

Asignatura

**HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA Y
LATINOAMERICANA**

<i>Año lectivo:</i>	2020
<i>Régimen de cursada:</i>	Cuatrimestral (cursada de verano, primer y segundo cuatrimestre)
<i>Profesor a cargo:</i>	Myriam Southwell, profesora titular
<i>Equipo docente:</i>	Martín Legarralde, profesor adjunto Magdalena Lanteri, profesora adjunta Alejandro Vassiliades, jefe de trabajos prácticos María José Draghi, ayudante diplomada Fernanda Volonté, ayudante diplomada Paula Román, ayudante diplomada Esteban Bravo, ayudante diplomado Pilar Soulé, ayudante diplomada Gastón Guzmán, ayudante diplomado

1. FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS

La materia Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana forma parte, como asignatura obligatoria, del plan de estudios de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. También es una materia optativa del plan de estudios de Profesorado y Licenciatura en Educación Física y del Profesorado en Historia, y puede ser tomada como materia optativa por otras carreras de profesorado de la Facultad. Esta diversidad de inscripciones curriculares de la misma asignatura se ve reflejada en la conformación heterogénea de los grupos de alumnos que cada cuatrimestre cursan la materia, una heterogeneidad de conocimientos previos, de expectativas de formación y de prácticas y saberes acumulados en recorridos y trayectorias universitarias diversas.

Por otra parte, la materia es cursada cada año por más de 1.500 alumnos, en los dos cuatrimestres y en la modalidad de cursada de verano (que se desarrolla desde el año 2017). Esta cantidad de estudiantes implica condiciones de cursadas masivas, que involucran desafíos y

restricciones específicas en relación con las decisiones de enseñanza, entre las que se pueden mencionar la necesidad de contar con un importante nivel de coordinación en la gestión de la información de los estudiantes, la definición del tipo de estrategias de enseñanza que pueden ponerse en marcha con grupos de alumnos grandes y heterogéneos, la puesta en marcha de procedimientos de evaluación adecuados tanto al tiempo de duración de las cursadas como al volumen de evaluaciones que deben llevarse a cabo con devoluciones adecuadas.

En función de estas condiciones, el programa que se propone, contiene una selección bibliográfica amplia para los temas que han sido definidos, siguiendo el criterio de abordaje de un conjunto de lecturas mínimas comunes para todos los estudiantes, pero también abriendo posibilidades de profundización y ampliación en función de las expectativas y necesidades de grupos heterogéneos. De esa manera, la bibliografía de referencia que se consigna en el programa ha sido definida como lecturas comunes y bibliografía ampliatoria.

El campo de la historia de la educación latinoamericana se caracteriza en la actualidad por un “estallido temático” que hace compleja una caracterización de conjunto (Arata y Southwell, 2014). El volumen de estudios e investigaciones se ha multiplicado aceleradamente desde finales del siglo pasado, y se ha sostenido en una estructuración más sólida del campo de producción en una red de publicaciones especializadas, sociedades científicas, jornadas y encuentros académicos regulares. Estos factores positivos contrastan con una acentuada heterogeneidad y asimetría en la producción académica, que se puede observar en la densidad de investigaciones y estudios desarrollados en algunos países (por ejemplo, México, Brasil, Chile, Uruguay, Argentina) en contraposición con otros que registran solo estudios exploratorios o incipientes (por ejemplo, Paraguay, Ecuador, Bolivia). Además, estas asimetrías se proyectan al interior de cada país, configurando regiones y temas que concentran mayor producción, frente a otras casi inexploradas. Estos rasgos conspiran contra los intentos de producir una imagen de conjunto o reponer estudios panorámicos de la historia de la educación latinoamericana y profundizan la dificultad de superar la sumatoria de historias locales o nacionales.

A esto se agrega que, hasta tiempos recientes, la historia de la educación estuvo predominantemente orientada por formas tradicionales de hacer historia, siguiendo el contraste entre Historia Tradicional y Nueva Historia propuesto por Peter Burke (1996). Sin embargo, desde la década de 1980 es posible reconocer una diversificación y problematización de los objetos y enfoques de la historia de la educación latinoamericana. Una síntesis provisoria de esta ampliación podría reconocer el estudio del papel desempeñado por sujetos otrora ignorados por la

historia de la educación: las mujeres, les niñas, las comunidades indígenas, los grupos políticos y religiosos minoritarios. También debería incluir el interés puesto en períodos antes poco estudiados, como la etapa tardocolonial o la “historia reciente”. Asimismo, desde el punto de vista metodológico, la renovación del campo implicó la identificación de nuevas escalas, tanto transnacionales como locales, que permitieron relativizar el marco del Estado nación. Pero la renovación metodológica ha implicado exploraciones de una gran diversidad: *“Pueden subrayarse las contribuciones que han realizado al campo los aportes provenientes de la historia conceptual, los estudios de género, la historia de las sensibilidades, el análisis del discurso, los estudios sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, la historia ambiental y las miradas poscoloniales, entre muchos otros.”* (Arata y Southwell, 2014:17-18)

Estas condiciones de expansión acelerada del campo de estudios de la historia de la educación latinoamericana otorgan una mayor relevancia a las operaciones de selección implicadas en el programa de una asignatura de grado. En este sentido, hemos priorizado la problematización de las relaciones entre educación y Estados nacionales, considerando que se trata de una problemática estructurante, tanto de los procesos de producción y circulación del conocimiento pedagógico, como de las condiciones y debates actuales sobre la educación en América Latina. Esta decisión implica, entre otras cosas, acotar el período abarcado por los temas principales de la materia, a la etapa comprendida entre el surgimiento de los Estados nación en América Latina, y la crisis del denominado “Estado educador” en las últimas décadas del siglo XX.

La relevancia otorgada a esta problemática actual, como preocupación vertebradora del programa propuesto tiene además otro fundamento. El dictado de una materia como ésta destinada a estudiantes de carreras de profesorado e interesadas por el objeto educación, supone enfrentar una tensión entre dos objetivos principales que pueden resultar convergentes, aunque no lo son necesariamente. Por una parte, es posible pensar que el sentido principal de esta materia sea la aproximación al campo de estudios e investigaciones de la historia de la educación latinoamericana. El objeto de enseñanza, en este caso, se vería reflejado en los debates, producciones y tendencias actuales del campo de los historiadorxs de la educación. Sin embargo, este objetivo coexiste con otro, referido a la producción y reflexión sobre lo que podríamos denominar como una conciencia histórica de docentes en formación. En este último caso, la prioridad estaría en hacer uso del conocimiento historiográfico para problematizar, desnaturalizar e interrogar las condiciones presentes de la práctica educativa, sus instituciones y sus conflictos. El programa que proponemos intenta, en la medida en que lo reconocemos posible, contribuir a ambos objetivos de manera convergente. Eso explica que, sin abandonar las coordenadas

actuales de producción del campo historiográfico educativo, hayamos optado por estructurar el programa en torno de una problemática que excede dicho campo y se sitúa entre las principales preocupaciones y luchas actuales por el derecho a la educación en América Latina.

