

**EXPERIENCIAS ESCOLARES, EVOCACIONES JUVENILES E HISTORIA****SCHOOL EXPERIENCES, EVOCATIONS OF YOUTH, AND HISTORY****Mónica M. Maldonado\***

El trabajo que nos ocupa forma parte de un proyecto mayor que busca comprender la relación entre las experiencias que se construyen en la escuela y los diferentes contextos en que las mismas se van conformando. El trabajo se aproxima a la generación que cursó su secundaria en Córdoba entre 1935 – 1955, momentos significativos a nivel internacional pues se trata del comienzo de la segunda guerra mundial que será atravesado por disputas políticas provinciales y nacionales de envergadura.

Se torna necesario entonces pensar desde una mirada diacrónica y recuperar las experiencias concretas, presentes aún hoy en las evocaciones de quienes fueron jóvenes estudiantes de secundaria en otros momentos históricos. Pretendemos cruzar las evocaciones de los estudiantes de la época con el contexto sociopolítico de ese período, para ir encontrando los contrastes de ese tiempo histórico con el presente en la conformación de las relaciones sociales escolares. Incorporar la palabra de los estudiantes del periodo mencionado, ayudará a comprender las rupturas y las continuidades de las instituciones educativas, del quehacer docente y sobre todo, de las experiencias escolares.

Experiencias escolares – Evocaciones – Juventud – Historia –  
Contextos

---

\* Docente investigadora en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades – Universidad Nacional de Córdoba. CE: monicamaldonado10@gmail.com

The work which concerns us here is part of a broader research project that seeks to understand the relationship between the experiences that are undergone at school and the different contexts in which the same self experiences are being shaped. The work focuses on the generation that attended secondary school in Córdoba between 1935-1955, a significant period at the international level, since it includes the moment that marked the beginning of the Second World War, which was to be afflicted with provincial and national political disputes of great scope.

It becomes then necessary to adopt a diacronic look at events, so as to recover the memory of concrete experiences, still present today in the evocations of those who were young high school students at other historical moments. We intend to cross the data on the students' evocations of that time with information on the sociopolitical context of that period, in order to go on finding the contrasts between that historical period and the present time in the conformation of school social relationships. To incorporate the recollections of students from the mentioned period, will help us to understand the ruptures and the continuity of educational institutions, of the educational tasks and, above all, of school experiences.

School experiences – Evocations – Youth – History –  
Contexts

## Presentación

*“Si salimos del presente es para volver a él.  
Si huimos de él, es para verle y entenderle mejor”<sup>1</sup>*

El trabajo que nos ocupa forma parte de un proyecto mayor<sup>2</sup> que busca comprender la relación entre las experiencias que se construyen en la escuela y los diferentes contextos en que las mismas se van conformando. El trabajo se aproxima a la generación que cursó su secundaria en Córdoba entre 1935-1955, momentos significativos a nivel internacional pues se trata del comienzo de la segunda guerra

---

<sup>1</sup> Durkheim, E. Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. Ediciones de La piqueta, Madrid p. 40.

<sup>2</sup> Experiencias de escolaridad, prácticas y contextos sociohistóricos” Proyecto SECYT - UNC - 2010 – 2011 - Código 05/F715 – Dirigido por M. Maldonado.

mundial que será atravesado por disputas políticas provinciales y nacionales de envergadura.

Los antecedentes en investigación que hemos trabajado como equipo, abonan la hipótesis de que las relaciones entre los estudiantes en la escuela media se han modificado a partir de los noventa, que la distancia hacia el otro, el compañero, el par, se ha incrementado y ello contribuye, entre otros factores, a la dificultad de construir un tejido contenedor de la escolaridad adolescente. El prejuicio, la desconfianza, la rápida tipificación del otro, construyen grupos con barreras difíciles de franquear pero que a su vez se desvanecen fácilmente al ritmo de las deserciones, los pases, los cambios de escuela o curso. Lazos frágiles que no logran formar grupos de pertenencia fuertes que los ayuden a transitar la escolaridad y compartir sus vivencias como jóvenes.

