

## Tradiciones intelectuales y discursos pedagógicos en la creación y primeros años del *Gymnasium* de Tucumán (1948-1950)

Francisco Emmanuel Montivero<sup>1</sup>

83

### Resumen

El presente artículo pretende aportar elementos sobre los orígenes históricos y fundamentos pedagógicos en la fundación del *Gymnasium*, una institución educativa dependiente de la Universidad Nacional de Tucumán. Su creación transcurre durante el período caracterizado como *peronismo clásico* y es parte del proyecto de modernización académica de la Universidad bajo el rectorado del Dr. Horacio Descole.

El artículo analiza el mestizaje curricular que se produce entre el humanismo clásico y el activismo pedagógico y que se inscribe en el heteróclito campo reformista del pensamiento pedagógico argentino. Para ello, se reconstruye el contexto del

<sup>1</sup> Licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Tucumán) y Diplomado Universitario en Historia Argentina y Latinoamericana, en el marco del Programa Universitario de Historia Argentina y Latinoamericana. Docente Adjunto de Historia de la Educación tucumana, argentina y

primer peronismo y las especificidades locales de aquella experiencia histórica, escenario en el cual se producen y circulan las discursividades en disputa dentro de la Comisión de Notables, encargada de la elaboración del proyecto pedagógico del *Gymnasium*.

De este modo, se pretenden abordar conclusiones sobre los rasgos que caracterizan a la institución educativa dentro del proceso de modernización universitaria, sus tensiones internas y las dimensiones políticas, ideológicas y culturales que se imbrican en un escenario social más amplio. La investigación está basada en documentos oficiales y discursos públicos.

### Palabras clave

Peronismo, enseñanza media, tradiciones intelectuales, discursos pedagógicos, Tucumán.

### Abstract

*This article search on the middle school Gymnasium's foundational context and pretends to give elements about the ideas*

latinoamericana (Universidad San Pablo - Tucumán) y miembro del equipo de la cátedra Historia General de la Educación y la Pedagogía (Universidad Nacional de Tucumán). Contacto: [emmanuelmontivero201@gmail.com].

*and reasons of the pedagogical thought. Gymnasium's foundation elapsed during the period characterized like as classic Peronism and reveals the senses produced about the middle school as a resistance social-space in opposition to the Peronist educational project, although that Gymnasium it's one expression of the modernization in the National University of Tucuman under Horacio Descole's government.*

*This article analyzes the mixed Gymnasium's curriculum, which produce between the classic humanism and pedagogical activism. For that, rebuild the classic Peronism context and this historical experience in Tucuman, local stage where the Comisión de Notables, who is the responsible in the Gymnasium pedagogical project, develops their activities.*

*In this way, we will work on the Gymnasium's traits that enroll the institution in the modernization process in the National University of Tucuman, the internal discuss and multidimensional dispute that overlap on the social campus. The research is based in official documents and public discourses.*

### **Keywords**

*Peronism, secondary education, intellectual traditions, pedagogical discourses, Tucumán.*

### **Introducción**

A lo largo del artículo intentaremos reconstruir el contexto de formación del *Gymnasium* de la Universidad Nacional de Tucumán<sup>2</sup> a partir del abordaje de tres dimensiones que constituyen al acontecimiento: las tradiciones intelectuales en disputa y su imbricación con el pensamiento pedagógico reformista de mediados del siglo XX, una aproximación a los orígenes y trayectorias intelectuales de los integrantes de la Comisión de Notables y las relaciones históricas del peronismo clásico con la enseñanza media.

El 3 de mayo de 1948, por iniciativa del rectorado de Horacio Descole, interventor designado por Juan Domingo Perón para la Universidad Nacional de Tucumán, es puesto en funcionamiento el *Gymnasium*. Encomendado por el propio Descole, el decano Guido Parpagnoli organizó el proyecto de creación de la escuela que data de febrero del mismo año y una *comisión de notables*, quienes se encargarían de armar las bases liminales de su fundación. De marcada orientación humanista, la enseñanza en el *Gymnasium* preserva, desde su fundación, atisbos latinizados en su propia estructura curricular y a pesar de la categorización nominal que unificaba a las instituciones universitarias de enseñanza primaria y media, las escuelas

<sup>2</sup> En adelante, UNT.

*experimentales*, combinaba tramos de formación humanista, enciclopédica y propedéutica con tramos de formación signadas bajo la influencia de principios pedagógicos de las escuelas activas. A partir de esto, se consolidaron los tramos de formación primaria (I° y II° preparatorio, equivalentes a quinto y sexto grado de la escolarización común) y media (1° a 6° año). Con la acreditación otorgada por el *Gymnasium*, sus egresados podían ingresar como docentes en el nivel medio, factor que es reformado a lo largo de la década de los sesenta, primero con el debate por la Ley de Educación de la Provincia, n.º 3007/1960<sup>3</sup> y luego con la derogación de la formación docente como rama del nivel medio y su traspaso definitivo al sistema terciario. En términos generales, la organización de la gradualidad no sufrió modificaciones hasta la actualidad, a pesar de la sanción de leyes que modificaron la estructura del nivel medio en su conjunto, mientras que, con respecto al ingreso de las cohortes, se fueron reformando en la medida de las reformas universitarias más amplias. Sin embargo, el ingreso al *Gymnasium* nunca fue irrestricto, sino que se sustituyeron sus mecanismos de sorteo por los exámenes, que

