueso de las instituciones existentes. La editorial exponía las preocupaciones sobre la situación de la juventud argentina. Una encuesta realizada por sus redactores, estructurada con los siguientes interrogantes, dejaban entrever el escenario: “¿Considera Vd. que los programas para la enseñanza media son malos? ¿Cómo cree Vd. que deberían ser nombrados los profesores? ¿Cree Vd. que el sistema educacional argentino debe ser removido desde sus bases? ¿Considera Vd. que en estos momentos el examen de ingreso a la enseñanza secundaria es necesario? ¿Piensa Vd. que la juventud argentina, despojada de objetivos superiores, carece de fantasías para imaginar formas diferentes de vida o nuevos ideales y de vuelo para entusiasmarse en otros? ¿Piensa Vd. que éste es un fenómeno exclusivamente argentino, o es consecuencia de la crisis por la cual atraviesa la humanidad?” (*Brújula*, mayo de 1957:2).

En otro de los artículos titulado “Decadencia del estudiantado” se inquirían sobre las responsabilidades que llevaron a la atomización estudiantil. Según la editorial, los padres eran exceptuados ya que el trabajo y el bajo nivel de vida no les permitían acercarse a la vida estudiantil de sus hijos. Los alumnos también se veían excomulgados. El problema se focalizaba en la escuela secundaria, es decir, en el entramado de la cultura escolar y su formato propuesto. Según su editor, al llegar a la escuela media los alumnos se tenían que amoldar a la “...esclavitud de un programa” convirtiéndose “...en robots que estudian para obtener buenas notas”. Al joven se lo educaba para callar anulándole la posibilidad de dirigir y sugerir; cualquier intromisión, – siguiendo la nota – se tomaba como un acto de rebeldía adolescente. Postulado de esta forma, la editorial sostenía que se enseñaba al alumno a mirar a los superiores con temor más que con respeto, en prevención de las sanciones disciplinarias. Por último, la siguiente reflexión agudizaba una postura existencialista:

“Desgraciadamente la vida nos está enseñando que aquellos que mejor posición alcanzan no son los que más valen. En su mayoría los grandes sabios vivieron y murieron en la miseria. La vida nos grita a

cada paso que los idealistas se mueren de hambre, que nada alcanzamos por luchar por algo mejor, ya que el materialismo nos aplasta constantemente. Ese materialismo que nos vienen inculcando de generación en generación y que en la escuela primaria se llama suficiente, en la secundaria exención y en la vida dinero o posición social" (*Brújula*, septiembre de 1956:2)

En resumen, mientras que la matrícula secundaria se iba masificando a fines de la década de 1950, los jóvenes fortalecieron sus críticas al sistema de enseñanza y paulatinamente percibieron que la educación evidenciaba una crisis estructural. Como han señalado Inés Dussel y Myriam Southwell, durante la década de 1960 y 1970 los movimientos estudiantiles y los estamentos más radicalizados de la política, la cultura y la sociedad inauguraron una época en donde la autoridad debía demostrarse cotidianamente para seguir siendo legítima. (Dussel y Southwell, 2009:26) Los colegios secundarios no fueron renuentes a esta consideración coyuntural. Como veremos a continuación la idea de una "juventud estudiantil en crisis" y de un "sistema decadente" era compartida por los representantes de la pedagogía escolar de la época y, en el caso de nuestro estudio, por algunos profesores/as del colegio que no estaban exentos del clima de debates. A continuación desbrozaremos estas connotaciones centrándonos velozmente en las percepciones que sostuvieron desde el campo de la pedagogía, para luego analizar el posicionamiento de los docentes.

Crisis del sistema escolar y visiones sobre los alumnos/as

El análisis de la pedagoga Teresa Suppa, en su libro *Agonía de la Educación* (1959), constituía un mapeo que se inmiscuía en los recovecos más sensibles del sistema de enseñanza delineado. El libro estaba estructurado en una serie de conferencias y artículos elaborados entre los años 1957 y 1958. Propagaba una crítica al enfoque pedagógico positivista, técnicas y métodos herrumbrosos utilizados por los agentes educativos en el cual nadie estaba exento de culpa: inspectores, docentes, directivos y hacedores del curricular escolar. Planes, programas, reglamentaciones normativas y formas de enseñar debían ser depuradas. Según la autora, la escuela se encontraba ante una crisis y solo se salvaría gracias a una "metamorfosis total". La reforma debía alcanzar el ciclo primario, el secundario y la universidad. Aunque no lo señala directamente, la publicación estaba insuflada por las movilizaciones estudiantiles en torno a la educación "laica o libre".