Atravesar diferentes contextos escolares de sociabilidades juveniles abre un panorama rico en vetas a ser trabajadas en la sincronía de un tiempo histórico con la profundidad, el detenimiento y la riqueza generada por “estar allí” en calidad de participante y observador de las prácticas cotidianas. El enfoque antropológico y la posibilidad de observar sus prácticas, entrevistar a los sujetos, explorar sus trayectorias se convierte en un insumo insustituible a la hora del análisis. Sin embargo queda pendiente comprender si aquello que observamos es un fenómeno nuevo o simplemente una manera diferente de manifestarse.

Es difícil analizar/fundamentar esta modificación sólo desde una mirada del presente, excluyendo los modos en que se construía la experiencia escolar en otros momentos históricos. Recupero las palabras de Durkheim en relación a la complejidad y la crisis de la enseñanza secundaria de su época acerca de los estudios de tipo retrospectivos “un tema escolar solo puede comprenderse en realidad cuando se le relaciona con la serie histórica de la que forma parte, con la evolución de la cual no es más que un resultado provisional”.<sup>3</sup>

Invocar al pasado ¿para qué? Quizás por el desacuerdo acerca de lo que sucedió, acerca de lo que fue ese pasado, o la incertidumbre acerca de si ese pasado realmente está concluido o si continúa vivo bajo otros ropajes. La historia toma cuerpo, se presentiza en las prácticas, en las respuestas a los desafíos, en las tradiciones, en la cultura de un pueblo. No es un hecho que pasa y no deja huellas, menos aun cuando se las ha construido consistentemente, con objetivos, metas, y proyectos explícitos como lo

---

<sup>3</sup> Durkheim, E. Historia de la educación y de las doctrinas... op cit. p. 36.

son las tradiciones escolares en la argentina. El pasado no existe aislado del presente, se implican mutuamente. Pero la manera en que nos representamos el pasado, modela también el análisis que hacemos del presente. La memoria actualiza recuerdos tamizados por el presente, pero va marcando senderos comunes, espacios vacíos, distancias.

Reconocemos que el recuerdo es selectivo, que trabajar con relatos no muestra una realidad “objetiva” “transparente” sino que habla de la mirada de un sujeto que tiene una posición social, habitus y construcciones de significados que no se han mantenido estáticas. Han variado con los años, las experiencias vividas y el momento histórico personal y social en el que se evocan. Aquello que ayer fue vivenciado como dramático hoy puede evocarse con una sonrisa, pero la experiencia ha quedado grabada y será parte del análisis de una época.

Sabemos que no es lo mismo ser joven estudiante hoy que recordar al joven estudiante que fui hace más de sesenta años. Son diferentes generaciones, formas de organizar la educación y tiempos históricos, pero quizás encontremos algunas líneas de continuidad que nos ayuden a comprender los cambios.

Buscamos contar con experiencias evocadas por los sujetos en el presente, con aquello que perciben que los caracteriza y diferencia de los jóvenes actuales. Partimos de reconocer que serán evocaciones que hablan de su posición social, los capitales que sustentan y su propio punto de vista, entendiendo como dice Bourdieu, que el punto de vista es una perspectiva, una visión subjetiva parcial; pero es al mismo tiempo un panorama, tomado desde un punto, desde una posición determinada en un espacio social objetivo.<sup>4</sup>

Pretendemos cruzar las evocaciones de los estudiantes de la época con el contexto sociopolítico de ese período, para ir encontrando los contrastes de ese tiempo histórico con el presente en la conformación de las relaciones sociales escolares. Incorporar la palabra de los estudiantes del periodo mencionado, ayudará a comprender las rupturas y las continuidades de las instituciones educativas, del quehacer docente y sobre todo, de las experiencias escolares.

---

<sup>4</sup> Bourdieu, P. (2000) Poder derecho y clases sociales. Desclée, Bilbao, España Pag. 102

## Por qué hablar de experiencias escolares

Lo aprendido por un sujeto social en el curso de su vida, nos introduce de manera directa en la idea de socialización planteada por Durkheim. Durkheim entiende a la educación como una socialización metódica de la joven generación, es decir el proceso mediante el cual se forma el ser social. Dubet y Martuccelli,<sup>5</sup> cuestionan la idea de socialización sólo como inculcación, ya que consideran que limita el papel activo del individuo en la constitución de su propio camino, sobre todo en un tiempo histórico donde, ya no es posible pensar la escuela como un “aparato” que transforma valores generales en normas y roles, que a su vez, tienen la capacidad de formar “personalidades sociales”; tal como la sociología clásica postulaba, acerca de la identidad del actor y el sistema.

