

“UNA OPACIDAD CRECIENTE EN EL DEBATE IDEOLÓGICO”¹: LA CONSTRUCCIÓN DE LA HEGEMONÍA EN LOS ORÍGENES DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO (1880-1916). SOCIALISMO Y TENSIONES POLÍTICO PEDAGÓGICAS: APORTES PARA LA DISCUSIÓN.

Marina Blanca Becerra (UBA)

Introducción

El presente trabajo se propone desarrollar un estado de la discusión y de las investigaciones realizadas sobre las propuestas pedagógicas de un grupo político en particular, el socialismo, en el período de conformación y expansión del sistema educativo moderno.

Desde la historia de la educación, diversos autores coinciden en señalar la escasez de investigaciones sobre las demandas y propuestas educativas realizadas por los sectores populares para el período 1880-1916. (Filmus, 1992; Tedesco, 1985 y 1993).

En este sentido, y pese a que los pocos estudios existentes sobre el tema se han centrado en los consensos establecidos en la conformación del sistema educativo argentino, poco han reparado en la pregunta sobre las diferentes estrategias, tensiones y contradicciones, que al interior de dicho consenso, se materializaron en propuestas que no necesariamente expresaban totalmente estos acuerdos². Si pensamos estos consensos no en forma lineal sino como espacios de confrontación política, y como tales determinados por una configuración de relaciones de fuerzas, resulta relevante analizar dentro de esas tensiones las posiciones asumidas por el grupo político bajo estudio, el socialismo argentino.

De esta manera, la importancia del trabajo reviste en analizar las alternativas presentes en aquellas luchas sociales³, en tanto “(...) los proyectos fracasados ayudan a explicar también la construcción de las hegemonías”, (Dussel, 1997: 79) centrándonos aquí en el

¹ Halperín Donghi, T (1998: 243)

² Una de las pocas investigaciones que se centran en el análisis de las contradicciones existentes en la construcción de la hegemonía en el período, pero referida específicamente al curriculum humanista de la escuela media argentina, es la realizada por Inés Dussel (1997).

³ Ya que, siguiendo a Walter Benjamin (1996), creemos que la historia no sólo se arma con los hechos acaecidos, sino también con la dimensión potencial de las alternativas que no pudieron ser. El pasado, nos dice Benjamin, está amenazado de muerte si no hay una mirada presente que haga valer sus textos: hay una prioridad de la política sobre la historia. Como señala un agudo lector de Benjamin “el objetivo de ese interés por la historia no es satisfacer los apetitos eruditos de los historiadores sino cambiar el presente. Hay un interés político en la mirada al pasado.” (Mate, R. 1993: 169) En este sentido, señala Tarcus (1996), también Perry Anderson (1993/94) proponía una “contrafactualidad sobria”: “(...) Su importancia e interés para los [historiadores] *radicals* es obvia: quienes desean transformar sus propias sociedades ahora, tienen todos los motivos para preguntarse a sí mismos qué tipo de gamas de opciones realistas -qué gamas de elecciones factibles- afrontaron aquellos que los precedieron.”

caso del socialismo⁴, ya que por su intensa actividad parlamentaria, así como por su permanente actividad de difusión cultural -de ideas científicas como socialistas⁵- (Barrancos, 1996), tuvo una insoslayable presencia en las luchas por la hegemonía en el campo educativo.

En primer lugar, abordaremos los trabajos de Juan Carlos Tedesco (1983; 1985 y 1993) quien nos brinda un marco de referencia ineludible acerca de las tensiones existentes en la conformación y expansión del sistema educativo y sus relaciones con el Estado y con la estructura económica, así como de sus principales actores socio-políticos y sus posiciones pedagógicas. El autor sostiene el argumento central de que fueron más las necesidades políticas que las económicas las que impulsaron a los sectores dirigentes en la construcción del sistema educativo, en tanto una economía basada en la explotación agropecuaria extensiva no requería la preparación de personal técnico capacitado.

Luego, presentaremos los trabajos de Adriana Puiggrós (1996 y 1998), quien, en diálogo crítico con Tedesco, se centra en el análisis de los discursos provenientes del campo de la “educación popular” y que constituyeron “alternativas pedagógicas” al discurso pedagógico hegemónico –el discurso normalizador- durante el período 1880-1916. Sus trabajos proponen otra mirada acerca la relación de interioridad existente entre los aparatos educativos del Estado y los discursos pedagógicos. De este modo, en oposición a las tendencias reduccionistas de la pedagogía marxista, señala que el discurso de la “Instrucción Pública” no es expresión directa de la ideología burguesa, sino que se presenta como una articulación desigual, subordinada a una lógica de dominación, del conjunto de interpelaciones educativas de las sociedades latinoamericanas postindependentistas. Por otra parte, sostiene que las relaciones formales e informales del sistema educativo con el Estado y con las corporaciones, clases y grupos de la sociedad civil constituían un problema central para los sectores

⁴ Cabe señalar que en esta perspectiva existen rigurosos estudios referidos a la vinculación del movimiento sindical y sus demandas educativas (Filmus, 1992, Barrancos, 1989-1990), así como también a la vinculación entre anarquismo y educación (Barrancos, 1986).

⁵ Sobre la difusión del marxismo, son particularmente ilustrativos los trabajos de Franco Andreucci (1974) “La difusión y vulgarización del marxismo”, en *Historia del marxismo*, Barcelona, Bruguera, vol. 3, 1980; Eric Hobsbawm (1974) “La difusión del marxismo (1890-1905)”, en *Marxismo e historia social*, Puebla, UAP, 1983. Para analizar la recepción de Marx en América Latina, y en Argentina, ver los trabajos de José Aricó (1982): *Marx y América Latina*, Lima, Catálogos; y (1999) *La Hipótesis de Justo*, Bs. As., Sudamericana. Si bien no entraremos aquí en el análisis de la difusión del marxismo en el mundo, en América Latina y en Argentina –lo cual exigiría realizar otro estudio, de insoslayable importancia si queremos profundizar las líneas de análisis aquí planteadas-, estos textos brindan elementos centrales a la hora de pensar qué marxismo (y qué socialismo) se estaba difundiendo en el mundo, qué elaboraciones llegaban a nuestras tierras, en otros términos, cuál era el horizonte discursivo del marxismo y del socialismo.

disidentes, que visualizaban el diseño del sistema educativo como una de las mediaciones fundamentales en la construcción de la hegemonía.

