

DISCURSO Y METÁFORA: DOS CLAVES PARA ANALIZAR EL CUERPO EN LA ESCUELA

Myriam Southwell¹

RESUMEN: Este trabajo aborda conceptualmente la estética escolar como objeto histórico-educativa, en tanto “fábrica de lo sensible”, la escuela produce sensorialidades que son parte de las formas en las que los cuerpos “habitan” y “conocen” el mundo. En ese discurso, la escuela ha sido una herramienta para la unificación de prácticas y valores. Haremos un recorrido conceptual sobre los aportes de la retórica y el análisis político del discurso a partir de la noción de metáfora. Se incluirá una somera reseña sobre la construcción discursiva del cuerpo en la publicación *Anales de la Educación*.

Palabras clave: Estética escolar. Sensibilidad. Discurso. Revista de educación.

Discourse and metaphor: two keys to analyze the body in school

ABSTRACT: This text is a conceptual approach to school aesthetics as a historical-educational object, as a “factory of the sensible”, the school produces sensorialities that are part of the ways in which bodies “live” and “know” the world. Within the framework of this discourse, the school has been a tool for the unification of practices and values. We will make a conceptual presentation on the contributions of rhetoric and the political discourse analysis from the notion of metaphor. It will include a brief review on the discursive construction of the body in the journal *Annals of Education*

Keywords: School aesthetics. Sensitivity. Discourse. Education journal.

¹Universidad Nacional de la Plata, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. E-mail: msouthwell@fahce.unlp.edu.ar
DOI: 10.1590/CC0101-32622018178396

INTRODUCCIÓN

Este trabajo es un recorte conceptual de un proyecto sobre la “estética escolar”¹ como objeto de investigación histórico-educativa, dado que en tanto “fábrica de lo sensible”, la escuela produce sensorialidades que provocan emociones que son parte de las formas con las cuales los cuerpos “habitan” y “conocen” el mundo. Es un sistema de signos implícitos y contingentes que opera mediante códigos inscriptos dentro del entramado discursivo y, en esa lógica, la escuela ha sido una herramienta privilegiada para la unificación de costumbres, prácticas y valores. Haremos un recorrido fundamentalmente conceptual sobre los aportes de la retórica a partir de la categoría de metáfora, y su potencialidad en el análisis político del discurso. Si bien el abordaje será conceptual reseñaremos algunos modos de construcción discursiva del cuerpo a través de la publicación *Anales de la Educación*, primera revista educacional de Argentina (1858 y continúa).

La estética — en tanto ciencia de la sensibilidad — es entendida en el marco de nuestro trabajo como un sistema de operaciones que convierte al “mundo sensorial” de los sujetos en determinadas sensibilidades mediante juicios de valor. Para ello desarrolla un vocabulario de categorías específicas (bello/feo, agradable/desagradable, etc.). Dicho vocabulario no es un atributo *a priori* de los objetos (Platón) o de los sujetos (Kant), ni puede ser reducido a una imposición social (Bourdieu), sino que debe ser comprendido como un efecto contingente e históricamente variable; una amalgama de tensiones e influencias múltiples.

A lo largo del siglo XIX y XX², el desarrollo de un régimen estético estuvo entre los propósitos de la escuela para que las poblaciones compartieran una cultura común — basada en una misma ética y una misma estética — necesaria para los progresos prometidos y soñados. Logró fraguar el futuro mediante la inculcación en grandes masas de población de pautas de comportamiento colectivo basadas en los llamados “cánones civilizados”.

Nos interesa sumar a ese punto de partida la exploración realizada por Rancière para quien política y estética se anudan inevitablemente. Para Jacques Rancière “la política es un asunto estético, una reconfiguración del reparto de los lugares y de los tiempos, de la palabra y el silencio, de lo visible y de lo invisible” (RANCIÈRE, 2011, p. 198). Uno y otro ámbito no se encuentran desde lugares independientes, cruzando una frontera, sino que se articulan de manera más compleja. Esto es así porque la estética — para Rancière — es un modo de

configuración sensible, un reparto de lugares y cuerpos cuya ruptura o emergencia determina la cosa misma de la política (BASSAS VILA, 2011, p. 20).