Objetivos

Proponer una aproximación a los principales debates y contribuciones del campo de estudios de la historia de la educación en América Latina.

Promover la construcción y reflexión sobre formas de pensar históricamente en el proceso de formación docente, a través de la problematización de las condiciones actuales de la educación latinoamericana.

2. CONTENIDOS Y BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA

Unidad 1. Problemas y perspectivas transversales a la historia de la educación en América Latina

1.1. Historiografía de la historia de la educación latinoamericana. La historia de la educación en América Latina ha experimentado una institucionalización acelerada relativamente reciente como subdisciplina. El **campo de la historia de la educación** se conforma por la intersección de tradiciones y perspectivas que provienen de la historiografía y de la pedagogía.

La conformación del campo condujo a una definición de **objetos privilegiados**. Esa definición abarca junto con la educación institucionalizada, las prácticas de reproducción cultural y el plano de los discursos pedagógicos. Recientemente, **conceptos** como el de “cultura escolar” condujeron a estudios centrados en el nivel micro, en una tendencia similar a la registrada en otros campos historiográficos.

1.2. La inflexión decolonial. Recientemente se ha registrado en el pensamiento pedagógico latinoamericano el impacto de la **inflexión decolonial**. En el ámbito de la historia de la educación este giro no ha dado lugar tanto a nuevas producciones como a una relectura y revisión de estudios e investigaciones preexistentes. Por otra parte, esta inflexión decolonial se diferencia de otras perspectivas que reconocen la condición dependiente de la región latinoamericana, especialmente los enfoques poscoloniales y los estudios que emplean el concepto de descolonización. A diferencia de estos trabajos, la inflexión decolonial parte de reconocer que la colonialidad del saber y del poder es una condición del presente y no ha sido superada por el agotamiento del orden colonial en América Latina, producido a lo largo del siglo XIX.

1.3. Perspectivas de género. Una revisión de la producción historiográfica sobre la educación en América Latina también revela una serie de planos en los que estas perspectivas han producido una renovación y ampliación de enfoques. En primer lugar, el campo que se ha denominado como la “historia de las mujeres”, ha dado lugar a estudios que se enfocaron en un conjunto de objetos de investigación relacionados con las mujeres, sus prácticas, los discursos que hablaron de las mujeres o prescribieron sus comportamientos, etc. La historia de las mujeres en cierta medida, ha dado lugar a la definición de las mujeres como objetos de investigación. En otros enfoques, el aspecto enfatizado ha sido partir de las mujeres como sujetas productoras del discurso histórico, en tanto historiadoras de la educación. En este sentido, no solo se trata de su reconocimiento como autoras, sino de una mirada desde el género sobre los objetos de la historia de la educación. Una tercera inflexión abierta por las perspectivas de género ha implicado una revisión de la historiografía con una mirada crítica sobre la invisibilización que ha producido sobre la desigualdad de género en el ámbito educativo.

1.4. Historia del cuerpo educado. Las investigaciones sobre la historia del cuerpo han constituido desde las últimas décadas del siglo XX un corpus específico pero que presenta múltiples intersecciones con el campo de la historia de la educación. El cuerpo, como objeto de disciplinamiento y campo de lucha social y política, ha sido ignorado por la historiografía tradicional. Esa misma ignorancia, ese “punto ciego” de los estudios históricos son reveladores de la relevancia del cuerpo como territorio de disputa, y de la historia de la educación como la historia de prácticas y discursos que han buscado modelar el cuerpo de los individuos y de los actores colectivos, frente a los requerimientos de las relaciones de dominación que atraviesan las sociedades modernas.

Bibliografía obligatoria común de la Unidad 1:

Arata, Nicolás y Southwell, Myriam (comps.) (2014) *Ideas en la educación latinoamericana: un balance historiográfico*. Gonnet: UNIPE. “Presentación: Itinerarios de la historiografía educativa en Latinoamérica a comienzos del siglo XXI” (pp. 9 - 43)

Bibliografía ampliatoria de la Unidad 1:

1.1. Historiografía de la historia de la educación latinoamericana

Julia, Dominique (1995) “La cultura escolar como objeto histórico”, en: Menegus, Margarita y González, Enrique (coords.) *Historia de las Universidades Modernas en Hispanoamérica*. Coyoacán: Centro de Estudios sobre la Universidad.

Burke, Peter (comp.) (1996) *Formas de hacer historia*, Madrid: Alianza Editorial. Capítulo 1. Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro (Peter Burke)

1.2. La inflexión decolonial

Restrepo, Eduardo y Rojas, Axel (2010) *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*, Popayán: Editorial Universitaria del Cauca. "Introducción: Inflexión decolonial: características e historia"

1.3. Perspectivas de género

Burke, Peter (comp.) (1996) *Formas de hacer historia*, Madrid: Alianza Editorial. Capítulo 3. Historia de las mujeres (Joan Scott)

Southwell, Myriam (2011) "Lo social como interpelación a la pedagogía: mujeres educadoras en disputa con sus épocas", en: Krichesky, Marcelo (comp.) *Cuadernos de trabajo # 2. Pedagogía social y educación popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*, Buenos Aires: UNICEF

1.4. Historia del cuerpo

Burke, Peter (comp.) (1996) *Formas de hacer historia*, Madrid: Alianza Editorial. Capítulo 10. Historia del cuerpo (Roy Porter)

PARTE 1: CONSTRUCCIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS NACIONALES EN AMÉRICA LATINA

Unidad 2. El triunfo de la escuela moderna en América Latina en la etapa tardocolonial

2.1. Condiciones para el triunfo de la escuela moderna en América Latina. La expulsión de los Jesuitas producida en 1767 produjo un vacío en el espacio educacional del mundo colonial. Si bien el clero secular y otras órdenes religiosas asumieron tareas de reemplazo, en el seno de las políticas borbónicas también se produjo una expansión de las responsabilidades educativas a cargo de las autoridades coloniales o las corporaciones de representación de los vecinos. La difusión del pensamiento de los ministros ilustrados como principios de las políticas coloniales amplió las preocupaciones de los funcionarios por la educación como asunto de gobierno.

2.2. La configuración de la escuela moderna en los "planes de escuela". En el marco de esas condiciones de posibilidad, fue surgiendo un nuevo tipo de institución que separaba

paulatinamente los objetivos educativos de los propósitos religiosos. Los “planes de escuela” (Martínez Boom, 2012) muestran las solicitudes de particulares o de los cabildos para organizar escuelas. Las respuestas de las autoridades mostraban por la especialización y diferenciación de estas instituciones: un espacio destinado a la educación, un tiempo escolar y un sujeto ocupado cada vez más exclusivamente de la enseñanza.

