

CA

HISTORIA DE LA EDUCACION EN LA ARGENTINA

Adriana Puiggrós
Sujetos, Disciplina
y Curriculum
en los orígenes
del sistema educativo argentino

Editorial Galerna

I.S.B.N : 950-556-260-2

Diseño de Tapa: Pablo Barragán

© 1990 Editorial Galerna
Charcas 3741, Buenos Aires
Derechos reservados para todos los países e idiomas
Prohibida la reproducción total o parcial sin autorización de los
editores.
Queda hecho el depósito que dispone la ley 11 723

Printed in Argentina
Impreso en Argentina

Para los maestros argentinos.

*Para los "appeales", que tuvieron la
osadía de comenzar conmigo este proyecto en Buenos Aires en 1985 y
seguirlo con pasión, y para los que desde México nos alentaron.*

*Para aquellos compañeros de la Facul-
tad de Filosofía y Letras, con quienes compartimos recientemente la
lucha contra el oscurantismo y el olvido*

*Todos ellos me hicieron comprender
que trabajar por una educación nacional, popular y democrática, in-
vestigar y enseñar, son todavía, en la Argentina, tareas apasionantes*

Capítulo I

Recaudos metodológicos

En el curso de esta investigación, hemos construido una serie de categorías que han resultado fértiles para descubrir significados no registrados, negados u ocultados por los textos clásicos de Historia de la Educación Latinoamericana. Se trata de huellas de un reservorio de alternativas democrático-populares a la educación instituida y facilitan una nueva interpretación de nuestro campo problemático.

Claro está que el enunciado "hemos construido" requiere de una explicación pues el sentido que le hemos dado no es coincidente con los presupuestos clásicos del llamado "método científico". En efecto, tal método obliga a la definición previa de las categorías y el criterio de mayor uso es otorgar valor positivo a la inmovilidad del marco teórico inicial. Ese marco sirve de referente para validar o falsear suposiciones sobre el problema a investigar. Esas suposiciones o hipótesis son construcciones apriorísticas, que determinan los límites teóricos en los cuales debe permanecer el investigador.¹

Desde nuestro punto de vista, la utilización de un marco teórico abierto, suficientemente dúctil como para enriquecerse, cambiar, transformarse, es una condición para que el investigador se vincule con la realidad aprehendiéndola, transformando en la relación con ella sus ideas previas, y por lo tanto produciendo nuevos conocimientos. Las categorías que utilizamos se nutren de nuestra concepción sobre realidad y la educación; se configuran en torno a los problemas que nos preocupan y deben ser modificadas en el curso de la investigación de esos problemas. Que se produzca ese cambio de las categorías o de aspectos de ellas durante el trabajo, es una prueba contundente de la fertilidad de la relación que establecimos con los problemas que nos preocupa estudiar. Si el vínculo entre el intelectual y su campo problemático se establece, puede haber producción de conocimiento y los nuevos saberes modificar las teorías que les preceden.

A continuación relataremos brevemente la historia que han tenido, dentro de nuestra investigación, los principales conceptos con los cuales trabajamos. El lector no encontrará, pues, definiciones acabadas y quien intente un abordaje nominalista probablemente se desilusionará. Quien, en cambio, acepte la necesidad de problematizarse, encontrará aquí un campo propicio. Tampoco aparecerá en los capítulos posteriores un uso exhaustivo de las categorías de nuestro marco teórico, tomadas como palabras, sino de la serie de significantes que ellas encierran, en las cuales apoyamos buena parte de nuestra argumentación.

Alternativas pedagógicas

La crisis de los paradigmas teóricos y de las estrategias para el cambio social en América Latina, característicos de mediados de los 70', influyó también en la discusión sobre los problemas de la educación popular latinoamericana. Fue entonces cuando se expresó el siguiente cuadro de posiciones entre los pedagogos ubicados en el campo progresista, popular, democrático y/o de izquierda.

Posición liberal-democrática, a la cual adhirió también gran parte de los partidos de izquierda tradicionales. Identificaba educación popular con sistema de instrucción pública y era renuente a aceptar modalidades no escolarizadas, la educación no formal y el uso de los sistemas abiertos y de educación a distancia. La relación entre

educador y educado seguía siendo vertical, "bancaria" (consistente en depositar conocimientos en la mente supuestamente vacía de cultura o poseedora de una versión inferior, de los educandos) o de "instrucción".

Posición de adoctrinamiento. Considera que la educación popular consiste en instruir al proletariado, el campesinado o los sectores marginales según diferentes autores o grupos y perspectivas políticas enseñándole los principios fundamentales de la doctrina marxista y contribuyendo así a la toma de conciencia de clase, que sería el objetivo último de este tipo de educación. La relación entre educador y educando sigue siendo un vínculo "bancario" en el cual se alteraron los contenidos doctrinarios, y se los asume explícitamente.

Posición evangelizadora. También tiene como finalidad enseñar una doctrina. Agrega como objetivo la promoción social y el vínculo entre educador y educando es "bancario", de adoctrinamiento.

Posición asistencialista, cuyas diversas variantes coinciden en llevar al "pueblo" los productos culturales del desarrollo y en asistirlo en sus necesidades básicas, sin modificar las causas de la pobreza. Es una concepción que complementa al sistema de instrucción pública, no cambia la relación entre educador y educando y trata de paliar la disconformidad social.

Posición espontaneísta. Posee expresiones diferentes que coinciden en considerar al pueblo como portador natural de saberes, actitudes, valores y experiencias. Niega el papel del educador, colocándose en una posición opuesta al adoctrinamiento. El intelectual debe desintegrarse en el pueblo y su papel se desdibuja totalmente, reduciéndose a ayudar a crear espacios destinados a la expresión del pueblo. Esta posición es antiestatista y rechaza generalmente al espacio escolar para la educación popular que es concebida como necesariamente no formal.

Posición dialógica, que nunca se presenta en estado puro, es la tendencia más fuertemente democrático-popular.

A la enumerada diversidad de posiciones, debe agregarse la siguiente dificultad. En todos los grupos de educadores, estudiantes de ciencias sociales y profesiones afines (comunicación, ciencias de la educación, asistencia social, sociología, trabajadores paramédicos, especialistas en educación popular, etc) donde surge el relato de experiencias, siempre se discute sobre su carácter popular o no

popular, sin llegar a acuerdos. Causan especial conflicto aquellas, muy difundidas desde la época de la Alianza para el Progreso, que comienzan como programas financiados por fundaciones, grupos privados u organismos internacionales. Se agrega el tema de la intervención gubernamental en el financiamiento de la educación popular, cuyos límites y limitaciones son generalmente discutidos desde una gran confusión conceptual y política.

Una lectura realizada durante los años previos a poner en marcha esta investigación, nos permitió suponer que propuestas que resultaban pertinentes para los intereses del pueblo en un lugar, período y situación determinados, no lo eran en otro, pero que tal hecho no era advertido siempre por los educadores. El problema de las condiciones propicias o negativas para la transferencia total o parcial de las experiencias, está lejos de ser resuelto y tiene mucha importancia para la educación popular. Por otra parte, un primer análisis del material que hasta entonces teníamos, reveló que no bastaba con determinar quién era el educador o quiénes los educandos, ni aun cuál la metodología o los objetivos expresados por las experiencias que se autodenominaban "de educación popular", para obtener indicadores para una clasificación que sirviera para analizar las posibles correspondencias entre las experiencias realizadas y las demandas que surgen en distintas circunstancias. Menos aún parecía posible diseñar indicadores de valor universal, que permitieran diferenciar rápidamente y en todos los casos, entre educación popular y antipopular o no popular. Encontramos campesinos "asistidos" por gobiernos e instituciones privadas muy contrarios a sus intereses; grupos de izquierda con varios atributos autoadjudicados que realizaban una tarea de adoctrinamiento verticalista que quitaba toda posibilidad de participación a los trabajadores; uso de metodologías desarrolladas en el marco de la "Pedagogía de la liberación", en escuelas para población de alto nivel social, para dar sólo algunos ejemplos de lo que constituye una larga lista de incongruencias con un intento clasificatorio demasiado simplificador. La reducción clasificatoria está ya, además, muy alejada de los caminos actuales de la investigación científica.

Para responder a los problemas teórico-metodológicos que nos planteó aquella diversidad de definiciones, recortes, posiciones, produjimos el documento "Sobre las alternativas pedagógicas".² Este documento fue discutido dentro de los equipos APPEAL de Ar-

gentina, México y Bolivia y en los seminarios APPEAL de Buenos Aires 1986 y 1989 y México 1987 y 1989 y se produjo el trabajo titulado "Alternativas pedagógicas y sujetos".

Los aportes centrales de esos documentos en relación a la categoría "alternativas" guiaron el trabajo de APPEAL y son los siguientes:

a. Hemos trabajado la *definición de modelo educativo dominante latinoamericano* en los documentos citados para sustentarla como referente del término "alternativas". En el lapso que abarca desde 1880 hasta aproximadamente 1980, el modelo educativo dominante, que llamaremos *sistema de instrucción pública centralizado estatal* (SIPCE) tenía en esa región las siguientes características:

- .. hegemonía del Estado y subsidiariedad privada
 - .. laicismo o catolicismo subordinados a la lógica del Estado
 - .. escolarizado
 - .. verticalizado
 - .. centralizado
 - .. burocratizado
 - .. oligárquico-liberal
 - .. no participativo
 - .. ritualizado
 - .. autoritario
 - .. discrimina a los sectores populares (hecho que se expresa a través de la expulsión, la repetición, la no admisión, el desgranamiento y la marginación de los sujetos sociales que pertenecen a los sectores subordinados u oprimidos de la sociedad)
- a) Productor de redes o circuitos jerarquizados de educación.
- b) Se prefirió no seguir abordando la discusión sobre "educación popular o no popular" renunciando así a una clasificación dicotómica o binaria³ y se eligió un término más amplio que operara como detector de *todas aquellas experiencias que en alguno de sus términos (educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodologías, técnicas), mudarán o alteraran el modelo educativo dominante, seleccionándose para este primer nivel de análisis el término "Alternativas"*. Se trataba de aquellos eventos que hoy, partiendo de una sugerencia del investigador alemán Hartwig Zander, definiremos como los que intentan crear otra normalidad contra la normali-

dad existente. El desarrollo del proyecto APPEAL, nos proporcionó elementos como para sostener que existen diversos niveles y formas de alternar la normalidad dominante. Sobre ello volveremos, unas páginas más adelante.