Posteriormente, por fuera del marco de referencia de la historia de la educación, -pero en estrecha vinculación con dicho campo- desarrollaremos el trabajo de Dora Barrancos (1996), con el objetivo de centrarnos en el estudio del socialismo argentino en particular y sus estrategias de difusión cultural. Hemos retomado aquí dicha investigación, puesto que si bien sus indagaciones no abordan específicamente las propuestas pedagógicas de los socialistas, ni se centran en la conformación del campo educativo, al analizar los contenidos científicos y los saberes prácticos difundidos por la Sociedad Luz –una de las principales agencias del socialismo argentino-, permite entrever tanto las ideas centrales en las cuales abrevaron los socialistas, así como las diversas estrategias que implementaron en la difusión de saberes científicos, desde la perspectiva de las mentalidades⁶.

Por último, presentamos un trabajo realizado por Eduardo Zimmermann (1995) desde el campo historiográfico, que analiza el surgimiento de una corriente liberal reformista que atraviesa distintos agrupamientos políticos, tanto del oficialismo como de la oposición y que convive con otras vertientes reformistas ideológicamente diferentes como la socialista o la católica. Los “liberales reformistas” buscaron reemplazar la represión y el paternalismo oligárquicos por formas “científicas” de regulación de los conflictos sociales. En el análisis de las diversas corrientes reformistas, Zimmermann aclara que hay por lo menos otras dos vertientes que no fueron estudiadas en su trabajo, pero que es preciso investigar. Por un lado, *los debates en torno a la cuestión educativa*. Por otro lado, los debates acerca de la reforma de la estructura de la propiedad de la tierra. Nuestro interés se inscribe en proseguir las líneas de investigación aquí abiertas para abordar la conformación y transformaciones del pensamiento político pedagógico por parte de los socialistas en dicho período y sus relaciones con las otras corrientes reformistas. La presentación de los trabajos de los autores citados, realizados desde diferentes niveles de análisis, -lo cual si bien complejiza el estudio, aporta por ello mismo elementos disímiles, enriqueciéndolo- sugiere aportes claves para la formulación de algunas preguntas que sintetizaremos hacia el final del trabajo.

⁶ En términos de la autora: “Debe recolocarse la cuestión, pues, en términos de mentalidades en una nueva experiencia de socialización –ya se piense en utillaje, ‘habitus’ o representación- para dar cuenta de las correspondencias que se establecieron en el campo ‘alto’ de la Ciencia y los trabajadores que se empeñaron en sostener su divulgación.” (1996: 20)

Estado y actores sociales en la conformación del sistema educativo argentino.

La determinación de nuestro período es, ciertamente, arbitraria. Sin embargo, esta elección se funda en que a partir de 1884 podemos hablar de un Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal (SIPCE) con el conjunto de sus características en expansión. Desde entonces, y hasta 1916 se producen las luchas fundamentales por la constitución de la hegemonía en el campo de la educación argentina. (Puiggrós, 1996)

Según Tedesco (1993) durante los últimos veinte años del siglo XIX se concretaron los planteamientos programáticos previos, en la construcción de un *sistema* educativo, organizado y estructurado para cumplir determinados objetivos y funciones. Durante aquel período se sancionaron las leyes educacionales organizadoras de los ciclos primario y superior⁷. Las alianzas entre distintos grupos sociales producidas en el proceso de consolidación y expansión de la economía exportadora en América Latina resultaron en un fortalecimiento del Estado cuya función se centraba en garantizar el equilibrio y la cohesión, y el dominio establecido entre un sector y el resto de la sociedad. En este sentido, uno de los rasgos que distingue a los diferentes países de América Latina en este proceso es la inclusión o exclusión del acceso a la acción pedagógica escolar como modalidades de imposición ideológica⁸. A nivel de política educativa, este fortalecimiento del Estado se manifestó en el intento de monopolizar la prestación del servicio educativo y en la centralización creciente de su administración.

En este sentido, el trabajo de Tedesco (1993) plantea que, por un lado, la difusión de la educación estuvo ligada al logro de la estabilidad política interna; por otro, se intentaba formar un tipo de hombre apto para el desempeño de funciones políticas, de modo que la educación se convirtió en patrimonio de una élite –en tanto el personal político necesario para aquel sistema oligárquico era necesariamente reducido-⁹. Sin embargo, como consecuencia del desarrollo económico (en particular en servicios y comercio), del consecuente crecimiento de la burocracia administrativa y del proceso de urbanización de las zonas rurales a impulso del crecimiento agrícola, sumado a la

⁷ La ley 1420 para la enseñanza primaria, y la ley Avellaneda, para la universidad, definen respectivamente su forma de gobierno, sus objetivos, etc. Dice el autor: “(...) la vigencia de esas leyes y de esa política durante casi un siglo, demuestra que estamos frente a un hecho de verdadera relevancia.” (1993: 20)

⁸ En palabras del autor: “Argentina, junto con Uruguay, Costa Rica, y en menor medida Chile, fueron los países de la región que acompañaron su incorporación al mercado mundial como exportadores de materias primas e importadores de productos manufacturados, con una organización social y jurídica que suponía la *inclusión* del conjunto de la población en los circuitos básicos de difusión cultural.” (1983: 263)

⁹ Nuevamente, es ilustrativa la cita de Tedesco: “Esta característica –la de estar destinada a perpetuar en una élite las funciones directivas de la sociedad- es la que permite hablar de la educación argentina del siglo pasado como de una educación oligárquica.” (1993: 65)

difusión relativa del sistema educativo dentro de un sistema político oligárquico, comenzaron a aparecer grupos¹⁰ que pugnaron por la apertura del poder político a sectores más amplios -grupos procedentes de la juventud urbana universitaria, que veían en esa apertura, una posibilidad de ascenso social-: “(...) en tanto la enseñanza era una de las formas principales de acceso a las fuentes de poder político, su orientación y su control tenían incidencia directa en las aspiraciones políticas de cualquier sector con intereses de ese tipo”. (Tedesco, 1971: 177)

De este modo, ante las dos alternativas que aparecieron como posibles a los ojos de algunos sectores de la oligarquía –frenar el progreso educacional, lo cual ideológicamente era contrario a los intereses modernizantes de aquellos sectores, o bien, diversificar la enseñanza media hacia carreras técnico profesionales, que eliminaran un número considerable de candidatos preparados para el ejercicio del poder-, se optó por la segunda, que cristalizó en dos oportunidades como proyectos de reforma¹¹.