2.3. Recepción y circulación del saber pedagógico. En el proceso de configuración de la escuela moderna en América Latina se produjo la recepción y circulación de diferentes corrientes de pensamiento pedagógico. La mirada de las autoridades coloniales sobre los maestros se detenía inicialmente sobre su dominio de aquellos conocimientos que debían enseñar: la lectura, la escritura, la aritmética. La introducción del método Lancasteriano que se produjo durante la década de 1820 y se difundió por toda América Latina implicó, entre otras consecuencias, el reconocimiento de la necesidad de que los maestros dispusieran de saberes especializados sobre la enseñanza.

2.4. La configuración del cuerpo de los enseñantes. En la misma medida en que la educación se iba tornando un asunto público, el maestro y en especial, el cuerpo del enseñante, se convirtió en objeto de regulaciones. La configuración efectiva del cuerpo de los enseñantes, se volvió un territorio de disputa, que puede ser leído a través de las tensiones presentes entre los discursos de los ilustrados, sobre la elevada función de la enseñanza, y las consideraciones cotidianas que ponen al maestro en el lugar de un sujeto subalterno que debe reclamar por las condiciones materiales de su subsistencia. En la medida en que la figura de los enseñantes no pueden ser tenidas como la traducción práctica de unas elevadas concepciones preexistentes, es posible ver cómo se va recortando dicha figura en un terreno de disputas múltiples a medida que se va especializando también el espacio escolar.

Bibliografía obligatoria común de la Unidad 2:

Martínez Boom, Alberto (2014) “Escuela y escolarización. Del acontecimiento al dispositivo”, en: Martínez Boom, Alberto y Bustamante Vismara, José M. L. (comps.) (2014) *Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, Siglos XVIII-XIX*, Buenos Aires: Prometeo (pp. 33-60)

Bibliografía ampliatoria de la Unidad 2:

2.1. Las condiciones que permitieron el triunfo de la escuela moderna en América Latina

Caruso, Marcelo (2014) "Historizar el encuentro entre burocracia y pastoralización", en: Martínez Boom, Alberto y Bustamante Vismara, José M. L. (comps.) (2014) *Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, Siglos XVIII-XIX*, Buenos Aires: Prometeo

Di Stefano, Roberto y Zanatta, Loris (2000) *Historia de la Iglesia Argentina. Desde la Conquista hasta fines del siglo XX*, Buenos Aires: Mondadori, Primera Parte: La Cristiandad Colonial (1530-1830), Capítulo V: La Cultura Eclesiástica

2.2. La configuración de la escuela moderna en los "planes de escuela"

Martínez Boom, Alberto (2010) *Memorias de la Escuela Pública. Expedientes y planes de escuela en Colombia y Venezuela, 1774-1821*, Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.

Martínez Boom, Alberto (2012) *Verdades y mentiras sobre la escuela*, Bogotá: IDEP. Capítulo 5: ¡Ya no estás en la casa! Las tecnologías de la escolarización

2.3. Recepción y circulación del saber pedagógico

López, Claudina y Narodowski, Mariano (1999) "El mejor de los métodos posibles: la introducción del método lancasteriano en Iberoamérica en el temprano siglo XIX", en: Camara Bastos, Maria Helena y Mendes de Faria Filho, Luciano (comps.) (1999) *A escola elementar no seculo XIX: o metodo monitorial / mutuo*, Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo

Caruso, Marcelo (2010) *Independencias latinoamericanas y escuelas mutuas. Un análisis desde la perspectiva de la historia global (1815-1850)*. Alemania: Universidad de Münster

2.4. La configuración del cuerpo de los enseñantes

Martínez Boom, Alberto (2012) *Verdades y mentiras sobre la escuela*, Bogotá: IDEP. Capítulo 7: El cuerpo del enseñante

Unidad 3. La educación como asunto público y responsabilidad política.

3.1 El modelo de la "educación popular". Gregorio Weinberg empleó la noción de "modelo" para caracterizar distintas etapas de la historia de la educación latinoamericana en la que determinadas configuraciones de ideas educativas, prácticas e instituciones parecieron articularse. En particular, el modelo de la "educación popular" alude a un punto de inflexión ocurrido a mediados del siglo XIX en el que en distintas regiones de América Latina se plantearon nociones comunes respecto de la necesidad de que los nuevos gobiernos asumieran la responsabilidad de la educación del pueblo. Esta forma de la "educación popular" se basaba en procesos de

inferiorización del “pueblo” y “lo popular” que debía ser civilizado mediante la escuela.

3.2 Los orígenes del normalismo. La recepción y circulación de saberes pedagógicos durante la primera mitad del siglo XIX permitió que se extendiera el consenso sobre la necesidad de formar a los docentes. Las primeras escuelas normales lancasterianas fundadas en el territorio latinoamericano siguieron suerte diversa: algunas acompañaron en su ocaso local a la implementación del método Lancasteriano, otras fueron incorporadas en el proceso de formación de los sistemas educativos nacionales. Una segunda generación de escuelas normales dio lugar más nítidamente a la conformación de un verdadero movimiento pedagógico: el normalismo. En el seno de este movimiento, se produjo la configuración del cuerpo docente, la feminización de su formación, y cobró densidad y estabilidad un circuito de formación específica para las burocracias educativas.

3.3. La obligatoriedad legal de la escolarización y el curriculum sexuado. La conformación de los sistemas educativos nacionales a partir de las corrientes de la educación popular y la educación liberal implicaron una expansión acelerada de la escolarización. Esta expansión permitió la incorporación de amplios sectores de la población hasta entonces excluidos de la educación institucionalizada, sobre todo de las mujeres de sectores populares. Esta incorporación, sin embargo, tuvo como condición la fijación de distintos mecanismos de cristalización de las desigualdades de género al interior de las instituciones. Un plano privilegiado para las disputas por la inclusión segregada de las mujeres en la educación formal fue el curriculum y la formación y el trabajo docente. En estas disputas, se produjeron operaciones de producción de “saberes femeninos” como parte de la elaboración de un curriculum sexuado.