c) se eligió la categoría *Alternativas pedagógicas* entendiendo que permite recopilar una variedad importante de eventos que tienen en común contener elementos que se distinguen del modelo educativo dominante. Debemos recalcar que el término "alternativas", no es aquí usado como sinónimo de "educación popular". Se trata de un corte más grueso que incluye como una categoría más específica y delimitada "educación popular".

d) Cuando tuvimos una cantidad significativa de información, intentamos ordenar las "alternativas" de acuerdo a una selección de algunas características sobresalientes denotadas por la información recopilada. Estructuramos dos subgrupos:

- 1) * *Eventos (escolares y no escolares)* entre cuyos educandos están los sectores de las sociedades latinoamericanas tradicionalmente no atendidos o continuamente expulsados y marginados por el sistema de instrucción pública centralizado estatal (obreros, campesinos, marginados, mujeres, niños de la calle, indígenas, adultos, inmigrantes). Denominamos *educandos no SIPCE* al conjunto al cual pertenecen los eventos enumerados. Estos eventos podían o no ser democratizadores, desde el punto de vista pedagógico.
- 2) * *Eventos que cumpliendo o no con la condición anterior fueran democratizadores desde el punto de vista pedagógico, es decir que alteraran la relación entre educador y educando, docente e institución, en el sentido de transferir poder educativo-cultural hacia los sujetos tradicionalmente excluidos u oprimidos por la cultura moderna, ampliando el espacio de participación, haciendo transparentes los mecanismos de gestión, desburocratizando la toma de decisiones, "dialogizando" el vínculo de enseñanza-aprendizaje, innovando en el currículum al introducir elementos que lo descongelaran, tornaran flexible, actualizaran, localizaran.* Estos eventos podían haber acontecido dentro o fuera de la escuela pública. Del amplio espectro de elementos alternativos hallados, elegimos los dos mencionados más arriba, es decir el que llamamos "educando no SIPCE" y el que denominamos "democratizador". De tal manera nos encontramos con cuatro conjuntos de alternativas, producidas mediante su combinación:

- * El que contiene eventos dirigidos a "educandos NO SIPCE" y que son democratizadores
- * El que contiene eventos democratizadores pero educandos SIPCE (lo cual no quiere decir "antipopulares", sino, en este caso, tan sólo que no se preocupa por cambiar la población habitual de los eventos educativos)
- * El que contiene elementos que son NO SIPCE y no democratizadores.
- * El que contiene elementos no democratizadores, dirigidos a educandos SIPCE.

En tres casos, existe un elemento en común: el alternar el sistema escolarizado verticalizado centralizado estatal. El cuarto se identifica con el modelo dominante.

e) Se hizo un listado de las manifestaciones ideológico-políticas que se expresaban en los eventos que se recopilaban, construyendo así el concepto ordenador "fundamentos ideológico-políticos". Las manifestaciones enlistadas se denominaron "valores", incluyéndose entre ellos "democrático" y "popular".

Debe recalcar que preferimos usar la denominación "conceptos ordenadores" y no "variables", dado que los valores de estas agrupaciones cumplen con la condición de exhaustividad y "fundamentum divisionis", pero no de exclusión mutua. La no exclusión es precisamente una característica de las unidades con las cuales estamos trabajando, que refleja la complejidad de los sujetos pedagógicos latinoamericanos.

Se hizo de la misma manera una lista de los educadores y los educandos que se fueron encontrando, considerando a "educandos" y a "educadores" también conceptos ordenadores. Se prefirió un listado exhaustivo antes que establecer grandes valores "a priori", por que de esta última manera se corría el peligro de no registrar expresiones de la realidad y de forzar esa realidad para adecuarla a nuestro modelo.

Siguiendo los mismos criterios, se definieron y abrieron para ser desagregados en valores otros 15 conceptos ordenadores. De tal manera, una *alternativa*, es registrada mediante su desagregación en conceptos ordenadores que pertenecen a tres grupos:

* eventos cuyos educadores son legítimos SIPCE, cuyos educandos son no SIPCE y cuyo modelo político académico no es democratizador.

* eventos cuyos educadores son legítimos SIPCE, cuyos educandos son SIPCE y cuyo modelo político académico es democratizador.

* eventos cuyos educadores son legítimos SIPCE, cuyos educandos no son SIPCE y cuyo modelo político académico es democratizador.

* eventos cuyos educadores son SIPCE, cuyos educandos son SIPCE y cuyo modelo político académico no es democratizador.

Esta propuesta no tuvo la intención de hacer un tratamiento estadístico de la información sino de producir un orden en las categorías que fortaleciera la argumentación en la cual apoyábamos nuestro objeto de estudio, en particular mostrando la imposibilidad de reducir la temática a un enfrentamiento simple entre la educación popular y la no popular, aun desde elementales formas de clasificación. Pero consideraremos esta aproximación como parcial, es decir que la información obtenida mediante este tipo de análisis será considerada como el producto de un recorte determinado que nos obligó a dicotomizar los valores de las variables, alterando de tal manera un principio planteado en nuestro marco teórico, es decir el carácter complejo interior de las alternativas, tanto desde el punto de vista de los sujetos que las constituyen, como de los fundamentos ideológicos y de sus componentes pedagógicos.

En el término de estos años hemos capturado cerca de tres mil eventos de cinco países latinoamericanos, del período que abarca desde 1880 hasta 1980, a partir de la amplia categoría "alternativas pedagógicas". La mayor parte de ellos, no habfa sido registrada por los textos de historia de la educación de los respectivos países. La discusión sobre el tema fue objeto de seminarios, publicaciones y trabajos de investigación especiales.⁴ Como producto de las discusiones, en 1989 se produjo un documento de evaluación, cuyas ideas centrales fueron:

* la categoría alternativas debe ser definida en el marco de las luchas por la hegemonía.

* las alternativas deben ser analizadas en el marco de sus condiciones de producción, circulación y uso y en la plenitud de su historicidad.

* la categoría alternativas no interesa como pauta para construir una historia paralela de la educación o una historia de la educación popular desligada de la historia oficial. El hallazgo de las alternativas en forma fragmentaria, obliga a producir un trabajo de reinsertión en la historia de la educación que modifica el conjunto de los discursos en juego. La categoría alternativas no interesa como una manera de fragmentar la historia de la educación, ni de construir una historia paralela, sino de "deconstruirla".⁵

* la tarea es de reinsertión del fragmento en el relato, modificando ese relato. No se trata de coleccionar alternativas, sino de tomarlas como huellas de discursos desarrollados en complejas situaciones sociales. De lo contrario, nos transformamos en coleccionistas de experiencias, hechos y discursos, a la manera de los viejos botánicos incapaces de superar una lógica clasificadora.

* el tratamiento de las alternativas no nos interesa como "estudio de casos", sino de síntomas que denuncian procesos. La denuncia se realiza por la negación, la descalificación, la sobrevalorización u otros tratamientos discursivos de muchas de esas alternativas.

* Insuficiencia de las tipologías: el intento de construir una tipología de alternativas realizado en un principio⁶, no resultó de gran utilidad porque los tipos se basaron en categorías político-ideológicas y no pedagógicas. Probablemente tal fue el resultado de un trabajo que se centró especialmente en los conceptos ordenadores contextuales y no desarrolló suficientemente los pedagógicos. Son muchas las dificultades de la educación para delimitar su campo problemático y construir sus objetos y su desarrollo es frecuentemente parásito en relación a otras disciplinas. Podríamos decir que el trabajo de APPEAL fue influido por tales dificultades. Se centró en las articulaciones entre los aspectos pedagógicos y los aspectos ideológico-políticos de las alternativas, sin subordinarlas a esos órdenes, pero sin desarrollar suficientemente la investigación sobre lo educativo. En el futuro será necesario atenderles especialmente. De ese primer intento surgieron los siguientes tipos de alternativas, que pretendían marcar una forma de diseñar una clasificación, antes que de agotar el espectro posible de alternativas. Para su explicación, remitimos a la publicación original⁷:

* alternativas que parten de antagonismo y son rupturas con la pedagogía tradicional, dominante, reproductiva, conservadora: caso utópico de un cambio completo de todos los aspectos educativos y

a. de ubicación

Nombre del evento
 Período
 Región
 País sede
 Lugar
 Fecha del evento
 Fuentes

b. de contexto

Política educativa oficial (en la época de realización del evento)
 Fundamentos político-ideológicos
 Trascendencia
 Educadores
 Educandos
 Trascendencia

c. pedagógicos

Modelo político académico
 Métodos de enseñanza aprendizaje
 Medios y materiales
 Contenidos
 Evaluación

Cada uno de esos conceptos ordenadores fue abierto en 99 posibilidades, que se fueron llenando a medida que se registraba la información. Se elaboró un manual que define cada uno de esos conceptos ordenadores y también los valores en los cuales se los desagregaron.

En otro intento de sistematizar la información, hemos considerado como universo al conjunto de las unidades "alternativas" registradas, definidas como aquellos eventos en los cuales se encuentran elementos disidentes o alternativos del SIPCE. La disidencia y/o la propuesta de una nueva normalidad, es el elemento en común. En segundo lugar dividimos el concepto ordenador "educandos" en dos grupos:

- * sectores tradicionalmente no atendidos, expulsados o marginados por el SIPSE, es decir los que denominamos "educandos no SIPCE".

- * sectores tradicionalmente atendidos

El concepto ordenador "educadores" fue dividido en dos grupos:

- * los que detentan legitimidad en el SIPCE
- * los que no la detentan.

El concepto ordenador "fundamentos político-ideológicos" fue dividido en dos grupos:

- * progresistas
- * no progresistas.

El concepto ordenador "modelo político-académico" fue dividido en dos grupos:

- * democratizador.
- * no democratizador.

De tal manera, obtuvimos subgrupos de eventos, coincidentes con los grupos de alternativas planteados más arriba, combinando "educandos" y "fundamentos político-ideológicos":

- * los eventos cuyos educandos no son SIPCE y cuyos fundamentos político ideológicos son progresistas.
- * los eventos cuyos educandos no son SIPCE y cuyos fundamentos político ideológicos no son progresistas.
- * los eventos cuyos educandos son SIPCE y cuyos fundamentos político ideológicos son progresistas
- * los eventos cuyos educandos son SIPCE y cuyos fundamentos político ideológicos no son progresistas.

Desechamos el último porque coincide con el SIPCE, es decir que los demás serán disidencias o alternativas frente a este último.