<sup>3</sup> Wieder (2017) enfatiza en dos aspectos ligados al debate por la Ley N° 3007: la democratización del gobierno educativo y la laicidad del sistema. La reforma educativa enfrentó al gobierno de la UCR Intransigente, bajo el liderazgo de Celestino Gelsi, y a la Agrupación Tucumana de Educadores Provinciales, conducida desde 1957 por F. Isauro Arancibia. En 1964, con el impulso del Círculo de Profesores Diplomados y la Asociación de Maestros de Escuelas

actualmente rigen la admisión a la institución. Por último, cabe destacar que su organización institucional es asimilable a los formatos de la enseñanza superior universitaria: la existencia de departamentos por áreas de estudio, del Consejo Asesor Interno como un órgano que representa a los distintos sectores de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, directivos y familias), el ingreso a cargos docentes a través de concursos públicos por antecedentes y oposición y la inexistencia de dispositivos capilares de control de asistencia a alumnos son los elementos que permiten asimilar su formato organizativo a los de la enseñanza superior universitaria. Desde su creación hasta el año 2018 el *Gymnasium* acreditaba a sus egresados el título de Bachiller Superior Humanista, mientras que, con el nuevo plan de estudios, los egresados obtienen el título de Bachiller en Ciencias Sociales con orientación en Humanidades.

Técnicas y el apoyo de la Comisión Directiva de ATEP, es creada la Asociación del Personal de la Enseñanza Media y Superior (APEMyS) que se involucra directamente en los conflictos político-educativos de la década y fue el espacio gremial para una porción importante de egresados del *Gymnasium* que había iniciado su trayectoria docente.

### *Acontecimiento y tradiciones en disputa*

La formulación del proyecto pedagógico del *Gymnasium* estuvo a cargo del Dr. Piérola, quien, a su vez, convocó a un grupo de intelectuales, vinculados a la actividad académica de la Universidad. En el trabajo de Piérola podemos encontrar dos momentos: una primera etapa, bajo la influencia de la tradición filosófica alemana idealista (Piérola: 1940, 1943, 1945) y un segundo período, donde se inscribe en una corriente de intelectuales con interés en la propuesta educativa de John Dewey (Piérola: 1954, 1956, 1961).<sup>4</sup> En ese sentido, el ya designado Director Organizador planteaba que el propósito fundamental del *Gymnasium* era la formación de hombres capaces de comprender lenguas clásicas (latín y griego, parte nodal del currículum original), interpretar las obras de la historia y la filosofía y adquirir habilidades en el plano sensible, necesarias para la vida de cualquier hombre de la sociedad (Memorias de la UNT, 1949). Para

<sup>4</sup> Su trayectoria frente al Instituto de Pedagogía de la Facultad de Artes y Ciencias Culturales y su protagonismo en el diseño del proyecto fundacional lo dotaron de pergaminos suficientes para asumir la dirección escolar. La procedencia intelectual de Piérola aparecía coaligada a las recepciones del idealismo alemán, a través de Hegel principalmente, y luego hacia la fenomenología, orientando su trabajo a las traducciones de Merleau-Ponty y Bergson. Sus preocupaciones pedagógicas estaban vinculadas a la influencia de la psicología experimental de principios de siglo XX (sobre todo en las preocupaciones filosóficas de Alejandro Korn) y su atención en la emergencia de los aportes teórico-educativos de John Dewey.

ello necesitaron de la incorporación *ad-honorem* de docentes notables de la Universidad: Roger Labrousse, pionero de la historia de las ideas políticas en Argentina; Guillermo Rohmeder, geógrafo; Clemente Hernando Balmori, lingüística introductor de los estudios literarios clásicos en la UNT; Enrique Würschmidt, miembro de la Academia Nacional de Geografía; Jack Rush, profesor en lenguas modernas; Ernesto Mäwntz y el decano Parpagnoli, intelectual reconocido en el universo artístico por su promoción a la investigación.

La raigambre humanista del currículum fundacional del *Gymnasium* encuentra su origen, según Claudia Ale (2018) en la promoción de una perspectiva clasicista en Tucumán que se desarrolló durante la década de los cuarenta y cincuenta, en consonancia a las direcciones intelectuales de Nimio de Anquín<sup>5</sup>. En este mismo esquema de pensamiento, el lingüista rumano, Eilhard Schlesinger<sup>6</sup> —radicado por entonces en Tucumán—

<sup>5</sup> Nimio de Anquín fue un filósofo tomista, líder de la Unión Nacional Fascista y larga trayectoria en el ámbito religioso de la provincia de Córdoba. Su *función excepcional* en la recepción del fascismo italiano en Córdoba lo convirtieron en la expresión más visible de una matriz ideológica integrista donde predominaba el catolicismo, la defensa de la tradición hispánica y la asunción de un pensamiento pre-moderno que asociaba la cuestión clerical a la posición dominante de los sectores patricios provinciales (Tcach: 2009).

<sup>6</sup> Eilhard Schleisinger (1909-1968) fue un filólogo de origen alemán. En 1944 se radicó en Tucumán, luego de haber sido expulsado de Alemania por su condición de judío e instalarse, provisoriamente, en Buenos Aires durante un

esgrimía desde el diario universitario, *El Trópico*, sus reflexiones en torno a la situación universitaria, entre las cuales explicaba que la deficiencia formativa del nivel medio tenía efectos directos en la situación del nivel superior. Sus lamentaciones por el cierre de los bachilleratos humanísticos, según él, en pos de promover el pensamiento *positivo* y la automatización de los saberes, requería un retorno *fundacional* y para ello, proponía la enseñanza de lenguas y culturas clásicas, principalmente de raigambre greco-latino, como posibilidad de restitución de la excelencia académica. En la misma línea argumental, Harold Sloman Newnham (1948: 5) planteaba la necesidad de «[...] gestar un proyecto humanista cuya fuente sea la antigüedad clásica» en pos de rescatar los valores que ha dotado la civilización griega a la modernidad como los ideales de libertad, belleza y verdad ante su diagnóstico sobre el contexto, caracterizado por la «[...] declinación de los valores morales, estéticos e intelectuales». Por su parte, Dorothy Ling (1947), otra de las intelectuales que defendían la reinstalación del mandato humanista, reforzaba la defensa de la enseñanza de la cultura clásica a partir de considerar que su transmisión pretendían

---

lustró. Su trabajo se desarrolló en los autores grecolatinos clásicos, a quienes tradujo en *La poética y Edipo Rey* de Sófocles, y en el pensamiento filosófico de la temprana Grecia (Marg y Thiefelder, 1969).