La hipótesis de las funciones primordialmente políticas antes que económicas permite explicar la aparente paradoja de que fueran sectores provenientes de la oligarquía quienes promovieron intentos de reforma educativa en un sentido industrialista, así como el comportamiento de sectores medios, más interesados en consolidar el sistema educativo tradicional –que promovía una formación humanista y enciclopedista- que en modificarlo. Estos sectores medios centraron su enfrentamiento con la oligarquía en la lucha por democratizar las vías de acceso al poder.

Si bien los trabajos de Tedesco nos permiten ubicar las posiciones políticas de diferentes sectores sociales frente a la educación (particularmente sectores vinculados a la oligarquía, y sectores medios que se manifestaron políticamente a través del radicalismo), no es su objeto el análisis del grupo socialista. Aún así, aparecen algunas

¹⁰ Según el riguroso estudio de E. Gallo y S. Sigal (1966) comenzó así a formarse una numerosa clase media que presionará sobre el poder político en pos de una mayor participación, fundamental en la formación del radicalismo. Desafortunadamente, dicho trabajo no se centra en el análisis de la aparición de los primeros grupos de obreros industriales: “(...) pues si bien su incidencia política es relevante (la formación del Partido Socialista, por ejemplo), no afectaron directamente el proceso que estudiamos.”(1966: 148)

¹¹ En 1899 se presentó un proyecto al Congreso Nacional, firmado por Julio A. Roca y Osvaldo Magnasco, sobre un Plan de Enseñanza General y Universitaria, que fue rechazado, y en 1915, la reforma Saavedra Lamas que estableció la escuela intermedia y la secundaria especializada, y que fue anulada en 1916 con Hipólito Yrigoyen, retomando el plan tradicional, en tanto se reducía el acceso de las vías educativas hacia las esferas del poder político. Para un análisis de los intentos de reforma educativa se puede consultar Tiramonti, G. y Suasnabar, C. (2000) “La reforma educativa nacional. En busca de una interpretación”, en *Revista Aportes* Nro. 15, Asoc. de Administradores Gubernamentales, Bs. As. Para un análisis de los tres proyectos de reformas a la enseñanza media presentados como alternativas al curriculum humanista (propuestos por: Osvaldo Magnasco, Víctor Mercante y Ernesto Nelson), véase Inés Dussel (1997).

referencias al respecto, en relación con la oposición a dichos proyectos de reforma educativa. Tanto los representantes de la Unión Cívica Radical como los del Partido Socialista, ubicaban al analfabetismo como el problema fundamental del sistema educativo. La forma de transformar en popular aquel sistema educativo se vinculaba con un acceso más democrático al mismo, y no con reformas educativas tendientes a impedir su acceso al poder político.

En un trabajo posterior (1983) el autor parte de la constatación de la difundida imagen existente sobre el pensamiento pedagógico en el período “(...) que adjudica una hegemonía muy fuerte al positivismo y asocia la influencia positivista con el conjunto de rasgos que el sentido común pedagógico atribuye al sistema educativo *tradicional*. Un análisis más exhaustivo del período permitirá apreciar que la situación es mucho más compleja de lo previsto y que ya desde muy temprano quedaron planteadas con notable grado de madurez las diferentes alternativas posibles, no sólo en términos de política educativa sino también de opciones curriculares y metodológicas.” (1983: 261) La importancia de resaltar que dichas alternativas -que oscilan entre directivismo y espontaneísmo- estuvieron presentes ya en el origen de la expansión escolar se vincula con la posibilidad de explicar tanto el comportamiento de diferentes actores sociales frente a las alternativas existentes como los resultados de dichas opciones (esto es, si permitieron o no el acceso a una mayor cuota de participación en la distribución social del conocimiento). El sistema educativo tradicional se basaba en un sistema de distribución social del conocimiento donde la mayoría de la población accedía sólo a un mínimo de enseñanza básica que garantizaba la homogeneidad cultural y una élite accedía al dominio de los instrumentos que posibilitaban algún nivel de creación del conocimiento. Este sistema tenía dos características básicas: “(...) la cultura escolar reproducía el orden ideológicamente dominante pero, al mismo tiempo, este orden representaba una modificación sustancial de las pautas y contenidos de socialización utilizados por las instituciones particularistas (familia e Iglesia fundamentalmente)” (1983: 264) En este sentido el espacio de acción pedagógica que antes correspondía a otras instituciones, debía ser conquistado por la escuela, *cuya tarea social fundamental era formar al ciudadano* (como dirigente o como dirigido), así: “(...) el objetivo de difundir la lecto-escritura y ciertos conocimientos y valores entre los sectores populares era un objetivo que *debía ser cumplido* (...) Los sectores populares, en todo caso, cuestionaron las limitaciones en su cumplimiento pero no la validez de su postulación, presionando sistemáticamente para obtener una cuota cada vez mayor de participación

en el acceso.”¹² (1983: 264) Así, si bien el autor destaca el carácter fuertemente anti-democrático de las propuestas pedagógicas positivistas (contrariamente a las propuestas espontaneístas anti-autoritarias como la crítica krausista de Carlos Vergara), advierte acerca del riesgo de “(...) suponer que el carácter democrático o antidemocrático de las relaciones pedagógicas determina las funciones globales que el sistema cumple con respecto a la estructura social.” (1983: 279), o, en otros términos, de una extrapolación lineal de las características de los vínculos pedagógicos a los vínculos sociales y viceversa.