Siguiendo el trabajo de Rancière y el análisis del pensamiento obrero del siglo XIX, una voluntad de apropiación estética, una voluntad de apropiación de la palabra del otro, ha definido una ruptura en relación con un modo de vida, en relación con un hábito. Es impensable que esta lógica no haya estado encarnada por la escuela. Hay un valor transgresivo en el plano político en ese intento de apropiación de los valores del otro (RANCIÈRE, 2011, p. 85), valor transgresivo que la escuela encarnó para torcer hábitos y que también las prácticas populares exploraron y hicieron uso para el desarrollo de diversos mecanismos de legitimación y jerarquización social. Un nuevo modo de experiencia estética puede inducir ciertas formas nuevas de subjetividad política.

DISCURSIVIDAD Y METÁFORA

Por discurso no entendemos solo aquello que refiere a lo escrito a lo hablado, no tenemos una concepción estrictamente lingüística del discurso, sino que el discurso y lo social son términos que se superponen, porque cualquier tipo de acto social es un acto de producción de sentido, dado que está enmarcado en lógicas de sentido que estructuran la vida social. Podríamos afirmar sintéticamente que vivimos en universos que son unificados, a través de una serie de actos de sentido. De la misma manera que -por ejemplo- hablamos el idioma que nos pertenece sin necesidad de explicitar su gramática, la que -sin embargo- estamos aplicando, nuestra vida se desarrolla en una serie de configuraciones de sentido que tienen una estructura de la que no somos necesariamente conscientes. Ese conjunto de normas que estructuran en este sentido la vida social es lo que referimos como discurso (LACLAU; MOUFFE, 1985).

Hay una figura de la retórica que tiene un lugar significativo dentro del análisis político del discurso: la metáfora. Ernesto Laclau analiza la potencialidad de la retórica y de los movimientos tropológicos, es decir, formas de condensación y desplazamiento cuyos efectos se producen yendo más allá del sentido literal. Laclau, explicita el registro político de las figuras retóricas al enfatizar que la relación hegemónica es metafórica en la medida en que un particular tiende a representar un todo que lo excede (LACLAU, 2002). Ella consiste en el

movimiento indecible entre una parte que intenta encarnar un todo indefinible, y un todo que solo puede ser nombrado a través de su alienación a una de sus partes. Es decir que una particularidad asume formas de mediación con la plenitud, es decir, cuando un contenido es capaz de proveer la plenitud y “realización de la comunidad” y, en cuanto tal, como el nombre mismo de esa plenitud (LA-CLAU, 2002). En este punto, está implícito el establecimiento de una relación equivalencial entre un contenido que es una particularidad y — a la vez — es la encarnación de una inconmensurabilidad que lo excede. Así, un rasgo en común entre estética y política es el carácter excedentario de ambos registros. Mandoki (2006) plantea que para que haya estesis se requiere de la semiosis pero también un exceso que rebase la función perceptual. En palabras de la autora:

El re-conocimiento semiótico le brinda datos del objeto que relaciona con las numerosísimas categorías desde las cuales organiza su comprensión de mundo y adquiere un importe informativo para el sujeto. Pero en ocasiones sucede algo más: el objeto es percibido más allá del evento puramente informativo y genera un fulgor o un valor adicional para ubicarse en la dimensión estética a través del des-cubrimiento, es decir, de retirar la cubierta de hábito de percepción. El salto de la semiosis a la estesis ocurre cuando el sujeto trasciende el automatismo perceptual, rebasa la detección y alcanza a lo experiencial en el des-cubrimiento de lo inesperado (MANDOKI, 2006, p. 135-6).

Así, nos acercamos a conceptualizar el orden estético sensible como una forma de vida colectiva que no conoce separación entre política y sensibilidad o entre la política y la vida diaria. El modelamiento discursivo de los cuerpos ha sido una constante de los sistemas escolares. Hay una estética de la política, es decir, una reconfiguración de los datos sensibles por la subjetivación política. Hay una política de la estética, es decir, unos efectos de reconfiguración del tejido de la experiencia común producidos por las prácticas y las formas de visibilidad.

La primera cuestión política es saber qué objetos y qué sujetos se ven afectados por las decisiones, qué formas de relaciones definen propiamente a una comunidad política, a qué objetos se refieren estas relaciones, qué sujetos son aptos para designar estos objetos y para dis-

cutir al respecto. La política entonces es en primer lugar la actividad que “reconfigura los cuadros sensibles en cuyo seno se definen los objetos comunes” (RANCIÈRE, 2010, p. 61); un modo de reparto de lo sensible, de ver o no ver en él espacios comunes (RANCIÈRE, 2011, p.122).