<sup>7</sup> Hernando Balmori (19894-1966) fue una de las figuras más representativas de la densificación académica del período de entreguerras y la política de incorporación de intelectuales exiliados de sus países, llevada adelante por la Universidad Nacional de Tucumán. Con el inicio de la II° Guerra Mundial, y

ensanchar la formación del humanista, otorgándole a los hombres nuevas bases de comprensión entre sí, entre los hechos y los acontecimientos. Así, podemos observar que los discursos en pos de la restitución de la enseñanza de la cultura clásica en los niveles medio y superior formaban parte de una iniciativa de los intelectuales que incidían, desde el debate público, en la formación de políticas educativas de la Universidad Nacional de Tucumán; y que se materializó en tres experiencias educativas de inspiración humanista: el Instituto de Lenguas y Literaturas Clásicas (1947), a cargo de uno de los miembros de la Comisión de Notables, Hernando Clemente Balmori<sup>7</sup>; el Instituto Superior de Artes, dirigida por la propia Dorothy Ling y el objeto de este artículo, el *Gymnasium*.

Además de la vinculación del «[...] hombre como miembro de la humanidad» (Memorias de la UNT, 1949: 220), es decir, un clásico planteo humanístico; una de las preocupaciones pedagógicas del proyecto del *Gymnasium* yace en la integración de tres áreas culturales: el hombre como miembro de la región donde vive y de la comunidad política en la cual se inserta<sup>8</sup>. Esta

luego de haber sido *depurado* oficialmente del territorio español por el dictador Francisco Franco, Hernando Balmori se incorpora como docente de la Universidad Nacional de Tucumán. Su trabajo se desarrolló en el estudio y la recuperación de las lenguas indígenas que aún preservaban su comunidad de hablantes en la provincia como el *lule*, *tonocoté* y *quichua*.

<sup>8</sup> Los interrogantes sobre el rol de la educación en la formación de la conciencia y la convivencia entre las fuerzas que constituyen al espíritu humano

triangulación entre la singularidad del sujeto, el conocimiento del escenario cultural donde se desarrolla su vida y la comunidad política de la cual es parte por su condición de *sujeto-ciudadano*, despliega al menos tres interrogantes: en primer lugar, ¿qué entienden por *comunidad política* los autores del proyecto?, luego ¿qué interpretación hacen del escolanovismo, entendiendo a esta corriente como parte de la tradición del pensamiento pedagógico reformista argentino? y por último, si en el marco de una multiplicidad de orígenes intelectuales e identidades sociales de la Comisión de Notables, ¿el currículum se constituye como un escenario de confrontación para estos intelectuales o el clivaje se desplaza a una dimensión social más amplia?

Tal como señalamos previamente, uno de los integrantes de la Comisión de Notables fue Roger Labrousse. Sus aportes a la historia de las ideas políticas cimentaron una iniciativa de transcribir las formulaciones clásicas del republicanismo liberal — sobre todo, que Labrousse encontraba en Rousseau— a la

---

remiten a Mantovani, quien planteaba que las instituciones de enseñanza media debían fomentar «[...] el desenvolvimiento de las calidades humanas que en cada uno asoman, colocar a este hombre que nace espiritualmente y empieza a ligarse a los bienes comunes de la cultura y responder a las demandas de la convivencia social» (1950: 129). Siguiendo a Siede, en el marco de las reformas curriculares de los treinta, las reflexiones pedagógicas de Mantovani sintetizan su visión acerca de la enseñanza media bajo la égida del espiritualismo y «[...] su preocupación por encuadrar el conocimiento disciplinar ofrecido por las

cotidianeidad política subnacional y en ese sentido, entendía como acto primordial del proceso educativo a la formación cívica como dotación moral e intelectual de las atribuciones del ciudadano. Su idea hegeliana en torno a la Nación como externalidad —pensada desde el exilio— y elaboración del saber *objetivado* diferente a la sensibilidad, constituye al adversario que representaba el proyecto educativo y el ideal de nación en el peronismo clásico. De este modo, solapa a la formación humanística y la comunidad política en un mismo sintagma: de un lado, la sensibilidad, los humores de los pueblos y el *folclore* de la cultura nacional quedan asociadas al pensamiento pedagógico anti-positivista pero lejos de representar aquel saber universal como medio de acceso a la libertad que ansiaba con la creación del *Gymnasium*. Del otro, la inscripción de Piérola en una de las diferentes etapas de interpretación y reformulación pedagógica del pensamiento de John Dewey en Argentina, en el cual el concepto basal de la educación democrática<sup>9</sup> sirvió para consolidar las *prácticas docentes de*

escuelas en una propuesta formativa más integral, que acentúe los componentes morales» (2012: 34).