Obtuvimos otros cuatro subgrupos, combinando "educandos" y "modelo político académico". Agregando "educadores" con sus dos subgrupos que llamaremos "legítimos SIPCE" y "no legítimos SIPCE", obtenemos la siguiente clasificación:

- * eventos cuyos educadores no son legítimos SIPCE, cuyos educandos son no SIPCE, y cuyo modelo político académico no es democratizador.
- * eventos cuyos educadores no son legítimos SIPCE, cuyos educandos son SIPCE y cuyo modelo político académico es democratizador.
- * eventos cuyos educadores no son legítimos SIPCE, cuyos educandos no son SIPCE y cuyo modelo político académico es democratizador.
- * eventos cuyos educadores no son legítimos SIPCE, cuyos educandos son SIPCE y cuyo modelo político académico no es democratizador

sociales, es decir una pedagogía totalmente nueva.

- * alternativa antagónica específica: afecta aspectos de la pedagogía dominante, con posibilidades de reproducción ampliada y transferencia.
- * alternativa antagónica terminal: se opone a la pedagogía dominante pero sin posibilidades de reproducción o transferencia.
- * alternativa de oposición derivada terminal: distinciones no antagónicas de la pedagogía dominante.
- * alternativa de oposición derivada de refuerzo: distinciones no antagónicas de la pedagogía dominante que la refuerzan
- * alternativa de oposición derivada evolutiva: reproducen en forma ampliada procesos anteriores

Este tipo de agrupamiento de las alternativas intentaba superar los procedimientos dicotómicos y dar cuenta de problemas tales como la temporalidad (criterios para determinar cuándo y cómo comienza y termina una alternativa); la continuidad (criterios para considerar una alternativa como la misma en diferentes momentos o circunstancias o para suponer que, pese a datos externos, se ha interrumpido); la trascendencia (criterios para determinar su incidencia en otras circunstancias) y los límites (criterios para determinar el campo de las alternativas en relación al campo del modelo educativo dominante).

Ninguna de las propuestas de sistematización que hicimos tuvo la intención de resolver definitivamente la cuestión de las alternativas. Si bien fueron diseñadas con el fin de resolver cuestiones específicas, han tenido una parcial utilidad. Nuestra decisión de exponer algunas de ellas, responde a una intención didáctica. Nos interesa que la "cocina" de nuestra investigación pueda ser conocida por los investigadores jóvenes, en particular para desmitificar esta tarea que muchas veces parece inalcanzable. Poner a la vista las propias dificultades favorece tal desmitificación.

Totalidad, articulación y contradicción en la investigación de las alternativas pedagógicas

El problema más difícil con el cual nos enfrentamos es la necesidad de establecer un orden teórico que dé cuenta al mismo tiempo de la escisión de lo social, de la cual habla Adorno⁸ y de las relacio-

nes interiores y exteriores entre los procesos del quehacer humano. Se requiere construir una teoría de la educación que explique la relación entre los procesos educativos y sus condiciones de producción histórico-sociales a la vez que aclare la especificidad de lo pedagógico. A la vez, dicha especificidad debe ser reconstruida teóricamente no como abstracción, no como espacio exterior a los procesos sociales sino como expresión de ellos. Por eso comprendemos su origen como producto de la *sobredeterminación* producida por la compleja articulación de múltiples factores⁹

El uso de "sobredeterminación", supone aceptar algunos aspectos de la categoría *totalidad*, y éste es el caso. La educación sólo es explicable como una organización particular del conjunto de los procesos sociales y, aunque los discursos pedagógicos tengan su propia lógica y su propia organización, no son ajenos a aquellos procesos que actúan necesariamente como sus condiciones de producción. A su vez la educación es condición de producción del transcurrir, cambiar, reproducirse de otras formas del quehacer social.

Surgen aquí dos cuestiones. Una se refiere a las formas de constitución, es decir la discusión sobre *el antagonismo, la contradicción, la articulación* y otras formas mediante las cuales se gesta la *sobredeterminación*. La otra, una eterna pregunta de todos los estudiantes y una eterna exigencia de respuesta de todos los militantes: la cuestión de las determinaciones. La categoría *totalidad*, se ha usado en esta investigación desde su origen marxista pero negando los sentidos organicistas en los cuales muchas veces deriva dentro del propio marxismo clásico, o que están en su base cuando se la utiliza en marcos teóricos positivistas y funcionalistas. No se está postulando la unidad total de lo real, sino su escisión. Por lo tanto, se rechaza la idea de la esencialidad de lo educativo y se rescata su carácter histórico-social. De tal manera, lo real es considerado una articulación compleja de procesos, no necesariamente completa, ni siempre coherente, ni proveniente ni dirigida hacia una unidad esencial, final o eterna. La armonía no es una indefectibilidad retrospectiva ni prospectiva. Nada prueba que el pasado de la educación ha consistido en un armónico despliegue de elementos fundantes, o en un constante devenir dialéctico de contradicciones. Nada asegura que el futuro de la educación desembocará en un orden único, sino, más bien, que el ser capturada por lógicas políticas que privilegian la

identidad sobre la libertad, es uno de los mayores peligros que acecha ya, al futuro de la educación popular.

Sin desechar la consideración de la educación como constituyente de la "totalidad como producción social del hombre", nos diferenciamos de ese estructuralismo que supone su sustitución" de la acción recíproca de las conexiones y estructuras autónomas" ¹⁰ Rechazamos la afirmación marxista de la coherencia completa, de la posibilidad de alcanzar un orden último y permanente de lo social y por lo tanto de la positividad final de lo educativo. Los procesos educativos no son carentes de caos. No todas sus experiencias forman parte de procesos que se continúan, de sistemas más amplios, o se articulan coherentemente con otros procesos sociales. Algunos enunciados jamás se coordinan entre sí, quedan deshilvanados, no integran discursos, son eliminados de los sistemas, no constituyen una hegemonía o una contrahegemonía armónicas en la contradicción. No todo lo educativo se ordena en contradicciones. Tal, lo que hemos querido representar en los "grupos de alternativas", enunciados más arriba.

Kosik postula la posibilidad de la ciencia unitaria, con una concepción unitaria, que permitiría descubrir "la más profunda unidad de la realidad objetiva" y, a medida que avanza la ciencia, llegar a "la más transparente unidad material interna de los sectores de la realidad más diversos y alejados" ¹¹ Por el contrario, acordamos con Zemelman ¹² cuando plantea un concepto diferente de totalidad. Según tal acepción, la totalidad no es "todos los hechos", versión materialista ingenua, según creemos, sino "una óptica epistemológica desde la que se delimitan campos de observación de la realidad". Los procesos educativos no siempre se articulan armónicamente o mediante disarmonías regulares, con el conjunto de lo social. La relación entre educación, economía y política no es estable, universal ni responde a correspondencias constantes.

En la historia de la educación latinoamericana, y en particular en la Argentina, no solamente encontramos discontinuidades, sino incoherencias y no correspondencias. Los objetivos manifestados por determinados educadores que pertenecían a corrientes político-ideológicas distintas a las correspondientes al sentido que le daban a la práctica educativa, y métodos semejantes forman parte de currícula desarrollados por gobiernos de signo político ideológico antagonico, para dar sólo dos ejemplos.

Preferimos un concepto abierto de totalidad articulada, en movimiento, "dándose, nunca dada" ¹³ compuesta por relaciones que no son esenciales sino históricas. Se trata de un "complejo relacional abierto", de un proceso de constitución de sentidos, de organización de significantes, sobredeterminados desde la compleja marca de los procesos sociales.

Desde tal concepto de totalidad, es imposible definir de una vez para siempre la educación popular, o pretender encontrar recetas en la historia o en la metodología que tengan una validez universal. Pero tampoco se trata de sostener el reinado de la contingencia. Ni de renunciar a establecer las articulaciones de lo social que dan por resultado lo educativo.

Definir el carácter de tales articulaciones obliga a tomar decisiones teóricas acerca del problema de las determinaciones. Al respecto, renunciaremos a pretender definiciones últimas y universales, eligiendo analizar las determinaciones como relaciones de hegemonía entre los procesos sociales, estudiando su conformación en cada situación histórico-social específica.

La totalidad social en movimiento, articulada, será postura epistemológica y no una categoría operacional o un concepto ordenador. Nos servir para fundamentar la fatima inserción de lo educativo en la trama de las relaciones sociales y de las luchas hegemónicas. La sobredeterminación (producto de la condensación y desplazamiento de contradicciones, ¹⁴ pero también de contrariedades, antagonismos, y otras formas de articulación de lo social) será la categoría elegida para explicar la forma de constitución de lo educativo y en particular de las alternativas pedagógicas en el interior de las tramas sociales.

El uso de "alternativas", sin los conceptos totalidad y sobredeterminación, acarrea el peligro de fragmentación de la historia en la educación. También, la imposibilidad de comprensión de ciertas articulaciones que son fundamentales para desentrañar los más guardados secretos de las relaciones entre educación, política y sociedad en la Argentina. La posibilidad de usar aquella categoría, con las advertencias arriba señaladas, reordena la investigación orientándola hacia el análisis de las articulaciones histórico-sociales-pedagógicas, antes que de reinscripción de las experiencias alternativas halladas en los recuerdos de la gente, los documentos perdidos o

los desvanes, en una totalidad ya construida cuyos vacíos iría a llenar la nueva información.

Desarrollo desigual, asincrónico, heterogéneo y combinado de la educación

Las alternativas pedagógicas están determinadas, desde un punto de vista teórico, por el desarrollo de contradicciones, antagonismos, contrariedades, y otras formas de articulación de lo social. Ese desarrollo puede caracterizarse con el concepto marxista de "desigual y combinado", que en aquel cuerpo teórico es aplicado exclusivamente a las contradicciones. En este trabajo se lo utiliza haciendo especial hincapié en el descubrimiento de irregularidades y no solo de regularidades de lo social, como ha hecho el marxismo clásico.