Bibliografía obligatoria común de la Unidad 3:

López Pérez, Oresta (2008) “Currículum sexuado y poder: miradas a la educación liberal diferenciada para hombres y mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX en México”, en: *Revisa Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, México: El Colegio de Michoacán

Morgade, Graciela (1997) "La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes 'legítimos'", en: Morgade, Graciela (comp.) (1997) *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870 – 1930*, Buenos Aires: IICE – Miño y Dávila Editores

Bibliografía ampliatoria de la Unidad 3:

3.1 El modelo de la “educación popular”

Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana – 2020

U.N.L.P. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Weinberg, Gregorio (1995) *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: UNESCO – CEPAL – PNUD, AZ Editora. Capítulo 2: La Colonia y Capítulo 6: “Hacia la educación popular”

Bralich, Jorge (2011) “José Pedro Varela y la gestación de la escuela uruguaya”, en: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 13 N°17, Boyacá: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Sarmiento, Domingo Faustino (2011) *Educación Popular*. Buenos Aires: UNIPE. Editorial Universitaria (Primera edición: 1849) (Introducción y capítulo 1)

Tedesco, Juan Carlos y Zacarías, Ivana (2011) “Presentación”, en: Sarmiento, Domingo Faustino (2011) *Educación Popular*, La Plata: UNIPE. Editorial Universitaria

3.2. Los orígenes del normalismo

Alves Duraes, Sarah Jane (2009) “Aprender a ser maestro/a en las Escuelas Normales de Brasil y España en los ochocientos”, en: *Cadernos da Educacao*, FAE/PPGE/UFPel

Birgin, Alejandra (1991) *El trabajo de enseñar*. Troquel. Buenos Aires. Capítulo 1: “La configuración del trabajo de enseñar: de profesión libre a profesión de Estado”

Sarlo, Beatriz (1998) *La máquina cultural*, Ed. Ariel. Capítulo 1: "Cabezas rapadas y cintas argentinas"

3.3. La obligatoriedad legal de la escolarización y el curriculum sexuado

Yannoulas, Silvia Cristina (1997) "Maestras de antaño: ¿mujeres tradicionales? Brasil y Argentina (1870-1930)", en: Morgade, Graciela (comp.) (1997) *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870 – 1930*, Buenos Aires: IICE – Miño y Dávila Editores

Nari, Marcela (1995) "La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica)", en: *Revista Mora*, N°1, pág. 31-45

Grierson, Cecilia (2000) "Informe presentado al Sr. Ministro de Instrucción Pública de la República Argentina por la doctora Cecilia Grierson, profesora Normal y primera médica argentina", en: Szurmuk, Mónica (sel.) *Mujeres en viaje*, Buenos Aires: Alfaguara

Unidad 4. La estructuración de los sistemas educativos y la reproducción educativa de las élites políticas

4.1. La educación de las élites. Las élites políticas en sus distintas formas, desde la ocupación colonial del territorio americano, recurrieron a instituciones educativas como parte de sus procesos de reproducción y conservación del poder político y social. Entre estas instituciones, sobresalieron las Universidades, tanto las que fueron fundadas bajo el patrocinio conjunto de la corona española y la Iglesia católica como las posteriores Universidades patricias, creadas durante el siglo XIX. En torno de ellas, unos proto-sistemas de instituciones preparatorias conformó un circuito de reclutamiento, selección, reproducción y asignación de símbolos de prestigio social público, que constituyó una herramienta para la consolidación, cohesión y conservación del poder por parte de las élites políticas latinoamericanas en el período de conformación de los nuevos regímenes políticos independientes.

4.2. La conformación de los sistemas educativos nacionales: notas estructurales. De la confluencia entre la corriente de la "educación popular" (Unidad 3) y las necesidades de reproducción a través de la educación de las élites, los sistemas educativos nacionales en América Latina se estructuraron sobre una tensión entre dos funciones. A su vez, el telón de fondo de la conformación de los sistemas educativos nacionales fue la formación de los propios Estados nacionales y en especial, de sus regímenes políticos. La estructura federal o centralizada, más extensa en la educación primaria y más selectiva en la secundaria y universitaria, la distribución territorial o las relaciones entre el sistema educativo y la Iglesia, fueron en cada país, el resultado de estas tensiones estructurales.

Bibliografía obligatoria común de la Unidad 4:

Tedesco, Juan Carlos (1986) *Educación y Sociedad en Argentina (1880 – 1945)*. Solar, Bs. As. Capítulos 3 y 4.

Bibliografía ampliatoria de la Unidad 4:

4.1. La educación de las élites

Cortés Guerrero, José David (2007) "La Escuela Nacional Preparatoria de México y la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia: lectura comparada de dos proyectos educativos modernizadores: 1867-1878", en: *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, núm. 34, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia

Dias Souza, Carlos Eduardo (2018) "Contextos, práticas e instituições: o ensino secundário e a organização de repertórios pedagógicos no Segundo Reinado", en: *His.Educ. (online)*: Porto Alegre [Traducción de la cátedra]

Dussel, Inés (1997) *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863 – 1920)*. FLACSO/UBA (Oficina de publicaciones del CBC), Buenos Aires. Capítulo 1.

Legarralde, Martín (1999) "La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre 1863 y 1905". En: *Revista Propuesta Educativa* N° 21.

4.2. La conformación de los sistemas educativos nacionales

Alliaud, A (2007) *Los maestros y su historia*. Ed. Granica, Capítulo 2.

Ossenbach, Gabriela (1993) "Estado y educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX)", En: *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 1. Accesible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie01a04.htm>

Viñao, Antonio (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, Madrid: Morata. Capítulo primero: "¿Hacia el fin de los sistemas educativos?" y Capítulo II: "Los sistemas educativos"

PARTE 2. CUESTIONAMIENTOS A LOS SISTEMAS EDUCATIVOS NACIONALES EN AMÉRICA LATINA

Unidad 5. Luchas educativas en sociedades en tránsito del siglo XIX al siglo XX.

5.1. Problemas y desafíos planteados a las élites políticas por las sociedades móviles. En el tránsito entre el siglo XIX y el siglo XX, se volvió evidente en diversas regiones de América Latina que las sociedades nacionales construidas desde las independencias, no respondían a la caracterización forjada por las élites intelectuales y políticas. En cambio, factores como la integración desigual al mercado mundial, los procesos migratorios y de urbanización, la movilidad social y la extensión de la escolarización, entre otros, habían producido sociedades móviles, impredecibles y, sobre todo, que parecían escapar del control de los sectores dominantes. Esta situación fue descrita por una nueva forma de ensayo social, que tematizó estas transformaciones bajo las categorías de la "cuestión social", la inmigración, la "cuestión obrera" y el control social.

5.2. Pedagogías positivistas en América Latina: ideologías y táctica escolar como respuestas de control social. En el tránsito del siglo XIX al siglo XX distintas corrientes del pensamiento positivista circularon entre las élites políticas e intelectuales latinoamericanas y

dieron lugar al surgimiento de posiciones originales en el contexto local. El positivismo constituyó una respuesta de sectores de las élites al problema del control social en dos planos relacionados pero en tensión: por una parte, en tanto ideología, el positivismo (en sus distintas variantes) constituyó una doctrina que justificaba el orden social desigual característico de las sociedades latinoamericanas; por otra parte, sobre la base de sus postulados y derivaciones (fundamentalmente, a través del científicismo, el higienismo y distintas variantes del biologicismo y la psicología experimental) se desarrolló una “táctica escolar” (Puiggrós, 1990) que pretendió configurar, a través de la vida cotidiana de la escuela, los comportamientos y subjetividades de niños y niñas de sectores populares, especialmente los de origen inmigrante.