Según ambos autores, actualmente la sociología debe replantear las preguntas acerca de la socialización ya que la experiencia de los actores ha sido profundamente transformada. La socialización no puede reducirse al proceso de adquisición de disposiciones y la conformidad de los actores con su entorno. Afirman así que “este sujeto participa plenamente de su socialización, lo que prohíbe concebir la socialización como un clonage”.<sup>6</sup> En este sentido, “el proceso de socialización, especialmente en su dimensión de subjetivación, debe ser estudiado en la actividad de los actores que construyen su experiencia escolar y en cuanto que son formados por ella. Es en esa capacidad misma de elaborar su experiencia, donde los jóvenes individuos se socializan más allá de una inculcación cultural, cuando la unidad del mundo social ya no es un dato inmediato de la experiencia, cuando las situaciones escolares no están reguladas al inicio por roles y expectativas acordadas, sino que son construidas *in vivo* por los actores presentes”.<sup>7</sup>

Cuando se hace referencia a “experiencia” se habla de algo vivido o presenciado por alguien, en sentido amplio. La experiencia se encuentra ligada a situaciones concretas, particulares, contextuales, que han pasado por nuestro cuerpo, que han involucrado nuestros miedos, pasiones, amores; desde allí se puede afirmar que es subjetiva, pero también se puede observar que la historia social y política deja en los

---

<sup>5</sup> Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada. Barcelona.

<sup>6</sup> Op. Cit p 62

<sup>7</sup> Dubet, F. y Martuccelli, D. Op. Cit. Pág. 63.

sujetos de una generación una marca según sean las experiencias que a los mismos les tocó atravesar, que los conformó, que en cierta medida, los constituyó.

La elaboración de la experiencia se forja *in situ*, en relación con otros y en un determinado campo de fuerzas que muchas veces se tensionan por cruzar o defender fronteras sociales de diferente orden. En el presente trabajo buscamos reconstruir algunos indicios que hablan de las experiencias escolares de ex alumnas de escuelas secundarias según cómo evocan que fueron formadas por éstas y de qué modo participaron en su formación, ubicando dichas experiencias en el contexto social e histórico que a su vez, también las constituye. ¿Cómo intervinieron esos campos de fuerza en la vida escolar de los y las estudiantes de la escuela secundaria de la época? ¿Cuáles fueron los acontecimientos que los interpelaron?, ¿han quedado registrados estos acontecimientos en su memoria como marcas de la experiencia?

### **Lo que surge en el Trabajo de Campo**

Recupero, a través del trabajo de campo con entrevistas etnográficas, algunos indicios sobre la experiencia de tres alumnas que compartieron este tiempo histórico, dos pertenecieron a la misma escuela mientras que la tercera asistió a otro colegio. Las nombraré Felina, Lucrecia y Beba.

Analizar un caso singular, “un individuo etnográfico” (Beaud y weber 2010) no significa abordarlo como caso representativo ni como sujeto excepcional. Su historia no es generalizable ni sus puntos de vista son intercambiables por los de cualquier otro sujeto de la época. Es una historia particular la que tenemos que comprender y explicar, ya que es resultado de un *proceso* individual y social, puesto que no hay sujeto sin sociedad.<sup>8</sup> De esta manera, “Se puede leer su historia, su trayectoria como el encuentro entre varias historias colectivas”.<sup>9</sup> Se busca superar así, una visión de individualismo metodológico, y se articula en términos de proceso social lo que aporta la historia de la época, el lugar social de las estudiantes en la institución escolar y su trayectoria singular. La construcción subjetiva de esa amalgama es lo que configura lo que llamamos experiencia escolar.

---

<sup>8</sup> Elías, N. (1995).