El "desarrollo desigual y combinado" se refiere a dos niveles. Uno, epistemológico, permitirá analizar los procesos pedagógicos como complejas articulaciones discursivas, cuya historia lejos de ser lineal combina elementos de distinto contenido y procesos de diferente grado de desarrollo. Otro nivel de análisis, permitirá usar el enunciado "desarrollo desigual y combinado" como un concepto ordenador. En otros trabajos, ya citados, fundamentamos su uso para analizar los sistemas educativos latinoamericanos y desarrollamos la categoría "desarrollo desigual, combinado, heterogéneo y asincrónico de los sistemas educativos". Tal categoría intenta ayudar a la comprensión de una coexistencia cuya modalidad es la lucha por la hegemonía, de filosofías de la educación, sujetos pedagógicos, estrategias educativas, tecnologías aplicadas a la educación, etc. que provienen de etapas, concepciones e intereses ideológicos, culturales, políticos, sociales y tecnológicos distintos y/o antagonísticos. A la vez, aquella categoría pretende expresar la característica principal del desarrollo histórico de la educación latinoamericana: la desigualdad de los sujetos en su producción, distribución y uso, haciendo hincapié en la interioridad de dicha desigualdad, en el discurso y la práctica pedagógicos.

También el concepto "hegemonía" es usado en este trabajo en dos niveles diferentes. El primero, de carácter epistemológico, complementa a "sobredeterminación" en el análisis de las modalidades

de articulación de lo social que da origen a lo educativo. En este caso, "hegemonía" alude a la serie de acciones ordenadoras que un elemento o complejo de elementos ejerce sobre el conjunto, acciones basadas en un equilibrio entre consenso y coerción. La categoría hegemonía explica en términos de resultado, intentos de articulación (compatibilizar, eliminar, complementar, etc.) el nacimiento de lo educativo en la trama social. Una situación es sobredeterminada como pedagógica como producto del movimiento de complejos procesos que encuentran un principio ordenador, en ese caso, el ordenamiento de las prácticas como producción de discursos que son transmisores de la cultura.

En un segundo nivel, el término "hegemonía" es usado especialmente para analizar la relación entre los proyectos, propuestas, experiencias educativas y los procesos políticos, en una determinada situación histórica. En este caso se trata de un concepto ordenador que nos permite entender las relaciones concretas entre la educación y sus condiciones de producción en situaciones determinadas.

El sujeto pedagógico

Hemos planteado las alternativas pedagógicas como situaciones sobredeterminadas en el marco de condiciones de producción que las constituyen y que ellas constituyen. Todo el planteo anterior ha tenido como eje una elección que señalamos al principio de este capítulo. Se trata de entender la historia como un producto del trabajo del hombre y no reducirla a un reflejo de las estructuras o a un resultado de la evolución de la tecnología. La historia es hecha por el hombre y la educación es una práctica social compleja, no solamente la aplicación de metodologías o técnicas. Se desarrolla en el marco de condiciones de producción tales como procesos de reproducción y/o transformación de relaciones sociales de producción y otras luchas políticas, sociales, culturales, étnicas, genéricas, etc. Pero esas condiciones de producción son internas y no externas al proceso educativo; son producto y productoras de sujetos.

La recuperación de la categoría sujeto es un eje central en esta investigación. La educación es una práctica productora, reproductora y transformadora de sujetos. Los sujetos sociales (hombres, niños, mujeres, obreros, campesinos, indígenas, jóvenes, inmigrantes

muchos otros) participan de situaciones educativas. Todas ellas tienen como finalidad coadyuvar a la constitución y al cambio del sujeto. Ese cambio puede ser regresivo o progresista; conservador o transformador. En el sistema educativo moderno, siempre se trata de sujetos (educadores) que intentan incidir en otros sujetos (educandos) para lograr que se transformen en adultos, ciudadanos, amas de casa, dirigentes, sometidos, profesionales, o lo que fuere. El trabajo previo en el problema de nuestro interés,¹⁵ nos permitió plantear que en la educación latinoamericana, las ideologías y las combinaciones que se manifiestan en los sujetos sociales y políticos. Esos sujetos no son manifestaciones esenciales de las clases u otras divisiones de la sociedad, sino el resultado de la condensación y el desplazamiento de sentidos a favor de la constitución de productos complejos.

La educación, como práctica productora de sujetos a partir de otros sujetos, es una mediación. Se realiza construyendo un sujeto mediador, que hemos llamado *sujeto pedagógico*. Con él nos referimos a la relación entre educador y educando, al producto de la vinculación entre los complejos sujetos sociales que ingresan a las situaciones educativas (por ejemplo, una niña, negra, garota, bahiense) y los educadores, también sujetos complejos (el educador popular, evangelista, hombre, riograndino, blanco); o bien, el educando (inmigrante europeo, ateo, liberal) y el maestro argentino del 900 (católico, también liberal e incluso positivista, entrerriano). En tanto educador y educando las características particulares enunciadas se articulan de maneras diversas. Puede resultar en contradicciones, como entre los hijos de los proletarios rurales o los de los inmigrantes y los maestros normalizadores argentinos del período 1880-1916, o bien complementarse como el republicano Amadeo Lacques y los hijos de la oligarquía argentina en el Colegio Nacional de Buenos Aires. El sujeto pedagógico que constituyen será decisivo para los resultados del proceso educacional.

Toda pedagogía define su sujeto. Cada una determina los elementos y el orden de las series que la constituyen como conjunto significativo,¹⁶ cuya función es mediar entre los sujetos políticos y sociales, y el habitus que se pretende inculcar.

La noción de "habitus" propuesta por Bourdieu puede sernos útil para comprender el sujeto pedagógico, pero sufriendo algunas mo-

dificaciones para adecuarse al orden teórico en el cual se inscribe este trabajo. Siguiendo al mencionado autor, "habitus" es "sistema de disposiciones duraderas" (...) "estructuras estructuradas dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes" (...) "sistema de esquemas, de percepción, de pensamiento, apreciación, acción" (...) "principio de producción de prácticas y principio de su organización y racionalidad objetiva".¹⁷ Bourdieu establece una privilegiada asociación entre habitus y clase social, de manera que el "habitus de clase" resulta un regulador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Clase y sexo son, en la sociopedagogía de Bourdieu, factores que intervienen en el "proceso de conversión desigual del capital heredado en capital escolar".¹⁸

La desigualdad de ese capital heredado es una cualidad que interesa especialmente en este trabajo. Distanciándonos del planteo de Bourdieu, consideramos necesario hacer hincapié no solamente en la desigualdad de las condiciones de producción, distribución y uso del capital cultural, sino también y muy especialmente, en el desarrollo desigual de los vínculos pedagógicos entre las funciones sociales de educadores y de educandos, en sus diversas manifestaciones.

Acentuar la cualidad de desigualdad como inherente a los mecanismos de constitución del habitus, deriva en la necesidad de otorgar un lugar preeminente, que no posee en la teoría de Bourdieu, a "la dimensión consciente, libre, improvisada, original", considerándola como fuente de discursos pedagógicos disidentes con la "dimensión ritual", es decir "mecánica, previsible, regular, regulada".¹⁹ Conviene también tomar especialmente en cuenta la posibilidad que plantea Emilio Tenti de la producción de enfrentamiento de estrategias en la práctica pedagógica de constitución del habitus.

Entendemos tal "enfrentamiento de estrategias" como conflictos en el interior del proceso educativo, que se producen en el marco de las luchas por la hegemonía entre los sujetos sociales y políticos que condensan clases, grupos genéricos, culturales, regionales, generacionales, etc. Pero no se reduce a ese marco, que finalmente actúa como condicionante de la producción de discursos y prácticas pedagógicas, sino que entendemos el "enfrentamiento de estrategias" como disputas por lógicas del poder distintas, en la organización de los sujetos pedagógicos.

Los sujetos políticos y sociales actúan en el proceso educativo mediados por el vínculo pedagógico, constituyendo los sujetos pedagógicos. Suponer que actúan en forma directa ha sido el error de los "reproduccionistas". Aplicaron mecánicamente el modelo que supone el reflejo sin mediaciones de la estructura sobre la superestructura. Abandonaron de tal manera el análisis de la especificidad de las relaciones de dominación que se producen en el proceso educativo, que sin duda debieron haber formado parte del campo problemático de su interés. Precisamente uno de los valores del esfuerzo de Paulo Freire, ha sido señalar la especificidad de la relación entre opresor y oprimido en el proceso educativo

Esta relación entre educador y educado, siempre mediada por el curriculum (consciente e inconsciente, manifiesto u oculto, más planeado o más espontáneo, en germen, fragmentado o desarrollado), será denominada "sujeto pedagógico".

El sistema escolar y todos los espacios educativos de la educación moderna (familia, lugares de la comunicación social, ámbitos políticos, etc.), cumplen relativamente con la transmisión del recorte cultural del cual son portadores. Transmitirlo es necesario para garantizar la continuidad de la cultura, pero su incompletud también lo es para que el progreso sea posible. El sujeto pedagógico moderno es imperfecto, a los fines de la conservación de la vieja cultura. No solamente graba y trasmite los mandatos de las viejas generaciones, sino que su trama es permeable a movimientos de decodificación y desorden, que pueden desembocar en la parcial negación de aquellos mandatos. De tal manera, escapa al sentido filiciada del paradigma en el cual se inscribe, una de cuyas finalidades es hacer rutinario al sujeto, para perpetuar el orden establecido

En los sistemas educativos latinoamericanos y en particular en el argentino, primó la "instrucción pública" sobre otras formas de sujeto pedagógico, desde su fundación. Fue necesario, sin embargo, que los sujetos políticos y sociales dominantes (las oligarquías y burguesías subordinadas al capital extranjero; los hombres; los adultos; los blancos; los hispanoparlantes; etc.) lucharan cada día por la reproducción de las relaciones de dominación. La presencia de estrategias diferentes o antagónicas, solamente contrahegemónicas o también alternativas, desde los momentos que precedieron a la legalización y legitimación del sistema escolar moderno en la Argentina, denuncia el permanente conflicto de los sujetos con su condición de

tales. Analizar ese malestar en la educación es el interés principal de este trabajo.

Periodización y presupuestos

El diseño de una periodización de la historia de la educación argentina en el siglo XX reviste serias dificultades. En primer lugar no hay suficientes investigaciones sobre el tema que pudieran servirnos de referencia. Los trabajos valiosos que existen abarcan fragmentos de esta época o aspectos específicos

En segundo lugar, nuestra hipótesis sobre la especificidad del discurso pedagógico, en cuyo favor hemos argumentado en éste y en otros trabajos, nos impide conformarnos con la derivación de una periodización de la historia de la educación de otra de la historia política, social, económica o cultural, al menos sin realizar las transformaciones conceptuales necesarias.