<sup>9</sup> Los conceptos de *democracia* y *educación* en la obra de John Dewey son centrales ya que consideraba que los espacios escolares debían funcionar como los espacios privilegiados de socialización del niño y de concientización sobre su pertenencia a una sociedad plural. Por su parte, Caruso y Dussel intentan analizar las lecturas alternativas sobre la obra de Dewey a partir de comprender que «[...] las múltiples vinculaciones entre *didáctica*, *educación* y *escolarización* [...] fueron reducidas a una peculiar “didáctica”» (2009: 23) que se reflejó en las

*resistencia* al proyecto educativo del peronismo clásico (Caruso y Dussel, 2009).

Retomar a Dewey nos conduce a profundizar sobre el segundo interrogante planteado. Para ello, abordaremos un fragmento del texto de creación del *Gymnasium* Universitario, donde se agrega que el «[...] desarrollo de la enseñanza [...] sustituirá la exposición oral puramente teórica por procedimientos vitalizados, activos y concretos, de instrucción y educación» (Memorias UNT, 1949: 220) y aquí es posible identificar los elementos *experimentales* de las tendencias pedagógicas anti-positivistas. En primer lugar, por la sustitución didáctica entre la exposición oral y lo que consideran «[...] procedimientos vitalizados, activos y concretos» que introduce una fractura en la articulación propedéutica que propone la enseñanza humanística entre la *lectio* y la *questio*, técnicas propias del método escolástico. En una segunda instancia, la caracterización de aquellos procedimientos como *vitales* y *activos* ponen de relieve las lecturas que realizan desde el vitalismo filosófico y el activismo pedagógico. Siguiendo a Catanzaro (2011) es posible entender desde Herder al

---

ideas y trayectorias de los intelectuales argentinos inscriptos en la corriente pedagógica escolanovista.

<sup>10</sup> El autor analizar en profundidad la Reforma Rezzano y las vinculaciones entre educación y trabajo ya que de ese modo permite alcanzar una comprensión más amplia del momento histórico referido. A su vez, la mirada sobre el registro estético de esta experiencia pedagógica permite identificar los elementos del taylorismo, como producción teórica sobre la organización del trabajo

vitalismo en su doble dimensión: como formadora de una unidad inaprensible para la síntesis intelectual y como la capacidad del cuerpo de ordenar, dotar de la *lógica de la visión* a la realidad. De esta manera, podemos entender que la *decisión didáctica* de establecer como método privilegiado a aquellos que se fundamentan en los campos de la *actividad humana* está directamente vinculada al propósito de formar sujetos universales en los propios límites de lo humano. Esta premisa nos conduce a afirmar que las razones de inscripción de los postulados fundacionales del *Gymnasium* en las tendencias pedagógicas anti-positivistas y experimentales se produce en tanto es parte de la dislocación propia de la tradición *reformista* de la Escuela Nueva, que puede definirse como un corpus de ideas pedagógicas no en estado *puro* sino producto de combinaciones con la tradición normalista de la escuela argentina<sup>10</sup> (Frechtel, 2014: 307).

Una vez planteada la condición heteróclita que caracteriza al pensamiento pedagógico reformista, es posible profundizar en el último interrogante, sobre cómo se configura un espacio de disputa entre discursividades e identidades agonísticas que moldearon el

industrial, en la formación del *niño laborioso*. Los interrogantes que se plantea en torno a las *lecciones de las cosas* y la *educación de los sentidos*, la búsqueda de la individualidad y la *autoconciencia del deber* son útiles para nuestro artículo ya que refuerzan la idea-fuerza sobre la condición heteróclita del campo, en tanto ideas y experiencias, escolanovistas en Argentina.

currículum del *Gymnasium*. Ya nos hemos referido a la designación del Dr. Piérola como rector organizador de la institución. Asimismo, su trabajo como Director Organizador no se prolongó durante mucho tiempo: poco más de un año de haber asumido, Piérola es reemplazado por Carlos Leguizamón<sup>11</sup>, quien hasta entonces se había desempeñado como profesor de Lengua Castellana, e inicia una sucesión permanente de directores interinos hasta la interrupción democrática de 1955. Desde el exilio interno, Piérola publicó *Aproximaciones en torno al concepto de Educación Nacional* (1956) en cuyo prólogo expresaba una abierta oposición al proyecto educativo del peronismo, calificándolo como *liberticidio* y refiriéndose en reiterados pasajes del texto a las coacciones de la libertad individual y los asedios a la idea de nación, que desarrolla superficialmente a lo largo de su libro.

Por otro lado, las trayectorias disímiles de los *notables* que formaron parte de la Comisión encargada de elaborar el proyecto educativo dan cuenta del mestizaje de la tradición escolanovista. Además de Piérola, quien se inscribe en una corriente liberal antiperonista y cuyas derivas políticas culminan en el apoyo a la persecución y depuración de los rastros del peronismo, y Horacio Descole, rector ligado al peronismo; también encontramos a Nimio de Anquín, un renombrado fascista y defensor de una esencia hispánica y católica de la Nación, cuyas influencias

<sup>11</sup> Según el propio relato de Piérola en las Memorias Institucionales de la UNT, el prof. Leguizamón promovió *actividades extracurriculares* como el

condujeron a Eilhard Schleisinger, un filólogo de origen judío expulsado de la Alemania nazi, a expresar opiniones a favor de la restitución de las lenguas clásicas como el latín y el griego en los currículos de la enseñanza media o a Hernando Balmori, un republicano exiliado por el nacional-catolicismo de Franco, cuya labor en la Comisión se encargaba de la justificación de la restitución de las lenguas clásicas en el currículum humanista del *Gymnasium*.