De este modo, señala que ciertamente la propuesta positivista logró hegemonizar las prácticas pedagógicas, pero no por ello logró modificar la estructura homogénea del sistema educativo¹³. En este sentido, el comportamiento de los sectores medios y populares aparece como una respuesta racional ante las alternativas posibles. Las propuestas de reducir la acción estatal impulsadas por Vergara presentaban el riesgo de reproducir en el ámbito del sistema educativo las diferencias sociales que existían en la estructura social. Las ventajas de aquel espontaneísmo se vinculan con la posibilidad – ausente en las propuestas positivistas- de reconocer la diversidad cultural y la potencialidad educativa de la participación de los actores del proceso pedagógico. Es particularmente sugerente la conclusión del autor: “En el debate argentino de principios de siglo estuvieron presentes todos estos matices: el conservadorismo de las propuestas

¹² Al respecto, es ilustrativo el análisis que E. Zimmermann (1995) retoma de E. Gallo y S. Sigal (1996), acerca de la alta correlación existente entre el apoyo electoral al radicalismo –en provincias litorales por ejemplo- y un “índice de modernización” (que mide niveles de alfabetización, urbanización y presencia de inmigrantes); complementariamente, el apoyo a los grupos conservadores disminuía a medida que aumentaba el tamaño de los centros urbanos (en provincia de Buenos Aires). De este modo, se explica la oposición por parte de los grupos conservadores a excluir a los analfabetos del ejercicio de los derechos políticos: así la reforma electoral de 1902 mantuvo el principio de sufragio universal, en tanto que los dirigentes radicales defendían la necesidad de excluir del sufragio a los analfabetos. En este sentido, y aunque en primera instancia la oposición de sectores medios al sufragio universal parezca un hecho paradójico, podríamos interpretar que la demanda “modernizante”, o “anti-conservadora”, se vinculaba fundamentalmente con la disminución de los índices de analfabetismo. Este es otro ejemplo que –en otro nivel de análisis- nos lleva a matizar interpretaciones que ven en la defensa de la extensión del sistema escolar tradicional por parte de aquellos sectores medios y populares, un comportamiento “anti-popular” como manifestación del positivismo antidemocrático de dichos sectores.

¹³ En términos del autor: “De esta forma, el sistema garantizaba una relativa igualdad en el acceso a formas metódicas que ostentaban un alto grado de legitimidad científica (...) Pero la peculiaridad del caso argentino –y de allí el carácter democrático relativamente más amplio de su sistema escolar- consistiría precisamente en haber ofrecido una estructura organizativa homogénea y una oferta metodológica donde la preocupación por los ‘deficits’ en el punto de partida de la población escolar constituyó una variable relevante en la acción pedagógica escolar. Si unimos a estos factores propiamente escolares los datos referidos a la evolución social argentina en este período (urbanización temprana, rápida expansión de los sectores medios y temprano acceso al poder político, bajos índices demográficos, inexistencia –por eliminación física- de la población indígena, etc) es posible tener un cuadro aproximado de los factores que explican el éxito relativo de la expansión escolar y la vigencia de una imagen democrática del sistema escolar que los sectores populares defendieron sistemáticamente en este período.” (1983: 281)

revolucionarias y el carácter democrático de los postulados conservadores. Frente a este panorama es posible sostener que uno de los criterios más significativos para dilucidar el problema consisten en observar el comportamiento efectivo de los sectores populares.” (1983: 284)

En este sentido, si bien Tedesco señala que las alternativas consistieron –con sus matices- en un directivismo positivista antidemocrático por un lado, y la crítica espontaneísta por el otro, creemos que sería enriquecedor el análisis de las propuestas pedagógicas realizadas desde el socialismo, ya que, existen investigaciones –posteriores a los trabajos de Tedesco que nos abren a estos interrogantes- que ponen de manifiesto sus propuestas de difusión científica vinculadas con diversas fuentes teóricas (algunas con fuertes componentes positivistas, pero otras, mezcladas con filosofías espiritualistas). (Barrancos, 1996)

Tendencias político-pedagógicas y discurso hegemónico

También Adriana Puiggrós (1996 y 1998) sostiene que la lucha por cada espacio de poder en el campo educativo entre liberales y católicos no agotó las tendencias de la época. Pero, a diferencia de Tedesco, plantea que los discursos provenientes de sectores medios y populares se inscribieron en el discurso escolar, articulando (y subordinando) las demandas democráticas a la lógica de poder del bloque hegemónico -y en particular a la de la burocracia escolar que respondía a él-, manifestando así su carácter antidemocrático.

Por un lado, ubica a los “normalizadores”, que adhirieron al modelo sarmientino de sujeto pedagógico, representantes del discurso pedagógico oficial, que se estaba consolidando: un grupo católico, que se oponía a la hegemonía del Estado en la educación, y sostenía que la escuela formara al mismo tiempo al católico y al ciudadano. El otro grupo, laico, dividido en varias fracciones, sostenía que la escuela debía formar al ciudadano, y el vínculo pedagógico tendría la forma de la instrucción pública. Se nutrieron de ideas positivistas, anticlericales, y defendían la educación laica y estatal como forma de controlar la irrupción de los inmigrantes y los discursos pedagógicos provenientes del naciente bloque popular, asimilado a la “barbarie”. Para ellos, el educador debía imponer la cultura de la cual era portador, “(...) a un sujeto negado, socialmente inepto e ideológicamente peligroso.” (1996: 41) Por otra parte, ubica las “alternativas” a los eventos educativos, que intentaban sustituir los enunciados de la pedagogía normalizadora (laica o católica) y que provenían desde diferentes fundamentos político-ideológicos: conservadores, anarquistas, “democrático-

radicalizados” y socialistas. Las últimas dos tendencias mencionadas desarrollaron eventos dentro o en relación con el sistema escolar que generaron conflictos, poniendo en juego el poder burocrático que se estaba estableciendo y las relaciones de poder.

