

Colección Educación y Sociedad

---

**Currículum, humanismo y  
democracia en la enseñanza media  
(1863-1920)**

Inés Dussel



**FLACSO**

Facultad Latinoamericana  
de Ciencias Sociales  
Sede Académica Argentina



Oficina de Publicaciones del CBC  
Universidad de Buenos Aires

**Ciclo Básico Común**

Director: Alberto Fernández

**Oficina de Publicaciones del CBC**

Coordinación General: Ernesto Abramoff

Dirección: Darío Sztajnszrajber

Dirección de Arte: María Laura Piaggio

Relaciones Institucionales: Martín Unzué

Diseño de interior y tapa: María Laura Piaggio

Imagen de tapa: Colegio Mariano Moreno, Buenos Aires.

Corrección y composición general: Oficina de Publicaciones del CBC

Primera edición: noviembre de 1997

© Oficina de Publicaciones del CBC

Universidad de Buenos Aires

Ciudad Universitaria - Pabellón III - P.B.

(1428) Buenos Aires, Argentina

Tel.: 780-1546 / Fax: 786-5601

ISBN: 950-29-0485-0

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros medios, sin el permiso previo del editor.

Presentación.....	7
Agradecimientos.....	9

#### A manera de introducción

El currículum y la sociedad .....	11
-----------------------------------	----

### **Parte I. La construcción de una hegemonía**

#### Capítulo I

La hegemonía del currículum humanista .....	19
1. Jacques y el currículum enciclopédico .....	21
2. La progresión de las humanidades modernas .....	25
3. La reforma de J.V.González (1905): la “burguesía inteligente” replantea el currículum.....	34
4. La transformación del canon cultural en la formación estético-literaria .....	41

#### Capítulo II

El normalismo en la escuela media .....	51
1. La batalla por los títulos .....	53
2. Lugones: una didáctica normalizadora para la escuela media .....	57
a. La “preparación para la vida” .....	58
b. El vínculo pedagógico: otras versiones de la “pedagogía de la pregunta” .....	61
c. El lugar de la escuela en la nación de Lugones .....	65

d. Normalismo, profesorado y universidades: ¿quién educa al educador? .....	68
e. Estado, ciencia y literatura en los saberes escolares lugonianos .....	74
3. A modo de síntesis: la influencia del normalismo en la escuela media para la investigación .....	77

## **Parte II. Las disidencias**

### **Capítulo III**

El debate parlamentario sobre el proyecto de reformas a la enseñanza secundaria (1900): la construcción de equivalencias .....	83
El plan de instrucción general y universitaria (1899) .....	85
El proyecto de reformas a la enseñanza secundaria (1900): hacia la segmentación educativa .....	90
Las respuestas desde el normalismo: humanismo y democracia ..	98

### **Capítulo IV**

Víctor Mercante y el psicologismo autoritario en la Reforma Saavedra Lamas .....	105
1. Hacia un nuevo código curricular: la pedagogía psicológica de Mercante .....	107
2. La reforma Saavedra Lamas: ¿la escuela del adolescente o la escuela utilitaria? .....	112

### **Capítulo V**

Ernesto Nelson y el liberalismo democratizante .....	123
1. La tradición del americanismo pedagógico en la Argentina y el “yanquismo” de Nelson .....	125
2. El discípulo de Dewey .....	133
3. El Plan de Reformas a la enseñanza secundaria .....	137
4. Nelson y la Reforma Universitaria .....	145

### **Capítulo VI - A modo de conclusión**

Currículum, humanismo y democracia .....	149
--	-----

### **Capítulo VII**

Bibliografía citada .....	155
---------------------------	-----



La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) es un organismo intergubernamental, regional y autónomo creado en 1957 a instancias de la UNESCO para desarrollar la docencia de posgrado y la investigación en el campo de las ciencias sociales. Actualmente participan de su conducción 13 países de la Región. La sede Argentina comenzó a funcionar a partir del año 1974 e inició su programa de Maestría en Ciencias Sociales con diferentes orientaciones en el año 1979. Desde entonces ha aportado a formar en el más alto nivel de excelencia académica a numerosas generaciones de científicos sociales. Uno de los principales objetivos de los programas de maestrías es posibilitar la formación de investigadores a través de una sólida capacitación teórico-metodológica y de la producción de tesis que signifiquen un serio avance en el conocimiento y la reflexión sobre la realidad social de nuestro país y Latinoamérica.

Coincidiendo con el 40 aniversario de su fundación, la sede académica FLACSO-Argentina da inicio a una nueva colección de publicaciones. En ella se incluirán un conjunto de tesis que por su calidad académica, originalidad de perspectiva y pertinencia de la temática abordada pueden aportar sustantivamente al desarrollo del conocimiento científico y a la solución de las problemáticas sociales que enfrenta nuestra sociedad.

En este marco, a través de la colección Educación y Sociedad, el Área de Educación de FLACSO se propone poner a disposición de la comunidad académica y de los actores del Sistema Educativo una selección de las tesis que producen los alumnos para aspirar al grado de Master en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. Estos textos que en todos los casos son producciones originales, han sido elegidos en razón de su calidad y el aporte que realizan a la acumulación de un conocimiento científico en temáticas

específicamente educativas. De este modo y en un contexto de restricciones para la investigación en Ciencias sociales el Area suma a sus esfuerzos por caracterizar los fenómenos educativos, los de sus propios alumnos y mantiene, de este modo, un flujo permanente de resultados de investigación que alimentan un campo siempre ávido de este tipo de bibliografía.

La tesis de Inés Dussel que aquí se publica bajo el título “Currículum, Humanismo y Democracia en la Enseñanza Media (1863/1920)” constituirá una obra de consulta obligada tanto para aquellos que se interesen por las manifestaciones específicamente pedagógicas del proceso de conformación de la nacionalidad como para los estudiosos de la historia de la educación a la que aporta una historia del currículum de la Escuela media para el período 1865/ 1920.