<sup>9</sup> Beaud, S. Weber, F.: *Guide de l'enquête de terrain*. La découverte. Quatrieme édition augmentée. 2010. p. 283 (traducción propia).

## ***Felina***

Felina es argentina, tiene 84 años y está jubilada como farmacéutica y bioquímica. Sus padres son inmigrantes de origen judío ruso que han venido a Argentina en 1905. Recuerda a su padre como de ideología anarquista y ateo, muy relacionado con inmigrantes de otras nacionalidades que viven en un pueblo del interior de Córdoba, muchos de ellos procedentes de distintos sectores políticos de izquierda.

*E. Cuénteme Felina algo de su secundaria, cómo decidió venirse a Córdoba, porqué decidió venirse... a dónde vino... a qué escuela entró...*

*Felina: bueno, yo hice la primaria en Cosquín porque vivía allí, mi familia tenía una tienda, fotografías, artículos regionales y algunos primos se iban quedando en Cosquín<sup>10</sup> para estudiar algo de comercio para trabajar en el negocio, otro fotografía... y la verdad que yo tenía ganas de seguir estudiando, y en Cosquín a esa altura, estamos hablando del año 1938, todavía no había secundario... había algo en un colegio de monjas pero... nosotros con las monjas en ese momento no queríamos saber nada... creo que había secundario ahí.*

*Entonces mis padres comenzaron, como veían que yo estaba muy convencida de que quería irme a estudiar, había que ir a Córdoba y bueno, tenía 12 años... En 1938 terminé la primaria y en el 1939 ya estaba en Córdoba, en la casa de una familia conocida, en pensión (...) y me anotaron en el Liceo de Señoritas; en ese entonces era separado: de varones, el Deán Funes y de mujeres el Liceo de Señoritas.*

*E: ¿Se acuerda de sus compañeras del Liceo?*

*Felina: En primer lugar teníamos una rectora o vicerrectora que era muy ligada a la iglesia, era una solterona, muy estricta en cosas de disciplina, tan es así que estábamos en primer año y había una compañera que hizo alguna cosa y el colegio decidió echarla y bueno, yo sentí que era injusta la cuestión y hablando con otras compañeras hicimos como un acto de protesta por la echada de esa chica, que al final la echaron lo mismo, pero a nosotros nos pusieron amonestaciones. A mí por dirigir la protesta me pusieron... en ese entonces uno quedaba libre con 20 amonestaciones creo... me pusieron 15 para tenerme todo el año al borde, y a otras compañeras a algunas le pusieron 10 o menos...*

*E. ¿Y cómo siguió la historia en la escuela?*

*F. Lo llamaron a él [su tutor en Córdoba] a la escuela, aparte de mandar una nota quejándose de que yo era peligrosa con mi actitud... todavía no se usaba la*

---

<sup>10</sup> Pueblo del interior de la provincia de Córdoba.

*palabra subversiva pero estamos hablando del año 39-40 el golpe militar fue en el 43 que fue el último año que cursé en el liceo. Subió una junta militar y después lo eligieron a Perón. También esos años del liceo, entre el 39 y el 43 era plena guerra mundial. Así que todos los acontecimientos, porque son los años que avanzaba el nazismo y bueno, había gente bastante reaccionaria ahí en la escuela, incluso hubo un acto donde una de las chicas levantó una mano haciendo un gesto nazi y hubo todo un lío con ese asunto en el colegio. Así que empezaron a mirarnos... a mí me tenían entre ojos... (...)*

*F: Yo terminé el liceo con el mejor promedio pero dudaban de darme... (...) a raíz de esas amonestaciones... es que como mejor alumna que iba siendo tenía que ser abanderada pero... (las autoridades de la escuela dudaban) bueno... al final me tuvieron que dar la bandera. Fui abanderada.*

*Y las cosas de la 2º guerra mundial repercutían allí, las que éramos judías y uno escuchaba...*