5.3. Alternativas educativas surgidas de los movimientos de contestación social: socialismo, anarquismo y educación. Al calor de la creciente movilidad social (producto de dos factores concurrentes principales: la inmigración y la urbanización) también se produjo una circulación de nuevas corrientes de pensamiento e incluso, una transformación cultural en los sectores populares urbanos. Suriano (2008) sostiene que en Buenos Aires, hacia comienzos del siglo XX, puede hablarse de una “cultura anarquista” de los sectores populares. En este sentido, la consolidación de los Estados nacionales y de los sistemas educativos nacionales, enfrentó la resistencia de aquellos grupos sociales que eran el objeto de su disciplinamiento. Las resistencias tomaron la forma de críticas a la educación estatal, pero también de proyectos pedagógicos alternativos, generando instituciones y permitiendo la circulación en el territorio latinoamericano de experiencias educativas libertarias.

Bibliografía obligatoria común de la Unidad 5:

Puiggrós, Adriana (1990) *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Buenos Aires: Galerna. Capítulo 7

Suriano, Juan (2008) *Anarquistas. Cultura y política libertaria en Buenos Aires 1890 – 1910*. Manantial, Buenos Aires. Capítulo VI: “Las prácticas educativas del anarquismo argentino”

Bibliografía ampliatoria de la Unidad 5:

5.1. Problemas y desafíos planteados a las élites políticas por las sociedades móviles

Zanatta, Loris (2012) *Historia de América Latina. De la Colonia al siglo XXI*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Capítulo: “La era liberal”

Halperín Donghi, Tulio (1998) *Historia contemporánea de América latina*. Madrid, Alianza Editorial.
Capítulo 5: “Madurez del orden neocolonial” (págs. 280-300)

Zimmermann, Eduardo (1994) *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina 1890-1916*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana. “Introducción”

5.2. Pedagogías positivistas en América Latina

Zea, Leopoldo (1968) *El Positivismo en México: Nacimiento, Apogeo y Decadencia*, México: Fondo de Cultura Económica. Sección tercera: El Desarrollo. Capítulo I: El problema de la libertad en Gabino Barreda. Capítulo II: Barreda y su defensa de los intereses de la burguesía mexicana. Capítulo III: Planificación educativa de Gabino Barreda. Capítulo IV: Defensa hecha por Barreda de su plan educativo

Murilo de Carvalho, José (1997) *La formación de las almas. El imaginario de la República en el Brasil*, Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes. Capítulo 1: Utopías republicanas.

Di Liscia, María Silvia (2005) “Colonias y escuelas de niños débiles. Los instrumentos higiénicos para la eugenesia. Primera mitad del siglo XX en Argentina” en: Di Liscia, María Silvia y Bohoslavsky, Ernesto (editores) *Instituciones y formas de control social en América Latina 1840-1940*, Prometeo: Buenos Aires.

5.3. Alternativas educativas surgidas de los movimientos de contestación social

Lagos Mieres, Manuel (2013) *Experiencias educativas y prácticas culturales anarquistas en Chile (1890 – 1927)*, Santiago: Centro de Estudios Sociales “Inocencio Pellegrini Lombardozi”. Capítulo 2: Escuelas racionalistas, anarquistas y fochistas en las prácticas educativas de Ferrer durante los años ‘20

Barrancos, Dora (1996) “Socialistas y la suplementación de la escuela pública: la asociación de bibliotecas y recreos infantiles (1913 – 1930)” En: Morgade, Graciela (comp.) (1996) *Mujeres en la educación. Género y docencia en la argentina 1870 – 1930*. Miño y Dávila: Buenos Aires.

Unidad 6. Conflictos educativos frente a formaciones sociales emergentes: alternativas de educación rural, campesina e indígena.

6.1. La política educativa y cultural de la Revolución Mexicana. Con la caída de Porfirio Díaz en 1910, se inició en México un complejo ciclo de crisis política y social que llevó a la movilización de los sectores campesinos e indígenas y que fue denominado “Revolución Mexicana”. La

expansión escolar que se produjo a partir de la década siguiente fue portadora de importantes tensiones y conflictos internos referidos a la producción y transmisión escolar de una nueva identidad mexicana que incluyera a indios y jornaleros. La imposición de la escuela laica y del español como lengua obligatoria, contrastó con la idea de una identidad nacional indígena y mestiza.

6.2. Las experiencias de educación indígenal en Bolivia: la Escuela-Ayllu Warisata. En la década de 1930, Bolivia fue escenario de una experiencia de educación indígenal que supuso una fusión entre el dispositivo escolar moderno y la institución del ayllu, como forma de organización comunal de un pueblo aymara. La adopción de esta doble perspectiva significó un caso original en América latina que tuvo amplias proyecciones regionales.

Bibliografía obligatoria común de la Unidad 6:

Vaughan, Mary Kay (2001) *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930 – 1940*. Fondo de Cultura Económica. “Introducción. La política cultural de la Revolución Mexicana.” Capítulo 1: “La política cultural revolucionaria. La Secretaría de Educación Pública”.

Vilchis Cedillo, Arturo (2014) “La Escuela-Ayllu de Warisata, Bolivia y sus relaciones con México”, en: *Revista De Raíz Diversa*, vol. 1, num. 1

Bibliografía ampliatoria de la Unidad 6:

6.1. La política educativa y cultural de la Revolución Mexicana

López Pérez, Oresta (2013) “Women teachers of post-revolutionary Mexico: feminisation and everyday resistance”, en: *Revista Paedagogica Historica*, Vol. 49, N°1. [Traducción de la cátedra]

Sanchez García, Juan (2019) “Escuelas Normales Rurales en México”, en: San Martín Cantero, Daniel (resp.) *Experiencias latinoamericanas para re-pensar la educación “rural”*. Temuco: Universidad Católica de Temuco

Montes de Oca, Navas (2008) “La disputa por la educación socialista durante el gobierno Cardenista”. En: *Revista Educere*, Vol. 12, Núm. 42. Universidad de los Andes. Venezuela

Rockwell, Elsie (2011) "Popular education and the logics of schooling", en: *Paedagogica Historica*
[Traducción de la cátedra]

6.2. Las experiencias de educación indígenal en Bolivia: la Escuela-Ayllu Warisata

Puiggrós, Adriana (2019) "Warisata. La Escuela Ayllú (1931-1940)", en: Puiggrós, Adriana (2019)
Fuentes sobre alternativas pedagógicas populares en América Latina, CABA: Editorial de la
Facultad de Filosofía y Letras de la UBA

Unidad 7. Luchas por la democratización del patrón cultural dominante.