Lo antedicho no significa que consideremos a la historia de la educación un proceso independiente, separado o desprendido de esa totalidad social que hemos definido antes. Pero precisamente el concepto de totalidad como "conjunto de efectos totalizantes en el interior de un complejo relacional abierto", que propone Laclau, nos incita a analizar las articulaciones que dan por resultado el discurso pedagógico, tratando de comprender sus diferencias con otros discursos, es decir con otras formas de articulación de lo social.

Hemos dicho que no podemos partir de los hechos educativos como si tuvieran una existencia propia e independiente. En relación a la educación, es aplicable el razonamiento de Laclau respecto a la economía: no se trata de un espacio autoregulado y sometido a leyes endógenas.²⁰ Nos encontramos, pues, ante la dificultad de tener que establecer una posición diferente tanto respecto a la reducción de la educación a otros procesos sociales, como a su desprendimiento de la trama social.

Hemos sostenido también la irreductibilidad de los procesos educativos, de sus actores y de los vínculos que comportan, de los paradigmas y estrategias político académicas, curriculares y tecnológicas, a causas últimas y sustanciales, de manera que no nos es posible fijar definitiva y unívocamente las posiciones pedagógicas a los sujetos sociales o políticos. No queremos decir que esas posiciones

sean ajenas a los emplazamientos partidarios, gremiales, o de otros tipos de organizaciones, sino que los procesos de la política y de la organización social son condiciones de producción de lo educativo, están atravesadas por significantes pedagógicos, pero difieren en la organización de la práctica y del discurso

¿Cómo alcanzar a conocer, entonces, la historia de la educación?

La narración no alcanza, aunque en las condiciones en que se encuentra la cultura argentina, es necesaria. Una cultura fragmentada no solamente como consecuencia del doble movimiento de balcanización de lo nacional y articulación de los trozos a lo dominante universal, que se está produciendo en la cultura del capitalismo, sino antes, por la violencia y el asesinato de los cuerpos y de los símbolos, debe rescatar los fragmentos de sus relatos. Es forzoso levantar las placas de cemento que cubren los estratos de la memoria social e individual, para superar esa negación de la muerte, ese disimulo de la complicidad, esa angustia ante la inminente resurrección de los recuerdos, que funciona como obstáculo epistemológico y, usando esa categoría tan adecuada de Pichón Riviere, obstáculo pedagógico. Contradiciendo las reglas del pensamiento postmoderno, los pedagogos latinoamericanos necesitamos sumergirnos en el relato y luchar con él, pugnando desde el interior de esta historia que nos pesa tanto, por transformar las imágenes en conceptos y en política. Sólo entonces podremos abandonar el relato, pero por algo superior.

Vale la pena detenerse en este punto, porque hay quienes consideran que el relato histórico-educativo debe y puede ser la presentación directa de la realidad y transforman a la investigación pedagógica en una hecología y casiología antiteórica y sin perspectivas políticas. Se trata de una ilusión empirista y positivista, que, en nombre de una educación popular reducida a la práctica, termina por eliminar a los significantes de los sujetos y cosificar los procesos en los cuales esos sujetos se producen. Pero la crónica no es posible fuera de la trama político-pedagógica del narrador y del narrado. No hay relato sin sujeto.

El relato histórico-educativo al cual nos referimos positivamente es reconstrucción de las series significantes que constituyen históricamente a los sujetos pedagógicos argentinos y latinoamericanos. Estamos postulando la simultaneidad de relato y conceptualización, de asociación e interpretación

En relación al punto de partida, el relato pedagógico puede arrancar desde cualquier parte. Su valor estriba en el significado de las huellas que es capaz de descubrir y en las articulaciones cuya construcción facilita, no en su circularidad o en su constancia. El relato histórico-educativo debería partir de la descripción de la estructura si afirmáramos la determinación lineal de la superestructura por la estructura, o partiéramos de un reduccionismo clasista. Podríamos entonces establecer una periodización educacional que fuera el desenlace de hechos económico-sociales; o bien, si redujéramos la pedagogía desde otro tipo de esencialismo, esta vez filosófico, la historia de la educación argentina, sería un capítulo de la historia de las ideas. Nos restan más posibilidades, por ejemplo apoyarnos en los cortes histórico-políticos que suponemos como determinantes de grandes cambios en los sistemas de educación pública, es decir, en un aspecto de la educación.

Cualquiera de los mencionados caminos que elijamos, debería proponer como primer tramo, el análisis de las articulaciones entre lo pedagógico y nuestro punto de arranque considerado como un aspecto de sus condiciones de producción. El siguiente deberá ser la reconstrucción de las otras articulaciones que vinculan a los procesos educativos que nos interesan con procesos sociales de otra índole.

Pero la propuesta que presentamos sólo puede ser provisoria, pues está apoyada en los atisbos de periodización pedagógica que existen en otros trabajos y en conocimientos previos y pre-juicios. Está también llena de categorías de orden político, económico, sociológico e ideológico que se utilizan en el discurso pedagógico sin haber sido suficientemente reelaboradas. La periodización que proponemos podrá ser solamente utilizada a condición de considerarla un material a discutir, punto de partida para la crítica y también, ruptura arbitraria de los relatos, orden impuesto a las tramas discursivas. Nuestra elección de hechos significativos de orden histórico-político como inicio de esta periodización, tiene todos los sesgos que hemos marcado

...

Esta investigación parte del momento en el cual se han dictado los cuerpos legales fundamentales de la educación argentina, es de-

cir 1884. Es entonces cuando comienza a desarrollarse el sistema educativo moderno en el país, es decir, cuando podemos hablar de un SIPCE con el conjunto de sus características en expansión. Entre 1884 y 1916, aproximadamente, se desarrollan las luchas fundamentales por la constitución de una hegemonía en el campo de la educación argentina, y ése será nuestro primer período. Tenemos indicios importantes, que en su momento expondremos y justificaremos, de que al arribar el yrigoyenismo al poder fueron infructuosos muchos de sus intentos de penetrar el sistema escolar, hecho que condensa múltiples significaciones, preparatorias tanto del espacio abierto por el movimiento reformista, como de sus limitaciones. Nuestro segundo período abarcará desde 1917 hasta 1930. Esta última fecha señala cambios muy importantes en la relación de fuerzas entre las tendencias pedagógicas del país y el desarrollo de otras nuevas. El período que comienza entonces y dura hasta 1945, puede considerarse producto del agotamiento del reformismo del 18 y de la debilidad del movimiento de la escuela activa, de las sociedades populares de educación y, en fin, de las propuestas progresistas. También es factible analizarlo como un momento de gestación de la nueva cultura política, de un nuevo sujeto que se expresaría en el peronismo y en las reformas al sistema educativo que ese movimiento produciría desde el Estado. O bien, como espacio de elaboración del espectro de concepciones nacionalistas de la educación. El planteo de un quinto período que abarca desde 1945 hasta 1955, denota la suposición de una especificidad pedagógica en el nacionalismo popular, al mismo tiempo que el corte en 1955, un cambio fundamental que podría denominarse, "comienzo de los movimientos de destrucción del sistema de educación pública", que culminaría, paradójicamente, en el gobierno peronista que asumió en 1989. Entre 1955 y 1966 se destacaron la política educativa desarrollista y el reformismo universitario. Abruptamente interrumpido en ese último año, el proceso educativo se fue convirtiendo en los siguientes y hasta la decadencia peronista de 1975 que culminó con el golpe de 1976, en un campo de lucha entre concepciones político-culturales. 1976 a 1983 fue el período en el cual la dictadura militar desarrolló varias propuestas pedagógicas, todas ellas ensayos, o preámbulos de la estrategia neoliberal que se aplicaría a partir de la decadencia de la primavera alfonsinista.

Hemos enunciado, pues, los siguientes períodos:

1. 1885-1916
2. 1917-1930
3. 1930-1945
4. 1945-1955
5. 1955-1966
6. 1966-1975
7. 1975-1983
8. 1983-1986
9. 1986 hasta la actualidad

Desplegaremos a continuación una serie de presupuestos que guiaron la investigación del período 1885-1916. Hemos preferido hablar de "presupuestos" y no de "hipótesis", siguiendo la argumentación expuesta en el comienzo de este capítulo y tomando tales presupuestos como una descripción del campo problemático, susceptibles de reformulación y no de verificación o falseamiento.

PERIODO 1885-1916

El tema central es la lucha entre tendencias de los graduados normalistas, que llamaremos "normalizadores" y "democrático-radicalizados", incluyendo también dentro de este campo de disputa a los normalistas socialistas y algunos anarquistas. Los debates giraron en torno a las estrategias pedagógicas que se articulaban con los proyectos de construcción de la hegemonía, pero los problemas educativos fueron materia de análisis y se desplegó una gran creatividad en ese plano específico. El diseño del sistema educativo, es decir sus relaciones formales e informales con el Estado y con las corporaciones, clases y grupos de la sociedad civil, era conscientemente asumido por los sectores en disidencia como una de las mediaciones más importantes para construir el país al cual aspiraban, pero también como un tema de interés particular que requería soluciones adecuadas.

El antagonismo entre católicos y liberales no agotó las tendencias de la época y la reducción de las cuestiones debatidas al tema religioso esconde una lucha profunda por cada espacio de poder en el campo de la educación.

Las condiciones de producción del discurso y la práctica pedagógicos no se reducen a un enfrentamiento entre fracciones de la

burguesa, una laica y otra católica, sino que abarcan al conjunto de luchas políticas, sociales e ideológicas. La actividad político partidaria y toda la vinculada con los mecanismos de acceso al poder del Estado, estuvo restringida a una estrecha franja, pero hubo en este período un paulatino crecimiento político de los sectores excluidos. El clima de organización, progreso y orden que caracterizó la superficie discursiva del primer período presidencial de Julio A. Roca, se fue debilitando a medida que se producían fracturas en el bloque dominante y avanzaba la conformación de un nuevo sujeto político. Empero, aquel clima superficial y artificial, quedó instalado en el discurso escolar, aprisionando bajo la faz de los rituales que iban ahogando movimientos pedagógicos que intentaban acompañar el crecimiento de las protestas y demandas populares.