La autora sostiene que las alternativas “democrático-radicalizada”, socialista y anarquista constituyen el campo problemático de la educación popular. En la tendencia “democrático-radicalizada”, la autora ubica a normalistas, católicos y laicos, que aceptaron el sistema de educación pública¹⁴. En cuanto a los socialistas, profundamente emparentados con el movimiento obrero, adherían al sistema democrático liberal y defendían el paradigma pedagógico sarmientino, que fue adoptado como concepto de educación popular (acentuando la atención a los trabajadores). Rechazaban el orden conservador, defendían el rol docente del Estado y asumieron el modelo de la instrucción pública, si bien lucharon por su aplicación democrática. Como expresión de los inmigrantes y del pensamiento pedagógico progresista europeo, fueron también difusores ideológicos y políticos de ideas marxistas y de las elaboraciones doctrinarias de la II AIT. La autora señala que muchos socialistas rechazaron el espiritualismo, la escuela nueva, adhiriendo en cambio al clásico modelo bancario, pero sustituyendo los contenidos conservadores tradicionales por contenidos socialistas y positivistas¹⁵.

De este modo, Puiggrós sostiene que *los socialistas renunciaron a la lucha por la hegemonía en el terreno político pedagógico*, refugiándose en sociedades populares y en espacios excedentes de la escuela pública no totalmente ocupados por los normalizadores (que es parte de su estrategia de producción de consenso y revela la incompletud del cierre de los rituales normalizadores). Renunciaron así al diseño de un proyecto político pedagógico distinto al oficial (normalizador): “La izquierda de fines

¹⁴ La autora señala que esta corriente estuvo liderada por figuras del aparato educativo de la época como Carlos Vergara, José Zubiaur, José Berruti y otros. Muchos estuvieron influenciados por la pedagogía krausista y coincidían en su oposición a la consolidación de estructuras pedagógicas autoritarias. La educación moral era considerada como el medio más efectivo para producir una “revolución pacífica”, y el sistema educativo era la vía para dicha tarea. Impulsaron la participación de la comunidad educativa en las escuelas y experimentaron formas de cogestión. Guiados por una concepción educativa participativa democrática, produjeron diversas experiencias pedagógicas que intentaron producir un vínculo pedagógico más igualitario. Entre los “democrático-radicalizados”, existía un grupo que se articulaba con el movimiento socialista, aunque no se inscribía partidariamente en él, y que participó en los dos primeros Congresos de las Sociedades Populares de Educación y en organizaciones como la Asociación El Hogar y la Escuela. Allí estaban los socialistas como Alicia Moreau de Justo, Juan B. Justo, Elvira Rawson de Dellepiane, junto a Rosario Vera Peñaloza. Exhaustivos análisis de aquellas experiencias, (por ejemplo, la experiencia de la Escuela Normal de Mercedes dirigida por Carlos Vergara, y experiencias de Sara Eccleston) se encuentran en el citado libro de la autora. En el trabajo de Tedesco (1983) se encuentra un análisis del espontaneísmo anti-autoritario de Carlos Vergara, que acentúa el hecho de haber realizado una crítica krausista a las propuestas pedagógicas positivistas en un momento en que dichas propuestas eran hegemónicas dentro de los ámbitos intelectuales argentinos.

¹⁵ En palabras de la autora: “Salvo excepciones que se acentuarían en el período siguiente, el sujeto que organizaron coincidió con el de la instrucción pública” (1996: 47)

del XIX y principios del XX no supo en la Argentina elaborar ‘un nuevo humanismo’, que necesariamente debía ser nacionalista y capaz de articular las diversas culturas inmigrantes y los elementos dispersos de la cultura popular nativa-hispánica. Esa insuficiencia los arrinconó en posiciones laicistas y positivistas y les impidió actuar decisivamente proponiendo una alternativa profunda al curriculum normalizador.” (1996: 276)

El análisis de la cita pone de manifiesto dos problemas. En primer lugar, llama la atención la *necesaria* racionalidad que externamente la autora reclama debieron haber tenido los sectores de izquierda en nuestro país¹⁶. En segundo lugar, sería interesante analizar la hipótesis planteada por la autora, acerca de la “renuncia” por parte de aquellos socialistas, a la construcción de un proyecto político pedagógico alternativo al proyecto hegemónico.

Partido Socialista y difusión cultural

Para ello, retomaremos el trabajo de Dora Barrancos (1996), quien, desde otra perspectiva de análisis, da cuenta del ejercicio difusor de una de las principales agencias culturales del socialismo argentino, la Sociedad Luz, surgida en 1899, y permite comprender el propósito de los socialistas de acercar los conocimientos científicos a los sectores populares en el marco de las tareas desarrolladas desde fines del siglo XVIII que tendieron a democratizar la cultura. En este sentido, el escenario que propone

¹⁶ Este problema vuelve a aparecer su análisis respecto de los sectores dominantes en el período, “(...) cuya estrecha mentalidad les hacía preferir un sistema escolar limitado, dedicado a la instrumentación de la violencia simbólica para aplacar inmigrantes” (1996: 361), con una visión inmediateista de dominación y control social, y que “(...) lejos de contribuir a formar una clase dirigente comprometida sólidamente con el progreso económico social, interesada en invertir esfuerzos y capitales en el país, decidida a trabajar por la reproducción de su propia clase (...) se dejó llevar por los perfumes clásicos, desarrollando una cultura de la contemplación, la especulación y el derroche.” (1996: 96) Si bien no es objeto del presente estudio adentrarnos en el análisis de la clase dominante argentina, es necesario explicitar el problema. Al respecto, es particularmente sugerente el rescate de los análisis históricos de Milcíades Peña, realizados por Horacio Tarcus (1996): “(...) el método que Peña establece para estudiar la clase dominante argentina consiste en pensarla como el resultado sobredeterminado de tres momentos de un mismo proceso: las transformaciones estructurales del capitalismo mundial, la configuración del capitalismo argentino (con su correspondiente lugar en la división internacional del trabajo) y finalmente, la específica configuración de la clase dominante argentina (...) Peña no quiere explicar el destino de la Argentina como país atrasado por la perversidad congénita de una clase dominante cuya esencia la conduciría a la ‘entrega’ al extranjero y al ‘desprecio por lo nacional’. Busca *comprender* –lo que no significa *justificar*– el proceso histórico que llevó a configurar una clase dominante sin iniciativa autónoma, sin verdadero proyecto de nación. Pero atención: la ausencia de esta racionalidad –(...) burguesa nacional– no significa la *ausencia de toda racionalidad capitalista* (...) No es que no existieron alternativas, es que los portadores de una política nacional burguesa moderna fracasaron. Quienes la postularon, como Alberdi o Sarmiento, carecieron de fuerzas sociales en qué apoyarse: fueron marginados, neutralizados o cooptados por los sectores hegemónicos que impusieron otro camino.” (1996: 242-245) Este intento por comprender la *racionalidad específica* de la clase dominante argentina es un ejemplo ilustrativo de otro modo de pensar la historia, y que no intenta adjudicar una *racionalidad externa* a los actores, que *en teoría y necesariamente* deberían haber tenido.