Los movimientos juveniles no debían ser vistos, según la pedagoga, "como una rebeldía mansalva, sino como un anhelo de acomodamiento al momento histórico de crisis

universal de pensamiento". La crisis se expresaba en la anulación de determinados valores humanísticos que estaban siendo relegados en las instituciones educativas, en detrimento de una enseñanza utilitaria y una "tecnificación deshumanizada". En rigor, estimaba que el país necesitaba "gente que sepa 'ver', 'pensar' y trabajar con inteligencia". En este sentido, no había que dejar a los jóvenes en manos de una "ensofiaci n romántica" sino que, por el contrario, los educadores debían prepararlos para la "investigación pura". (Suppa de Pelli, 1959:30-31-53-54-140-42).

La enseñanza era "rutinaria y repetitiva", por lo tanto, en uno de los tantos pasajes esclarec a que "La escuela secundaria, tal como viene desarrollándose hasta nuestros días, es inhibitoria, coercitiva, fría, inconexa, antihumana (Suppa de Pelli, 1959:140). Desde la óptica de la ingeniería escolar, todos los elementos que componían la vida cotidiana de la escuela, retribu an a una imagen obsoleta señalizada por los bancos, las paredes sucias con carteles que alumbraban máximas morales, la ausencia de trabajos elaborados por los mismos alumnos y los "reglamentos aterradores y prehistóricos; con programas escolares kilométricos y desconectados, ajenos a los intereses vitales de los adolescentes.

En esta crisis del tejido educativo, los docentes ocupaban un lugar privilegiado: los colegios secundarios, sean de comercio, bachillerato o escuelas normales, estaban invadidos por abogados, ingenieros, médicos sin una vocación docente que no "desprestigian su profesión, sino que hacen un daño enorme a los adolescentes". Según la autora, los profesionales, devenidos en educadores, subalternizaban la tarea mostrando desinterés por el "alma juvenil". Exhortaba a los educadores a esgrimir por sus educandos "amor, entrega" y "sacrificio" (Suppa de Pelli, 1959:88).

La verdadera "cultura democrática" era imposible desarrollarla en un individuo educado en el sistema imperante. Los docentes no debían permanecer ciegos a las protestas de los jóvenes ni soslayar su ejemplo "que convencidos de la imposibilidad de conseguir que los dejen pensar y elaborar las ideas, est n formando grupos culturales con fines de autoformación" (Suppa de Pelli, 1959: 131). A las claras, la situación crepuscular de los jóvenes en las movilizaciones tomando las calles e interpelando a los actores involucrados, ponía en zona de riesgo los vectores del paradigma de enseñanza dominante.

Otro de los que dieron cuenta de esa problemática fue el reconocido pedagogo Juan Mantovani, pedagogo y profesor de Filosofía de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata. En uno de sus escritos, estimaba que el mundo estaba atravesando por una crisis que afectaba, sobre todo, al "sistema de vida". La sociedad de masas estaba siendo colonizada por la intromisión de los medios de comunicación como el cine, los periódicos y la televisión. Los cambios habrían generado "modificaciones psicológicas" en el "hombre masa" (sociedades de

masas) subvirtiendo los valores de la sociedad: el insulto por la inteligencia, la verdad por los mitos, la negación de los valores éticos a favor de lo útil o provechoso, dominaban los nuevos valores asumidos por la sociedad moderna. Según su análisis, menudeaba “la anarquía valorativa que conduce a lo siguiente: lo técnico-material sobre lo  tico- metaf sico” (Mantovani, 1959: 17). Puesta sobre este andarivel, la educación chocaba contra sus propios límites pedagógicos. La enseñanza “intelectualista” que se proponía la mera transmisión de conocimientos con un carácter memorístico y verbal, debía ser desterrada del medio escolar (Mantovani, 1959: 36-14).