Daniel Filmus  
*Director FLACSO*  
*Sede - Argentina*

Guillermina Tiramonti  
*Coordinadora Area*  
*Educación y Sociedad*

Ningún trabajo es un producto enteramente original de su autor, y mucho menos éste, no sólo porque es el fruto de un diálogo con profesores y con compañeros de trabajo con quienes tenemos una búsqueda teórica e histórica compartida, sino también porque sus primeras versiones fueron leídas y criticadas por muchos otros que aportaron ideas y sugerencias. Es justo, entonces, reconocer esta “deuda intelectual”, o, como dice Beatriz Sarlo menos eufemísticamente, el “campo del saqueo”, desde el inicio.

En primer lugar, si no fuera por las becas y apoyos para la investigación que me brindaron la Universidad de Buenos Aires, el Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) y el Georg-Eckert-Institut de Braunschweig, Alemania, el trabajo en archivos y el tiempo disponible para lecturas y reflexiones hubieran sido sensiblemente menores. A todos ellos agradezco la posibilidad de iniciarme en el trabajo académico.

En segundo lugar, quiero mencionar a quienes de una u otra manera tuvieron un lugar importantísimo en mi formación en la historia de la educación. A Cecilia Braslavsky, que a través de todos estos años como directora siempre tuvo una mirada lúcida y desconfiada de las modas que me ayudó a repensar mis planteos y mejorar mis argumentos. A Adriana Puiggrós, cuyos trabajos históricos y audacia teórica me abrieron a nuevas perspectivas y lecturas. A Beatriz Sarlo, que en diálogos intermitentes y sobre todo en la lectura de sus trabajos me aportó innumerables pistas sobre la historia cultural y una riqueza conceptual y metodológica inigualable.

En tercer lugar, destaco a quienes desde los ámbitos cotidianos compartidos me ayudaron a repensar éstos y otros problemas teóricos y político-educativos: Pablo Pineau y Marcelo Caruso en las materias, becas y experiencias vitales en que nos fuimos formando, Guillermina Tiramonti, Alejandra



Birgin, Silvia Duschatzky desde el área Educación de FLACSO, Sandra Carli, Rafael Gagliano, Lidia Rodríguez y todo el equipo de APPEAL en la UBA, y a Silvia Finocchio, de la que aprendí mucho en años de cátedra y de iniciación a la investigación histórica. A todos ellos les agradezco no sólo la lucidez en la crítica y en la erudición en muchos aspectos, sino sobre todo la generosidad intelectual y la “buena onda” con la que me ayudaron a crecer en grupos de trabajo.

Finalmente, sin el apoyo de Pablo y su “paciente impaciencia”, esta tesis seguiría rondándome en la cabeza y no se plasmaría en papel. A él, por el amor y la fuerza que nos sostienen, quiero dedicarle este trabajo.

## El currículum y la sociedad

Ocuparse del currículum es bastante poco original en estos tiempos. El “currículum” debe ser, seguramente, uno de los conceptos más citados actualmente en la literatura educativa. Concepto estelar, mito, lugar común, epistemología invasora: todos estos epítetos con los que se lo ha calificado denotan que sintetiza muchas de las preocupaciones y movimientos presentes dentro del campo pedagógico.

¿A qué se debe este éxito? Seguramente hay muchas respuestas, una de las cuales -probablemente la más importante- se vincula a que expresa algún tipo de respuesta a la crítica extendida sobre la función y el valor de la escuela. Recuperar el contenido cultural y la noción de transmisión dentro de la enseñanza parecen ser caminos relativamente consensuados para hacerle frente a la crisis extendida de los sistemas escolares. Pero el hecho de que sea el “currículum” y no la “formación” -otro concepto que estuvo de moda- el que concite tanta atención, también tiene que ver con los usos y sentidos que fue adquiriendo el término.

Para hacer una breve genealogía, podría decirse que el currículum es un invento de la modernidad. Aunque desde que existe algún tipo de escuela se definió implícita o explícitamente un cuerpo de conocimientos a transmitir, el nombre de “currículum” parece haber aparecido en la literatura educativa sólo en el siglo XVI. En aquel momento, este uso novedoso del término latino, incorporado fundamentalmente por la pedagogía protestante, supuso una ordenación y jerarquización de los saberes que se querían difundir masivamente.<sup>1</sup> Las nociones de orden, racionalización y

1. Entre la numerosa bibliografía al respecto, nos basamos en: D. Hamilton, “Orígenes de los términos ‘clase’ y ‘currículum’”, en *Revista de Educación* Nº 295, MCE, Madrid, 1991; Lundgren, *Teoría del currículum y escolarización*, Madrid, Morata, 1992; I. Goodson, *The Making of curriculum*, Philadelphia, Falmer Press, 1988.

gradualidad empezaron a estructurar la experiencia educativa de las nuevas generaciones.

Sin embargo, no es sino hasta el siglo XX que se produjo la escolarización casi completa de las generaciones jóvenes en los países occidentales. En muchos de ellos, la emergencia de las profesiones pedagógicas fue especializando cada vez más la producción del currículum, que fue considerado dominio exclusivo de los “expertos” en ciencias, psicología, sociología, artes.<sup>2</sup> Aparentemente superado el álgido debate político y religioso sobre qué y cómo enseñar que marcó al siglo XIX, se consolidó un discurso pedagógico que hizo de la neutralidad y la objetividad dos de sus pilares centrales.

La crítica reproductivista de los años '60 y '70 vino a cuestionar estos supuestos. La pregunta “quién se beneficia” con esta enseñanza, quién aprende a mandar y quién a subordinarse, alentó muchas investigaciones y ensayos de ese período. Después de este auge crítico, en los últimos 15 años, en parte por la crisis teórica del marxismo y otros acercamientos dualistas, aparecieron explicaciones que complejizaron la relación entre el currículum y la sociedad y pusieron en duda su eficiencia reproductora. Se pusieron de moda los estudios sobre la transposición didáctica, las didácticas especiales, el pensamiento docente, la planificación y la evaluación curricular, las psicologías cognitivas. Con esta revaloración de la mediación pedagógica, ejemplificada espectacularmente en el “boom” de las publicaciones sobre el currículum, resurge también en muchos casos la tentación de la neutralidad, revestida de la superioridad de los discursos técnicos sobre las controversias políticas.