Uniendo los elementos que hemos mencionado, nos acercamos a conceptualizar el orden estético sensible como una forma de vida colectiva que no conoce separación entre la política y sensibilidad o entre la política y la vida diaria.

Asimismo, y como hemos venido definiéndola, por ser la estética una forma de apropiarse del mundo y actuar sobre él, sus planteos inevitablemente se deslizan hacia la ética, y por añadidura a la política. Lo que parece bello resulta, además, correcto. Y luego, un ideal de lucha. La estética se vuelve entonces un campo de debate político — en un sentido amplio — y de producción de proyectos de alto impacto social. Por eso, acercarse a estudiar la historia estética implica, por un lado, entender a los proyectos estéticos como proyectos políticos, y, por otro, analizar tanto las relaciones que ésta asumió con otros registros sociales como los efectos que en ellos produjo.

La escuela es un escenario donde eso se ha vuelto práctica cotidiana durante siglos, donde la posición de los cuerpos y la sensibilidad han tenido un lugar muy relevante (esa relación no se establece de manera temática). La escuela ha sido consistentemente un proyecto estético/político; pero también, como hemos aprendido en la comunidad académica en la que nos enmarcamos, es un espacio de indeterminación que permite abrir la imposibilidad de fijeza y estabilidad para un nuevo reparto de lo sensible.

REVISIONES DE LA ESTÉTICA ESCOLAR Y LA REVISTA DE EDUCACIÓN³

En la década de 1920, el retiro de las concepciones positivistas, el desarrollo de nuevas corrientes psicológicas, el surgimiento de nuevas formas de conocer vinculadas a la sensibilidad y la conmoción que significaba la Gran Guerra para la racionalidad moderna y las certezas del siglo XIX, produjeron nuevas condiciones de posibilidad para el discurso pedagógico. Cuando se inicia el nuevo siglo, diversas naciones latinoamericanas han producido un proceso de modernización cultural impulsada desde el Estado,

especialmente a través de las leyes educacionales. Sin embargo, no se consolida del mismo modo ese otro proceso moderno que es el de la ampliación de la ciudadanía ya que el Estado era administrado por una minoría con un bajo nivel de participación política. Ese contraste será un terreno propicio para el florecimiento de demandas políticas crecientes, reclamando la inclusión de sectores sociales, ideas políticas y derechos sociales.

La Revista Los Anales de la Educación Común había tenido su punto de origen en el mes de enero de 1858 cuando se lanzó la que sería la primera revista educacional de la futura Argentina. Se planteó como “objetivo especial de esta publicación es tener al público al corriente de los esfuerzos que se hacen para introducir, organizar y generalizar un vasto sistema de educación” (SARMIENTO, 1858, p. 3). En 1876, creada la Dirección General de Escuelas reapareció con el nombre de “La Educación común en la provincia de Buenos Aires” y luego, simplemente “La Educación común”. En 1884 se denominó “Revista de Educación” y entre 1894 y 1916, “Boletín de Enseñanza y Administración Escolar”, bajo la gestión de Francisco Berra.

Los años ‘20s estuvieron marcados por la posibilidad de abrir nuevos interrogantes y tensiones que generaba la crisis social —que terminará estallando en el ‘29— y el problema de la inclusión educativa a un sistema educativo que había consolidado ya su estructura organizativa y de funcionamiento. En las primeras décadas del siglo se hace evidente la debilidad del sistema institucional para incluir al conjunto de la sociedad; a partir de allí, se irán ensayando nuevas formas de articulación entre sociedad y estado. En el período de entreguerras, el perímetro del Estado era algo ya establecido, fuera de discusión en sus notas constitutivas. El volumen de lo social y la democratización de sus modos de organización, en cambio, eran aun objeto de pensamiento y de acción político-educativa.