Los sujetos económico-sociales más importantes de la época, fueron el bloque de poder porteño oligárquico librecapitalista y agrario exportador, y los sectores populares constituidos por los trabajadores rurales, los artesanos de las ciudades, el naciente proletariado industrial, los nuevos sectores medios, inmigrantes, anarquistas, socialistas, anarcosindicalistas, liberales radicalizados, radicales. También existieron antagonismos en el interior del bloque dominante que reflejaban disidencias en la estrategia para la construcción del Estado, en la política para la inmigración, así como intereses sectoriales. Frente a una idea más represiva y basada en la coerción se levantaban en el seno de la clase dirigente voces que pretendían establecer una forma de dominación sostenida por una relación más equilibrada entre represión y consenso. Esas diferencias no se estructuraron siempre en forma de contradicciones sino que adquirieron varias modalidades y sus formas de resolución respondieron a diversos tipos de articulaciones. Los sectores dominantes no lograron consolidar una gran fuerza partidaria liberal-conservadora y el período concluye con la decadencia y la corrupción de su capacidad de manejo del Estado y de la cultura política.

No puede establecerse una correlación directa entre los intereses económico-sociales de los sectores del bloque dominante y las estrategias educativas. Existieron, sin embargo, proyectos que enfrentaron duramente la idea de una educación concebida como mediación política²¹ con otra que impulsaba la vinculación del sistema educativo con el aparato productivo. Un análisis profundo de esa polémica que no es objeto de este trabajo-encontraría seguramente

articulaciones entre proyectos pro-industrialistas (aunque jamás nacionalistas en lo económico, es decir manteniendo la incongruencia de defender la subordinación a Inglaterra) y proyectos más exclusivistas respecto a la actividad agrario exportadora. Pero esas articulaciones se cruzan con las diversas estrategias de contención de las grandes masas nativas e inmigrantes que avanzan sobre el sistema escolar y los papeles que se adjudica a la educación en la reproducción de la fuerza de trabajo. Entre las condiciones de producción resultantes, estaba un concepto de trabajo nacido de la dantesca escena de los frigoríficos argentinos, de las tierras inmensas que se erigían soberbias creando la ilusión de la prescindibilidad del hombre, de los ferrocarriles que sustitúan el esqueleto de la Nación vaciándola de capacidad productiva. La transmisión del valor ético y económico del trabajo, la educación de las manos y la inteligencia del pueblo, no eran una preocupación de la oligarquía argentina. El término trabajo fue transformado en atributo, y el carácter de "trabajador" considerado un don que la naturaleza habría negado a argentinos nativos, a inmigrantes pobres y a latinoamericanos. Lejos de interesar al curriculum escolar, el trabajo quedó relegado a las disciplinas represivas.

En el terreno ideológico, el liberalismo conservador cosmopolita se cargó de elementos positivistas y combinó con un nacionalismo católico erigido como valla frente a las diversas influencias culturales, lingüísticas, religiosas y de la inmigración, así como frente a las expresiones de los sectores subalternos. La antinomia "civilización/barbarie" sigue presidiendo la lógica política liberal-conservadora, aunque el contenido de "barbarie" se acrecentó con las masas inmigrantes pobres. En el terreno popular se desarrollaron el anarquismo y el socialismo como ideologías muy vinculadas al crecimiento de la clase obrera; en el proceso de constitución del nuevo sujeto nacional-popular que se condensó en el radicalismo, se produjeron discursos diversos, en los cuales debe destacarse la presencia de los espiritualismos de la época, que proporcionaron conceptos generales desde los cuales disputar las explicaciones sobre la realidad, al liberalismo positivista. El radicalismo no fue autor de una ideología o doctrina acabada, sino que articuló y rearticuló los elementos diversos provenientes de las distintas y ya mencionadas corrientes que expresan a sectores nacionales, democráticos y populares. Los sectores subalternos no partieron de una unidad organizati-

va, y su cohesión tras las banderas radicales se canalizó por un surco que atravesó el campo popular, dejando de lado al Partido Socialista y a las organizaciones anarquistas, que no comprendieron el nuevo fenómeno.

Las tendencias pedagógicas que se perfilan durante este período son las siguientes:

1. Los católicos, que no han sido objeto de esta investigación, constituyen una corriente con contradicciones importantes cuya magnitud no estamos en condiciones de evaluar. Pueden, sin embargo, señalarse por lo menos dos tendencias internas, que de ninguna manera llegan a constituir partidos o posiciones educacionales divorciadas entre sí. Son ellas:

a) *conservadores*: militantes católicos, se oponen a la hegemonía docente del Estado. La educación de los sujetos populares es centralmente la evangelización; son hispanistas antindigenistas; su acción educativa se desarrolla en la beneficencia, en escuelas parroquiales y en el espacio de las prácticas rituales religiosas, aunque intentan permanentemente establecer controles sobre la ideología escolar.

b). *los normalizadores católicos*, adversos a la hegemonía del Estado en la educación; propulsores de la educación libre y de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas. Adhirieron al modelo sarmientino en el aspecto de la relación entre las instituciones educativas y la sociedad civil. Sostuvieron la necesidad de la enseñanza normal, en contra del monopolio de los títulos por parte del Estado. La escuela debía formar al mismo tiempo al católico y al ciudadano y los intelectuales orgánicos de la Iglesia participar del diseño de estrategias político educacionales y de la conducción del sistema.

A su vez, los normalizadores católicos, que acabamos de mencionar, mantuvieron coincidencias y diferencias con los católicos conservadores. Dos publicaciones de la época muestran sus divisiones. "La voz de la Iglesia" expresa a la jerarquía conservadora y "La Unión" a los católicos liberales encabezados por José Manuel Estrada. La primera de esas publicaciones sigue en línea más directa las posiciones oficiales de la Iglesia. La encíclica "Mirari Vos" dictada por Gregorio XVI en 1832 afirmaba la indisolubilidad de la unión entre la Iglesia y el Estado. La encíclica "Quanta cura" de

1864, reflejaba el pensamiento de Pío IX en contra del naturalismo y del liberalismo. El famoso Syllabus, que acompañaba a esta última encíclica, contenía 80 proposiciones sobre los errores que la Iglesia llamaba a combatir. Señalaba como enemigo principal al liberalismo y no al socialismo, con el cual algunos grupos católicos lograban ciertas vinculaciones.

Es importante recalcar que la derrota de las posiciones católicas antiestatistas en la década de 1880, no implicó su restricción al ámbito privado. Por el contrario, su presencia se manifestó en la escuela pública en el propio discurso escolar, que incluyó elementos religiosos en los libros de texto, en los discursos de las Conferencias Pedagógicas, en disertaciones de los funcionarios y en la palabra cotidiana de muchos maestros. Las disputas de la década del 80 no son otra cosa que el movimiento de constitución de las articulaciones básicas, interiores al discurso pedagógico que sería dominante en la Argentina durante más de un siglo. El discurso estatista laico, articula de maneras diversas a todas las propuestas que emergen en la época.

2. *los normalizadores laicos* estaban divididos en varias fracciones que respondían a formas diferentes de inserción en el aparato educativo, a historias regionales y personales distintas, a posiciones políticas, y a particulares articulaciones de las influencias ideológicas europeas. Entre los liberales laicos, las ideas republicanas, el positivismo en sus diversas vertientes, el eclecticismo, el anticlericalismo, y muchas otras posiciones se articularon de maneras específicas con intereses y opiniones de pequeñas fracciones. Sostuvieron la educación laica y estatal como una forma de controlar la irrupción de los inmigrantes y la posibilidad de surgimiento de discursos pedagógicos provenientes del naciente bloque popular, que asimilaron a la "barbarie". Consideraron la necesidad de la religión como sustento del orden moral. El aparato escolarizado debía formar al ciudadano, siguiendo la concepción sarmientina de sujeto pedagógico. El vínculo pedagógico tendría la forma de la instrucción pública. Para los normalizadores el educador era portador de una cultura que debía imponer a un sujeto negado, socialmente inepto e ideológicamente peligroso.

El análisis de las alternativas pedagógicas de la época debe incluir en su campo problemático, el discurso pedagógico oficial, los discursos antagónicos que se desarrollan dentro y en los bordes de las instituciones educativas y los que se producen fuera del espacio

educativo estatal. Es característica de este período el desarrollo desigual y combinado de las propuestas educacionales, en un campo de luchas pedagógicas aún abierto.

En este período, consideramos "alternativas" a los eventos educativos que intentaban sustituir los enunciados de la pedagogía normalizadora (laica o católica). Esa oposición fue hecha desde varios fundamentos político-ideológicos: conservadores, democrático-radicalizados, socialistas y anarquistas. Las tres últimas constituyen el campo problemático de la educación popular.

Es posible delimitar una serie de posiciones dentro de las estrategias pedagógicas liberal-conservadoras y otra serie en el campo alternativo. Ese campo tiene las siguientes características:

a). Aquellas posiciones alternativas al modelo que triunfó, legalizadas y legitimadas en los espacios públicos para el debate de la época, expresaban posiciones diferentes entre sí en relación al sujeto pedagógico, y a las concepciones político-educativa y didácticas. Dentro del espectro alternativo, las posiciones más democráticas posibilitaban el desarrollo de metodologías más participativas, en tanto las posiciones más conservadoras suponían una pedagogía más impositiva. El modelo de la "instrucción pública" hegemonizó, empero, a todas ellas.

b). La mayor parte de los discursos escolares de la época (de maestros, cooperadores, directivos, inspectores de diverso rango) tienen huellas que permiten detectar la presencia de elementos antinómicos a su trama central.

c). El desarrollo de eventos portadores de elementos democráticos radicalizados y socialistas dentro o en relación con el sistema escolar fue creador de conflictos que pusieron en juego el poder burocrático que se estaba estableciendo y las relaciones de poder entre generaciones, grupos y clases sociales y culturales.

d). Pero finalmente los discursos de los democráticos radicalizados y socialistas, fueron teniendo una inscripción en el discurso escolar que los articuló subordinando las demandas democráticas a una lógica del poder del bloque hegemónico y en particular a la de la burocracia escolar que a él respondía.

e). En cambio, las propuestas anarquistas que rechazaban toda vinculación con el sistema de educación pública no tuvieron mayor incidencia en las luchas pedagógicas de la época, sino que más bien fueron combatidas frontalmente. En este caso, la "instrucción públi-

ca" penetró las aulas de las escuelas racionalistas, libertarias o anarquistas incidiendo en el estilo de enseñanza aprendizaje.