7.1. Activismos pedagógicos: el campo educativo cobra autonomía. Uno de los efectos de la conformación de los sistemas educativos nacionales fue la producción de un campo educativo autónomo, conformado por los "prácticos", es decir, por aquellos agentes que se ocupaban de la labor cotidiana escolar. La creciente autonomía de este campo con relación a otros, como el campo político o el campo académico, se puso en evidencia con la creciente circulación de corrientes de pensamiento y experiencias pedagógicas, originadas en Europa y Estados Unidos. Estas corrientes se caracterizaron por cuestionar, de distintas maneras, las formas tradicionales de organización de las escuelas, sus principios pedagógicos o sus reglas de funcionamiento.

7.2. Las pedagogías de los nacionalismos fascistas y corporativistas. Durante la década de 1930 se produjo en distintos países latinoamericanos la emergencia de un nuevo nacionalismo que mostró fuertes influencias y afinidades con el ascenso de las ideologías de extrema derecha en Europa, en especial con el corporativismo español y portugués y el fascismo italiano. Algunos de estos nacionalismos tuvieron su expresión en fuerzas políticas y en el clima cultural, y en ocasiones, desembocaron en regímenes políticos filo-fascistas. En ese marco, la difusión del espiritualismo pedagógico produjo una serie de nuevas políticas educativas de corte nacionalista, y con exaltación de componentes irracionalistas. Estas pedagogías se confundieron con otras formas de activismo pedagógico y también con las pedagogías de los nacionalismos populares.

Bibliografía obligatoria común de la Unidad 7:

Carli, Sandra (2005) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Capítulo: "La autonomía del niño en las experiencias educativas. Yrigoyenismo, escuela nueva y democracia, 1900 – 1945"

Bibliografía ampliatoria de la Unidad 7:

7.1. Activismos pedagógicos: el campo educativo cobra autonomía.

Dussel, Inés y Caruso, Marcelo (1998) "Specters of Dewey in Latin America: Some Notes on the Reception of Educational Theories", en: *Paedagogica Historica*. [Traducción de la cátedra]

Aisenstein, Ángela y Pimenta Rocha, Heloísa (2009) "*A escolarização dos corpos entre fundações e reformas: Brasil e Argentina [1880-1940]*", en: Vidal, Diana y Ascolani, Adrián (orgs.) *Reformas educativas no Brasil e na Argentina : Ensaio de história comparada da educação [1820-2000]*, Sao Paulo: Cortez [Traducción de la cátedra]

Fernández, Sandra Rita (2019) "Transcending the school: the continental impact of the Argentine educator Olga Cossettini, based on the experience of El niño y expresión, in the 1940s", en: *Paedagogica Historica*. [Traducción de la cátedra]

7.2. Las pedagogías de los nacionalismos fascistas y corporativistas.

Tedesco, Juan Carlos (2003) *Educación y sociedad en la Argentina: 1880 – 1945*. Siglo XXI, Buenos Aires. Capítulo: "*La crisis de la hegemonía oligárquica y el sistema educativo argentino, 1930 – 1945*".

Bejar, María Dolores (1992) "Altares y banderas en una educación popular. La propuesta del gobierno de Manuel Fresco en la provincia de Buenos Aires, 1936 – 1940". En: *Mitos altares y fantasmas*. N° 12 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, La Plata

Cucuzza, Héctor Rubén (2007) *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873 – 1930)*. Miño y Dávila, Buenos Aires. Primera parte: La Nación como problema teórico e historiográfico

Valdir dos Santos, Ademir (2014) "Escritos sob os regimes políticos de Vargas e Mussolini: para uma fascistizacao da infância?", en: *Revista Brasileira de Historia de la Educación*, Maringá [Traducción de la cátedra]

PARTE 3. RECONFIGURACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS NACIONALES

Unidad 8. El punto de inflexión de los nacionalismos populares

8.1. Formación política, estética pública y uso de símbolos en el ámbito escolar. Waldo

Ansaldi considera que hay tres experiencias políticas en la historia latinoamericana del siglo XX que pueden ser clasificadas como “populismos paradigmáticos”: el cardenismo mexicano, el varguismo brasileño y el peronismo en la Argentina. Cada una de estas experiencias tuvo rasgos específicos, aunque compartieron ciertas notas en el plano educativo, que contribuyeron a las interpretaciones polémicas sobre el papel de estos períodos de gobierno. Una de esas dimensiones polémicas de los populismos paradigmáticos fue la fuerte impronta que recibió el uso de símbolos partidarios dentro del sistema educativo, así como la pretensión de emplear a las instituciones educativas como espacios para la difusión de una identidad política específica.

8.2. La formación y regulación de los cuerpos y la sexualidad. Por otra parte, la educación de los cuerpos cobró una particular intensidad en la política educativa de estos gobiernos. Se planteó la necesidad de formar el cuerpo de las nuevas generaciones como un modo de mostrar las conquistas sociales en términos de la salud y la vitalidad, pero también como un modo de intensificar el disciplinamiento de los cuerpos. En particular, las disputas por el lugar social y político de la mujer plantearon un escenario de controversias: los gobiernos nacional-populares fueron etapas para la conquista de nuevos derechos por parte de las mujeres, pero ese avance no estuvo exento de otras formas de segregación y desigualdad.

8.3. Educación, trabajo e industria. Otro rasgo distintivo de los gobiernos nacional-populares fue el tipo de conexión que plantearon entre sistema educativo y actividad productiva. Estos gobiernos inauguraron una concepción de la educación como factor clave de la economía a través de la formación de la fuerza de trabajo. A diferencia de experiencias anteriores de educación práctica, profesional o laboral, en el caso especial del peronismo y del varguismo, las políticas educativas de formación para el trabajo se relacionaron de manera sustantiva con proyectos industrializadores y con una concepción del papel del Estado en la industrialización por sustitución de importaciones que, entre otras cosas, implicaba la formación del sujeto productor.

