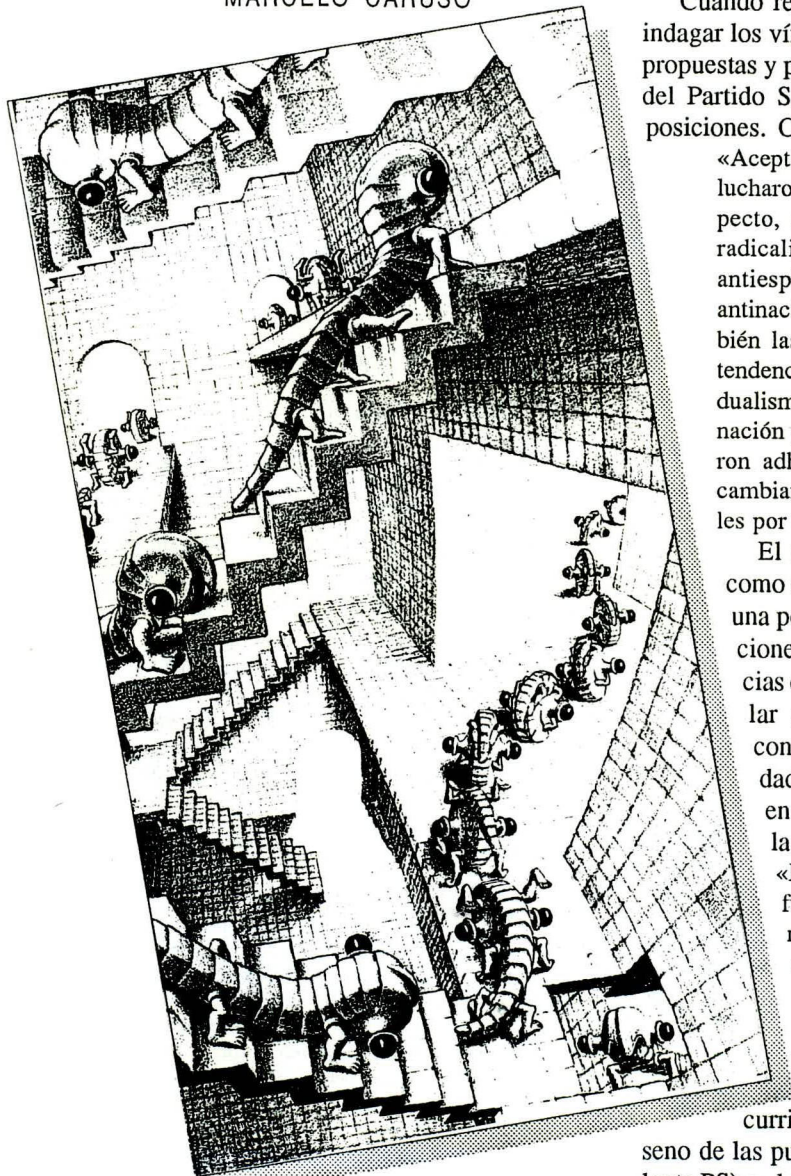


NAVIDAD EN FEBRERO:

el curriculum liberal clásico y el socialismo argentino 1940/1946.

MARCELO CARUSO*



* Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA). Becario del Programa UBACyT con sede en el IIICE/UBA. Adscripto a la cátedra «Historia de la educación moderna y contemporánea», UBA.

Cuando recientemente Adriana Puiggrós se propuso indagar los vínculos entre los militantes socialistas y sus propuestas y prácticas curriculares, encontró en el campo del Partido Socialista (fundado en 1896) una serie de posiciones. Oficialmente:

«Aceptaron el modelo de la instrucción pública pero lucharon por su aplicación democrática. En ese aspecto, se vincularon a la corriente 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 de ambas tendencias. Muchos socialistas rechazaron el individualismo, espiritualismo, la promoción de la imaginación y de la creatividad, la escuela nueva y siguieron adheridos al modelo clásico bancario, aunque cambiando los contenidos conservadores tradicionales por contenidos socialistas y positivistas»².

El socialismo gustaba imaginarse a sí mismo como continuador de la línea de Sarmiento, desde una posición acrítica con respecto a las intervenciones del sanjuanino. Las principales diferencias con la educación fundante del sistema escolar argentino parecen ubicarse más en los contenidos de tal educación que en las modalidades de construcción del curriculum, esto es, en la definición de los sujetos vinculados con la determinación curricular:³

«Pero en definitiva la concepción curricular no fue significativamente diferente. Aunque más moderna y progresista estuvo determinada por el positivismo, no superó el enciclopedismo y rechazó la posibilidad de toda modificación a la estructura academicista».⁴

Intentaremos aquí delinear algunas tendencias en las consideraciones acerca del curriculum escolar que podemos encontrar en el seno de las publicaciones del Partido Socialista (en adelante PS) en los primeros años de la década de 1940 hasta la victoria del peronismo en las elecciones del 24 de febrero de 1946.

Los socialistas en la década del 30

Se ha afirmado que la institucionalización desde un

espiritualismo conservador y esteticista de los postulados de la escuela nueva se realiza de manera prominente en la década de 1930.⁵ Esta situación, donde los discursos de la reforma educativa aparecen asociados al conservadurismo político parece justificar la orientación socialista durante esos años al posicionarse como liberales en el orden del discurso pedagógico. Podríamos repetir aquí la afirmación de Gramsci acerca de los intelectuales italianos citada por Puiggrós: su profundo liberalismo ocultaba una concepción determinista de lo social. En efecto, lanzados a la acción política pero con una doctrina donde los sujetos sociales aparecen congelados dentro del esquema del conservadurismo oligárquico, los socialistas insistirán en la posibilidad del cambio apelando a la legalidad liberal, campo libre sobre todo desde la abstención del radicalismo en la escensa política (1931-1936). Este giro, sin embargo, no es sólo atribuible a circunstancias externas al PS. Afirma Sandra Carli que en el período 1916-1943 existen dos matrices de abordaje del campo de la niñez desprotegida: la de la intervención estatal (preventiva, vigilante, vinculante del Estado con la beneficencia oligárquica) y la que apela al trabajo de las organizaciones de la sociedad civil. Los socialistas parecen navegar durante la década hacia un profundo convencimiento estatalista. El propio Alfredo Palacios se hace eco de esta matriz al presentar en 1937 el proyecto de Ley que será sancionado con el número 12558 en 1938 acerca de la creación de Hogares-escuela previstos como instituciones claramente de encierro.⁶ Comenta Carli:

«Esta estrategia desplegada por el socialismo, que focaliza en las familias como objeto de atención y al niño como particular objeto de estudio, remite socialmente a los sectores populares que comienzan a heterogeneizar el campo social. Si por un lado se pretende aportar a la superación de la situación de pobreza que afecta a numerosas familias, sobre todo en el interior del país, la vieja matriz positivista le impide al socialismo la construcción de una propuesta político-social superadora del asistencialismo médico».⁷

Esto es, no sólo las posiciones de otros sujetos de la escena social forzarían al socialismo a adoptar posiciones de conservatismo curricular en la década de 1930, sino que se trata de visualizar el despliegue de los límites de sus concepciones positivistas en ese momento. Así, por ejemplo, cuando Américo Ghioldi (1899-1984) publica en 1936 «Crítica a los nuevos programas de estudio», no sólo critica el intento concreto de los planes de ecos decrolyanos que se sancionaron el 28 de febrero de 1936, sino que se muestra partidario de una divisoria de las disciplinas y de las didácticas de neto corte positivista, no en vano citando permanentemente al positivista Andrés J. Ferreyra (1863-1938).

Dentro de este panorama, existen mutaciones sociales de envergadura que encuentran a los socialistas con una serie de tópicos de la agenda educacional liberal previa al peronismo.

Democracia

Los socialistas repetían la consigna de la defensa de la escuela democrática argentina. ¿Cuáles eran las consideraciones que los movían a afirmar la característica de «democrático» para nuestro sistema escolar? Luis Feldman Josin cubrió para La Vanguardia -órgano oficial del PS en formato diario, en adelante LV- la constitución de la Unión Argentina de Maestros. En una nota aparecida en LV, comenta una ponencia en el Congreso constitutivo de la mencionada organización. El copete de la nota dice:

«Por espacio de dos horas el miembro informante, brillante expositor, elocuente y claro, logró mantener la atención del numeroso auditorio. Historió el nacimiento de la nacionalidad y los esfuerzos realizados por los grandes argentinos para condicionar la enseñanza al régimen republicano y terminó por afirmar que 'por el pensamiento de los creadores de nuestra nacionalidad, por los principios contenidos en la Ley Fundamental, la letra y el espíritu de nuestras leyes y en particular por el conjunto de disposiciones de la legislación escolar; por la necesidad imperiosa de lograr la capacitación del ciudadano; por la tradición y organización social de nuestro pueblo, la escuela primaria argentina es esencialmente democrática».⁸

Las razones para atribuir el significante «democrática» son:

1. El **pensamiento** de los fundadores;
2. Los **principios** de la Constitución Nacional;
3. Los **principios** de la Ley 1420 y de la legislación escolar en general;
4. **Necesidad** de capacitar al ciudadano;
5. La **tradición y la organización social** del pueblo

Nos preguntamos en qué oscuro recodo ha quedado el empirismo organizador, el determinismo, el evolucionismo, el crudo materialismo que informaba a la cosmovisión de las izquierdas. Los elementos que caracterizan a la democracia responden a profundas declaraciones del formalismo de la letra o a la letra del espíritu, como la «necesidad». Todo positivismo, en términos de la primacía de «datos» que informen el estado del sistema escolar son desechados por una enunciación que refiere a una búsqueda de un registro de politicidad. Curiosamente, se refleja en LV una recurrencia de la descripción de la época como un mar de irregularidades administrativas: partidas de viáticos exorbitantes, compras irregulares de inmuebles, fondos desviados; además, costos de edificación y designación de personal burocrático estaban bajo investigación.⁹ Esta situación se repite con la aplicación específica de la Ley Palacios. A partir de un ejemplo de San Antonio de los Cobres, Salta, LV demuestra cómo hay «negocios» con el costo de la construcción, mediante las incongruencias administrativas.¹⁰ Olvidando este panorama, en la voluntad de rescatar el sistema escolar vigente, entre los componentes que posibilitan el juicio de «democrática» encontramos privilegiadamente los legales. En esta operación de intento de afirmación por la legalidad encontramos al PS plenamente insertado en el registro de

lo político, mas no en el de la política. Alain Badiou distingue el primer término como un conjunto de prácticas ordenadas por el principio de representación, ligadas a la estatalidad y cuyo operador es el conteo. En cambio, por Política entiende la producción de acontecimientos.¹¹ Estos, como tales, son los impensables de una estructura dada. De esta manera, la alusión al corpus legal argentino para encontrar la politicidad recae en un registro de lo político, donde la política es el espacio público legitimado y regulado donde los acontecimientos (por ejemplo la inclusión de nuevas identidades) son impensables. En este marco, los socialistas **han decidido** proyectar a las normas como lo real y se proponen como programa reclamar por el cumplimiento de sus promesas.

Señalemos que el último punto de las bases de la democracia son la organización social y la tradición. El socialismo parece identificarlas como fuentes de la escuela. El olvido teórico-histórico que se produce es que el modelo escolar presente en las condiciones de enunciación es una implantación del estado, no se trata de la forma en que la sociedad civil ha resuelto el problema de la especificidad de los vínculos pedagógicos de las «tradiciones» de los sujetos sociales. El PS alude, entonces, a las «tradiciones» estatales. Este olvido de su carácter implantador niega, a su paso, la existencia, que tanto la tradición como la organización social han patrocinado, de otras formas de institucionalización pedagógica cuya represión fue la condición de posibilidad del modelo escolar desde el que se enuncia.

Lo anterior no invalida el repetido diagnóstico crítico que la izquierda profiere hacia la escuela. Pero veamos cómo es construida la brecha entre fines deseables y tareas reales. La declaración votada en el Congreso constituyente de la Asociación incluía:

«Para cumplir sus fines, la escuela argentina debe formar hábitos democráticos con absoluto respeto y tranquilidad espiritual para el maestro y con la necesidad de un medio ambiente político-social favorable para el ejercicio de los derechos del ciudadano que ella forma».¹²

La disfuncionalidad del aparato escolar no es producto de condiciones internas de institucionalización ni de los caminos por los que se vincula con la cultura de los sujetos sociales por ese entonces en plena mutación estructural, sino que la fuente de la disfuncionalidad es el afuera. Ya no se trata de la crítica a la escuela sino que a ella no se la deja hacer tranquila sus fines -que en la enunciación no se aclara si la formación de «hábitos democráticos» es un hecho o un desiderátum-; el precio teórico de tales afirmaciones es el de consolidar el espacio de la neutralidad escolar y eliminar todo registro cultural antagónico con la formación de la cultura liberal-conservadora en la Argentina.