3. Existen elementos suficientes como para postular la existencia de una *tendencia democrático radicalizada*, aunque no llegaron sus integrantes a organizarse como grupo o corriente formal. Algunos de ellos intentaron articular sus propuestas con el discurso político radical o el socialista, e incluso tuvieron relaciones con el anarquismo. Pero no lograron por ese camino que prosperara una alternativa pedagógica consistente o con capacidad de hegemonía. La tendencia que denominamos "democrático radicalizada" estuvo integrada por normalistas, católicos y laicos, pero la Iglesia no influyó en sus posiciones. Aceptó el sistema de educación pública y fue liderada por figuras relevantes del aparato educativo de la época, tales como Carlos Vergara, José B. Zubiaur, Raúl B. Díaz, José Bertruti y otros. Todos ellos eran normalistas y, muchos, discípulos de Pedro Scalabrini y de José María Torres. Algunos de sus militantes recibieron una importante influencia de la pedagogía krausista, en particular del krausismo-positivismo pero el factor de mayor incidencia y coincidencia fue su oposición a la consolidación de estructuras pedagógicas autoritarias y formas de vinculación donde primara la violencia simbólica. Ellos consideraron a la educación, especialmente a la educación moral, como el medio más idóneo para producir una "revolución pacífica" y al sistema educativo escolarizado la vía para la consecución de tal tarea, junto a la lucha contra la corrupción y la burocratización. Mantuvieron posiciones variadas y flexibles respecto a las relaciones entre Estado y sociedad civil. Su reclamo fue por una mayor participación de los sectores democráticos de la comunidad educativa y la promoción del papel docente de los sectores populares. Impulsaron decisivamente la participación de la comunidad educativa en las escuelas y experimentaron formas de cogestión. Fueron claramente contrarios a cualquier opción pública o privada-elitista o que convirtiera a la educación en una empresa económica o en una forma de manipulación política o ideológica.

Los democrático-radicalizados rechazaron la acumulación arbitraria de poder por parte de la burocracia educacional que nacía en la época; consideraron que la escuela pública debía integrar a los inmigrantes, pero respetándolos, y rechazaron la imposición ideológica y cultural indiscriminada a esos sectores. Otorgaron gran im-

portancia a la metodología de la enseñanza, con la finalidad de democratizar la relación docente-alumno y de transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un vínculo más igualitario. Su fuerte antiautoritarismo se tradujo en experiencias pedagógicas notables. La actividad de esta tendencia se desarrolló especialmente dentro del sistema escolar, donde realizaron experiencias. Entre ellas se destacó la de Mercedes dirigida por Vergara, pero existieron otras, de las cuales hay rastros en publicaciones de la época. Los democrático radicalizados fueron autores de discursos en las Conferencias Pedagógicas, en reuniones ministeriales de distritos escolares y en escuelas, de correspondencia interna, de resoluciones y otros documentos. En ellos se encuentran enunciados de una concepción educativa participativa democrática.

Los representantes del discurso pedagógico oficial, que en este período se estaba consolidando y que en su mayoría podemos ubicar entre los *normalizadores*, combatieron a los democrático radicalizados sin expulsarlos del sistema. Al mismo tiempo persiguieron mediante resoluciones que limitaban sus posibilidades de acción, sanciones y discriminaciones. Negaron algunos de sus enunciados, calificándolos como caducos o adelantados a los tiempos, incorporaron otros pero subordinándolos a una lógica que les cambiaba el sentido y combatieron decididamente aquellos que consideraron imposibles de compatibilizar. La lucha fue desigual, porque los normalizadores estaban insertos en las bases del poder, mientras que los democrático radicalizados sólo podían aspirar a que sus proyectos fueran incluidos en el marco de políticas como las del radicalismo o del socialismo, que en este período eran contestatarias.

La actividad de los democrático radicalizados fue *interna* en el sistema escolar. Sólo se encuentran algunas pocas experiencias completas, entre las cuales se destaca la Escuela Normal de Mercedes durante el período en el cual Carlos Vergara fue su director. En cambio hay innumerables huellas de la existencia de esta tendencia en discursos de inspectores, conferencias pedagógicas, fundamentaciones de resoluciones, y otros documentos. Ellos reflejan la presencia de una dura lucha entre los normalizadores y docentes que, desde un espectro de posiciones y con demandas no siempre coincidentes, se oponían a la centralización del control. Nos referimos tanto a los maestros sin título que defendían su derecho a ejercer la docencia mediante los modelos tradicionales, pre-normalistas, co-

mo a otros que, egresados de las escuelas normales, optaban por una pedagogía que tuviera en cuenta al niño, sus intereses, los de su comunidad y que permitiera la creatividad a docentes y alumnos.

Aunque la mayor incidencia de los democrático radicalizados fue ejercida en la escuela, encontramos también rasgos suyos en sociedades populares de educación, aunque no fue su influencia sino la socialista y liberal la determinante en este período dentro de esas organizaciones.

En la investigación APPEAL, se analizaron 36 eventos que se clasificaron dentro de la categoría democrático radicalizados. Dicho análisis dio por resultado un claro predominio de un sujeto constituido por educandos niños, provenientes de sectores populares, con alguna presencia explícita de la mujer. También, una incidencia de docentes, padres y jóvenes estudiantes, y adultos en general. Los educadores son docentes, mujeres en su mayoría, y en menor proporción hombres. Varios de los que encabezaron eventos democráticos radicalizados fueron inspectores o funcionarios de alto nivel del Consejo Nacional de Educación (Vergara, Zubiaur, Bertruti, Mithieu, Rosario Vera Peñaloza, entre otros). Las experiencias, hechos o discursos de esta tendencia eran muchas veces promovidos por mutuales, federaciones o confederaciones o avalados por gobiernos provinciales o municipales. Hemos registrado también experiencias de gobierno infantil y de la comunidad como educadora.

Algunos de los eventos tienen elementos espiritualistas o bien están influidos por pedagogos krausistas, como Froebel, con resultados diferentes (Escuela Normal de Mercedes y experiencias de Sara Eccleston por ejemplo). Otras son alternativas al modelo normalizador desde un liberalismo más difuso, pero influido por las ideas tempranas de la escuela nueva o escuela activa (experiencias de Rosario Vera Peñaloza), y, finalmente, encontramos un grupo que tiene importantes articulaciones con el movimiento socialista, sin llegar a inscribirse partidariamente. Entre estos últimos pueden señalarse algunos que participaron en los dos primeros Congresos de las Sociedades Populares de Educación y en organizaciones tales como la Asociación El Hogar y la Escuela. Allí convivieron Alicia Moreau de Justo, Juan B. Justo, Elvira Rawson de Dellepiane, todos ellos socialistas, con Rosario Vera Peñaloza, formada en el pragmatismo norteamericano de las maestras sarmientinas y en las más mo-

dernas teorías psicopedagógicas y promotora de nuevas formas de enseñanza-aprendizaje tendientes a democratizar el sujeto pedagógico

Como parte del análisis de los eventos recopilados, y siguiendo la metodología expuesta en el acápite anterior, combinamos "educandos" con "fundamentos político ideológicos", e indagamos acerca de los educandos y los educadores con los cuales se cruza cada valor de "fundamentos político ideológicos". Obtuvimos los siguientes resultados:

- * Los eventos agrupados en esta tendencia, se dirigen especialmente a la población SIPCE (Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal). En segundo lugar, encontramos "mujeres", cuya presencia podemos señalar como significativa en los eventos realizados por esta tendencia, manifestándose por medio del valor "mujeres" una desviación hacia afuera de la población SIPCE.

- * Respecto a los educadores, los resultados confirman que quienes participaron en ésta tendencia fueron especialmente docentes desde organismos de los gobiernos nacional, provincial y municipal, mujeres, asociados a organismos de base, mutuales y la comunidad. Llama la atención la existencia de niños entre los educadores, lo cual plantea la necesidad de indagar el modelo político académico, pero es un indicador muy importante de democratización

- * En cuanto al modelo político académico, puede suponerse que los eventos democrático radicalizados tienen una presencia importante en las escuelas. Aparecen elementos de educación activa y de participación. Existen experiencias de cogestión con participación de los niños. La corriente democrática radicalizada actuó con mucha fuerza en el SIPCE

Los socialistas adherían al sistema democrático-liberal y eran fervientes defensores del paradigma pedagógico sarmientino. Rechazaban el orden conservador y defendían el papel docente del Estado. Promovieron el desarrollo de la sociedad civil y su actividad educativa dentro del sistema educativo estatal, articulada con ese sistema e independiente. Aceptaron el modelo de la instrucción pública, aunque lucharon por su aplicación democrática. En ese aspecto se vincularon con la tendencia democrático radicalizada, aunque los separaba su concepción antiespiritualista, su gran carga positivista y su antinacionalismo. De esas diferencias se derivan también las diferentes posiciones didácticas entre ambas tenden-

cias. Muchos socialistas rechazaron el individualismo, espiritualismo, la promoción de la imaginación y de la creatividad, la escuela nueva y siguieron adheridos al clásico modelo bancario, aunque cambiando los contenidos conservadores tradicionales por contenidos socialistas y positivistas. Salvo excepciones que se acentuarían en el período siguiente, el sujeto que organizaron coincidió con el de la instrucción pública. El paradigma sarmientino fue adoptado como concepto de educación popular, aunque acentuando la atención a los trabajadores.

Gran parte de su poder estuvo en las sociedades de educación, organizaciones nacidas en las década de 1860-70 como producto del trabajo de las colectividades y cuya expansión recomendó la ley 1420. Vinculadas al mutualismo, a las nacientes organizaciones obreras, promovidas por vecinos, por intelectuales, profesionales, dirigentes políticos, obreros, mujeres o inmigrantes, crecieron muy significativamente dentro y fuera de las escuelas. Emparentados profundamente con el movimiento obrero fueron expresión de la inmigración y del pensamiento pedagógico progresista europeo de la época. Han sido también difusores ideológicos y políticos de un conjunto heterogéneo de ideas avanzadas, presididas por los principios marxistas y las elaboraciones doctrinarias de la II Internacional. Lucharon por la democratización de la instrucción pública, y de las estrategias pedagógicas.

El Consejo Nacional de Educación promovió las sociedades populares y políticos pedagogos notables, que ocupaban los principales cargos en el aparato educativo estatal, compartieron el mismo espacio con los socialistas y los liberales, en aquellas sociedades. Las articulaciones discursivas que se produjeron entre los socialistas y los positivistas en las sociedades de educación es uno de los objetos de investigación de mayor interés dentro del campo problemático de las alternativas pedagógicas. Esas articulaciones son expresiones muy claras de las características del tejido que constituyó la trama de relaciones subordinadas a la hegemonía oligárquica y al control normalizador, durante la República Conservadora.