Bibliografía obligatoria común de la Unidad 8:

Carli, Sandra (2005) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Capítulo: “Los niños entre los derechos y la política. Peronismo, pedagogía y transformaciones sociales (1945-1955)”

Dussel, Inés y Pineau, Pablo (1995) “De cuando la clase obrera entró en el paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo”, en: Puiggrós, Adriana (1995) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945 – 1955)*. Buenos Aires: Galerna

Bibliografía ampliatoria de la Unidad 8:

8.1. Formación política, estética pública y uso de símbolos en el ámbito escolar

Plotkin, Mariano (1993) *Mañana es San Perón*. Buenos Aires: Ariel. Págs 145 a 208

Colotta, Pablo; Cucuzza, Héctor Rubén y Somoza Rodríguez, Miguel (2012) “Textos y lecturas escolares durante el primer peronismo: Evita también fue palabra generadora”, en: Cucuzza, Héctor Rubén y Spregelburd, Roberta Paula (dirs.) *Historia de la lectura en la Argentina: del Catecismo colonial a las netbooks estatales*, Buenos Aires: Del Calderón

Cucuzza, Héctor Rubén (dir.) (1997) *Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo*. Buenos Aires: Libros del Riel. Capítulo 3: “Una mirada vigilante. Educación del ciudadano y hegemonía en Argentina (1946 – 1955)”

Somoza Rodríguez, Miguel (2010) “Educación y movimientos populistas en América Latina: una emancipación frustrada”, en: *Historia de la Educación*, Universidad de Salamanca

Bomeny, Helena (1999) “Tres decretos e um ministério: a propósito da educacao no Estado Novo”, en: Pandolfi, Dulce (1999) (org) *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Fundacao Getulio Vargas [Traducción de la cátedra]

8.2. La formación y regulación de los cuerpos y la sexualidad

Fiorucci, Flavia (2012) “Los amores de la maestra: sexualidad, moral y clase durante el peronismo”, en: *Revista Secuencia*, CONACYT – México, N.º 8

Galak, Eduardo y Orbuch, Iván Pablo (2015) “La educación de los cuerpos ‘peronistas’. Un estudio a través de la prensa local de la zona metropolitana sur”, en: *Anuario SAHE*, Vol. 16 N°2

8.3. Educación, trabajo e industria

Oelsner, Verónica (2012) “Forging the Fatherland”: Work and vocational education in Argentina during the Peronism (1944-1955)”, en: *Paedagogica Historica* [Traducción de la cátedra]

Unidad 9. Modernización educativa y desafíos revolucionarios al patrón cultural dominante.

9.1. El papel de la educación en los desarrollismos. Tras la finalización de la Segunda Guerra Mundial, la competencia entre los dos grandes bloques surgidos del conflicto se libró en distintas regiones del mundo. En particular, América Latina fue escenario de una disputa por la orientación predominante que debía darse a los procesos de modernización social. La influencia

norteamericana, a través de una nueva red de organismos internacionales (en particular, la OEA y la CEPAL) se hizo evidente en el auge del “desarrollismo” como doctrina económica y social. En el conjunto de corrientes de pensamiento que conformaron el campo del desarrollismo, la educación era concebida principalmente como un factor de la economía, a través de distintos mecanismos: la formación de la fuerza de trabajo para los nuevos enclaves de una economía en vías de desarrollo, o la elevación general del nivel educativo de la población. Ambas cuestiones, relegaban a un segundo plano el papel de la educación sistemática como herramienta para la formación del sujeto político y la estabilización de los regímenes democráticos.

9.2. El papel de la educación en la vía revolucionaria para la modernización social. Desde la década de 1950, se registraron en distintos países de América Latina procesos de radicalización política, protagonizados, en general, por sectores juveniles. Estos procesos marcaron el surgimiento de una nueva izquierda revolucionaria. En Cuba en 1959, triunfó la revolución, y funcionó como referencia para distintas organizaciones políticas en todo el continente. En ese contexto, la reparación de profundas situaciones de desigualdad que históricamente habían afectado a los sectores de trabajadores, campesinos e indígenas, se convirtió en uno de los objetivos principales de los proyectos revolucionarios. En el caso de Cuba, en ese marco se produjo una política educativa que a la vez significó una enorme expansión de la cobertura del sistema educativo, su gratuidad y su dispersión en el territorio de la isla, junto con una campaña de alfabetización que abarcó a la práctica totalidad de la población en el plazo de dos años. En este contexto de expectativas revolucionarias, también se generaron nuevas experiencias pedagógicas por fuera de los sistemas educativos nacionales, que se preocuparon por dar centralidad a las pautas culturales de los sectores subalternos. En este registro es posible ubicar las experiencias de la educación popular que Paulo Freire desarrolló en el Nordeste de Brasil en la década de 1950 y que también desplegó en Chile durante la década siguiente. El ciclo de estas experiencias se completa con las campañas de alfabetización que se desarrollaron en el marco de la Revolución Sandinista de Nicaragua en 1979.

Bibliografía obligatoria común de la Unidad 9:

Ossenbach, Gabriela y Martínez Boom, Alberto (2011) “Itineraries of the discourses on development and education in Spain and Latin America (circa 1950-1970)”, en: *Paedagogica Historica* [Traducción de la cátedra]

Bibliografía ampliatoria de la Unidad 9:

9.1. El papel de la educación en los desarrollismos

Pineau, Pablo (1996) "La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la educación técnica entre 1955 y 1983", en: Puiggrós, Adriana (1996) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*. Buenos Aires: Galerna

Perez Navarro, Camila y Silva Salinas, Camila (2013) "Educación y proyectos desarrollistas: discursos y prácticas de alfabetización popular en Chile, 1960 – 1970". En: *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, N°1, Santiago de Chile.

Puiggrós, Adriana (2015) *Imperialismo y educación en América Latina*. Buenos Aires: Colihue. Parte 3 (selección)

9.2. El papel de la educación en la vía revolucionaria para la modernización social

Young, Kevin (2005) *Educando al Hombre Nuevo: la pedagogía histórica y política de la Cruzada Nacional de Alfabetización*. Wesleyan University, Estados Unidos

Rodríguez, Lidia (2015) *Paulo Freire. Una biografía intelectual. Surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Colihue

Pérez-Cruz, Felipe de Jesús (2011) "La campaña nacional de alfabetización en Cuba". En: *Varona. Revista Científico-Metodológica*, N.º 53

Rodríguez, Lidia (1996) "Pedagogía de la liberación y educación de adultos", en: Puiggrós, Adriana (1996) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*. Buenos Aires: Galerna

Núñez Prieto, Iván (2003) *La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*, Santiago: LOM

Unidad 10. Dictaduras y autoritarismos. Desmontaje del Estado educador.

10.1. Reestructuración de los sistemas educativos: ataques al papel del Estado en la educación pública. Desde mediados de la década de 1960, el ascenso de las alternativas revolucionarias fue interrumpido por reacciones represivas de diverso alcance. Golpes de Estado en muchos países, dieron lugar a la instalación de gobiernos militares o gobiernos en manos de civiles pero con control militar (Brasil en 1964, Chile y Uruguay en 1973, Argentina en 1966 y nuevamente en 1976). Con diversos alcances, estos gobiernos autoritarios intentaron reestructurar los sistemas educativos nacionales, sobre la base de un denominador común: restar

peso al papel del Estado nacional como impulsor del proceso de escolarización de los sectores populares. En muchos casos, esta política condujo a una mayor presencia del sector privado, de los gobiernos locales o a una subsidiariedad del Estado frente al papel de las familias. El caso emblemático en este tipo de reformas fue el de Chile bajo la dictadura de Augusto Pinochet.