Una recorrida por los números de la revista correspondiente a esos años muestra una fuerte predominancia del impulso a las manualidades, entendiendo por ellas una amplia gama de actividades manuales ligadas a lo agrícola, como talleres de carpintería o actividades propias de lo doméstico; la inclusión de las manualidades se integran como condición para la formación integral, tal como lo fundamenta en un importante artículo el educador Pablo Pizzurno (1938). Junto con ello, las temáticas de la publicación se concentran en torno a:

- colonias escolares, clubes de niños, educación y cultura físicas;
- el cuerpo médico escolar, formas de profilaxis e higiene escolar;
- formación patriótica, promoción de la liga patriótica.

En torno a estos grandes temas — y otros que surgen con menos asiduidad (escuela rural, educación femenina, bibliotecas) se teje una serie de indagaciones y prescripciones enfocadas a la formación moral, el énfasis en el carácter práctico de la enseñanza y el desarrollo de una sensibilidad. El énfasis hacia las manualidades se fundamenta en la necesidad de corrección de una educación que se juzga “intelectual, verbalista y libresca” (VV.AA, 1920, p. 743) y debe equilibrarse impulsando trabajos mecánicos, ligados a la facultad del hacer, “dado que la grandeza reside en el trabajo” (VV.AA, 1920, p. 758).

LA NUEVA ORIENTACIÓN EDUCACIONAL en las escuelas primarias de nuestra provincia, iniciada durante la actual administración, es el impulso vigoroso de las manualidades, los clubes agrícolas de niños, la huerta escolar, la práctica del ahorro postal, etc. ha dejado de ser ya un ensayo feliz para convertirse en un sistema formal. [...] Es así como la escuela primaria e hoy desenvuelve su actividad, regida por necesidades económicas y sociales. La enseñanza debe responder, más que a la solución de problemas puramente pedagógicos, a la solución de los grandes problemas sociales del porvenir (VV.AA, 1923, p. 13).

El sistema educativo argentino atendió, con operaciones pedagógicas propias, las tensiones que los procesos de modernización cultural y social introducían en la vida cotidiana, proponiendo patrones de selección y valoración de nuevas subjetividades. En ellos puede encontrarse desde la apertura de otras fuentes de conocimiento e ideales de ciudadanía y moralidad hasta formas privilegiadas de representación del mundo que pugnaban por hacerse presentes en el período. Como parte de la disputa hegemónica, ellas pugnaron para que sus sensibilidades integraran la “cultura de Estado”, la “cultura pública”, o la “cultura oficial”. La influencia de Henry Bergson inspiraba las críticas al mecanicismo positivista y el racionalismo gnoseológico, proponiendo la intuición como fuente de conocimiento de lo real.

La realidad para Bergson era un proceso perenne de creación, sin principio ni fin, que no se presentaba dos veces en la misma forma, un fluir constante, sin división alguna de partes. El intuicionismo influyó fuertemente formas y contenidos gnoseológicos y estéticos. Una pedagogía asentada en la función moral que, sin menoscabar la función del pensamiento y la sabiduría, buscaba asentar su legitimidad en una diferente relación con los alumnos-discípulos-jóvenes (FUNES, 2006).

La poetisa y docente Alfonsina Storni proponía bajo el sugerente título “Educar en el culto de la belleza”:

Especializar e individualizar la enseñanza bajo la vigilancia de seres dúctiles, elevados y comprensivos, sería, como dije antes, acercarse al ideal de la educación. De hacerlo así se vería pronto que el niño es más original y más hondo de lo que se lo supone y que ama lo bello y principalmente lo misterioso, cediendo a su sugestión y estímulo. [...] se habrá reparado con la exactitud con que el niño moteja; esto es una aptitud artística; hace caricatura con el sobrenombre; juzga, con él, de lo bello y lo feo, de lo agradable y lo repulsivo. [...] Y la disciplina perfecta se obtuvo por la sugestión de la belleza y del misterio (STORNI, 1924, p. 24).