Pero ya lo dijo Galileo hace varios siglos: “Eppur si muove”. Pese a la intención de reducirlo a decisiones técnicas, el currículum involucra un proceso social absolutamente público y político. El currículum es la síntesis de una propuesta cultural, expresada en términos educativos, sobre cómo y quién define la *autoridad cultural* en una sociedad dada.<sup>3</sup> En tanto tal, concierne a todos, políticos, ciudadanos, intelectuales, viejos y jóvenes, discutir como un asunto público, de crucial importancia, qué es lo que todo miembro de la sociedad debe saber para poder ser considerado tal y para poder interactuar con otros miembros.

2. Véase al respecto: Popkewitz, “Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales”, 1988; Sarfatti Larson, “El poder de los expertos. Ciencia y educación de masas como fundamentos de una ideología”, ambos en *Revista de Educación* N° 285, Madrid, MCE, 1988.

3. Véase: J. Donald, *Sentimental education. Schooling, popular culture and the regulation of liberty*, Londres, Verso, 1992; A. De Alba, *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*, México D.F., CESU-UNAM, 1992.

Afirmar que el currículum es un asunto público no significa considerarlo equivalente a cualquier otro discurso político o social. Retomando las tradiciones críticas, pero tratando de evitar el reduccionismo, creemos que cualquier argumento sobre el sentido político o social del currículum debería considerar también su *autonomía textual*. Lo que nos interesa analizar son los puntos de contacto, los des-balances, los excesos, las intensidades propias del texto curricular, que muestren cómo ese texto ha sopesado, reabajado, desplazado o cristalizado elementos de la esfera política o social.<sup>4</sup> El currículum procesa de manera peculiar las políticas culturales, los mandatos políticos, las cuestiones sociales, los desarrollos científicos, tomando elementos de estas esferas y recolocándolos en términos de dispositivos de enseñanza y aprendizaje, edades, contextos, materiales. Esta traducción no es indiferente: en ella intervienen muchos sujetos con sus propios saberes y estrategias, y el resultado dista de ser homogéneo y fácilmente homologable a los intereses de tal o cual grupo social o político. Sobre todo, debe considerarse la importancia del campo pedagógico en esta traducción, que estructura posiciones de los sujetos y delimita en parte las estrategias y discursos disponibles. La relación entre currículum y sociedad, así, no es de homología o espejo, sino más bien un sistema de relevos que se sintetizan en un texto curricular.<sup>5</sup>

Es desde esta óptica, nutrida fundamentalmente por algunas corrientes de la historia curricular y de los estudios culturales y por la teoría política de la articulación,<sup>6</sup> que nos proponemos revisar la historia del currículum de la escuela media argentina. Desde la historiografía educativa argentina, ha sido un tema poco abordado. A principios de siglo, algunos inspectores diligentes se tomaron el trabajo de agrupar el conjunto de los antecedentes sobre la materia, por lo menos hasta 1903; Mantovani, en 1940, propuso una reforma que también recopiló información sobre los intentos anteriores.<sup>7</sup> El procesa-

4. Seguimos aquí la propuesta de Thomas Elsaesser, "Social Mobility and The Fantastic: German Silent Cinema", en J. Donald (ed.), *Fantasy and the Cinema*, Londres, British Film Institute, 1989.

5. Los conceptos teóricos que estamos introduciendo tienen una larga historia que no pretendemos abordar aquí. Remitimos a la bibliografía que nos resultó básica para estas categorías: sobre el discurso pedagógico, B. Bernstein, *The structuring of pedagogic discourse*, Nueva York, Routledge, 1990; sobre los códigos curriculares, U. Lundgreen, *Teorías del currículum y de la escolarización*, Madrid, Morata, 1992; sobre la heterogeneidad de lo cultural, M. De Certeau, *L'invention du quotidien*, París, Folios, 1986 y B. Sarlo, "Lo popular como dimensión: tópica, retórica y problemática de la recepción", en Seminario del CLACSO: *Comunicación y culturas populares en Latinoamérica*, México D.F., FELAFACS-Gustavo Gili, 1987; sobre los campos, P. Bourdieu, *Réponses*, París, Ed. du Seuil, 1992; y una discusión más específica para América Latina: Altamirano y Sarlo, *Literatura/Sociedad*, Buenos Aires, Hachette, 1983.

6. Además de la bibliografía ya citada, H. Kliebard, *The Struggle for the American Curriculum. 1893-1958*, Nueva York, Routledge and Kegan Paul, 1987; H. Bhabha, *The Location of Culture*, Nueva York, Routledge, 1994; E. Laclau y Ch. Mouffe, *Hegemonía y estrategia socialista*, México D.F., Siglo XXI, 1987.

7. J. R. Fernández, *Antecedentes sobre la enseñanza Secundaria y Normal en la República Argentina*, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Buenos Aires, Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1930; J. Mantovani, *Bachillerato y formación juvenil*, Buenos Aires, Kapelus, 1940.

miento de esta información por los historiadores contemporáneos ha sido parcial y en relación a otras argumentaciones.<sup>8</sup>

Nuestro período de análisis corre entre 1863 y 1920, que consideramos es el momento de gestación de la estructura institucional y curricular del sistema educativo argentino, cuando los debates sobre qué, cómo y a quiénes enseñar estaban en pleno despliegue. La fecha de inicio se vincula a la hipótesis de que la creación de los colegios nacionales en 1863 constituye el inicio de la enseñanza media en la Argentina. Como plantearemos en el capítulo I, hasta entonces los colegios y escuelas profesionales no estaban organizados según la estructura temaria de enseñanza, y formaban parte de la “educación superior” disponible en la época. El decreto de creación, y sobre todo el Proyecto de la comisión presidida por Jacques en 1865, nunca implementado, empiezan a delimitar un territorio diferenciado, tanto en sus objetivos como en su población. En esta diferenciación hay una tensión que recorre las reformas: o bien la escuela secundaria se transforma en prolongación de la primaria, o bien se alinea con la Universidad. Por un lado la dependencia del currículum universitario será predominante en la organización disciplinaria, cuya estructura persistió hasta la promulgación de la Ley Federal de Educación en 1993, que no sólo transforma al nivel secundario en ciclo polimodal, sino que lo reorganiza por áreas que no se corresponden en todos los casos con las fronteras disciplinarias. Por otro lado, pese a esta larga pervivencia de la estructura por disciplinas, hacia el final del período analizado la enseñanza secundaria se fue moldeando como la prolongación de la primaria, si no en sus contenidos, al menos en la búsqueda de recibir a la misma población y continuar sus rituales y cultura escolar.