Laicisismo

¿Cómo hace su aparición el componente del laicismo? En un artículo sobre laicidad-neutralidad, LV cita a Alberdi sobre la inmigración:

«No deben trasladarse al aula los conflictos de conciencia, ni siquiera con el pretexto de formar la personalidad moral del niño.

La educación moral puede impartirse y se imparte en las escuela, sin llevar a ellas la religión».¹³

Este énfasis en la existencia de una alternativa cultural a la de la Iglesia, la de un saber totalizador basado en una moral que no provenía de ningún consenso de la sociedad argentina, se cierra en función de los oponentes.

En un discurso del Ministro de Instrucción Pública, Gral. Elbio Anaya, en el 75 Aniversario del Colegio del Salvador, se considera que hay dos sistemas que se disputan la realidad escolar: la educación a los hombres por medio de los hombres (humanidades clásicas) y la educación por medio de las ciencias observacionales y el cálculo. La lógica que constituye este aserto es que cada concepción de la enseñanza tiene un cuerpo de disciplinas curriculares que la vehiculiza. El problema de los socialistas es el de adscribir a un discurso con pretensiones de generalidad pero apoyado sobre la racionalidad compatible con la posición liberal. Mientras la Iglesia se manejaba en un registro de lo absoluto en la pretensión tutelar sobre la sociedad, el socialismo quería compatibilizar las funciones de totalización con un saber que no se concebía a sí mismo como el producto de ningún absoluto y, por ello, fallado en la tarea de recomposición de la totalidad. Ante las expresiones del Ministro pro-humanistas, los socialistas protestan:

«No se imparte en la escuela oficial laica 'lecciones de cosas'. Su método pedagógico no es tan limitado; su didáctica no tiene como único instrumento a las ciencias del cálculo y de la observación. Lo que al docente preocupa -y está en sus alegatos, en sus libros, sus Congresos Pedagógicos- es la capacitación moral del alumno. No es una escuela fría, de cosas; es también una escuela normativa, donde también se educa a los hombres por medio de los hombres».¹⁴

Según LV esto se hace por las figuras ejemplares de San Martín, Belgrano, Rivadavia, Sarmiento, Mitre, Roca, Avellaneda. ¿Cuál es el saber que reemplaza al catecismo? Una trama de vidas ejemplares, que es el resultado de cierto corte **particular** de la historia argentina. ¿Qué se desprende de ellos? ¿Una moral ciudadana? ¿Una moral liberal? ¿Una moral de las costumbres? ¿Qué capacidad político-organizativa tiene ese saber para disputar el lugar estructural de ordenador cultural que tenía la indocctrinación religiosa? El socialismo queda atrapado ya que ocupa un laicismo que es otra expresión del sistema de lugares del mundo cultural moderno, al que Nietzsche le asignaba una continuidad epistémica y constitutiva desde el triunfo del logos¹⁵. La trampa es la de deslizarse a tal lugar proponiendo a la vez un contenido que no responde a la lógica del mismo.

El socialismo aparece como un consecuente propulsor de la modernidad institucional y curricular. Pero la propia identidad política socialista no sólo es la expresión pura de la lógica de la modernidad sino que su propia pureza ha producido algunos de los cuestionamientos más fuertes a

la misma. Algunos aspectos de la enunciación socialista se ubican en los bordes del pensamiento oficial en lo político y en la manera de construir la nación. Referimos a nuestras tesis sobre las posiciones de Alfredo Palacios.

Curriculum

La mayoría de los aspectos críticos que se hallan a lo largo de sus posiciones curriculares y didácticas se encarnan en aspectos específicos de la enseñanza de las disciplinas escolares. Esto se realiza sin una impugnación global del modelo de cultura escolar. La lógica del «justo medio» preside los enunciados críticos. Afirma LV que no por rechazar la educación libresco hay que rechazar el libro.

«Para los 'renovadores' o 'vanguardistas' que acaban de descubrir -¡a buena hora!- que la enseñanza ha de ser activa, etc., etc., suena a hueco aquella perogrullada».¹⁶

De esta manera, no sólo se impugna a los críticos radicales de la escuela -donde no hay que olvidar que se encuentran, entre otros, las corrientes más decididamente irracionistas y articuladas a las diversas vertientes de los fascismos- sino que el tipo de enunciado que se maneja es el de la literalidad. Como se repetirá dramáticamente en la campaña electoral de 1946, la incapacidad manifiesta de procesar las metáforas que constituyen a cualquier discurso, sea este político o pedagógico, aparece aquí en la lectura de la literalidad del papel del libro y no en lo que el libro articula en la vida escolar bajo el significante de «libresco».¹⁷ Los socialistas creen que no es el libro como significante del intelectualismo y del metodismo didactista del positivismo escolar sino que es el libro en sí el que está en cuestión.

Nos preguntamos, por otra parte, qué enseñanza activa se ironiza desde LV. Probablemente, lo que Puiggrós denomina la oficializada, aquella que participa desde el espiritualismo conservador o directamente desde una inspiración católica o filofascista del haz de posiciones que se da en llamar escuela activa. Ahora bien, si es cierto que tal articulación produjo importantes actuaciones oficiales, como por ejemplo bajo la gobernación de Manuel Fresco que no ha sido satisfactoriamente abordada,¹⁸ debemos pensar también qué otras expresiones de la escuela activa no articuladas al Estado y a las políticas educativas de la década del 30 pueden ser calificadas de oficiales en tanto funcionales al modelo escolar predominante. Si de lo que se trata es de retocar los bordes del curriculum, manteniendo inalterable la organización disciplinar y el tipo de experiencias institucionales que moldean la formación de los significados, muchos de los enunciados supuestamente «no oficiales» de la escuela activa comienzan a alumbrarse desde la perspectiva de ser el otro de lo mismo, algo necesario para la reproducción ampliada del modelo.