### **Lucrecia**

Lucrecia,<sup>11</sup> nacida en Córdoba en 1930 es otra alumna del mismo colegio, tiene 80 años. Es católica, hija y nieta de padres argentinos. Su madre era maestra y su padre trabajaba en la contabilidad de diferentes comercios. Ambos eran a su vez hijos de gente de una posición económica buena, con campos y propiedades inmobiliarias, una clase media alta. Sigue estudios en la universidad y se recibe de Farmacéutica, pero no logra terminar la carrera de bioquímica, que era lo que deseaba. En la escuela secundaria conoció una compañera de colegio de origen judío, Silvana, que fue su amiga íntima hasta cerca de los 40 años, cuando ésta muere por una enfermedad. Lucrecia recuerda con nostalgia la complicidad entre ambas en la escuela

*Lucre (...) en las pruebas (exámenes escritos) nos sentábamos juntas, en realidad siempre, porque eran esos bancos de a dos alumnos, yo terminaba las pruebas de química y de matemática y me sacaba diez... pero ella no andaba con eso, a ella le gustaba Historia y Literatura... entonces yo le pasaba las de Química y ella me pasaba las de Literatura. Del secundario me acuerdo todo...*

*Entrevistadora: ¿Entonces vos le copiabas a ella y ella te copiaba a vos?*

*L: No!...Yo se las hacía y ella me las hacía a mí!*

---

<sup>11</sup> Agradezco el aporte de Flavia Ferro en la realización de esta entrevista.



*L: Silvana se la pasaba acá... nos separábamos para dormir y nada más... ¡¡y comer!! Porque a mí nunca me gustó la comida judía, ¡¡menos ahí, en la casa de estos judíos!!*

En otro momento expresa ante la pregunta sobre si era linda su amiga Silvana:

*L: “Lo que tenía feo era el cuerpo... y muy cara de judía”*

*(...)*

*Lucre: (...)* y estaba el [profesor] de Anatomía que era antisemita y como yo iba a la tarde, que la mayoría eran judías...

*E: ¿Antisemita?*

*Lucre: Era un médico... y yo le caí simpática... entonces eran todos diez, para mí... aparte que me gustaba... A mí me mandaba a buscar láminas... era una cosa!... en cambio Silvana venía muerta...claro! Católicas habremos sido cinco, muy pocas entiendes?... porque a la mañana estaban las católicas y a la tarde estaban las de otra religión.*

*E: ¿Qué les hacía pensar que el profe era antisemita?*

*Lucre ¡¡¡Porque las odiaba!!! Era una diferencia terrible... no te digo que yo no estudiaba nunca y tenía puros diez! Y a ella uhhh!!! La tenía cagando a la Sila, me acuerdo de la cara y todo del tipo.*

## **Beba**

La tercera experiencia escolar refiere a quien fuera alumna de la primera generación de estudiantes de la Escuela Garzón Agulla. Beba nacida en Córdoba en 1928 tiene a la fecha de la entrevista 82 años. Es hija de argentinos de varias generaciones, menor de ocho hermanos, huérfana de madre y padre siendo muy joven, lo que le obliga a buscar trabajo. Estudió inglés aunque no terminó su carrera en la escuela de lenguas; fue empleada en la Universidad y trabaja desde hace muchos en años en una agencia de turismo; es soltera y ha viajado mucho.

*Entrevistadora: Beba a ver, contame, yo sé has tenido una experiencia muy intensa en el Garzón Agulla que habrá tenido de todo, cuestiones positivas, negativas...*

*Beba: Somos la primera generación, cuando se inauguró la escuela en el año 1942. Y eran seis secciones. Para mí, para mi grupo, que todavía tenemos amistades y todo eso, realmente fue una experiencia maravillosa. Fue, encontrar una escuela hecha para, ¿cómo te diré? hecha para nuestro sentir, nuestras ganas de hacer, porque ahí no solamente estaba la parte del curso de seguir programas*

*sino que aprendimos mucho a movernos, a realizar distintas tareas por nuestra cuenta, a que en esas horas que estábamos... se aprovechaba al máximo.*

*El grupo de profesores entró por concurso, porque así entraron... era gobierno radical...*