De acuerdo con la información recopilada, sobre un total de 60 eventos cuyos fundamentos políticos ideológicos eran socialistas, se destaca una población educando no SIPCE constituida por adultos obreros, niños, mujeres e intelectuales. En cuanto al modelo político académico puede observarse que prevalecen los eventos que tie-

nen elementos del discurso de la "escuela activa"; los no escolares y participativos, aunque también hay una significativa presencia del modelo de la instrucción pública, incluso en eventos no escolares y se ha encontrado también una experiencia de claro corte autoritario.

En relación a los "educadores", en los 60 eventos analizados, encontramos al Partido Socialista, a intelectuales orgánicos, a libre-pensadores, dirigentes políticos, junto con organismos sociales de base y militantes. También ejercían funciones educadoras otros sujetos tales como cooperativas, inmigrantes y mujeres.

Como ya se ha dicho, debe destacar la presencia de socialistas en los eventos clasificados como democrático radicalizados desarrollados dentro del sistema de instrucción pública.

5. *Los libertarios*, antiestadistas, promovieron la creación de escuelas vinculadas con las organizaciones mutuales, obreras o los grupos anarquistas. Fueron violentamente antiestadistas. Como expresión del movimiento anarquista estuvieron entre los perseguidos por el régimen, con motivo de los hechos protagonizados por los "expropiadores". Fueron objeto de la aplicación de la Ley de Residencia (1902) y de la Ley de Seguridad Social (1910), expulsados del país, encarcelados y sus escuelas cerradas. Rechazaron el sistema educativo estatal y trataron de organizar un sistema paralelo autofinanciado, con muchas dificultades.

Influidos por la pedagogía anarquista europea, en especial por el racionalismo de Ferrer y Guardia, manifestaban la intención de promover en sus escuelas un sujeto pedagógico diferente al oficial. Las circunstancias políticas adversas impidieron que los libertarios desarrollaran sus experiencias en forma continuada. Pero ése no fue el único motivo por el cual no alcanzaron a construir una propuesta pedagógica que fuera más allá del rechazo al sistema educativo estatal. También incidió su descalificación de los sujetos sociales populares argentinos y su creencia en la superioridad de las ideas anarquistas europeas sobre las que pudieran gestar los argentinos y latinoamericanos. No escaparon al modelo de la instrucción pública, construyendo un sujeto en el cual el maestro libertario seguía siendo depositario de un saber indiscutible, ahora los principios doctrinarios del anarquismo.

Los 34 eventos clasificados como "libertarios", que hemos analizado, presentan elementos distintos de la "instrucción pública", así

como la influencia de la pedagogía libertaria europea de la época. Sería necesario profundizar este aspecto, estudiando, entre otras, la relación con la pedagogía de Francisco Ferrer y Guardia y sus discípulos de la Escuela Moderna.

Los educadores fueron mayoritariamente NO SIPCE, y estuvieron profundamente arraigados en la sociedad civil. Los educados fueron también NO SIPCE, especialmente niños de la clase obrera, mujeres y adultos.

La problemática educativa del período siguiente (1917-1930), no será analizada en este libro. Nos interesa enunciar muy brevemente algunas de sus características, para darle perspectiva, esbozar las desembocaduras de los procesos que nos ocuparán ahora.

El tema de mayor importancia es el tipo de relación que el sistema educativo y los procesos educacionales en su conjunto mantuvieron con las demandas de participación en la planificación, gestión y conducción de las políticas educativas por parte del bloque popular-democrático, así como los reclamos por la modernización, nacionalización y desburocratización del sistema.

Los elementos ideológico-políticos presentes en los discursos y prácticas pedagógicas alternativos fueron: los que llegaban de la reforma educativa soviética y de las ideas educativas vinculadas a la revolución mexicana; el latinoamericanismo, nacionalismo y algunos elementos estadistas que recorrían América Latina en la época; el antipositivismo que ocupó un lugar muy importante en la gestación de las formaciones ideológicas, políticas y pedagógicas de mayor relieve. Aquellas alternativas proporcionaron un marco general, una serie de categorías abarcativas, de valores que trascendían las limitaciones del nacionalismo conservador y del liberalismo, realizaron variadas experiencias, pero no se expresaron como una corriente definida, orgánica e institucional.

La corriente espiritualista, en particular el krausismo, introducidos sus aspectos pedagógicos en el país por Pedro Scalabrini en la década de 1870, fue desarrollada Carlos Vergara, influyó sobre las concepciones político-pedagógicas de Yrigoyen y participó en el tejido de la trama ideológica del movimiento reformista. Elementos de es-

piritualismo se combinaron más decididamente que en el período anterior con la influencia de la escuela activa o nueva, dentro del sistema escolar y en particular en la enseñanza preescolar y primaria.

El radicalismo proporcionó a los educadores progresistas un marco político permisivo para el desarrollo de sus ideas y de sus experiencias, pero no logró consolidar una propuesta pedagógica acabada. Teóricamente, el espiritualismo, antimetodismo, participacionismo democrático, que pugnaron por seguir existiendo y conseguir espacios frente a los normalizadores, en plena etapa conservadora habrían tenido las mejores condiciones para producir un verdadero movimiento e impulsar reformas de consideración al sistema durante el período yrigoyenista. Por esa razón, asombra que las interpelaciones de los democráticos radicalizados al radicalismo político no hayan encontrado eco suficiente.

Los más importantes aportes del radicalismo, consistieron en

- * la apertura de espacios democráticos dentro de los cuales las alternativas tuvieron un diverso grado de desarrollo.
- * el impulso que se dio a las sociedades populares vinculadas a las escuelas, y a las tareas complementarias que ellas realizaban (educación de adultos, recreación, complementación escolar, y otras).

- * el Plan de los 2000 millones.

La estructura educacional había alcanzado, al comenzar este período, una autonomía relativa importante, respecto al gobierno y al partido gobernante. Estaba hegemonizada por los normalizadores, burocratizados. Bajo su dirección, el aparato burocrático escolar se opuso a los impulsos democratizadores y modernizadores sin mostrar la capacidad de integrar subordinadamente a los discursos antagonísticos, como lo había hecho en el período anterior.

Los democráticos radicalizados no lograron romper la hegemonía normalizadora, pese a las condiciones más favorables en la política nacional; los socialistas y los grupos liberales que los acompañaban, así como algunos anarquistas, aparecen en este período no ya como sujetos políticos que actúan directamente en la educación, sino mediados por movimientos específicamente pedagógicos, dentro de los cuales se combinaron con otras líneas políticas e ideológicas, constituyendo nuevos sujetos pedagógicos. Entre aquellos movimientos deben destacarse el reformista, el de sociedades populares

de educación, las experiencias de educación activa o escuela nueva, los movimientos magisteriales, que expresaron proyectos pedagógicos con diverso grado de desarrollo teniendo en común una perspectiva democrática y diversos antagonismos con los normalizadores y sus propuestas.

Los anarquistas siguieron realizando experiencias educativas fuera del sistema educativo oficial, pero no lograron el desarrollo de las ideas pedagógicas libertarias europeas, ni la puesta en marcha de modificaciones importantes en el modelo académico, los métodos de enseñanza y los procesos político-pedagógicos interiores a la escuela.

Crecieron en este período alternativas conservadoras, especialmente las experiencias de educación popular de tipo asistencialista promovidas por sectores oligárquicos, y las tendencias del nacionalismo católico conservador a penetrar los espacios educativos escolares y no escolares, especialmente hacia el final del período. El liberalismo católico actuó en la oposición al bloque dominante, en la educación privada y en contra del monopolio estatal.

En las páginas que siguen, hemos intentado mantener el discurso en el registro pedagógico y en los recodos de sus articulaciones con otros registros de los procesos sociales. El inspector Carlos Norberto Vergara, el "loco Vergara", era demasiado acusado, demasiado olvidado, demasiado marginal, como para pasarnos inadvertido. Fue su angustia, sombra presente en los recodos de una historia de la educación argentina que ignoró, negó, destruyó, ocultó, sancionó a los subversivos de la pedagogía, lo que nos advirtió sobre la posibilidad de la existencia de discursos alternativos en un campo educacional cuyos cancerberos aún no habían concluido su tarea. Elegimos deslizarnos por las vertientes de aquella angustia, y sentimos los ecos de los conflictos que aún constituyen la educación argentina.

Citas de la primera parte

1. Zemelman, Hugo. Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad. Universidad de las Naciones Unidas. El colegio de México. Mex. 1987.
2. Puiggrós A., José S. Sobre las alteraciones pedagógicas, en Puiggrós A., José S., Balduzzi J. Hacia una pedagogía de la imaginación en América Latina. Contrapunto. Bs. As. 1988.
3. Giroux, Henry. Las políticas de educación y cultura, en Henry Giroux, Peter McLaren. Sociedad, Cultura y Educación. Antologías de la ENEP Aragón. Mex. 1989.
4. Lago, Teresa. Sobre la categoría "transferencia" y las experiencias de educación popular. Trabajo interno de APPEAL. 1986.
5. Derrida, Jacques. De la gramatología. Siglo XXI. 1978.
6. Puiggrós, A., José S., Balduzzi, J. op. cit.
7. Ibidem.
8. Adorno, Theodor y otros. Teoría crítica del sujeto. Siglo XXI. Mex. 1986.
9. Althusser, Louis. La revolución teórica de Marx, Siglo XXI. Mex. 1981. Laclau, Ernesto. Ideología y política en la teoría marxista. Siglo XXI. Mex. 1978. Mouffe, Chantal. Hegemonía y estrategia socialista, Siglo XXI. Mex. 1988.
10. Kosik, Karel. Dialéctica de lo concreto. Grijalbo. Mex. 1983.
11. Kosik Karel, op. cit.
12. Zemelman, H. op. cit.
13. Zemelman, H. op. cit. p. 143.
14. Althusser, L. op. cit.
15. Puiggrós, Adriana. La educación popular en América Latina. Nueva Imagen. Mex. 1984.
16. Veron, Eliseo. La semiótica social, en Mario Monteforte Toledo. El discurso político. Mex. 1980.
17. Tenti, Emilio. La educación como violencia simbólica, en C. González Rivera y C. A. Torres Novoa. Sociología de la Educación. CEE. Mex. 1981.
18. Bourdieu, Pierre, Passeron J. C. La reproducción. LAIA. Barcelona. 1972.
19. Tenti, E. op. cit.
20. Laclau, E. op. cit.
21. Tedesco, Juan Carlos. Educación y sociedad en la Argentina. (1880-1945). Ediciones del Solar. Bs. As. 1986.

SEGUNDA PARTE

Luchas político-pedagógicas