¿Qué sucede con las disciplinas curriculares en el diagnóstico socialista? Veamos algunos comentarios. En un artículo de reivindicación de Pablo Pizzurno LV dice:

«Pizzurno fue motejado de pasatista, atrasado, rutinario y no sabemos de cuántas otras cosas despectivas más por su empeño en llamar la atención sobre el papel que la lectura y el trabajo manual debían ocupar en la educación pública».¹⁹

Este posicionamiento comenta un informe del estado de las escuelas secundarias norteamericanas donde se proponen estos ejes para el curriculum, nombra incluso el informe Bobbit de 1924. El modelo cultural de la norteamérica del New Deal es el nuevo deber-ser de los socialistas.²⁰ Esto incluye a modelos curriculares tecnocráticos como los que el informe Bobbit patrocinaba.²¹ Como argumento para la inclusión de la lectura como materia en el secundario:

«Los textos escolares no se prestan para el cultivo de buenos hábitos de lectura, pues son tan compactos que a fin de asimilarlos el alumno tiene que estudiarlos analíticamente y adquirir, en tal proceso, ciertos hábitos que son precisamente los que más tarde han de servirle en la lectura de libros y revistas corrientes».²²

Termina reclamando acerca de la falta de propuestas en trabajo manual, salvo para el Liceo Militar. Un rasgo fundamental de la concepción curricular imperante es la relación «didáctica» -en el sentido de normativa- entre cultura escolar y cultura de la vida cotidiana de los distintos sujetos sociales. ¿Se halla aquí cuestionada en la inclusión del trabajo manual? ¿Qué trabajo manual, qué activismo es el que rodea a este imaginario? ¿El de la tarea artesanal, las labores, las prácticas, las tareas del hogar o el mundo de la producción tal como se entabla en la Argentina de la industrialización sustitutiva? ¿Es «lectura» el complemento activo de la pasividad del estudio literario en la escuela media? El problema ante tales enunciados -amén de su imprecisión- es el de qué sentido obtienen de los principios educativos imperantes. Si su inserción es subsidiaria, se deslizan a la absorción por la lógica escolar dominante, como sucedió en la década del 20 con la Reforma Rezzano.

Como parte del objetivo de fortalecer el sentimiento de argentinidad, sobre el trípode curricular Geografía, Historia, Idioma Nacional, comentan los docentes nucleados en la Unión Argentina de Maestros la enseñanza de la geografía en el país. Citan a Mercante:

«La geografía es la disciplina más 'escolar' que pueda elegirse como base o foco de una expansión sistemática».²³

Describe la evolución de la disciplina:

- 1) A base de nombres
- 2) Localización de los mismos
- 3) Descripción de los mismos
- 4) Explicación de los fenómenos
- 5) Geografía científica

Propone que la organización del curriculum geográfico comience desde la localidad, pasando a unidades más grandes y lejanas. Se fundamenta en los principios de observación y pensamiento. Juzgan que tal enseñanza se ha modernizado en los Territorios Nacionales, no en las Provincias. Señalemos, por empezar, que tal distinción

entre Territorios Nacionales y Provincias se da en plena gestión del Inspector Ratier en Territorios Nacionales, comentada por Puiggrós.²⁴ Por otro lado, el artículo revisita la visión taxonómica de la disciplina geográfica como cuestión técnica más que política. La propuesta de reorganización curricular «empirista» o «experiencial» de establecer en la localidad el punto de abordaje es coincidente con el imaginario municipalista en general, actualizado por la existencia de algunos gobiernos socialistas con obras propias como la comuna de Mar del Plata²⁵ y por la consonancia con el pensamiento de Dewey²⁶ y la tradición norteamericana -vía interpretación sarmientina-.

La articulación entre los contenidos del curriculum escolar y la cultura global aparecen enunciados en un artículo sobre el periodismo escolar:

«En este sentido, el ejercicio del periodismo escolar ha de resultar realmente provechoso para los niños poseedores de una aptitud naciente. Pero, sobre este beneficio, un tanto remoto y que, finalmente, alcanzará a algunos pocos, debe apreciarse la virtud presente de la actividad, que pone en movimiento otras aptitudes y que canaliza nociones, simpatías y sentimientos perdurables a través de todas las edades de la vida. Vale decir, entonces, que esa actividad cumple un fin eminentemente educativo».²⁷

Un fin educativo es identificado con la existencia de una instrumentación de contenidos que garantizan una transferencia del aprendizaje. Esta fundamentación sostiene ecos de la teoría de las facultades donde los contenidos escolares aparecen como excusa de la práctica de habilidades más generales a desarrollar. Desde esta fundamentación, el criterio de inclusión curricular se presenta como **la capacidad de transferencia de las actividades propuestas**. Esta manera de articular contenidos a imperativos culturales por agregación resulta en que las políticas imaginarias de la reforma curricular se constituyen en el horizonte de la sumatoria de prácticas -ya que no de verdaderas disciplinas- en los bordes de un núcleo curricular tradicional inalterado. La interesante vía de acceso de la consideración del contenido curricular -vía la validez cultural- parece chocar con una posición ante la cultura que no plantea cuestionamientos a las disciplinas consagradas y validadas en su proceso de producción escolar como tales

Otro borde del curriculum se presenta con la inclusión de sujetos a los que no se dedicaba un abordaje pedagógico. Comentando la Primera Conferencia de Ayuda y Orientación al inválido, organizada por la Asociación de Ayuda al Inválido, LV comenta:

«La política de reeducación del inválido tomó desarrollo al término de la primera guerra mundial, en el deseo de hacer más llevadera y decorosa la existencia de los miles de hombres que perdieron su capacidad de trabajo en los campos de batalla. Para ello se propugnó por la reeducación industrial, procurando dar aplicación útil a la reducida capacidad de producción del inválido».²⁸

La justificación de las tareas de pedagogía especial proviene de una serie de imperativos morales sociales,

«llevadera» y «decorosa», que contrasta con el énfasis en el utilitarismo industrial. Este registro partido de ambas posiciones, formaciones provenientes de cierto funcionalismo, parece ubicarse en un desplazamiento del imaginario clasista hacia la minusvalía y la construcción de la misma en el lugar estructural de los oprimidos. Este discurso favorable es producto de las diferencias entre el evolucionismo socialista y las versiones reactualizadas del darwinismo social a partir del discurso de la eugenesia y el neopaganismo.

Como vemos, las consideraciones de los bordes curriculares son variadas. Nuevos sujetos, nuevas formas de articular identidades con contenidos escolares como en el caso de la geografía, el pedido del «trabajo manual» y de «lectura» como agregados al curriculum vigente plantea al socialismo como un activo agente curricular que se encuentra en los bordes del campo del curriculum oficial. La convalidación intermitente al mismo aparece interferida por algunas consideraciones desde los modelos del activismo, aunque hemos visto que el discurso tal como aparece en LV es ampliamente moderador de los ímpetus activistas. Esta posición de borde se encuentra en la particular situación de una impugnación a las estructuras político-culturales vigentes y a la vez la posesión de analizadores profundamente enraizados en tales estructuras, lo que se denomina una fractura entre enunciación y enunciados²⁹. Esto es particularmente evidente en la consideración de las experiencias culturales globales, que son vistas como criterios decisores en la limitación del curriculum.