*E: ¿Por qué eran tantas secciones?*

*B: Porque no había escuelas secundarias fuera del normal o de las privadas. El Deán Funes posiblemente, el Liceo de señoritas. Yo pienso que por eso éramos tantos. Fijate que entraron seis secciones, seis aceptaron, entonces nos dividieron por edades, y yo estaba de las más chicas (tenía 14 años) Porque hubo mucha gente grande, adulta, que estaban ya en la quinta y sexta sección y les decíamos los abuelos o las abuelas, porque era gente de más edad que nosotras.*

*(...)*

*B: ¡Pero nos destruyeron antes de tiempo! Peleamos mucho para mantener a Luz [Vieira Méndez] y a los profesores y sin embargo los echaron, toda la camada esa que no era peronista, voló.*

Beba relata con entusiasmo y entre las primeras afirmaciones, junto a lo maravilloso de su experiencia aparece el tema de la destrucción de la escuela... y las fronteras político ideológicas se visualizan con claridad; la escuela nueva, la educación por arte, el estímulo de la autonomía y el pensamiento crítico, el laicismo, se limitarán a sus primeros cuatro años de secundaria.

Los nombres de Sobral, Luz Vieira Méndez, Carlos y Malicha Leguizamón, Delia Trabadelo, Adelmo Montenegro, el Prof. Culleré, Teodoro Fuchs, salen de su memoria con el orgullo de haber sido su alumna, como también los nombres de algunos de sus compañeros de generación, pintores, titiriteros, arquitectos, músicos, médicos de reconocimiento público local o incluso internacional en algunos casos.

*Entrevistador: vos decís la escuela se desarma en el 46, y vos cursás el 47 ¿cómo fue ese año?*

*Beba: Peleado. Porque inclusive, bueno. Muchos que se fueron...*

*E: O sea que quedó la escuela sentida*

*B: Sí, totalmente. Compañeros nuestros que se fueron, más los profesores. A los profesores los echaron.*

*E. Claro. Los echaron.*

*B. Entonces fue un desarme total. Y siempre habíamos luchado un poco cuando fuimos al edificio nuevo por el sistema que era mixto, teníamos pileta de natación cubierta. Nunca tuvimos clase de natación con los varones. Pero quién nos hizo la guerra? El diario Los principios...el diario Los principios era conservador,*

*básicamente. Y era de la curia. Demócrata. Muy de la curia, claro...Y no les gustaba. Demasiado liberal el pensamiento del colegio.*

*Nunca pasó nada extraño, nunca. No las cosas que pasan ahora...*

*(...) en el año 46 ya está la debacle, nos quedamos sin maestros, entonces hicimos huelgas, que no valieron mucho. Porque no teníamos chances en esto. No estábamos acostumbrados a este tipo de cosas. La realidad, es que más bien que nos rebeláramos ahí en las clases, más que faltar por faltar. Porque nos convenía terminar de una vez...*

*E. ¿Y se rebelaban en las clases de qué manera?*

*B. Y sí, no haciendo lo que el profesor indicaba. Nos reíamos, muchas veces les rebotábamos muchas cosas...*

*E. Con los profesores nuevos Que entraron sin concursos... Les discutían las cosas...*

*B. Sí. Sí. Porque creo que estábamos mejor preparados, al enseñarnos a manejar una biblioteca, el fichaje, a ampliar de alguna manera los temas. Yo creo que podíamos discutir muchas cosas. Más aún ese último año que ya fue de preparación a la docencia.*

## **Experiencia escolar y fronteras sociales**

¿Cuáles eran las fronteras que se levantaban en ese tiempo y dónde se ubicaban según la mirada de nuestras informantes? Entendemos por frontera esa línea divisoria sutil, invisible a veces, que separa a “unos” de los “otros” y que marcan el espacio social donde se definen los comportamientos y las prácticas”.<sup>12</sup> Es tan necesario el aprendizaje acerca de las fronteras, que se enseña en el seno de las familias, tanto como en los diversos espacios educativos. Esta matriz acerca de las fronteras del espacio social, permite a los sujetos saber con precisión qué actitud adoptar en cada lugar y situación. Si bien la mayor parte de las veces las fronteras son producidas por los grupos a través de las matrices de diferenciación, así como delimitan, permiten también espacios de intercambio y de encuentro donde los grupos se comunican entre sí.