Este proceso no se impuso con la fuerza de la necesidad histórica ni estuvo exento de luchas y oposiciones.<sup>9</sup> Antes bien, existieron varios proyectos de reforma y orientaciones diversas que pugnarón por imponerse, con escaso éxito. Es precisamente en esta parte de la historia que queremos concentrarnos, la del triunfo del currículum humanista y los debates y propuestas alternativas que siguieron, por lo general, el mismo derrotero del fracaso.

En los debates curriculares sobre la escuela media, identificamos un primer gran grupo curricular,<sup>10</sup> defensor del currículum humanista. Este grupo,

8. Cf. los trabajos de Tedesco, 1986, y de Puiggrós, 1990 y 1992, que luego se comentarán.

9. Nos apoyamos aquí en una teoría de la historia y la política que se centra en la noción de hegemonía, como articulación contingente de diferencias en puntos nodales que fijan parcialmente el sentido. Volveremos sobre este punto en el capítulo III. Cf. E. Laclau y Ch. Mouffe, *op. cit.*

10. La noción de grupos o tradiciones curriculares la tomamos en préstamo de los trabajos de Raymond Williams para el campo literario (Cf. R. Williams, “The Bloomsbury Fraction”, en *Problems in Materialism and Culture*, London, Verso, 1980). Williams señala que “la significación social y cultural de todos estos

inicialmente modernizador, sentó las bases del currículum cuya estructura en asignaturas se mantuvo hegemónica durante más de 100 años. Sus fundamentaciones fueron cambiando, pero básicamente se asoció a la psicología de las facultades y a la profesionalización de las ciencias y disciplinas liberales. Contó con el soporte de buena parte de los profesores, reunidos en Conferencias Anuales o movilizados en encuestas ministeriales, y con el auspicio de la mayor parte de los gobiernos y de la población, que lo identificaba como un símbolo de distinción cultural y de integración nacional.

A este grupo inicial se fueron yuxtaponiendo otros grupos y propuestas, más integrados o más enfrentados a esta coalición hegemónica. En primer lugar los normalistas, que intentaron, con éxito, algunas reformas en los saberes y cultura escolares. La didáctica de Lugones puede considerarse uno de sus exponentes más calificados, que incorpora al currículum humanista a la cruzada estatal de las primeras décadas del siglo, así como la intervención parlamentaria de Alejandro Carbó en el debate del proyecto Magnasco. En segundo lugar, en 1899 hubo una propuesta de Reforma del Ministro Magnasco que buscó sin éxito introducir un código curricular utilitario en la escuela media, y cuyo efecto fue consolidar más fuertemente la alianza de los humanistas y los normalistas en la defensa de la estructura curricular anterior. Quince años después, surgieron dos propuestas de pedagogos disidentes que propiciaron reformas más o menos completas del nivel que articulaban grupos más o menos definidos de opinión en el ámbito educativo. Mercante, junto con el grupo de normalistas y psicólogos de la Universidad de La Plata, como Senet y Rívarola, impulsó a la psicología adolescente como un nuevo código para la determinación curricular, y la introducción del trabajo como contenido educativo significativo, dentro de una pedagogía a la que hemos calificado de determinista y autoritaria. Ernesto Nelson, contemporáneamente, articuló la obra de escolanovistas, pragmáticos y utilitarios, que desconfiaban de la acción estatal y proponían un currículum flexible e integrador de las culturas contemporáneas. Ambos produjeron sus propuestas entre 1915 y 1916, coincidentemente con la emergencia de una transformación política de envergadura; pero ninguno de los dos logró imponer sus propuestas. Los motivos de sus fracasos, a la par que hablan de sus propios

---

grupos, del más al menos organizado, puede ser escasamente dudada. Ninguna historia de la cultura moderna podría ser escrita sin atender a ellos". Pero la mayor parte de las veces su historia es "incómoda": el grupo, el movimiento, el círculo o la tendencia parecen muy marginales, muy pequeñas o muy efímeras para requerir el análisis social e histórico. Esto es aún más problemático e incómodo en el campo pedagógico, que por entonces empezaba a estructurarse. Tomaremos a estas tradiciones o movimientos curriculares como hipótesis sobre la organización del campo, que permiten establecer coaliciones y articulaciones diversas entre pedagogos y pedagogías. En este trabajo, nos ha permitido organizar las relaciones y préstamos entre los *discursos pedagógicos* que aparecen en el período.

límites para articularse a los nuevos sujetos políticos y educativos, también dicen mucho del currículum triunfante.

Las discusiones curriculares que se suceden en los 60 años que abarca esta investigación, son para nosotros indicadores de las formas en que se debatió y procesó la modernización en la Argentina. Tópicos como la ciencia y el cientificismo, el ideal de progreso, la incorporación al mundo, la inclusión del trabajo y la relación con el legado hispánico, cruzan la mayor parte de las intervenciones. En este sentido, la hibridación curricular triunfante, pero sobre todo los proyectos fracasados, muestran cuáles eran las bases del consenso y los límites para el disenso entre quienes imaginaron una escuela media para la Argentina del siglo XX. Sobre todo, provee muchos indicios acerca de las bases sobre las que se construyó la *autoridad cultural* en la Argentina, y qué formas fue adoptando y cuáles desechando. Desde esta óptica, nuestro trabajo quiere ser también un aporte al estudio de la historia cultural en nuestro país.