Normalismo

El modelo docente que acompaña a tal tipo de concepción curricular es el normalismo. Entramados en su lógica, los socialistas no dejarán de producir severas críticas a cómo el normalismo mantiene la hegemonía en la formulación de políticas de formación docente. Comenta LV en un artículo acerca de Ernesto Bavío que éste había propuesto un tribunal que examine juicios sintéticos de los aspirantes al magisterio. Esta propuesta queda reducida en 1939 a condiciones didácticas y luego, en Julio de 1942, se instituye el «examen de capacidad» al que el autor acusa de intelectualista³⁰. Este proceso es evaluado por LV como una deformación de la obra del Prof. Bavío. Los frecuentes cambios que se dan en el período en las escuelas normales produce algunos sacudimientos al consenso sobre el modelo. Ante una situación producida por preguntas formuladas a jóvenes de entre 15 y 18 años sobre «acontecimientos sobresalientes» ocurridos desde 1580 hasta hoy, donde se observó un muy bajo desempeño, LV echa la culpa a la Escuela Normal y al Estado por la deficiente formación docente:

«Apartarse un poco de la narración como lógica de los hechos guerreros e incursionar en los movimientos culturales, económicos y sociales será de gran eficacia en la enseñanza de la historia argentina porque ello evitará que el niño sienta el temor de la fatiga y el

estudio de la asignatura se le ofrecerá en forma amena y llamativa. En una palabra: el alma de la enseñanza que pregonamos, debe ser la sugerencia simpática».³¹

Las Escuelas Normales ya no son las garantes de formación de contingentes de sólidos docentes. El normalismo, como propuesta histórica de formación de enseñantes parece no estar dando respuestas, incluso a aquellos que lo sustentan como modelo. Como se puede observar, la crítica a los desempeños del normalismo se convierte rápidamente en un discurso sobre la didáctica de la historia, terreno más acotado que el de la constitución del campo de la formación docente. Los aspectos del sistema que aparecen criticados se relacionan con metodologías especiales, aquí en el seno de la Escuela Normal. Tanto en este punto, como en el anterior acerca del currículum escolar, podemos apreciar la ausencia significativa de críticas a los modos burocráticos de construcción de la escolarización. Con esto, queremos dejar constancia que sólo aparecen cuestionamientos de la cotidianeidad escolar que no plantean grietas en las diversas posibilidades de gestión institucional o de la política educativa. Las funciones de Inspección, los rituales, el poder en el aula y las instituciones -típicos tópicos de los maestros que habían comenzado a realizar experiencias dentro del activismo radicalizado- no son espacios de análisis y operan -desde el silencio- como consolidadores de una hegemonía escolar que aparece imaginariamente negada en el discurso de cierto énfasis en las didácticas especiales y la aparición de nuevas prácticas escolares.

Incluso Bernardina Dabat de López Elitchery, insospechable de pedagogismo estéril o de conservadurismo curricular,³² produce una curiosa defensa del normalismo, a la vez que un lúcido diagnóstico de la misma:

«Hay palabras que en el correr de los tiempos la intención circunstancial de los hechos condena a descrédito tales, entre muchas otras de uso corriente, las palabras *paganismo* y *normalismo*.

Surgieron y afirmaron valores de significación en Europa, y, por Europa, cayeron en descrédito en nuestros días (...)

En cuanto al descrédito de este término: *normalismo*, referido a educación porque es dado corrientemente como expresión de un hecho arcaico en cuanto a su significación y arcaizante por caído en rutina. Todo porque no ha tenido la suerte aún de que se lo renueve, de que se lo actualice (...).³³

Establecido el diagnóstico, lapidario en tanto la caída del referente cultural de los modelos europeos aparece como constitutiva de la crisis normalista, Bernardina Dabat insiste en que la Escuela Normal renovada debe presidir la tarea pedagógica de la nación: la alfabetización de las masas. Para tal fin, en la obra consultada, se dedica a estudiar los procesos de institucionalización de la Escuela Normal de Paraná que tienen como protagonistas a J. Stearns, maestro norteamericano contratado como primer rector, y a José María Torres, a quien no duda de calificar como el disciplinador pero no le niega originalidad ni personalidad en la gestión institucional y curricular

de la Escuela Normal de Paraná. Ve en ese proceso cómo el normalismo nace preñado del rutinarismo que padece pero también pretende rescatar algunos rasgos de necesidad nacional que la escuela normal tuvo que cumplir ante la deserción de la sociedad civil. Bernardina Dabat defiende la identidad de los normalistas pero tratando de realizar una operación donde los enunciados escolanovistas y una cierta independencia de los modelos originales deben ser articulados. Por ello, a la vez que produce el descargo del normalismo, («no olvidemos que los *normalistas* debieron enfrentarse en la realidad virgen al gran problema de la formación del espíritu democrático en estas tierras pobladas por masas ignorantes que hacían del guerrear un obligado medio de vida, todavía...»)³⁴ produce una insoslayable articulación entre activismo pedagógico y tareas político-culturales:

«La vieja escuela obliga al niño a comer el pan intelectual de limosna e impregnado con lágrimas; la nueva escuela le sienta en el festín de la ciencia a que elija su manjares (...)

La escuela nueva, paralela a la noción moderna de la soberanía pública, respeta las tendencias espontáneas del espíritu humano, las independiza gradualmente de tuteladas odiosas y prepara fuerzas activas para que ingresen a la vida republicana».³⁵

Vemos que si bien el campo de las izquierdas no ha cerrado su consideración sobre las escuelas normales, los discursos más cercanos a la esfera oficial del PS aparecen «didactizados» mientras que los cuestionamientos más globales, aunque no definitivos, como el de Bernardina Dabat, provienen de la esfera pedagógica afín al socialismo pero cuyos vínculos orgánicos con el mismo no son, en principio, directos.

Un cuestionamiento al instruccionalismo

Las posiciones instruccionalistas de la enseñanza plantean la desigualdad del vínculo pedagógico y una visión acrítica de los procesos de transmisión de la cultura. En la concepción de enseñanza manejada por los socialistas, existían posiciones críticas. Las mismas no eran centrales dada la hegemonía en el PS de lo que se denominaba el ala parlamentaria comandada por Américo Ghioldi desde 1933.³⁶ En varias ocasiones el Presidente de la Universidad Nacional de La Plata, el socialista Alfredo Palacios, criticó la propuesta académica tradicional:

1. Exámenes: «mientras no se modifiquen los métodos será inútil hablar de exámenes».³⁷

Podemos ver cómo la remisión al sistema didáctico se plantea en relación a la pretendida especificidad técnica de una cuestión como la de la evaluación universitaria.