Nada más alejado de la realidad coyuntural. Las movilizaciones estudiantiles, las nuevas tecnologías que empezaban a invadir el espacio privado reservado en la sociedad civil pusieron en tela de juicio los valores tradicionales y marcos pedagógicos sustentados por el sistema de enseñanza. Mientras que los jóvenes vislumbraron a su modo el carácter caduco de los valores sostenidos por las elites pedagógicas y el formato escolar – como hemos visto con el grupo *Brújula*– los educadores sostuvieron una postura no demasiada alejada a esa percepción. A continuación, veremos cómo se articulaba esa apreciación de crisis educativa y las incipientes respuestas de los profesores y del colegio a esa etapa que se abri a a fines de la década de 1950.

Seminarios escolares e intentos de reforma

El clima modernizante que dominó el escenario político-económico en América Latina entre las décadas de 1950 y de 1960, se traslad  rápidamente al campo de la educación. En virtud de ello, el presidente Frondizi declamaba que buena parte de los recursos del Estado serían destinados a la construcción de nuevos edificios educativos y el desarrollo material y científico para contrarrestar la crisis. La solución de los problemas pedagógicos se encarar an con un “criterio moderno, de acuerdo con las normas que los propios educadores aconsejen y lleven a la práctica” (Frondizi en Menotti y Olcese, 2008: 72). La invitación del ejecutivo vigorizaba la participación de los docentes en la elaboración de una propuesta de reforma escolar. Con este objeto, el Ministerio de Educación impulsó en todas las instituciones educativas los denominados “Seminarios Escolares” en 1959 para diseñar los relieves necesarios que forjar an un nuevo modelo de docente, capacitado en modernos conceptos pedagógicos.

All  los educadores razonaban sobre temáticas acuciantes para la época: la forma de entablar la relación alumno-docente, el rediseño del currículum, las perspectivas y complejidades del mundo juvenil en relación con la escuela. Las conclusiones finales de los seminarios se llevaron adelante en Río Tercero, Córdoba, en el año 1960 (Entrevista a Tulio

Viera, diciembre de 2010). Con un lenguaje fluido y asequible sin rebuscamientos teóricos, las ponencias exponían algunas de las problemáticas nodales de la época en materia educativa.

La percepción de que el secundario debía ser reformado jerarquizando las orientaciones curriculares era una de las propuestas presentadas. El profesor de Matemáticas, Pablo Astorga plante  las desventajas que atravesaba un joven al finalizar el ciclo medio e ingresaba a la universidad. Cumplido el bachillerato el estudiante que se encontraba en la universidad ante nuevas condiciones de estudio "...donde lo aprendido, sólo ha sido, una preparación sin rumbo, limitada a satisfacer las exigencias de un programa encerrado dentro de cinco años de progresión sujeta a distintas asignaturas". En esos cinco años no se aprovechaban para formar especialistas en determinada carrera universitaria, sino solo "a efectos de proporcionar una cultura secundaria". En un orden paralelo, el Bachillerato, además de atesorar una cultura secundaria, debía "ofrecer cauces de orientación vocacional". Planteado así su argumento, entendía que debía extenderse el ciclo a seis años, cuatro de estudios secundarios, y dos de previa formación, es decir, de actividades que redituaran vocacionalmente a las carreras universitarias (Archivo del ex Colegio Nacional Mixto de Mor n.)

Pero si forjar la vocación de los jóvenes era una temática elemental para evitar la dispersión de los más capacitados, la formación integral en valores de carácter ontológicos asumía un lugar en el discurso reformista. El filósofo Conrado Eggers Lan quien ocupó el cargo honorario de Vicepresidente de la "Mesa Directiva" presentó tres disertaciones cuyo nudo problemático apuntaba a introducir una "formación humana" en la orientación de los planes y programas de estudio. Presentado de esa manera, el problema del siglo XX estribaba, según el docente, no tanto en la delimitación de los principios que debían regir la reforma escolar, sino en la necesidad de despertar "el impulso creador de cada individuo, de hacerle asumir a él mismo su papel en el mundo, su búsqueda de valores, su responsabilidad ante Dios y/o ante los hombres" (el subrayado es del docente). A renglón seguido hacía referencia al creciente espectáculo social que arreciaba sobre las subjetividades de los jóvenes, instrumentando una actitud pasiva frente a la sociedad: la televisión, los espectáculos deportivos, las revistas y libros que presentaban todo gráficamente con historietas o ilustraciones relegaban el poder de lectura, de pensamiento crítico y abstracción.