Parte I

---

## **La construcción de una hegemonía**





## La hegemonía del currículum humanista

**E**n 1863, el presidente Mitre promulgó un decreto creando el Colegio Nacional de la capital provincial, sobre la base del Colegio de Ciencias Morales y el Colegio Seminario, que constituyó el intento más serio y más exitoso de organizar la instrucción secundaria en el país post-Mayo. Tenía como fin la “enseñanza preparatoria” que habilitara para el ingreso a grados universitarios. Se planteaba entre sus fundamentos la necesidad de desarrollar la *educación secundaria* para dar aplicaciones útiles y variadas a la instrucción, a la par que otorgar más facilidades a los jóvenes de las provincias que quisieran dedicarse a las carreras científicas y literarias.

Una de estas orientaciones, la de dar estudios preparatorios, venía siendo desarrollada por los Colegios que se heredaron de los jesuitas. Estos parecen haber constituido, con cierta inestabilidad a lo largo del siglo XIX, la institución educativa más permanente desde la ruptura del orden colonial; la escuela primaria, difundida por el lancasterianismo, había sufrido múltiples transformaciones, lo mismo que la universidad, cerrada y reabierta según las épocas. El currículum de los colegios durante la primera mitad del siglo XIX no varió sustancialmente del anterior jesuítico. Estructurados sobre la base de las facultades de artes medievales, su organización contenía a la retórica y la gramática latina y española, griego, matemáticas, filosofía, física y religión -en la mayoría-; como materias optativas, se ofrecían las lenguas modernas y el dibujo. En algunos casos, se había traído a profesores europeos para actualizar las cátedras, sobre todo en las disciplinas “científicas”; y la enseñanza de la filosofía había sido escenario de diversas luchas entre corrientes político-ideológicas enfrentadas. Todavía en 1853 la organización del tiempo en la escuela era similar a la jesuítica.<sup>11</sup>

11. Nótese por ejemplo las actividades cotidianas del Colegio del Uruguay, a cargo de un educador

La promulgación de la Constitución de 1853 había dejado en manos de las provincias la instrucción primaria y había reservado para el poder central la jurisdicción sobre la enseñanza superior. Si en estas formulaciones legales la propia definición de la escolaridad “media” quedaba abierta, y su alineación con la primaria o la universidad era objeto de múltiples luchas, como se verá a lo largo de este trabajo, lo cierto es que hasta aquel momento la instrucción post-primaria que se daba en los colegios era considerada parte de los estudios superiores, y que la contratación de profesores y el diseño de planes era asumida por los gobiernos provinciales. El decreto de Mitre parecía tener legitimidad para avanzar en la estructuración nacional del nivel.

La voluntad modernizadora de Mitre en relación al modelo de los colegios queda expresada en el segundo enunciado contenido en su discurso, referido a las *aplicaciones prácticas* que debería tener la enseñanza. Sin embargo, inaugurando una larga tradición en la escuela media argentina, este enunciado tuvo limitada expresión en el plan de estudios: solamente algunas bolillas de los programas. El mismo se cursaba en 5 años, tomaba como ejemplo el modelo desarrollado por Amadeo Jacques en Tucumán, y comprendía tres ramos:

1) Letras y Humanidades: Idioma castellano, Literatura española, Lengua Latina, Francés, Inglés y Alemán.

2) Ciencias Morales: Filosofía, Historia y geografía general, Historia de América y de la República Argentina, Historia sagrada, antigua, griega y romana, ordenación del tiempo, cronología.

3) Ciencias Exactas: Matemáticas (aritmética y álgebra, geometría, trigonometría), Físico-Matemáticas (cosmografía o astronomía física, manejo de globos y mapas), Física (química, física: gravedad, calórico, luz, electricidad, magnetismo, electromagnetismo, aplicaciones a la mecánica y al estudio de las máquinas).

El Colegio nacional debía recibir a 40 pensionados pobres becados por el Estado, 100 externos pagos, y tantos externos como el local permitiera. Amadeo Jacques era su director de estudios, mientras que Eusebio Agüero era rector.

---

reconocido, Alberto Larroque: “En su plan de estudios, las actividades comenzaban a las 5:30 de la mañana, en que los alumnos se levantaban y rezaban, hasta las 8 en que se reunían todos para la lectura moral y el rezo, previo a acostarse a las 9. Las horas de estudio individual o grupal eran 5 y 1/4, las horas de clase 6 y 1/2, y las de comida y recreos eran 2 y 1/4. Los jueves por la tarde había paseos y los domingos cese de actividades”. La rutina guarda sorprendentes similitudes con la de los colegios jesuitas. Cf. Fernandez, 1903, p. 43.

En 1864, se dispuso que el Colegio Nacional del Uruguay adoptara el mismo plan, y en 1865 se abrieron los colegios de Mendoza, San Juan, Tucumán, Salta y Catamarca. En San Juan y Catamarca se organizarían además cursos especiales de mineralogía.

En tanto, en 1864, se estableció un plan de estudios diferente para el Colegio de Montserrat -Córdoba-, consistente en 4 años básicos y 4 superiores, que se dictaban en la Universidad Mayor de San Carlos. El plan contenía más asignaturas religiosas y morales.

En 1865, el gobierno nombra a una Comisión, integrada por Juan María Gutiérrez, José Benjamín Gorostiaga, Alberto Larroque, Amadeo Jacques y Juan Thompson, la redacción de un Plan de Instrucción General y Universitaria. Thompson se fue a Montevideo, y Jacques murió antes de concluir su trabajo, pero dejó escrita una Memoria que fue integrada al proyecto, y que constituye uno de los basamentos de la enseñanza secundaria moderna en la Argentina.

## **1. Jacques y el currículum enciclopédico**

Amadeo Jacques, un emigrado republicano francés que había llegado al Río de la Plata en 1852, contaba para el momento con una experiencia relativamente profusa en el terreno pedagógico: no sólo había sido profesor del Liceo Louis Le Grand y de la Ecole Normale Supérieure en París, sino que había organizado en Tucumán el Colegio San Miguel desde 1858 a 1862. Los fracasos y avatares políticos lo habían además provisto con una "intuición situacional" sobre la inestabilidad del sistema político posterior a Caseros y sobre la necesidad, para su supervivencia, de aliarse a la coalición porteña triunfante.<sup>12</sup> Ambos antecedentes, sumados a su condición de francés y republicano, le otorgaban las credenciales suficientes para emplazarse como el portavoz más autorizado del partido mitrista.