De esta manera, podemos observar que las ligaduras identitarias de los intelectuales de la Comisión están sincronizadas con las reformulaciones de la tradición reformista argentina y sus críticas al sistema de instrucción pública. El componente diferencial, según estos intelectuales, radica en que el saneamiento de la crisis de la enseñanza media es posible en tanto se restituyan los currículos humanistas y propedéuticos que consoliden una formación integral del joven ciudadano, tanto en el campo del *saber hacer* como en la comprensión de la cultura universal. La formación de un clivaje pedagógico encuentra a los actores de la Comisión de Notables enlazados por sus críticas y proyecciones educativas, mientras que construyen como su adversario a la formulación político-pedagógica del peronismo, asentados en una gramática colectivista, de fuerte impregnación nacional y catolizada.

*periódico Mural*, práctica informativa producida por el Centro de Estudiantes del Colegio *Gymnasium* hasta la actualidad, y el teatro escolar.

***Peronismo clásico y enseñanza media***

Como señalamos anteriormente, la fundación y primeros años del *Gymnasium* transcurren durante el período denominado *peronismo clásico*<sup>12</sup> y en Tucumán, adquirió características particulares: en primer lugar, por la centralidad de la Federación Obrera de Trabajadores de la Industria Azucarera (FOTIA) dotaba a la configuración original del movimiento peronista de una fuerte presencia de los sectores obreros y populares de extracción rural y posteriormente, tal como analizan Gutiérrez y Rubinstein (2010), la alta conflictividad política interna, debido a las fuertes oposiciones de aquella verdadera *columna vertebral* del movimiento al gobierno de Carlos Domínguez (1946-1950) y su entorno preferencial compuesto por sectores militares, los desprendimientos de la Unión Cívica Radical y una parte de los industriales azucareros.

<sup>12</sup> Respecto al período que denominamos *peronismo clásico*, la producción historiográfica es variada, entre las cuales podemos mencionar estudios generalistas sobre aquel momento histórico, tales como: Murmis, Miguel y Portantiero, Juan Carlos, Estudios sobre los orígenes del peronismo, Siglo XXI Editores, 1972. James, Daniel, Resistencia e integración: El peronismo y la clase trabajadora argentina 1946-1976, Siglo XXI Editores, 2018. Horowicz, Alejandro, Los cuatro peronismos, Edhasa, 1985. Raanan, Rein y Sitman, Rosalie (comps), El primer peronismo. De regreso a los comienzos. Lumiere, 2005. Torre, Juan Carlos (dir.) Los años peronistas. Nueva Historia Argentina.

Al interrogarnos sobre los formatos escolares el foco está puesto en aquellos elementos que confieren «[...] unidad a una configuración histórica particular» (Southwell, 2012: 36) cuya emergencia y consolidación se producen en las determinadas formaciones sociales que las albergan. Si en las primeras décadas del siglo XX, sobre todo por las nuevas tendencias en el pensamiento pedagógico norteamericano y europeo y sus apropiaciones en Argentina, el currículum humanista atravesó procesos de reforma y adecuaciones, aunque los resultados fueron el retorno al formato clásico de los bachilleratos (Southwell, 2012), en las décadas del 30 y 40, las incidencias corporativas en el sistema educativo y las modulaciones producidas en el campo intelectual sobre la cuestión de nacionalismo, los autoritarismos y las nociones en torno a la función estatal, fueron introduciendo las prescripciones normalistas, dominantes en el nivel primario, y estrechando las autonomías de la enseñanza media. En coincidencia con esta línea argumental, consideramos que en la

Editorial Sudamericana, 2005. En el campo de la historia de la educación, caben señalar las investigaciones desarrolladas por: Tedesco, Juan Carlos “La educación argentina entre 1930 y 1955”. En: *Historia integral de la Argentina. Civiles y militares: las diez presidencias*. Centro Editor de América Latina, 1980; Puiggrós, Adriana y Bernetti, Jorge Luis (dirs.) Peronismo: cultura política y educación (1945-1955). Galerna, 1993. Carli, Sandra Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955). Galerna, 1995; Cucuzza, Héctor (comp.) Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo (1943-1955). Del Riel, 1997.

fundación del *Gymnasium* aparecen las huellas de una tradición curricular humanista y enciclopedista en un discurso de la enseñanza general en el marco de un proceso de modernización académica de la UNT. En ese sentido es posible corroborar que el proyecto educativo del primer peronismo no sólo se manifiesta en el énfasis en torno a la formación laboral a partir de la trama de instituciones escolares bajo la radiografía patrimonial de los industriales azucareros que, tal como plantea Vidal (2006), habían tenido un papel fundamental en los orígenes del sistema educativo de la provincia; sino que se registran experiencias educativas de corte humanista que intentaron combinar tendencias didácticas escolanovistas con un currículum atravesado por el formato clásico de los bachilleratos.

Podemos plantear que el *Gymnasium* resulta una de las materializaciones del proyecto educativo del primer peronismo, destinado a la formación humanista de una fracción de los sectores medios urbanos (Cammarota, 2011) y que eludía a la adversidad que representaban las instituciones más antiguas como el Colegio Nacional y la Escuela de Comercio<sup>13</sup>. En ese sentido, siguiendo a Cammarota (2011: 91) las iniciativas del primer peronismo en el nivel medio tuvieron un fuerte componente *democratizador*, en tanto, se tradujo en la expansión matricular, creación de nuevos