Por añadidura, la educación escolar, en todos sus órdenes, era la principal causante o contribuyente a este mal: el alumno se hallaba sentado – como en el teatro o cine – ante el profesor, en una posición totalmente sometida para oír, tomar nota y repetir de manera alienada. Eventualmente surge en este pasaje la crítica a la "educación bancaria" donde el alumno es visualizado como un "contenedor de datos inconexos", para repetirlos, con envidiable capacidad memorística, en las fastidiosas lecciones de clase. Esta falta de

construcción crítica del conocimiento fue la sustancia propia de la educación bajo el peronismo, que vació las prácticas pedagógicas de reflexión. La siguiente alusión es clara al respecto: “De esta enseñanza sale el ciudadano que lo espera todo del gobierno, que estará siempre, por consiguiente, a la espera del hombre de Estado providencial, del político perfecto; es obvio que, aunque éste existiera y triunfara electoralmente, no podría lograr nada sin la colaboración activa de la gente” (el subrayado es del docente) (Archivo del ex Colegio Nacional Mixto de Morón, 1959).

En otro nivel, el ponente proponía saldar la brecha entre la actividad manual y la actividad profesional con un ejercicio de labores manuales, como la carpintería y la agricultura. En este sentido, el edificio debía contar, además, con talleres de trabajo manuales y laboratorios de trabajos prácticos. En otro plano, se apoyaba en el ejercicio de una formación artística por medio de la música, la pintura y el teatro, procurando despertar en el alumnado la imaginación y el impulso creador.

Otro de los ejes era la normativa disciplinaria en donde el filósofo habló a las claras:

“El profesor que mantiene aterrizados a los alumnos con la amenaza de la nota – así como los celadores que esgrimen la amenaza de sanciones disciplinarias –, que se ríe del alumno, que no lo deja expresar su opinión ni favorece al diálogo es mucho más poderoso que una asignatura para crear en el educando un espíritu de intolerancia totalitaria. Por eso debe ser estimulado el diálogo, y si eso lo debe hacer cada profesor en su aula, dentro de una reforma de la enseñanza, debe contemplarse la posibilidad de un sistema disciplinario menos rígido y que propicie la responsabilidad de los alumnos”

Complementado esta lectura, el docente Julián Álvarez Florentino focalizaba en el comportamiento grupal de los jóvenes:

“...los desmanes de las ‘patotas’ callejeras; la pobreza de los espectáculos deportivos donde la palabra soez es obligada concurrente; las inscripciones anónimas en los frentes de los edificios, en los baños públicos y en los vehículos; las discusiones callejeras, la irrespetuosidad y la delincuencia infantil...Es indudable que nuestra crisis educativo-social es aguda y a mí me resulta irónico oír muchas

veces alabar nuestra cultura... (Archivo del ex Colegio Nacional Mixto de Morón).

En rigor de verdad, esta observación no carecía de fundamentación. Como han señalado los historiadores Pablo Ben y Omar Acha, la debilidad del sistema de enseñanza secundaria radicaba en sus falencias para incorporar a los contingentes de adolescentes en las grandes ciudades. Sin poder ser incorporados al mercado laboral, la vida grupal de los jóvenes en las calles, algunos de ellos nucleados en “patotas”, comenzó a ser temida durante la década de 1940-1950. Se percibía que la delincuencia juvenil era una problemática que iba en aumento. En particular, la presencia en las calles de los sectores populares adquirió mayor visibilidad con la matriz distributiva del peronismo gracias al mejoramiento de las condiciones de vida de las familias. Este proceso se gestó velozmente sin que pudiera tramitarse un camino pausado de ascenso social intergeneracional (Acha y Ben, 2005:226-228).