Por otra parte, Jacques sumaba dos años de experiencia que lo habían convertido, en el recuerdo de quienes fueron sus discípulos, en el hombre fuerte del Colegio de Buenos Aires. Para ellos, simbolizaba la libertad y la república, contra la figura emblemática del cura español Agüero y más tarde de José María Torres. Miguel Cané, que relató su experiencia como alumno del Colegio, lo caracteriza como irreflexivo y emocional, pero con una autoridad superior a la de todos los docentes del colegio. Cané señala que era el

12. Véase el trabajo que escribimos con Marcelo Caruso, "Amadeo Jacques: la experiencia americana", mimeo, Buenos Aires, 1995.

único profesor al que no se le contestaban los golpes, evadiendo el tradicional “combate” que entablaban los “caballeritos” contra los docentes que les pegaban. Si esto habla de las características más extendidas del vínculo pedagógico -aún no fundado en una autoridad pedagógica más sutil como la que describen Bourdieu y Passeron en “La Reproducción”-, también refiere a la sociabilidad política de un estrato social. Además de ser director de estudios, Jacques daba los cursos de historia natural y de filosofía. “Adorábamos a Jacques a pesar de su carácter, jamás faltábamos a sus clases, y nuestro orgullo mayor es llamamos sus discípulos. A más, su historia, conocida por todos nosotros y pintorescamente exagerada, nos hacía ver en él no sólo un mártir de la libertad, como lo fue en efecto, sino un hombre que había luchado cuerpo a cuerpo con Napoleón, nombre simbólico de la tiranía...”<sup>13</sup>

Jacques define, al inicio de sus Memorias, lo que considera debe ser el fin de la “instrucción general” para la que se le ha pedido consejo. Se trata de la enseñanza que “cultive todo el entendimiento, robusteciendo y docilizando sus poderes naturales”.<sup>14</sup> La inteligencia humana, de la cual todo dimana y todo se deriva, está compuesta por “facultades solidarias unas de otras y cada una de las demás, y que necesita hasta en sus más humildes empleos todas sus fuerzas nativas, desarrolladas y dirigidas por la educación”. Esta enseñanza debería abrir todas las perspectivas y descubrir todos los horizontes, ejercitando la observación y fomentando la sagacidad en la experiencia. Así entendida, la enseñanza sería preparatoria, para todos los trabajos de la vida, y no solamente para tal o cual carrera.

Esta enseñanza general prepararía “para todo sin conducir al término de nada”: la fórmula de Jacques ilustra claramente el programa de la escuela secundaria argentina. Estaba en contra de la especialización temprana, cuando todavía el individuo no maduró su vocación y tendencia. Pero además, en estas tierras “donde hay diez tareas y un solo hombre, es preciso que cada uno sepa doblarse a todo, y prestarse, si lo exigen las circunstancias, a papeles múltiples y variados”. Discutiendo con quienes alegaban el modelo francés de bifurcación de la enseñanza científica y literaria, Jacques convocó a no imitar a Europa en sus desaciertos, y recordó que la enseñanza en Francia se había reformado por ser muy especializada, es decir, muy literaria.

La pretensión de incluir todo el saber del siglo tenía además la justificación, como se ha mencionado, en la psicología de las facultades: “no se debe

13. M. Cané, *Juvenilia*, Buenos Aires, Eudeba, 1962, p. 67.

14. A. Jacques, 1865, *Memoria presentada a la Comisión encargada de elaborar un Plan de Instrucción Pública y Universitaria*, Buenos Aires, edición de 1903, s/e, p. 8.

dejar ocioso una sola facultad del espíritu, sea que se aplique a lo verdadero, lo bello o lo útil".<sup>15</sup> Las facultades mentales pueden expandir sus poderes, pero si no se ejercitan, se esclerotizan.

Las ramas del saber eran las tres establecidas en 1863 (letras y humanidades, ciencias exactas y ciencias morales y políticas). En las primeras, se fundamentaba la inclusión del latín porque es "la madre de todas las lenguas" y "el único medio de hacer revivir a nuestros antepasados, para conversar con ellos de los más altos y grandes objetos", así como "es la disciplina más eficaz y la mejor escuela del orador y del escritor".<sup>16</sup> La organización de las asignaturas se estructuraba en 6 años, mezclándose las de diversos ramos, y tratando siempre de buscar su aplicación. La historia debería enseñarse partiendo de los hechos más contemporáneos a los más retrógrados, para que el alumno pueda interesarse a partir de los datos a su alcance; pero Jacques no da más precisiones, pues debería quedar a criterio de los profesores de cada colegio.

Por otro lado, debería permitirse a quienes quieran hacer carreras no universitarias, como las de agrimensor, minero o comerciante, cursar solamente tres años, en los cuales aprenderían solamente lo que les fuera útil. Este sistema permitiría a algunos la elección prematura de una carrera, sin modificar el espíritu general. Si esta población se incrementara, para no perturbar el desarrollo de la enseñanza secundaria, se crearían escuelas profesionales.

Jacques propuso también la adopción del Reglamento para exámenes del Colegio Nacional de Buenos Aires, como modelo para el resto del país. Allí se sostenía la necesidad de implementar exámenes escritos, a fin de fomentar la imparcialidad, junto con la severidad necesaria. Jacques planteaba su propia dificultad para estructurar una respuesta clara y concisa puesto él mismo frente a un tribunal: ¿cómo no esperarla en un joven inmaduro? Por ello los exámenes escritos aparecían más acordes a su edad y madurez, siendo la exposición oral un resultado de un proceso más complejo de preparación.<sup>17</sup>

El otro elemento significativo de la Memoria de Jacques para la cultura escolar, es la libertad de cátedra. Antes que un libro de texto, el profesor debía guiarse con libertad por un programa detallado. El profesor es como un herrero que debe abrir las puertas de la inteligencia de los alumnos: debe buscar la llave que funciona, en una y otra explicación. Los profesores que sólo toman recitación de los libros, no cumplen esta función.