2. Función de la Universidad: más que enseñar y distribuir conocimientos «ésta tiene que asumir, crecientemente, la responsabilidad de las orientaciones colectivas y el enfoque y estudio de todos los problemas planteados al espíritu del hombre».³⁸

3. Apuntes: «para el examen el alumno tiene a su disposición 'apuntes', verdadera calamidad que desnaturaliza los estudios superiores y que contribuye eficazmen-

te a la formación de la enorme falange de burócratas y malos políticos que han infectado al país. Todo el trabajo del estudiante consiste en aprenderlos más o menos de memoria, halagando al profesor con el recitado de sus opiniones, si es que las tiene». ³⁹ Aquí se produce una significativa crítica a ciertos aspectos del instruccionismo, siempre ligado al poder del lugar de enunciación profesoral.

Este registro cuestionador que hallamos en Palacios no se presenta, sin embargo, en la mayoría de las enunciaci-ones de los socialistas. En un libelo de Juan Nigro titulado «El Partido Socialista y la instrucción del pueblo», escrito al borde de la campaña electoral que se desata en Diciembre de 1945, el autor repasa la preocupación socialista por los temas educativos. ⁴⁰ Tal construcción implica que el núcleo central es la mencionada «constante preocupación», limitándose a coleccionar iniciativas. En su obra, Nigro plantea el eje municipalista, la alfabetización de adultos como prioridad, el papel de las bibliotecas populares, el acrecentamiento de la cultura popular mediante la instrucción, las necesarias tareas de aculturación. El libro describe todo el campo de la sinécdoque entre instrucción pública y educación popular que constituye al discurso fundador del sistema escolar argentino.

Esperando la tormenta o el curriculum liberal socialista en la antesala del peronismo

Hemos abordado un campo que creemos de notable complejidad como el de las vinculaciones entre nación, escuela y currículum. El primer elemento de tal complejidad lo constituye la particular articulación de un espiritualismo conservador, autoritario, con bordes pro-fascistas y profundamente arraigado en el catolicismo, que se convierte en agente pedagógico oficial. Algunos de los elementos de tal discurso habían presidido la crítica escolar alrededor del academicismo y la mutilación cultural de la propuesta curricular y docente del positivismo. Nos encontramos que tal discurso había pasado de instituyente a instituido y que tal cambio representó en el campo de la izquierda la negación por oposición y la construcción de una múltiple equivalencia educativa valorada positivamente cuyos términos eran:

DEMOCRACIA = LAICISMO = CURRÍCULUM DISCIPLINAR = NORMALISMO = INSTRUCCIONISMO

Hemos intentado presentar las diversas formulaciones que se empalman en la equivalencia mencionada. Los criterios de democracia y laicismo revelan un registro donde la politicidad de lo educativo aparece en enunciados principistas, en el reconocimiento desde el imaginario de la letra y el espíritu de la ley. Curricularmente, los bordes por los que transitan los socialistas son los de la reconsideración de ciertas metodologías especiales de la enseñanza y el reclamo por la ausencia de algunas prácticas escolares. En cuanto al normalismo, la entrada en crisis (¿cuantitativa, cultural, política, performativa?) de tal tipo de institución -que demanda una continua serie de

medidas durante los años 40 y 50- es atestiguada desde el PS, siempre en los límites de la crítica cultural posible y, en algunos casos, a pesar de críticas radicales, se repropone la vinculación de la identidad normalista con la escuela activa y la construcción de la soberanía popular, como en Bernardina Dabat. Por último el componente instruccionista, cuyo operador escolar fue el metodismo de la didáctica del positivismo ⁴¹ aparece desarticulado en Palacios pero avalado por el silencio de Nigro.

Por todo ello, si bien en términos generales las equivalencia más arriba mencionada se constituye como el horizonte de la enunciación socialista, hemos querido dar cuenta que no sólo existen intermitentes desplazamientos a los bordes de tal juego sino que las determinaciones de las diversas posiciones se presenta aún como problemática. Podemos hipotetizar, sin embargo, que los enunciados radicalizados en pedagogía quedan a cargo de los maestros que los practican, como en Santa Fe, cuya articulación con los discursos educacionales de los partidos no aparece en algunos testimonios de manera directa. En los límites más precisos de la «inteligencia» partidaria, la figura de Palacios aparece como excluyente en la consideración crítica de las instituciones, sus normas y sus articulaciones con las tareas nacionales.

Herbert Klierbard ha identificado una serie de posiciones curriculares cuyas discusiones y relaciones de fuerza dieron forma al currículo americano. Como modelo hegemónico aparece un reciclado de viejas figuras:

«El status quo curricular en la década de 1890 estaba representado por la teoría de los mental disciplinarios y sus adherentes. A pesar de que las raíces de las disciplinas mentales como teoría curricular retrocede al menos tan lejos como a la noción de Platón de que el estudio de la geometría era el camino para mejorar la inteligencia general, su versión del siglo XIX estaba directamente derivada del psicólogo alemán del siglo XVIII Christian Wolff quien trazó una jerarquía cuidadosamente detallada de las facultades que suponían comprender la mente humana. Los mental-disciplinarios avanzaron sobre esa teoría psicológica alegando que determinadas materias tenían el poder de fortalecer facultades como memoria, razonamiento, voluntad e imaginación». ⁴²

El curriculum clásico que conocemos fue formándose en esta matriz. En Argentina tal orden fue concebido y llevado a cabo en un momento donde los sujetos de la Argentina rentística prefirieron las orientaciones distinguidas a las productivas para el sistema educativo. Tal situación engloba tanto los objetivos de bloqueo político que se propuso el conservadurismo como las opciones de legitimación en las que la clase media prefirió participar. ⁴³ Pero Klierbard plantea que la alianza que conforma al curriculum humanista tradicional no sólo se entabla en dirección a la psicología sino a una concepción de saberes legítimos a ser transmitidos:

«Si la mente era realmente como un músculo y podía ser fortalecida mediante el ejercicio, ¿por qué no ejercitarla preferentemente a través de una amplia variedad de diferentes materias antes que por un

conjunto limitado acerca de lo que estaba prescripto tradicionalmente? ¿Por qué incluso una facultad como la memoria no podía ser desarrollada a través del ejercicio con sílabas sin sentido? La teoría de las facultades emergió con la versión decimonónica de las artes liberales, formando una inestable coalición que sirvió para perpetuar el curriculum literario de larga data».⁴⁴

En Argentina tal coalición de una teoría psicológica a la base de una organización curricular y una serie de disciplinas tradicionales y remozadas de alta legitimación fue una constante en su historia curricular. Encontró apoyos inesperados en rabiosos opositores políticos. Analizando la recepción de la pedagogía de John Dewey en Argentina, hemos encontrado en otro trabajo:

«Así la izquierda criticó todas las reformas que intentaron disputar la legitimidad del bachillerato clásico. Brevemente, la izquierda constituyó un inesperado aliado en la subsistencia del curriculum humanista tradicional».⁴⁵

Dos hipótesis podrían anteponerse al respecto: o esta oposición proviene de la posición política del sector o existe una imposibilidad de pensar alternativas radicales al curriculum liberal tradicional. El examen de algunas posiciones curriculares públicas permite plantear la existencia de serios límites en el pensamiento educacional del PS, atado por representaciones formalistas de la política educativa y por el curriculum humanista tradicional argentino. Más allá del horizonte cultural de la Argentina agraria, a los socialistas se les hacía difícil pensar la educación. Pero pensar que la perpetuación de tales posiciones podía encontrar eco en los nuevos y diversificados sujetos sociales era como esperar Navidad en Febrero.