En otro plano, las imágenes estereotipadas que forjaban una juventud en “crisis” carecían de elementos novedosos. A instancias de los recambios generacionales, los adultos percibían, en distintas etapas del siglo XX, la “crisis de los valores”, la “crisis del sistema educativo”, la “crisis política” y el tópico más repetido: la “crisis de la juventud”. A modo de ejemplo, el reconocido jurista y profesor de enseñanza media Honorio J. Senet reflexionaba en 1923 que la juventud estudiantil carecía de “educación moral”, observando que era el resultado del fracaso generalizado de la acción de los padres en la capacidad de educarlos. Su análisis ejemplificaba el activismo de los jóvenes en la reforma universitaria (1918) entendido como “...los actos malditos de la horda, repetidos a diario, realizando hechos criminosos a vista y paciencia de la familia, de la sociedad, del gobierno, cuando los jóvenes tomaban por asalto las casas de estudio” (Senet, 1923:11-12).

Retomando el análisis, el ponente consideraba que la “decadencia de una sociedad no es sino la decadencia de su educación”. Entonces, ¿cómo resolver los avatares indeseados de la modernidad decadente? La escuela debía ceder a “su condición estática” e incorporar en los viejos programas de educación secundaria los problemas sociales y las teorías socio-pedagógicas para transmitir una dosis de dinamismo. Uno de los remedios para paliar los efectos de la “decadencia cultural” expresada por el educador, implicaba una fórmula poco novedosa: una “enseñanza patriótica”, pero depurada de los elementos populistas. Es decir, la enseñanza debía alcanzar el ideal argentino evitando caer en el nacionalismo que destruía la personalidad con el automatismo de las masas. Sostenía que la escuela secundaria debe ser “...el taller para mayorías y no recurso de clases”, evitando la deserción del alumnado. Por ello

era fundamental inculcar la igualdad del hombre y la mujer frente a las obligaciones y derechos (Archivo del ex Colegio Nacional Mixto de Morón).

El resto de las ponencias presentadas, en líneas generales, comparten los lineamientos de las exposiciones señaladas. En general, se proponen romper con la concepción intelectualista de los planes de estudio, redefinir la relación docente-alumno/a y priorizar los lineamientos de una psicología educacional actualizada para redelinear la praxis escolar. Sin embargo, la educación tendría que seguir siendo “previsoria” para desterrar concepciones políticas ajenas a la cultura occidental y católica.

La búsqueda de arquetipos humanos no era novedosa en si misma. En las décadas de 1940 y 1950, tanto docentes como alumnos fueron interpelados por el Estado en la reflexión, en la enseñanza y en la predicación de los denominados “arquetipos humanos”, es decir, las biografías de los hombres ejemplares a seguir con el fin de condensar un conjunto de subjetividades en torno a los símbolos. Pero no solo se cuestionaba la validez práctica de los programas y el rol de los docentes dentro del aula y su función en el sistema educativo en general. La plasmación objetiva de una conducta deseable, fecunda para la formación interior en el orden espiritual del estudiante, era uno de los tópicos compartidos por el plantel docente, tanto para aquellos educadores que predicaban el dogma cristiano como para los que se atribuían una condición laica. En un mundo amenazado por ideologías foráneas (marxismo) enfermedades y el peligro de la decadencia moral, la juventud se transformó en objeto de seguimiento, control, y modelación de las actitudes espirituales por medio del proceso educativo. En éste sentido, para una de las ponentes “los objetivos de la educación debería ser preferentemente ‘previsora’, orientando a los jóvenes para el futuro. Tendría además que asegurarles, una actitud frente a la vida que les permitiese valorar y defender el bien y su salud moral. La alteridad ideológica era una de las preocupaciones que se revelaban en los discursos escolares. Es dable destacar que el peligro a la “amenaza comunista” que inspiraba el desvelo a los actores del sistema de enseñanza era una de las fábulas más inquietantes que aspiraba a la consagración cultural ciudadana imbuida en los mandamientos del liberalismo y del catolicismo.