En el *Proyecto de Plan...* que finalmente elaboró la Comisión, se contemplaron la mayor parte de los puntos sugeridos por Jacques. Se retomó la

15. *Idem*, p. 10.

16. *Idem*, p. 11.

17. Véase también *Reglamento y Programas para los exámenes del año de 1863 en el Colegio Nacional*, Buenos Aires, Imprenta de Bernheim y Borneo, 1864.

idea de las escuelas profesionales, inicialmente inscriptas como especialidades dentro de la enseñanza general: “La Comisión no cree necesario detenerse en demostrar la importancia y la necesidad de esta medida. Ella es exigida por las necesidades del país, por la carencia de escuelas especiales y por el empeño que debe tomarse en multiplicar las carreras, y en proveer de Directores inteligentes a los diversos ramos de la industria que exigen el concurso de las nociones facultativas.”<sup>18</sup> Las especialidades podrían ser: “por ejemplo: escuelas profesionales de *minería* en Catamarca y San Juan, de *agricultura* en Tucumán y Córdoba, y *mercantiles* en los puntos más importantes del litoral.”

La Comisión propuso también la creación de Escuelas profesionales en todo el territorio del país, aún donde no hubieran colegios nacionales, para formar directores facultativos. Estas escuelas debían tender a la formación técnica sin descuidar la formación general y la práctica, recibiendo sus egresados el título de Subingenieros o de Directores de obras. “A pesar de que la enseñanza de los Colegios nacionales en todos sus ramos debe siempre tender a las aplicaciones prácticas, ... el Gobierno nacional podrá en los puntos del territorio de la República que lo estime conveniente, proteger el desarrollo de ciertas industrias especiales por medio de la creación de Escuelas profesionales, destinadas principalmente a educar directores subalternos, para las industrias locales en vía de progreso” (art. 23 del proyecto de ley). Comprendía 3 años de estudio teórico y tres años de práctica bajo una dirección competente. Tendrían su Director y profesores propios; pero cuando se encontraran en la misma ciudad que un Colegio nacional, podrían cursarse gratuitamente las materias teóricas referentes a su ramo que allí se dictan.

El cumplimiento de los 6 años de escolaridad era obligatorio solamente para los alumnos que quisieran entrar en las Facultades. Los que se inclinaban por una carrera especial (minas, agrimensor, comercial u otras) podrían orientar los estudios de acuerdo a su ramo, cursando las clases que fueran convenientes para su elección y sin obligación de seguir todos los cursos (art. 6). Los alumnos que cursaran 6 años obtendrían el título de bachilleres en letras o en ciencias.

Los programas de cada materia serían redactados y si fuera necesario enmendados por el Consejo Superior de Instrucción Pública. Este estaría formado por un presidente y cuatro profesores de las facultades (decanos). Su misión era, sobre todo, cuidar el cumplimiento de estos programas, “de modo que la enseñanza preparatoria sea uniforme, en cuanto a sus objetos y su materia, en toda la extensión de la República” (art. 11). El Consejo a su vez

18. *Proyecto de Plan de Instrucción General y Universitaria de la Comisión designada por el P.E. el año 1865*, Buenos Aires, 6 de noviembre de 1865, en J. R. Fernández, *op. cit.*, pp. 839-909, p. 840.

también elaboraría una lista de los libros y materiales que juzgase útiles para una mejor enseñanza, enviando tres ejemplares de cada obra listada a los Colegios para dotar las bibliotecas. Dependiendo de él, dos inspectores recorrerían el país para verificar la enseñanza impartida en las escuelas profesionales, colegios y facultades (art. 41).

La enseñanza de los profesores debía ser fundamentalmente oral. Después de la lección verbal, dictarían un resumen claro y sucinto de ella, y el alumno transcribiría este dictado en un cuaderno especial (art. 12). Este dictado se iría haciendo cada vez más conciso con los años, para que finalmente el alumno fuera capaz de redactar él mismo, a partir de sus apuntes, la lección brindada por el profesor.

Como se ve, el texto tenía un lugar subordinado a la palabra del profesor, que era el “verdadero texto”: “el texto debe ir formándose cada día y completándose gradualmente por los dictados y redacciones mencionadas en el artículo anterior” (art. 14). Solamente en el estudio de los idiomas y del latín, y para Historia y geografía, “el Consejo señalará y recomendará más especialmente los libros que le parezcan preferibles, sin que su uso en las clases descargue jamás al profesor de la obligación de dar sus lecciones orales ni a los discípulos del deber de redactarlas en una forma original y propia” (ídem).

El personal docente estaba compuesto por el rector y el director de estudios, más tres profesores, uno por cada ramo. Si el Colegio creciera, el personal se aumentaría proporcionalmente. También se contemplaban becas para los alumnos, y quienes las recibían, por concurso de oposición, estaban obligados a consagrarse a la enseñanza pública durante 10 años al menos, desde la terminación de su escolaridad. Actuaban también como sub-celadores.

Este *Proyecto*... nunca fue implementado. Los Colegios nacionales, con el plan de 1863 bajo el ministerio de Costa, siguieron con el plan clásico hasta 1870.

## **2. La progresión de las humanidades modernas**

Las Memorias de Jacques proponían un currículum clásico-científico, organizado en asignaturas, y especialidades vinculadas al desarrollo económico de cada región. A excepción de las escuelas de minería que funcionaron en San Juan y Catamarca, este postulado nunca se llevó a la práctica dentro de los colegios nacionales. En la década de 1890, cuando ya el consenso sobre la necesidad de ampliar la oferta hacia la formación profesional fue más amplio, no se siguió la propuesta de Jacques de incluirlos con currículas abiertas, sino que se crearon establecimientos diferenciados (1896 Escuela de Comercio, 1897 Escuela Industrial de la Nación).



En este apartado, nos interesa analizar cómo se fue constituyendo, a través de las numerosas reformas que se sucedieron entre 1870 y 1912, un eje curricular en torno a una concepción moderna de las humanidades. Este incluía al continuum lengua-literatura nacionales y modernas; historia y geografía en peso creciente; y también a las disciplinas científicas.