difiere del expuesto por Puiggrós, ya que mientras para la última el campo educativo se constituye en función de la subordinación (o no, aunque finalmente todas las alternativas son subordinadas al proyecto oficial) de cualquier discurso alternativo, al proyecto normalizador, el intento de Barrancos es comprender las estrategias concretas de difusión de saberes científicos, por parte de los mediadores de “primera línea” del socialismo (“didactas productores” de conocimiento, como es el caso de J. B. Justo), así como por un segundo nivel de mediadores (“didactas reproductores” que a su vez eran destinatarios (grupos de trabajadores calificados).

Según Puiggrós la gran masa de los inmigrantes y sectores obreros y medios aceptó el SIPCE, en tanto “(...) le admiró la capacidad para ejercer la violencia en forma simbólica, supuso que le garantizaría el ascenso social y le depositó la función de controlar un progreso ordenado de la cultura nacional.” (1996: 370) El trabajo de Barrancos, en cambio, se desliza de la recurrente perspectiva de la dominación, hacia aquella que resalta la dimensión de la *reapropiación vulgarizada*¹⁷ de la cultura oficial por parte de los sectores populares¹⁸. Así, resalta el movimiento recíproco *positivo* por parte de los destinatarios: “(...) debe pensarse en la identidad asumida por un conjunto relativamente amplio de obreros de la manufactura, de artesanos de alta calificación, de empleados. *La apetencia educativa y cultural de estos grupos (...) muestran asentimientos y concordancias* –incorporados a su propia historia al punto de originar ‘experiencias’ en el rico sentido de E. P. Thompson- *con otros agentes sociales*. Tales grupos de trabajadores son demandadores activos de programas culturales y educativos, reclaman frente a su inexistencia y advierten sobre la negligencia de propios y ajenos.” (1996: 19)¹⁹

Siguiendo esta línea de análisis, sospechamos -siguiendo a Gramsci- que la hegemonía no se construyó desde los sectores dominantes hacia los sectores populares, pasivos receptores de ideología que renunciarían a la propia (en algunos casos, “nacional y popular”, en otros, como el socialismo, “importada” sin mediaciones desde Europa, particularmente, desde la socialdemocracia alemana). Un problema central será

¹⁷ En base a los estudios de Mijail Bajtin (1947) en *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de Francois Rabelais*. Madrid-Alianza Editorial.

¹⁸ En términos de la autora: “(...) hemos interpretado las acciones dirigidas a la mayor participación de las clases trabajadoras en la educación y la cultura dentro de los dispositivos de control social imaginados para someterlas unilateralmente. Hemos compartido la idea del sometimiento del sujeto, indulgente a la racionalidad que desciende con la promesa de una promoción que sólo refuerza su dependencia. Sin embargo, eso es conceder mucho al término que se impone.” (1996: 19)

¹⁹ La cursiva es nuestra.

entonces comprender de qué forma se contruyó, *en las luchas políticas*, el discurso pedagógico hegemónico.

Cuestión social, nuevo lenguaje político y formas científicas de regulación social.

En este mismo sentido, resulta enriquecedor el aporte de otro autor, Eduardo Zimmermann (1995), quien, centrado en un riguroso estudio de la cuestión social argentina en el período que nos ocupa, plantea que en aquellos años se constituyó un nuevo “lenguaje” político²⁰: el reformismo social, nueva forma de vincular la cuestión social con el contexto político ideológico de la época, representado fundamentalmente por tres corrientes (que no estaban claramente delimitadas, sino que constituían puntos de vista desde los cuales se abordaba el debate sobre la cuestión social). Este reformismo social apuntaba a establecer una nueva definición sobre los límites de la acción estatal, pero también a consolidar un orden público basado en la garantía por parte del Estado de ciertas condiciones mínimas para desarrollar una ciudadanía activa, a la incorporación de una nueva forma *científica* de diseñar las políticas sociales, y a consolidar la relación entre el Estado y nuevos campos profesionales.

En primer lugar, el autor presenta una vertiente centrada en el interés por una regeneración político institucional, en la cual convergen figuras como Joaquín V. González desde el liberalismo e Indalecio Gómez desde el catolicismo, y cuya característica central era consolidar el principio de ciudadanía a través de reformas políticas e intervenciones del Estado en materia social, siguiendo con esto la tradición sarmientina que otorga al Estado un papel activo para garantizar las condiciones mínimas para una “república de ciudadanos” (que culminaría en la reforma del sistema político con la Ley Sáenz Peña). Al respecto, el autor remite a Natalio Botana (1986), para quien J. V. González e I. Gómez adolecieron de un extremo optimismo en las posibilidades de transformar el orden político a través de la sanción de una ley, basado en un *excesivo hincapié en la autonomía de la esfera política como factor de estorbo o progreso*. El autor plantea que podría extenderse esta limitación señalada por Botana para el campo electoral, al de la reforma social, donde el efecto renovador en las instituciones se produce por una decisión política *desde arriba y no como resultado de la acción de fuerzas sociales en vías de incorporarse o rechazar el sistema vigente de poder*²¹.