Así, en aquel templo de orientación y de creación, mientras aquel maestro afectuoso entusiasta, alentador, ilustrado, justo, con la magia de su palabra o con el ejemplo de su acción, desarrolla y vigoriza en sus educandos las facultades mentales; crea nuevas aptitudes; ilumina sus mentes con la luz de nuevas ideas y conocimientos; forma y fortifica sus caracteres; realiza ejercicios tendientes a dar vigor y garbo a sus cuerpos; provoca en los jardines dormidos de sus almas, afán de continuo perfeccionamiento; los encamina para que sean constantes en sus nobles empeños; los capacita para la autoeducación que ha dado al mundo tan preciados frutos de cultura; los alienta a proseguir por la vía del trabajo dignificador; proporciona a cada uno la lámpara que ha de ir, entre ricos veneros, señalando los libros de sana lectura, en cuyo honor han de realizarse; los incita a colaborar en toda

obra de utilidad general; despierta en ellos admiración hacia la belleza, poniéndolos en condiciones de sentirla e interpretar sus primorosos exponentes, aureleando las risueñas primaveras interiores de la juventud, con la vaguedad de anhelos que en el futuro podrán plasmar en nuevas y geniales creaciones artísticas merecedoras de maravillar a generaciones, comulgando diariamente en la alta cumbre donde se piensa, se siente y se procede rectamente, los orienta a que sean más tarde factores eficientes de cultura, de la evolución social y la fraternidad humana, los prepara también para que desplieguen francamente las alas de ideal y bondad que cada niños lleva adentro de si, para que agitadas, surquen el espacio azul en raudas ondas muy alto vuelen en ansias de luz e infinito y en radiosa ascensión, abandonando mezquinos egoísmos, eleven las almas a una región superior y vivan una existencia de supremas hermandades como pueden hacerlo quienes poseen una verdadera aristocracia espiritual y moral (VV.AA, 1923, p. 42-43).

Las prioridades educacionales de la década del '20 y '30 reactualizaron algunos de los legados y tradiciones políticas que generaron un especial escenario para la renovación pedagógica en ese período.

LINEAS PARA CONCLUIR

Este artículo se propuso mostrar que la expansión del modelamiento estético del cuerpo en la escuela argentina tuvo significativa presencia desde comienzos del siglo XX. Asimismo, hemos podido observar que el primer tipo de relación que la escuela desarrolló fue la de “metaforizar”, controlar y contrarrestar prácticas populares. Asimismo, acentuaba el rol de ésta en relación con el control más allá de sus puertas.

Por otro lado, quisiéramos poner de relieve que esta creciente expansión de la formación estética generó un significativo debate entre los educadores, actores del sistema educativo. Por un lado, existió una posición de fuerte cuestionamiento moralizador y de desarrollo de formas de “prevención” o sanción moral. Este ha sido el discurso pedagógico hegemónico, que fue explicitado y expandido a través de los mecanismos oficiales de la política

educativa. Esa posición político-pedagógica involucró también una mirada descalificadora sobre cualquier otra expresión cultural por fuera del canon seleccionado para y por la escuela y — con ello — una descalificación de los individuos, tanto los alumnos como sus familias, que aún no habían sido “cultivados” por ese modelo que desarrolló formas muy eficaces de inclusión social, al costo de dejar fuera de la escuela todo lo que estuviera al margen del modelo cultural y político que ella encarnaba. Sin embargo, hubo otras posiciones que disputaron discursivamente, vinculando las metáforas estéticas, introduciendo otras perspectivas, cuestionamientos y propuestas que le fueron dando extensión y profundidad al debate abierto.

Dubet (2006) enmarca el trabajo docente como “trabajo sobre los otros” - en lo que denomina un “programa institucional” que alude a lo que se ha llamado el proyecto de la Modernidad.

El programa institucional se funda sobre valores, principios, dogmas, mitos, creencias laicas o religiosas pero siempre sagradas, siempre situadas más allá de la evidencia de la tradición o de un mero principio de utilidad social. [...] invoca principios o valores que no se presentan como simples reflejos de la comunidad y sus costumbres, se construye sobre un principio universal y más o menos ‘fuera del mundo’ (DUBET, 2006, p. 35).

He ahí la capacidad metaforizante del sistema educativo moderno. Ese programa institucional tiene, como características centrales, que considera el trabajo sobre el otro como una mediación entre valores universales y los individuos particulares, entiende al trabajo de socialización como una vocación porque se encuentra fundado en valores, y cree que la socialización inculca normas que configuran al individuo y simultáneamente lo vuelven autónomo y libre (DUBET, 2006, p. 22). Esa capacidad de metaforizar valores y principios más generales a través de la formación de una sensibilidad es lo que hemos querido empezar a presentar.