Decíamos que en las familias se aprenden las diferentes fronteras que se ponen en acto a la hora de definir quién soy yo, quiénes nosotros y quiénes los otros. Elias en su “Ensayo sobre las relaciones entre establecidos y marginados”<sup>13</sup> analiza cómo se construye en Winston Parva una configuración basada en sutiles diferenciales de poder ya

---

<sup>12</sup> Merklen, D; Saint Martin, M (2010): Introducción; en Saint Martin, M; Mihai Dinu Gheorghiu: *Education et frontières sociales*. Michalon Éditions

que los miembros del lugar no sólo viven en el mismo barrio sino que pertenecen a la misma clase social y además del mismo sector fabril. Con ello da cuenta que no sólo la cuestión económica o la relación de clases o las armas son las que generan situaciones de desigualdad y dominación. Plantea así que es necesario pensar en una figuración completa de los grupos implicados ya que la sociodinámica de la estigmatización responde a una relación de interdependencia entre las partes.

Procesos de aprendizaje acerca de la producción del otro donde la escuela ocupa un lugar primordial en el cuestionamiento o el fortalecimiento social o de aquellos prejuicios que, como construcciones dinámicas, se hallan vigentes en un tiempo histórico particular.

Una breve reseña quizá ayude a comprender estas experiencias. Hablamos de un tiempo histórico que se caracteriza por las fuertes disputas a nivel nacional entre los proyectos agroexportadores y la sustitución de exportaciones, mientras que a nivel educativo se generan disputas entre el nacionalismo conservador y las ideas renovadoras de la escuela nueva. El golpe militar de 1930 ha impuesto cambios importantes en las escuelas argentinas, ya que se enseñará “religión” (católica) o “instrucción moral”. En ese clima dice Puiggrós *los valores y rituales católicos iban superponiéndose cada vez más al espiritualismo laico en el discurso escolar, considerándose en las publicaciones oficiales que “la religión es parte de la nacionalidad”*.<sup>14</sup>

La idea que la escuela se debía argentinizar se profundiza entre 1932 y 1938. Ello se inscribió en la obstrucción a nivel educativo, al laicismo, al positivismo normalista y a la escuela nueva, en un contexto internacional marcado por el avance del fascismo y de los sectores más conservadores de la Iglesia católica.

Entre esta década y los años 40 se va desplegando un arco heterogéneo de perspectivas espiritualistas; las concepciones dominantes otorgan importancia a la religión católica y la vinculan con el ser nacional, mientras avanza la necesidad de regirse bajo símbolos comunes que encuentran en el nacionalismo católico su expresión hegemónica. Había que proteger a la nación de los peligros externos tales como el comunismo, el judaísmo y las perspectivas pedagógicas alternativas.

Fronteras ideológico-políticas que de diferentes maneras se visualizan en la experiencia de las alumnas; que han pasado por su cuerpo y que se presentizan al

---

<sup>13</sup> Elias N. (1998).

<sup>14</sup> Arévalo J.J. Pedagogía de la personalidad en Revista El Monitor de la Educación Común.1938 en Adriana Puiggrós (1992: 79).

momento de las entrevistas como marca de su paso por la escuela secundaria. Historias que si bien son distintas, tienen en común una impronta propia de esta generación que cursó su escolaridad secundaria entre 1935 y 1955: haber transitado su escolaridad en las tensiones de la Segunda guerra mundial y en los vaivenes de las disputas políticas argentinas entre conservadores, radicales y peronistas.

### **Bibliografía**

- Bourdieu, P. (2000). *Poder derecho y clases sociales*. Desclée, Bilbao, España.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.
- Durkheim, E. (S/F) *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. Madrid. Ediciones de La piqueta.
- Elías, N. (1995). *Sociología fundamental*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Elías, N. (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Beaud, S. y Weber, F. (2010). *Guide de l' enquête de terrain*. La découverte. Quatrieme édition augmentée.
- Merklen, D. y Saint Martin, M. (2010). "Introducción". En Saint Martin, M., Mihai Dinu Gheorghiu: *Education et frontières sociales*. Michalon Éditions.
- Puiggrós A. (1992). *Historia de la Educación en la Argentina*. Tomo 3. Argentina: Galerna.