²⁰ Esto es, según el autor, una forma nueva de construir y presentar argumentos en el debate político.

²¹ En términos del autor: “(...) la sanción de legislación social y la incorporación de los trabajadores al proceso político prometía una solución al conflicto social latente, *que no tomaba demasiado en cuenta las reacciones de estas fuerzas a esas propuestas*, como quedó suficientemente demostrado en los fracasos de J. V. González y su proyecto de código laboral o de José Matienzo por montar un mecanismo de

Luego, propone una segunda vertiente proveniente de los ámbitos académicos, vinculada a ciertos desarrollos en las ciencias sociales que reflejaban una nueva interpretación del papel del Estado respecto a los problemas sociales, con la consagración de la Sociología como la ciencia que guiaría el accionar del Estado²². En este sentido, plantea que “(...) el carácter 'científico' que adquirirían las propuestas de políticas sociales provenientes desde estos ámbitos facilitaba además atenuar o eliminar toda posibilidad de confrontación ideológica a las mismas, factor que también facilitó la colaboración de liberales con otras vertientes reformistas, principalmente con la dirigencia socialista” (1995: 217)

En tercer término, ubica una corriente proveniente desde nuevos campos profesionales, con interés en promover una activa participación estatal, de modo que se registra el surgimiento de una red de instituciones profesionales orientadas al estudio de diversas facetas de la cuestión social con el objetivo de ampliar la acción estatal²³.

Según el autor, la ausencia de una oposición desde el liberalismo clásico a aquel reformismo social tiene que ver, por un lado, con el hecho de que la tradición liberal clásica se vio desbordada temporariamente por la corriente liberal reformista²⁴. Por otro lado, este hecho se vincula con la declinación de los debates ideológicos posterior a las reformas laicas de la década del ochenta²⁵. En este sentido, si bien no existió por parte del liberalismo clásico una defensa doctrinaria, las propuestas del reformismo social tampoco se articularon en una nueva fundamentación ideológico-filosófica. Aquellas propuestas no provenían de la reelaboración de un cuerpo filosófico doctrinario teóricamente consistente sino de diferentes corrientes teóricas –a veces incluso antagónicas-²⁶. Podría interpretarse que la convergencia de diversas vertientes ideológicas en el reformismo social (que se sustentaba tanto en el positivismo

conciliación y arbitraje de los conflictos laborales” (1995: 216) La cursiva es nuestra.

²² De este modo, también se transformaron otras disciplinas, como por ejemplo la ciencia económica, que pasaría de los postulados de la economía clásica hacia la economía social, y el derecho, que pasaría desde una concepción tradicional de la responsabilidad individual hacia un nuevo concepto de responsabilidad social.

²³ El Departamento Nacional de Higiene, el Instituto de Criminología, el Museo Social Argentino.

²⁴ Al respecto, cita el ejemplo de José N. Matienzo, “(...) que mantuvo a lo largo de toda su carrera política fuertes convicciones liberales clásicas, pero que en el área de la legislación social, particularmente durante su presidencia del Departamento Nacional del Trabajo (1907-1909) parecía dispuesto a otorgar al Estado un papel mucho más activo que el que esa tradición liberal clásica le otorgaba en la materia.” (1995: 226)

²⁵ El autor se basa en los análisis de Halperín Donghi (1998).

²⁶ Al respecto, el autor retoma lo planteado por Jorge Dotti (1990) en relación a la presencia de componentes teóricos heterogéneos característica del pensamiento de los constructores de las naciones sudamericanas, que convergía más en el proyecto político que en la coherencia doctrinaria.

cientificista cuanto en el krausismo e idealismo que venía a rechazar al positivismo²⁷), impedía, para el liberalismo clásico, la visualización de un “enemigo” claramente identificable, de modo que sería comprensible dicha ausencia de oposición doctrinaria desde la corriente liberal.

A modo de síntesis

Luego de los desarrollos presentados, es pertinente señalar algunos aportes que plantean, como contrapartida, nuevos problemas. Si bien los trabajos de Tedesco dan cuenta de las alternativas pedagógicas existentes en el período así como de sus vinculaciones con algunos partidos políticos -aunque no se centra en el partido socialista-, éstos son conceptualizados como expresiones de las clases sociales. De aquí se desprende la pregunta acerca de las propuestas pedagógicas provenientes desde el partido socialista, así como también la posibilidad de realizar dicho análisis tomando al partido como formación política.

En segundo lugar, A. Puiggrós analiza las alternativas político pedagógicas pero centrando el estudio en la asimilación de los discursos alternativos al discurso pedagógico hegemónico. En este punto, interesa particularmente tanto lo señalado por Botana -en otro nivel de análisis- para la reforma electoral, como la extensión de esta limitación a la reforma social, ya que tal vez este voluntarismo sustentado en el principio teórico que concede un peso determinante a la esfera política como factor de cambio, se trasluce en los análisis de Puiggrós, en tanto que la construcción del discurso educativo normalizador aparece como pura imposición desde arriba. Cabe preguntarse de qué modo ese discurso pedagógico hegemónico fue construido (y no solamente impuesto) como producto de la negociación por parte de fuerzas sociales que se articularon de diferentes formas (no necesariamente como *renuncia* voluntaria), aportando activamente *otras* propuestas, en los acuerdos pero *también* en las reacciones producidas en la confrontación política.