<sup>13</sup> Daniel Antonio Jiménez (2005) plantea que las prácticas de resistencia dentro de los colegios tradicionales de la provincia encuentran sus antecedentes inmediatos en el activismo estudiantil contra la política educativa de la Década

establecimientos y remoción de los obstáculos que imposibilitaban el acceso al nivel medio sin que esto signifique, como lo sostienen Tedesco (1993), la total ruptura con el «[...] perfil social de los estudiantes». Con respecto a este punto, en el informe institucional elaborado a un año de la fundación del *Gymnasium*, el director Piérola indicaba que 10 de los 91 estudiantes inscriptos para el ciclo lectivo inaugural de 1948, desistieron de «[...] los estudios al no concretarse las becas» mientras que los tres estudiantes provenientes de las Escuelas Industriales que fueron inscriptos como oyentes, no aprobaron las instancias evaluativas que les permitían continuar en la institución (*Memorias de la UNT*, 1949: 221). Asimismo, hacia 1953 se instituyen dos programas de Becas: una financiada por el Cuerpo de Profesores del *Gymnasium* y la otra denominada *Rector de la Universidad Nacional de Tucumán* (Resolución n.º 1755-214-953), destinadas a «[...] alumnos hijo de empleado u obrero que merezca ser estimulado en su carrera de Bachiller, por su contracción al estudio y condiciones morales e intelectuales» (*Memorias de la UNT*, 1949: 227).

Ahora bien, en una porción de la bibliografía producida sobre este período se enfatizó en la formación especular de un sistema de instrucción técnica que produjo circuitos diferenciados de escolarización, bajo un criterio de clase (Plotkin, 1994: 155) y en

Infame, en el cual el Colegio Nacional «Bartolomé Mitre» es uno de los centros de mayor oposición.

los discursos liberales y opositores en general de la época que la consideraban como lesivos para la educación común. Siguiendo este razonamiento el clivaje pedagógico identificaba al *peronismo clásico* como soporte político de la educación técnica en todos sus niveles mientras que el *consenso liberal* (Plotkin, 1994: 146) sostenía inteligiblemente los bachilleratos humanistas y propedéuticos de la enseñanza media. Sin embargo, esta idea nos resulta insuficiente para dar cuenta del proceso de modernización de la UNT durante el primer peronismo. La gestión de Descole se caracterizó por la promoción de iniciativas tendientes a reformar basalmente los soportes intelectuales del proyecto universitario de Juan B. Terán, tal como la creación del Instituto Superior de Artes en 1948 cuyo propósito fue galvanizar el proyecto de educación artística como parte del proceso de reforma cultural (Fasce, 2019) y la puesta en marcha del proyecto de la Ciudad Universitaria en la Villa San Javier que «[...] constituyó un modelo de planificación de la enseñanza universitaria y de localización de los edificios» y representó una iniciativa, aunque inacabada, de transformación integral de la UNT no sólo por el problema de dispersión que

<sup>14</sup> En el currículum original del *Gymnasium*, la enseñanza de la religión tenía una asignación horaria de dos horas semanales en el ciclo preparatorio, básico y superior (Memorias de la UNT, 1949). La asignatura estaba a cargo de uno de los intelectuales con mayor influencia en los círculos académicos universitarios de la década del '40, Manuel Gonzalo Casas. En 1956, la enseñanza religiosa es eliminada de las Universidades Nacionales y sus instituciones medias.

motivó este proyecto sino por las fundamentaciones pedagógicas de transitar la experiencia universitaria (Llanes, 2016). Además, se promovió la institucionalización de la actividad científica, una *herencia intelectual* del trabajo realizado por Miguel Lillo (Tagashira, 2009) como también la creación del Diario universitario *El Trópico*.

En términos generales, este período de reformas y el abordaje en la cuestión universitaria de Descole puede conceptualizarse bajo la categoría propuesta por Dussel y Pineau de *educación integral* (2003: 127) en un claro proceso de modernización académica, tanto para la expansión de las capacidades educativas de la UNT como también los conflictos derivados del proceso de *recatolización*<sup>14</sup> y destitución de algunos principios rectores del reformismo.<sup>15</sup> Por otro lado, según Tedesco (1993: 213-219) el estímulo de los estudios técnicos no fue contradictorio con la asimetría entre saberes humanísticos y saberes técnicos, en decir, prevalecieron las diferencias sociales del *hacer saber* sobre el *saber hacer*. Estas diferencias no sólo

<sup>15</sup> Roberto Pucci (2013) identifica el período de gobernanza de Horacio Descole como un *desierto intelectual*, donde prevalece una lectura que reduce al proyecto educativo del primer peronismo a sus intenciones de confiscar la autonomía universitaria y la libertad académica mediante la persecución sistemática de estudiantes y docentes disidentes y la instalación de dispositivos capilares de vigilancia a la actividad intelectual.

impactaron en los debates pedagógicos de la época<sup>16</sup> sino que constituyeron elementos identitarios en la oposición política de las élites y clases medias hacia el peronismo, sobre todo a partir de 1950. Silvina Gvirtz (1999) introduce posibles dimensiones para pensar la resistencia escolar a la *politización de los contenidos* del primer peronismo, a partir de las estrategias institucionales de resignificación de las prescripciones y determinaciones curriculares como así de la reacción, tendiente a la organización política, de los claustros docentes y estudiantiles. Si bien el estudio de Gvirtz se enfoca en la dinámica escolar del nivel primario, puede asimilarse su comportamiento a las estrategias argüidas por los bachilleratos de oposición al peronismo, en tanto, las movilizaciones producidas hacia finales de la década del cuarenta<sup>17</sup> son encabezadas no sólo por los sindicatos y gremios en disputa

<sup>16</sup> Pineau y Dussel (2003) describen y analizan los debates fundacionales de la Universidad Obrera Nacional y las oposiciones políticas a su creación, donde se destacan aquellas posiciones, herederas del reformismo, que consideraban que el valor ontológico de la existencia de una Universidad yace en la pretensión universalista del conocimiento y el saber, por lo cual una Universidad destinada a la formación de técnicos y expertos en la producción industrial no podía nominarse como Universidad.