Notas

² Puiggrós, Adriana, *Sujetos, disciplina y curriculum*, Galerna, Buenos Aires, 1990, 46-47.

³ De Alba, Alicia, «En torno a la noción de curriculum», CESU/UNAM, mimeo, 1988.

⁴ Puiggrós, Adriana, op. cit., pág. 274.

⁵ Puiggrós, Adriana, *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, Galerna, Buenos Aires, 1992.

⁶ Consultar Palacios, Alfredo, *El dolor argentino*, Claridad, Buenos Aires, 1937 y Caruso, Marcelo, «En los áticos del pensamiento pedagógico de las izquierdas. Revisitando a Alfredo Palacios» en *Revista del IICE*, N°2, IICE-UBA/Miño y Dávila, Buenos Aires, 1993.

⁷ Carli, Sandra, «El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Escuela Nueva» en Puiggrós, 1992, op. cit., pág. 152.

⁸ Feldman Josín, Luis, «Unión Argentina de Maestros. Orientación democrática de la escuela argentina» en *La Vanguardia*, Año L, n°13.119, 3 de Julio de 1943, pág. 4.

⁹ «Debe proseguir la investigación en el Consejo de Educación. Nuevas medidas moralizadoras» en *La Vanguardia*, Año L, n°13.126, 10 de Julio de 1943, pág. 3.

¹⁰ «Se desnaturaliza la Ley Palacios sobre construcción de hogares-escuelas» en *La Vanguardia*, Año L, n°13.136, 20 de Julio de 1943, pág. 1.

¹¹ Badiou, Alain, *¿Se puede pensar la política?*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1990.

¹² Feldman Josín, L., «Unión Argentina de Maestros...» op. cit., pág. 4.

¹³ «Fundamento constitucional de la enseñanza laica» en *La Van-*

guardia, Año L, n°13.124, 8 de Julio de 1943, pág. 1.

¹⁴ «No sólo lección de cosas...» en *La Vanguardia*, Año L, n°13.172, 31 de Agosto de 1943, pág. 3.

¹⁵ Nietzsche, Friedrich, *La gaya ciencia*, Espasa-Calpe, Barcelona, 1984.

¹⁶ «Hacia la reforma de la escuela secundaria» en *La Vanguardia*, Año L, n°13.129, 13 de Julio de 1943, pág. 1.

¹⁷ Sobre los procesos de literalización en la campaña electoral de 1946, consultar, Caruso, Marcelo, «El año que vivimos en peligro. Política y pedagógica de las izquierdas argentinas en el seno de la Unión Democrática» en Tomo VII de «Historia de la Educación Argentina», Galerna, Buenos Aires, en prensa.

¹⁸ El trabajo más interesante que se ha producido en el tema proviene del campo de la historia. Consultar Béjar, María Dolores, «Educación popular e historia nacional. La propuesta del gobierno de Manuel Fresco en la Provincia de Buenos Aires (1936-1940), ponencia presentada a las Jornadas Nacionales de Historia, mimeo, Buenos Aires, 1990; otra mirada fue realizada por Ossana, Edgardo, «Componentes ideológico-políticos y reformas educativas: el caso Fresco-Noble en la provincia de Buenos Aires» en *Revista Argentina de Educación*, Año VIII, n°14, Buenos Aires, Noviembre de 1990.

¹⁹ «Hacia la reforma de la escuela secundaria» op. cit., pág. 1.

²⁰ Al respecto consultar entre muchos otros ejemplos, «EE.UU. de Norteamérica nos ofrece el espectáculo de una democracia efectiva» en *La Vanguardia*, Año L, n°13.120, 4 de Julio de 1943, pág. 1; la solución del problema de la vivienda popular en EE. UU. es nota de tapa en el n°13.161 del 20 de Agosto de 1943; el problema de los monopolios económicos sólo se refleja cuando el vicepresidente de los Estados Unidos Henry Wallace llama a su pueblo a no dejar que los mismos se apoderen del proceso de reconstrucción que se acercaba en la posguerra en el n°13.174 del 7 de Setiembre de 1943, pág. 2.; también consultar los artículos elogiosos en forma de diario de viaje que realizó Nicolás Repetto en su extensa visita por los Estados Unidos durante el segundo semestre de 1943.

²¹ Al respecto consultar Klierbard, Herbert, *The struggle for the american curriculum (1893-1958)*, Routledge & Kegan Paul, New York and London, 1987, especialmente el capítulo 4 «Scientific curriculum-making and the rise of the social efficiency». Por otra parte nos preguntamos qué sucede en el panorama local con los esfuerzos curriculares de los reconstruccionistas norteamericanos de la década del 30, cuyos lineamientos generales adherían a un imaginario de democracia social.

²² «Hacia la reforma de la escuela secundaria», op. cit., pág. 1.

²³ «Unión Argentina de Maestros. La enseñanza de la geografía del país» en *La Vanguardia*, Año L, n°13.139, 24 de julio de 1943, pág. 11.

²⁴ Puiggrós, Adriana, «La educación argentina desde la reforma Saavedra-Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión» en Puiggrós, A. et al., op. cit., 1992.

²⁵ Consultar Nigro, Juan, *El Partido Socialista y la instrucción del pueblo*, Biblioteca «Pequeño Libro Socialista», Ed. La Vanguardia, 1946.

²⁶ Consultar nuestro primer informe de avance Caruso, Marcelo, «Fuentes y espacios del pensamiento pedagógico del primer peronismo: los discursos pedagógicos del nacionalismo y de la izquierda (1943-1949)» UBACyT, Mimeo, Buenos Aires, Marzo de 1992.

²⁷ «Una exposición interesante» en *La Vanguardia*, Año L, n°13.209, 26 de Octubre de 1943, pág. 7.