10.2. Persecución ideológica y represión de los actores educativos. Junto con la reestructuración de los sistemas educativos (caracterizadas por la privatización, la descentralización y la subsidiariedad del Estado en materia educativa), las instituciones escolares fueron concebidas como instancias de control sobre los actores educativos, y a través de ellos, de control y represión sobre la sociedad. Los estudios desarrollados sobre las diferentes dictaduras del Cono Sur, muestran que otro aspecto común fue la obsesión con el control ideológico, y un giro regresivo y conservador en materia pedagógica y curricular, como correlato de la acción represiva del Estado en el plano político.

Bibliografía obligatoria común de la Unidad 10:

Moreno-Doña, Alberto y Gamboa Jimenez, Rodrigo (2014) “Dictadura chilena y sistema escolar: ‘a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación’”, en: *Educar em Revista*, núm. 51

Bibliografía ampliatoria de la Unidad 10:

10.1. Reestructuración de los sistemas educativos: ataques al papel del Estado en la educación pública.

Pineau, Pablo; Mariño, Marcelo; Arata, Nicolás y Mercado, Belén (2006) *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976 – 1983)*. Buenos Aires: Colihue. Introducción

Filmus, Daniel (1997) “La descentralización educativa en la Argentina: elementos para el análisis de un proceso abierto”, en: *Coloquio Regional sobre Descentralización de la Educación en América Central, Cuba y República Dominicana*. San José [Costa Rica]: CLAD.

10.2. Persecución ideológica y represión de los actores educativos.

Southwell, Myriam (2004) “La escuela bajo la lupa: una mirada a la política de Subversión en el ámbito educativo”. En: *Revista Puentes*. Comisión Provincial por la Memoria, La Plata.

Carbone, Graciela (2006) "Manuales de educación primaria: entre la clausura y la búsqueda de intersticios", en: Kaufmann, Carolina (dir.) (2006) *Dictadura y educación. Tomo 3. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Davila

Kaufmann, C. y Doval, D. (2006) "La enseñanza encubierta de la religión: la 'Formación Moral y Cívica'.", en: Kaufmann, C. (dir) (2006) *Dictadura y Educación. Tomo 3. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Vassiliades, Alejandro (2008) "Entre la homogeneización moralizante y la adaptación al entorno: la escolarización bonaerense durante la última dictadura (1976-1983)", en *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*. Segundo número, cuarta época. FAHCE UNLP.

Pérez Navarro, Camila (2017) "El control de las escuelas durante la Dictadura Cívico Militar chilena: el caso de la Escuela Experimental de Niñas de Santiago", en: *Anuario de Historia de la Educación*. Buenos Aires

Bibliografía complementaria general sobre historia de América Latina

Para estudiantes que no hayan cursado materias de historia americana, se recomienda consultar la siguiente bibliografía:

Ansaldi, Waldo y Giordano, Verónica (2012) *América Latina. La construcción del orden*. Buenos Aires: Ariel. [Dos tomos]

Halperín Donghi, Tulio (1998) *Historia contemporánea de América latina*. Madrid, Alianza Editorial.

Carmagnani, Marcello; Hernández Chávez, Alicia y Romano, Ruggiero (1999) *Para una historia de América. I. Las estructuras*. Fondo de Cultura Económica.

Ramos, Jorge Abelardo (2011) *Historia de la Nación Latinoamericana*. Buenos Aires: Peña Lillo Editores.

Williamson, Edwin (2013) *Historia de América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Zanatta, Loris (2012) *Historia de América Latina. De la Colonia al siglo XXI*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

3. METODOLOGÍA DE TRABAJO Y SISTEMA DE EVALUACIÓN

La materia se ofrece en el formato de cursada de verano como cursada completa (fundamentalmente orientada a la realización de la modalidad de cursada de promoción sin

examen final) y en el formato de cursada cuatrimestral en el primer y el segundo cuatrimestre. En las cursadas cuatrimestrales, se puede aprobar la asignatura bajo todas las modalidades previstas en el Régimen de Enseñanza y Promoción (REP): (1) cursada regular con examen final, (2) cursada por promoción sin examen final, (3) descarga parcial de contenidos. Adicionalmente, en todas las mesas de exámenes finales se prevé la alternativa de la aprobación de la materia bajo la modalidad de alumno libre con una evaluación en dos instancias: un examen escrito sobre los temas que corresponden a la organización de las clases prácticas y una vez aprobada esa instancia, un examen oral con el mismo formato que el de los exámenes finales de la modalidad regular.

En relación con la cursada regular con examen final y la cursada por promoción sin examen final, se requerirá en los tres casos la aprobación de dos exámenes parciales en el espacio de las clases prácticas. Estos exámenes tendrán cada uno una instancia de recuperatorio y, siguiendo lo establecido en el REP, también podrá disponerse de un segundo recuperatorio de uno de los dos parciales para llegar a la calificación mínima requerida de 6 (seis) para la promoción sin examen final y de 4 (cuatro) para la cursada regular (Art. 14°).

La modalidad de trabajo implica:

a) Realización de trabajos prácticos que busquen expresar sintéticamente y ordenadamente las ideas (textos con límites de caracteres, como columnas de opinión, resúmenes de ponencias, índices comentados, tweets, etc.) Las consignas apuntarán a una metarreflexión sobre qué hacer con un texto histórico. Se tratará de apuntar a fortalecer el uso del conocimiento histórico como base para estructuras de argumentación, por lo que se pondrá el foco en la claridad de dicha argumentación. Estos trabajos además, podrán pasar por etapas de elaboración grupales e individuales.

b) Los parciales contendrán variantes de consignas con opciones recomendadas, atendiendo a que los estudiantes de la materia cuentan con trayectorias y conocimientos previos heterogéneos. Se espera que los estudiantes de cada carrera opten por las consignas que corresponden a sus distintas formaciones previas, aunque podrán optar por cualquiera de las consignas indicadas.

Los exámenes finales y los trabajos de promoción sin examen final se organizarán en torno a la exposición de un tema, en el que se deberán abordar conceptos y lecturas de la bibliografía ampliatoria de cada tema indicados en este Programa. Para orientar esta lectura autónoma de un conjunto de bibliografía ampliatoria sobre un mismo tema, se desarrollarán ejercicios de lecturas complementarias en las clases prácticas, por ejemplo, preparando textos para exponerlos en las clases y reflexionando sobre el modo de leer esos textos.