Para ilustrar la situación, interpelaba a sus jóvenes interlocutores a tener la “cabeza fría y el corazón caliente”, no dejarse confundir, ya que los caminos por los que podían llegar a desposeerlos de su libertad eran diversos, múltiples y cambiantes. Según su lectura, una consigna válida para el presente podía transformarse en argumentos áridos para el mañana auspiciando lo opuesto, transformándose en un señuelo para destruir las costumbres y las formas de vida: “...el confort sin esfuerzo, la panacea económica, la abolición de un orden (...)

la negación violenta de otro orden, negador de lo que somos, enemigo de lo que debemos ser” (1962, Archivo del ex Colegio Nacional Mixto de Morón).

Resta señalar que en líneas generales, las instituciones educativas no manifestaron cambios sustanciales en sus estructuras formativas en toda la década de 1960. Las limitaciones a esos intentos de reforma esbozados en los seminarios escolares y pregonados por los jóvenes, eran evidentes. La misma cultura escolar normalista cercenaba las posibilidades de imponer cambios en la misma cultura escolar hegemónica que, lejos de diluirse en la década “setentista”, reclamó el reforzamiento de sus propias y ajustadas lógicas estructurales. El objetivo era contrarrestar la percepción de crisis, la “peligrosidad” del protagonismo juvenil y la efervescencia social manifestada por los distintos actores de la sociedad civil ante un Estado que, a fines de esa década, se caracterizó por el autoritarismo y el alejamiento del consenso social.

Conclusiones

La caída del peronismo había generado nuevos espacios de discusión y movilización para los jóvenes escolarizados. Este proceso fue acompañado por los incipientes cambios socio-culturales acaecidos en la nuevas forma de concebir las relaciones intergeneracionales, la politización juvenil y los cambios en las formas de concebir la autoridad. En nuestro estudio de caso, un grupo de jóvenes que participaron en la lucha estudiantil “laica o libre”, forjaron un asociacionismo juvenil denominado *Brújula*. Desde *Brújula*, se instaba a la participación juvenil atacándose los pilares de la cultura escolar dominante. Por su parte, los educadores del Colegio Nacional Mixto y renombrados pedagogos de la época sostuvieron una postura similar. Uno de los ejes que atraviesan el pensamiento de los actores abordados es la “percepción de crisis” de la educación.

Sin embargo, consideramos que el proceso descrito más que generar cambios sustanciales en la vida cotidiana de los colegios, generó un efecto invertido: generaron una etapa en donde la autoridad propiamente dicha intentó reforzarse para no perder legitimidad. Las vetustas estructuras de la cultura escolar normalista se mantuvieron incólumes ante los procesos de cambios sociales mientras que “ser joven” continuó siendo una categorización social que merecía el tutelaje para evitar las futuras desviaciones ideológicas.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

Archivos

ARCHIVO DEL EX COLEGIO NACIONAL MIXTO DE MORÓN

KAIROS. Revista de Temas Sociales.

ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>

Proyecto Culturas Juveniles

Publicación de la Universidad Nacional de San Luís

Año 18. N  34. Noviembre de 2014

Publicaciones Oficiales

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA. *Boletín de Comunicaciones. 1949-1955.*

Publicaciones periódicas

Brújula-Clarín-Revista de la Unión de Estudiantes Secundarios-(U.E.S)- Revista de Educación. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires (1946-1970).

Entrevistas realizadas a

Tulio Viera, diciembre de 2010, Susana Zanetti, marzo de 2012, Capital Federal. Hugo Rapoport, julio de 2011, Capital Federal.

Documentos inéditos

Profesor Conrado Eggers Lan (1959). "Contenido y orientación de los planes y programas de estudio para cada rama de la enseñanza", Seminario Escolar, Comisión 29, 31 de julio.

Profesor Julián  lvarez Florentino (1959,) "Contenido y orientación de los Planes y Programas", Seminario Escolar, 28 de julio.

Profesor Pablo Astorga (1959), *El bachillerato*, Seminario Escolar, Comisión N   18

Profesor Tulio Enrique Viera (1959). "El educador: Perfeccionamiento del Personal Docente que supervisa, orienta, dirige, imparte y colabora en la educación", Seminario Escolar, Comisión 6, 29 de julio.

Obras editas

MANTOVANI, Juan (1959). *La crisis de la educación*. Buenos Aires: Columba.