Los colores, vestuarios, disposiciones, gestos y posiciones de género resumibles en el “buen gusto” y “sentido común” formaron parte de la formación de un determinado reparto de lo sensible. Esa producción estético-política se implantó sobre la eficacia de prácticas cotidianas premiadas

o sancionadas, permitidas o prohibidas, de acuerdo a su grado de adaptación a los modelos impuestos por la institución educativa. Como afirma Eagleton (2006, p. 13), “la estética nace como un discurso del cuerpo”.

Podemos concluir que la estética se construye en oposición a otros como “realidad”, “cotidianeidad”, “materialidad” a “racionalidad”. No es comprendido tampoco como un hecho aislado y extraordinario, “desinteresado”, apriorístico, producto de una especial “actitud estética”, sino como una registro constitutivo e inescindible del conjunto de las experiencias de los sujetos individuales y colectivos que, por tal, establece diversas relaciones de efectividad con otros registros sociales y he aquí su carácter excedentario. En este sentido recuperamos el concepto de estética basado en el de *prosaica* o estética de la vida cotidiana (MANDOKI, 2006) en el entendimiento que la estética es un componente activo en intercambios sociales concretos entre los sujetos y con sus contextos. Esta autora resalta la exploración de las sensibilidades sociales, “*como la exploración de las actividades estéticas materializadas en procesos de construcción de realidades matriciales y sus respectivas identidades*” donde no se trata de entender la sensibilidad “*como una esencia ni de describir psicológicamente al ser sensible, sino de encontrar las herramientas conceptuales para entender cómo opera*” (MANDOKI, 2006, p. 142). Resulta sugerente entender a *la estética* como la provocación de sentidos que, en el devenir de la vida diaria, vehiculiza a través de relaciones sinecdóquicas la representación del mundo, y desde allí, se activa en patrones conductuales y de sensibilidad. Por ello, también, depende de la enunciación y la interpretación, o sea, del habla, su retoricidad y su metáforas.

REFERENCIAS

BASSAS VILA, J. Prólogo. In: RANCIÈRE, J. *El tiempo de la igualdad: diálogos sobre política y estética*. Barcelona: Herder, 2011.

DUBET, F. *El Declive de la Institución*. Buenos Aires: Gedisa, 2006.

EAGLETON, T. *La estética como ideología*. Madrid: Trotta, 2006.

FUNES, P. *Salvar la Nación: intelectuales, cultura y política en los años veinte latinoamericanos*. Buenos Aires: Prometeo, 2006.

LACLAU, E. Política de la Retórica y Sobre los nombres de Dios. In: _____. *Misticismo, retórica y política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia. Madrid: Siglo XXI, 1985.

MANDOKI, K. *Estética cotidiana y juegos de la cultura*. México: Prosaica Uno/Siglo XXI, 2006.

PIZZURNO, P. El trabajo manual como factor indispensable de educación integral. *Revista de Educación de la Provincia de Buenos Aires*, p. 42-72, 1938.

RANCIÈRE, J. *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial, 2010.

_____. *El tiempo de la igualdad: diálogos sobre política y estética*. Barcelona: Herder, 2011.

SARMIENTO, D.F. *Anales de la Educación Común*, p. 3, 1858.

STORNI, A. Hay que educar a los niños en el culto de la belleza. *Revista de Educación de la Provincia de Buenos Aires*, p. 22-24, 1924.

VV.AA. La nueva orientación educacional. *Revista de Educación de la Provincia de Buenos Aires*, p. 13, 1923.

_____. Mensaje al magisterio. *Revista de Educación de la Provincia de Buenos Aires*, p. 743-758, 1920.

NOTAS

1. PICT "La educación sentimental de las masas: estética escolar y cultura política en Argentina (1930-1955)". Proyecto Subsidiado por la ANCyT, Argentina.
2. Retomo aquí un texto colectivo en el marco del proyecto mencionado, PICT 2008-1710 "Notas sobre la estética escolar como objeto de investigación histórico-educativa".
3. Si bien la revista se llamó en sus orígenes *Anales de la Educación* –nombre que conserva en la actualidad– tuvo otras denominaciones en distintos momentos. En el período que analizamos se llamó *Revista de Educación* de la provincia de Buenos Aires y por eso la referenciamos así (REBA).

Recebido em 24 de abril de 2017.

Aprovado em 12 de setembro de 2017.

© 2018 Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