²⁸ «La reeducación del inválido. Un serio problema de interés social» en *La Vanguardia*, Año L, n°13.210, 27 de Octubre de 1943, pág. 1.

²⁹ Kerbrat-Orecchioni, Catherine, *La enunciación*, Hachette, Buenos Aires, 1986.

³⁰ Nissen, Juan J., «Recordando al Prof. Ernesto A. Bavío. Mutilación de una de sus obras» en *La Vanguardia*, Año L, n°13.139, 24 de Julio de 1943, pág. 11. Para un examen completo de las transformaciones de las condiciones de ingreso a las escuela normales consultar Gvirtz, Silvina, *Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1946-1955)*, Biblioteca Política Argentina n°322, CEAL, Buenos Aires, 1991.

³¹ «Unión Argentina de Maestros. El conocimiento de la Historia Argentina» en *La Vanguardia*, Año L, n°13.146, 31 de Julio de 1943, pág. 3.

³² Sobre la trayectoria de Bernardina Dabat de López Elitchery, a quien no dudamos en considerar una verdadera pedagoga que produjo

articulaciones escolares de discursos internacionales italianos y norteamericanos con posiciones políticas inteligentes y que fue una de las guías del movimiento magisterial en Santa Fe, consultar Ziperovich, Rosa W. de, «Memoria de una educadora: experiencias alternativas en la Provincia de Santa Fe durante los últimos años de la década del 10, la del 20 y primeros años de 1930» en Puiggrós et al., op. cit., 1992.

³³ Dabat de López Elitchery, Bernardina, «Cuadernos», mimeo. Conferencia «Don José María Torres: el orientador» dentro del trabajo «Normalismo y normalistas». El trabajo citado fue leído en el acto cultural de la Asociación «Nosotras», en el salón del Club Español en Rosario, el 28 de Mayo de 1945, pág. 4.

³⁴ Dabat de López Elitchery, Bernardina, op. cit., pág. 17.

³⁵ Dabat de López Elitchery, Bernardina, op. cit., pág. 18.

³⁶ Consultar Tortti, María, *Estrategia del Partido Socialista. Reformismo político y reformismo sindical*, CEAL, Buenos Aires, 1989.

³⁷ «Reforma Universitaria. Sólo es posible en épocas de normalidad institucional» en *La Vanguardia*, Año L, nº13.271, 27 de Diciembre de 1943, pág. 1.

³⁸ «Reforma Universitaria...», op. cit., pág. 1.

³⁹ «Reforma Universitaria...», op. cit., pág. 1.

⁴⁰ Consultar Nigro, Juan, *El Partido Socialista y la instrucción del pueblo*, op. cit.

⁴¹ «La idea de una correspondencia unívoca entre el orden natural de la evolución mental -que suponía lineal en la normalidad- y el orden del proceso educativo, deben ser puntualmente ajustados por una didáctica que respete el principio de la economía del esfuerzo y las menores resistencias», Puiggrós, Adriana, op. cit., 1990, págs. 151-152.

⁴² Klierbard, Herbert, op. cit., págs. 4-5.

⁴³ Al respecto, la hipótesis de la función política de la educación fue enunciada hace varios años en Tedesco, Juan Carlos, *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*. Hachette/Solar, Buenos Aires, 1986 y fue desarrollada en el seno de las luchas por el curriculum argentino en Puiggrós, Adriana, 1990, op. cit.

⁴⁴ Klierbard, H., op. cit. pág. 7.

⁴⁵ Caruso, Marcelo y Dussel, Inés, «Dewey under south american skies: some readings from Argentina» en Torres, C. y Puiggrós, A. (eds) *Comparatives studies in Latinamerican education*, en prensa.

Aires (1936-1940)», ponencia presentada a las Jornadas Nacionales de Historia, Buenos Aires, mimeo, 1990.

Carli, Sandra, «El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Escuela Nueva», en Puiggrós et al. *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, op. cit.

Caruso, Marcelo y Dussel, Inés, «Dewey under south american skies: some readings from Argentina» en Torres, C. A. y Puiggrós, A. (eds.), *Comparative studies in latinamerican education* (en prensa).

Caruso, Marcelo, «En los áticos del pensamiento pedagógico de la izquierda. Revisitando a Alfredo Palacios» en *Revista del IICE*, Nº2, Buenos Aires, 1993.

Caruso, Marcelo, «Fuentes y espacios del pensamiento pedagógico del primer peronismo: los discursos pedagógicos del nacionalismo y de la izquierda (1943-1949)», Informe UBACyT, Buenos Aires, marzo de 1992.

De Alba, Alicia, «Acerca de la noción de curriculum», CESU/UNAM, mimeo, 1988.

Ghieldi, Américo, *Crítica a los nuevos programas de estudio*, Ed. La Vanguardia, Buenos Aires, 1936.

Gvirtz, Silvina, *Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1946-1955)*, Biblioteca Política Argentina Nº322, CEAL, Buenos Aires.

Klierbard, Herbert, *The struggle for the american curriculum (1893-1958)*, Routledge & Kegan Paul, New York, 1937.

Nigro, Juan, *El Partido Socialista y la instrucción del pueblo*, Biblioteca «Pequeño libro socialista», Ed. La Vanguardia, 1946.

Ossana, Edgardo, «Componentes ideológico-políticos y reformas educativas: el caso Fresco-Noble en la Provincia de Buenos Aires» en *Revista Argentina de Educación*, Año VIII, Nº14, Buenos Aires, Noviembre de 1990.

Palacios, Alfredo, *El dolor argentino*, Claridad, Buenos Aires, 1937.

Puiggrós, Adriana, *Sujetos, disciplina y curriculum*, Tomo I de «Historia de la educación en la Argentina», Galema, Buenos Aires, 1990.

Puiggrós, Adriana, *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, Tomo III de «Historia de la educación en la Argentina», Galema, Buenos Aires, 1992.

Tedesco, Juan Carlos, *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*, Solar/Hachette, Buenos Aires, 1986.

Tortti, María, *Estrategia del Partido Socialista. Reformismo político y reformismo sindical*, CEAL, Buenos Aires, 1989.

Ziperovich, Rosa W. de «Memoria de una educadora: experiencias alternativas en la Provincia de Santa Fe durante los últimos años de la década del 10, la del 20 y primeros años de 1930» en Puiggrós, 1992, op. cit.

Bibliografía

Badiou, Alain, *¿Se puede pensar la política?*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1990.

Béjar, María Dolores, «Educación popular e historia nacional. La propuesta del gobierno de Manuel Fresco en la Provincia de Buenos