NASSIF, Ricardo (1981). "Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)". En "El cambio educativo, situación y condiciones" UNESCO-CEPAL-PNUD, proyecto *Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe*, Informe finales/2. Buenos Aires, pp. 53-102.

SENET, Honorio (1923). *La acción post escolar del Estado. Urgencia de su organización en todo el país*. La Plata: Imprenta Macchi.

REISSIG, Luis (1963). *Problemas educativos de América Latina*. Buenos Aires: EUDEBA.

SUPPA de PELLI, Teresa (1959). *Agonía de la Escuela. Mi crítica a la educación argentina*. Buenos Aires

Bibliografía general citada

ACHA, Omar y BEN Pablo (2005). "Amorales, patoteros, chongos y pitucos. La homosexualidad masculina durante el primer peronismo (Buenos Aires, 1943-1955)". En *Trabajo y Comunicaciones, 2  época*, 2005, no 30-31, pp. 217-260.

CARLA, Sandri (2003). "Educación pública. Historia y promesas" en FELDFEBER, Myriam (compiladora), *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* Buenos Aires: Novedades Educativas, pp.15-32

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

COSSE, Isabella (2010) *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta*. Buenos Aires: Siglo XXI.

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

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

GAGLIANO, Rafael (2003), "Consideraciones sobre la adolescencia en el período" en CARLI, Sandra (coordinadora tomo VI) y PUIGGRÓS, Adriana (dirección), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires: Galerna, pp. 175-203. 194

McLAREN, Peter, (2003), *La escuela como performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI, 2003.

----- (1998), *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.

MANZANO, Valeria (2011), Valeria, "Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX". En *Propuesta Educativa*, n° 35, pp. 41-49.

MENOTTI, Emilia y Olcese Haraldo (2008), (coordinadores). *Arturo Frondizi. Su proyecto de integración y desarrollo nacional a través de sus principales discursos y declaraciones. 1954-1995* Buenos Aires: Claridad.

MUSGROVE, Frank (2008). "La invención del adolescente" en PÉREZ Islas, José Antonio, VALDEZ GONZÁLEZ Mónica y SUÁREZ ZOZAYA, María (coordinadores), *Teorías sobre la Juventud. Las miradas de los clásicos*. México: Porrúa, pp. 227-248.

PLOTKIN, Mariano (1994), *Mañana es San Perón: Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista*. Buenos Aires: Ariel.

PUIGGRÓS, Adriana (1990 a). *Sujetos, Disciplina y Currículo en los orígenes del sistema educativo*. Buenos Aires: Galerna.

REGUILLO CRUZ, Rossana (2012), *Culturas Juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo XXI.

SOUTHWELL, Myriam (2011). "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato" en: TIRAMONTI, Guillermo (comp.), *Variaciones sobre la forma*

KAIROS. Revista de Temas Sociales.

ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>

Proyecto Culturas Juveniles

Publicación de la Universidad Nacional de San Luís

Año 18. N  34. Noviembre de 2014

escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Buenos Aires: Homo sapiens-FLACSO, pp. 35-69.

----- LEGARRALDE Martín y AYUSO María Luz (2005). "Algunos sentidos de la juventud en la conformación del sistema educativo argentino", en *Anales de la Educación Común*, pp. 232-238. Disponible en: http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero01-02/ArchivosParaDescargar/21_cont_art_southwell.pdf. Fecha de ingreso: febrero de 2011.

SOMOZA RODRIGUEZ, Miguel (2006). *Educación y Política en Argentina (1946-1955.*, Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.

STRAMIELLO, Clara Inés (2010). "Sistemas educativos modernos para América Latina". En *Revista Española de Educación Comparada*, n  16, pp. 393-412.

TENTI FANFANI, Emilio (2003). *Educación media para todosLos desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires, Fundación OSDE-IIPE-UNESCO. Editorial Altamira.

TIRAMONTI, Guillermina (compiladora) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media.* Buenos Aires, Manantial.

TERIGI, Flavia (2009), "La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites". En: *Revista de Educación*, n  350, septiembre-diciembre, pp. 34-39.

TENTI FANFANI, Emilio (1999). *Sociología de la educación*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.