<sup>17</sup> Leandro Lichtmajer analiza la dinámica política de la década del cuarenta, sobre todo a partir de la Huelga azucarera del cuarenta y nueve, que se desarrollan dos procesos: por un lado, la pérdida de la moderación que había caracterizado a la Unión Cívica Radical en el primer trienio peronista (1946-1948) (2016b: 376) y por otro la sustitución de los cuadros políticos del peronismo provenientes del sindicalismo por aquellos sectores vinculados a las

con el gobierno provincial, sino con las organizaciones estudiantiles reformistas y de izquierda que horadaron la legitimidad del peronismo en las ascendentes clases medias y produjo un efecto de desafección política en los sectores urbanos (Lichtmajer, 2016a)

### Conclusiones

A modo de conclusión, podemos afirmar que en el momento de producción del *Gymnasium* la UNT atravesaba un período de modernización académica y profesionalización de la actividad académica que produjo como efecto la diversificación de los campos donde incidía la Universidad. En ese contexto, la creación del *Gymnasium* apuntaló la incidencia en el campo de las

profesiones liberales, como es el caso de Fernando Pedro Riera, quien fuera el gobernador de la provincia entre 1950 y 1952 (2016a: 146-147). De acuerdo al planteo del autor mencionado, las dificultades que se produjeron en los frentes internos y externos posterior a 1949, debilitaron al gobierno a medida que construyeron márgenes de legitimidad para la aparición de una corriente opositora no sólo en los espacios institucionalizados de la política sino en las manifestaciones callejeras. En ese sentido, Lichtmajer se refiere a dos dimensiones de expresión del conflicto político: la irrupción en el espacio público, promovido fundamentalmente por la militancia estudiantil antiperonista involucrada en la Federación Universitaria del Norte, y por otro en la elaboración clandestina entre la «[...] oficialidad peronista y los civiles que participaron en la conspiración» (2016a: 148).

humanidades —luego de la fundación del Instituto de Lenguas y Literatura Clásica y el Instituto Superior de Artes—, por otro lado, al ampliar la oferta del nivel medio, despresurizó la legitimidad que habían consolidado otros establecimientos educativos de concentraban a la militancia estudiantil antiperonista e intentó acompañar el proceso formativo de las clases medias en los centros urbanos de la provincia. En segundo lugar, el mestizaje producido entre la reivindicación del clasicismo, la impronta humanista y una dotación del activismo que constituye el argumento pedagógico del *Gymnasium* forma parte de la recepción, reformulación y apropiación de la tradición pedagógica reformista en Argentina. Una de las manifestaciones más cabales de la condición heteróclita del escolanovismo argentino se expresa en la composición de los intelectuales de la Comisión de Notables. A pesar de sus distintas procedencias ideológicas e identidades socio-políticas, todos ellos se encuentran hilvanados por las críticas a la enseñanza media y sus propuestas de resolución para los problemas educativos.

*Recibido: 30 de abril de 2020*

*Aceptado: 17 de mayo de 2020*

### **Referencias bibliográficas**

- Ale, M. C. (2018). “La cultura clásica y la educación universitaria: discusiones y desafíos (1940-1950)”. En *Historia y Cultura (Centro Cultural Alberto Rougés)*, número 3, pp. 7-36.
- Cammarota, A. (2011). “Consideraciones sobre la educación media humanística bajo el primer peronismo (1946-1955): expansión de la matrícula secundaria, inversión estatal y orden educativo meritario”. En *Temas de historia argentina y americana*, número 19, pp. 47-93. Disponible en: [<https://bit.ly/3ovr4r4>], consultado el 04/02/2020.
- Caruso, M. y Dussel, I. (2009). “Dewey en Argentina (1916-1946): Tradición, intención y situación en la producción de una lectura selectiva”. En *Encuentros sobre Educación*, volumen 10, pp. 23-41.
- Catanzaro, G. (2011). *La nación entre naturaleza e historia*. 1<sup>ra</sup> edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: *Fondo de Cultura Económica*.
- Dussel, I. y Pineau, P. (2003). “De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal durante el primer

- peronismo”. En Puiggrós, A. (dir.). *Historia de la Educación en la Argentina: Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Galerna.
- Fasce, P. (2019). “El Instituto Superior de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán: diálogos entre provincia y nación en el proyecto de modernización cultural del primer peronismo (1946-1952)”. En *Aura, Revista de Historia y Teoría del Arte*, número 10, pp. 3-25. Disponible en [<https://bit.ly/2Xsv0Nn>], consultado el 06/02/2020.
- Frechtel, I. (2014). “‘El gusto de hacer’. Escuela Nueva y taylorismo en la Reforma Rezzano (1918-1936)”. En Pineau, P. (dir.). *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Teseo.
- Gutiérrez, F. y Rubinstein, G. (2010). “La permanente búsqueda del orden y la unidad. Formación y trayectoria del peronismo tucumano 1946-1955”. En Aelo, O. (comp.). *Las configuraciones provinciales del peronismo. Actores y prácticas políticas, 1945-1955*. La Plata: Instituto Cultural de la provincia de Buenos Aires.
- Gvirtz, S. (1999). “La politización de los contenidos escolares y la respuesta de los docentes primarios en los primeros gobiernos de Perón - Argentina 1949-1955”. En *EIAL Estudios Interdisciplinarios de América Latina*, volumen 10, número 1, pp. 25-35. Disponible en [<https://bit.ly/35pgtXg>], consultado el 07/02/2020.
- Jiménez, D. A. (2005). “Huelga en el Colegio Nacional”. En *X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Disponible en [<https://bit.ly/39dduSQ>], consultado el 10/02/2020.
- Lichtmajer, L. (comp.) (2016a). *Los actores de la política: de las facciones a los partidos (1816-2001)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Imago Mundi.
- (2016b). “Confrontar al peronismo. Dinámica partidaria y prácticas políticas de la Unión Cívica Radical (Tucumán, 1946-1948)”. En *HistoReLo Revista de Historia Regional y Local*, volumen 1, número 15, pp. 369-402. Disponible en [<https://bit.ly/35qQsGN>], consultado el 10/02/2020.
- Ling, D. (1947). *Aqueste Sumo Saber*. Tucumán: Instituto de Arte, Universidad Nacional de Tucumán.