Si bien los trabajos de Dora Barrancos no desarrollan la temática relativa a las estrategias pedagógicas que desde el socialismo se propusieron en la construcción de

²⁷ El análisis de las fuentes teóricas en las cuales abrevaba el reformismo social, se encuentra realizado en el trabajo de Zimmermann que estamos tratando. Para el caso particular del socialismo de principios de siglo, Dora Barrancos (1996) sostiene que “(...) nuestros autores deben mucho más al movimiento del transformismo que al positivismo, aunque ellos se fusionaran al punto de no reconocer sus límites. Ninguno expulsó cuestiones metafísicas, lo que permite inferir también destellos de la vertiente alemana (...) originando una constelación progresiva que, entre los oficinantes de la Sociedad Luz, se apoyó más en Lamarck -adopción inexcusable por ese primer posdarwinismo- que en Comte.” (1996: 127). Contrariamente, para A. Puiggrós tal como hemos citado más arriba, los socialistas “(...) no pudieron articular un ‘nuevo humanismo’ nacional ni popular, encerrados en posiciones positivistas que les impidieron proponer una alternativa profunda al curriculum normalizador.” (1996: 276).

nuestro sistema educativo, echan luz acerca de las estrategias de difusión cultural del partido socialista como formación política, de modo que sus análisis abren la posibilidad de pensar en otros términos tanto las fuerzas sociales y sus luchas por la hegemonía, así como –consecuentemente–, las estrategias pedagógicas del grupo socialista²⁸.

Por último, el trabajo de Zimmermann, centrado en el estudio de los elementos comunes que desde diferentes vertientes de pensamiento confluyeron en la conformación de un nuevo lenguaje político, el reformismo social, nos aporta un análisis que haciendo hincapié en las tensiones y los matices de los diferentes grupos políticos, permite pensar la construcción de un consenso compartido que no necesariamente suponía acuerdos en el campo político, pero sí en la ampliación de la intervención estatal como intento de reforma social, que se manifestaría en diversos ámbitos. Sin embargo, tal como él mismo señala, su indagación no se detiene en la conformación de dicho consenso en el campo educativo.

Son estas ausencias en la investigación de la historia educativa de nuestro país –en algunos casos por exclusión temática, en otros por ausencia de una perspectiva que dé cuenta de la historia del partido socialista como formación política²⁹– las que quedarán pendientes para futuras indagaciones.

Bibliografía citada

- Anderson, Perry (1993/94). “Agendas para una historia alternativa”, en E. Hobsbawm, Ch. Hill, P. Anderson, E.P. Thompson, J. W. Scott, *El Cielo por Asalto*, número 6.

²⁸ Así, por ejemplo, la comunión entre Ciencia y proletariado, defendida por el socialismo de la época, es interpretada por Barrancos en términos de un proyecto político de transformación social a través de la difusión del conocimiento entre las masas trabajadoras. En esta convicción se basaba el optimismo en la ciencia y el progreso, propia de todas las fracciones del socialismo del período, en un contexto en que la afluencia de la inmigración europea comenzaba a constituir núcleos de resistencia y la llamada “cuestión social” emergía no sólo en nuestro país sino en el mundo entero.

²⁹ En términos de Gramsci: “Evidentemente será necesario tener en cuenta el grupo social del cual el partido en cuestión es la expresión y la parte más avanzada. La historia de un partido, en suma, no podrá ser menos que la historia de un determinado grupo social. Pero este grupo no está aislado, tiene amigos, afines, adversarios, enemigos. Sólo del complejo cuadro de todo el conjunto social y estatal (y frecuentemente también las interferencias internacionales) resultará la historia de un determinado partido, por lo que se puede decir que escribir la historia de un partido no significa otra cosa que escribir la historia general de un país desde un punto de vista monográfico, para subrayar un aspecto característico.” (1962: 46)

- Barrancos, Dora (1996). *La escena iluminada. Ciencias para trabajadores (1890-1930)*, Buenos Aires, Plus Ultra.

(1986) *Destruir es construir. Anarquismo, educación y problematización de las costumbres en la Argentina de principios de siglo* (mimeo) Buenos Aires.

(1989-1990) "Cultura y educación en el temprano sindicalismo revolucionario", en *Anuario*, 14, Escuela de Historia, Universidad de Rosario, 1989-1990.

- Benjamin, Walter (1996). "Sobre el concepto de historia", en *La dialéctica en suspenso. Fragmentos sobre la historia*. Santiago de Chile, ARCIS-LOM.

- Botana, Natalio (1986) *El orden conservador*, Buenos Aires, Hyspamérica.

- Halperín Donghi, Tulio (1998). "1880: un nuevo clima de ideas", en *El espejo de la historia. Problemas argentinos y perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, Sudamericana.

- Dotti, Jorge (1990). *Las vetas del texto. Una lectura filosófica de Alberdi, los positivistas, Juan B. Justo*, Buenos Aires, Puntosur.

-Dussel, Inés (1997) *Curriculum, Humanismo y Democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, Bs. As., CBC/UBA-FLACSO.

- Filmus, Daniel (1992) *Demandas populares por educación. El caso del movimiento obrero argentino*, Buenos Aires, Aique.

- Gallo, E. y Sigal, S. (1966) "La formación de los partidos políticos contemporáneos: la UCR (1890-1916)", en Torcuato Di Tella, Gino Germani, Jorge Graciarena y colab. *Argentina, sociedad de masas*, Buenos Aires, Eudeba.

- Gramsci, Antonio (1962). *Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno*, Buenos Aires, Lautaro.

- Mate, Reyes (1993), "Walter Benjamin, una filosofía política de la historia? O Atenas y Jerusalem ante la identidad europea", en C. Kerik (comp.), *En torno a Walter Benjamin*, México, Universidad Autónoma Metropolitana.

- Puiggrós, Adriana (1996) *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, editorial Galerna, 3ra. edición.

(1998) *La educación popular en América Latina*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

- Tarcus, Horacio. (1996) *El marxismo olvidado de la Argentina: Silvio Frondizi y Milcíades Peña*, Buenos Aires, El Cielo por Asalto.
- Tedesco, J. C. (1971) “Oligarquía, clase media y educación en Argentina (1900-1930)”, en *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Bs. As., ediciones Solar, 1993.
 - (1983) “Directivismo y espontaneísmo en los orígenes del sistema educativo argentino”, en *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, ediciones Solar, 1993.
 - (1985) “Paradigma de la investigación socioeducativa”, en *Revista latinoamericana de estudios educativos*, Vol. XV, nro. 2.
 - (1993) *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*), Buenos Aires, ediciones Solar.
- Zimmermann, Eduardo (1995) *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina (1890-1916)*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana/Universidad de San Andrés.