- Llanes Navarro, A. (2016). “El proyecto de la ciudad universitaria de Tucumán. Propuesta de patrimonialización”. En *Actas Científicas CIG (77ª Semana de la Geografía)*, pp. 131-140. Disponible en [<https://bit.ly/3sjuWhc>], consultado el 10/02/2020.
- Mantovani, J. (1950). *Adolescencia. Formación y cultura*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.
- Marg, W. y Thierfelder, A. (1969). “Veröffentlichungen über Eilhard Schlesinger”. En *Gnomon*, volumen 41, pp. 430-432. Disponible en [<https://bit.ly/3nvcP4f>], consultado el 15/02/2020.
- Plotkin, M. (1994). *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ariel.
- Pucci, R. (2013). *Pasado y presente de la Universidad de Tucumán: reforma, dictaduras y populismo neoliberal*. 1ª edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Lumiere.
- Puiggrós, A. y Bernetti, J. (dirs.) (1993). *Peronismo: cultura política y educación (1943-1952)*. Tomo V: de la Historia de la Educación Argentina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Galerna.
- Siede, I. (2012). “Presentación. Juan Mantovani: El hombre y el educador”. En Mantovani, J. *Bachillerato y formación juvenil*. 1ª edición. La Plata: UNIPE.
- Somoza Rodríguez, J. M. (1997). “Interpretaciones sobre el proyecto educativo del primer peronismo. De ‘agencia de adoctrinamiento’ a ‘instancia procesadora’”. En *Anuario de Historia de la Educación*, número 1, pp. 174-183. Disponible en [<https://bit.ly/3q5bdzL>], consultado el 06/02/2020.
- Southwell, M. (2008). “¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades”. En *Propuesta educativa (FLACSO)*, número 30, pp. 23-35. Disponible en [<https://bit.ly/38uPI5s>], consultado el 02/02/2019.
- Tagashira, R. (2009). *La investigación científica y tecnológica en la Universidad Nacional de Tucumán entre 1914 y 1951; su relación con el texto social*. Tesis de Maestría en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires. Disponible en [<https://bit.ly/2MG0r4w>], consultado el 05/02/2020.

Tcach, C. (2009). “La derecha ilustrada: Carlos Ibarguren, Nimio de Anquín y Lisardo Novillo Saravia”. En *Estudios. Revista del Centro de Estudios Avanzados*, número 22, pp. 193-207. Disponible en [<https://bit.ly/3nuMjaU>], consultado el 01/03/2020.

Tedesco, J. C. (1993). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. 2<sup>da</sup> edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones Solar.

Vidal, L. (2006). “La construcción del espacio educativo desde los ingenios azucareros: Tucumán 1884-1916”. En *XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación - “Habitar la escuela: producciones, encuentros y conflictos”*. Disponible en [<https://bit.ly/39it53k>], consultado el 20/02/2020.

Wieder, D. (2017). “El magisterio y el debate en torno a la Ley de Educación de la Provincia. Tucumán, 1958-1960”. En *Revista IRICEI*, número 33, pp. 75-95. Disponible en [<https://bit.ly/35oETjv>], consultado el 10/01/2019.

### Fuentes

Universidad Nacional de Tucumán (1949). *Memorias de la Universidad Nacional de Tucumán*. Tomo I, II, III y IV. Tucumán: Imprenta Universitaria.

Piérola, R. A. (1940). “El momento del arte en la filosofía de Hegel”. En *Universidad* (Publicación de la Universidad Nacional del Litoral), volumen 15. Disponible en [<https://bit.ly/3s9tqOw>], consultado el 10/12/2019.

— (1943). “Apuntes dispersos sobre Fenomenología”. En *Universidad* (Publicación de la Universidad Nacional del Litoral), volumen 15. Disponible en [<https://bit.ly/3q3xn5p>], consultado el 11/12/2019.

— (1945). “Fenomenología y mundo”. Documento de Cátedra. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.

— (1954). “Alejandro Korn and Contemporary Philosophy”. En *Philosophy and Phenomological Research*, volumen 14, número 3, pp. 354-364. Disponible en: [<https://bit.ly/3s9uvG5>], consultado el 03/01/2020.

- (1956). *Aproximaciones al concepto de educación nacional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Nova.
- (1961). “Hombre y mundo en la filosofía de John Dewey”. *Actas del XXI Congreso Internacional de Filosofía*, volumen 12, pp. 357-380.

Schlesinger, E. (1947). “Tradición y actualidad en la Facultad de Filosofía y Letras”. En *Suplemento Cultura, Diario Trópico*, versión impresa del 21/03/1947.

Slovan Newman, H. (1948). “Sobre la cultura griega”. En *Diario Trópico*, versión impresa del 21/05/1948, pp. 5-6.