*En el diagrama de esta "concepción moderna", fueron a nuestro entender más importantes las dinámicas de transferencia internacional del conocimiento, que el desarrollo endógeno de posiciones enfrentadas.* Con esta afirmación, no queremos suscribir a las teorías que ven una oligarquía pro-europea sin imaginación propia y que sólo piensa en transplantar modelos foráneos, como de forma más sutil lo postuló la historiografía revisionista. La idea del "consumo acrítico" y de la "copia" o la "importación" de instituciones e ideas pedagógicas extranjeras debería reemplazarse por la de una internacionalización de los discursos pedagógicos que va en múltiples direcciones: de Alemania a EE.UU., de Francia a Argentina, pero también de América Latina a EE.UU. y a Francia, vía los imaginarios republicanos. Más que de relaciones deterministas y unidireccionales, hay que hablar de préstamos y de claves de lectura desde las que se toman citas y se autorizan experiencias autóctonas.<sup>19</sup>

Como parte de esta traducción, queremos enfatizar que si la complejidad de la trama cultural y de los sujetos sociales en Europa explica en gran medida los avatares de las reformas educacionales, a la Argentina las propuestas llegan como productos e ideas que se incorporan a una realidad sin esa densidad y esos sujetos. Por ejemplo, en Europa, la querrela entre la enseñanza clásica y la enseñanza moderna había sido dura, y había supuesto el enfrentamiento con cuerpos de profesores y con tradiciones institucionales arraigadas;<sup>20</sup> en la Argentina, más allá de las marchas y contramarchas en la enseñanza del latín, son muy pocos, y muy poco poderosos, quienes defendieron su primacía para organizar el currículum. La mayor parte de las propuestas de quienes los incluían en forma minoritaria, se encuadraron tanto en la psicología de las facultades, como en aquél esbozado por Jacques: el "diálogo con nuestros antepasados".

Precisamente a este respecto, cabe señalar que Jacques retomaba en esta formulación un problema muy serio para la educación europea contemporánea. La enseñanza clásica había jugado un rol muy importante a principios del siglo XIX en Europa en la definición de "nuestros antepasados".

19. Véase el capítulo referido a Nelson y al lugar del norteamericanismo en la pedagogía argentina.

20. Cf. H. R. Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Tel-Gallimard, 1978.

Humboldt, por ejemplo, en su reforma a la educación alemana, había valorizado el latín y el griego como lenguas que daban un sistema de pensamiento a la par que proporcionaban las raíces culturales de Occidente.<sup>21</sup> Pero también, con espíritu romántico, llegó a afirmar que debían estudiarse como ejemplos de “lenguas no contaminadas por elementos extraños”. La civilización griega, por otra parte, era erigida como el “humano universal que trasciende al caos mundano y llega cerca del mejor infalible”. El currículum que Humboldt impulsó en Berlín contaba con tres ramas, lenguas, historia y matemática, tardando esta última 5 años en organizarse.<sup>22</sup>

Lo interesante para analizar es la *compleja articulación de la enseñanza clásica a la formación de una identidad nacional*. En otros casos, el latín fue asociado al lenguaje católico universalista que se oponía a la consolidación de tradiciones nacionales, como lo formularon Herder y los románticos franceses. Pero en general puede sostenerse que su declinación fue gradual y hasta poco relevante a lo largo del siglo XIX, vinculado como estaba a la educación de una élite dedicada a la vida espiritual y en contacto con la tradición más alta de la cultura occidental. Las lenguas nacionales no pudieron disputarle este lugar a la cultura clásica hasta finales del siglo XIX.<sup>23</sup>

Al mismo tiempo, hay que señalar que las lenguas nacionales también sufrieron la competencia fuerte de las lenguas extranjeras modernas. En nuestro país, tanto como la perseverancia reducida de la enseñanza del latín, como puede observarse en el cuadro 1, el lugar de las lenguas clásicas es ocupado rápidamente por las lenguas modernas: la inserción en el mundo era tanto o más importante para la élite de los colegios nacionales que el dominio de la lengua propia.<sup>24</sup> Puede observarse que el predominio dentro de las letras lo tenían las lenguas modernas, básicamente francés e inglés, aunque también alemán en algunos planes. Su crecimiento se produjo a expensas del latín,

21. Martin Bernal analizó la “invención” del pasado grecorromano en los siglos XVIII al XX, mostrando cómo éste fue despojado de todo contacto con egipcios o semitas, y cómo se creó un origen “ario” que negaba vínculos con los africanos y asiáticos. M. Bernal, *Black Athena*, 1987, pp. 288 y ss.

22. *Idem*, p. 286.

23. Véase S. E. Liedman, “A la búsqueda de Isis: la educación general en Alemania y Suecia”, en S. Rothblatt y B. Wittrock, *La Universidad europea y americana desde 1800*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996.

24. Ambas afirmaciones contradicen el trabajo más importante, a nuestro entender, sobre la internacionalización del currículum, hecho por un grupo de investigadores de la Universidad de Stanford que recopiló información sobre más de 100 países a lo largo de 150 años, y que sostiene que la enseñanza clásica fue perdiendo apoyo a favor de la enseñanza de la lengua nacional, a la que contradecía. Para nosotros, esta afirmación es válida sólo a partir de las primeras décadas de este siglo, y no anteriormente. Cf. A. Benavot y otros, *School Knowledge for the Masses*, Philadelphia, Falmer Press, 1992.

cuya importancia fue decreciente. Las lenguas nacionales, aún sumadas con la literatura, nunca alcanzaron la cantidad de cursos de los idiomas extranjeros.

Cuadro N° 1

**Enseñanza de las Lenguas, cursos por asignatura, 1863-1912**

	Latín	Lenguas Modernas	Lengua Nacional
Costa - 1863	5	6	2
Avellaneda - 1870	4	9	3
Albarracín - 1874	3	9	2
Leguizamón - 1876	3	6	3
Lastra - 1879	0	6	3
Wilde - 1884	3	9	2
Posse - 1888	3	6	2
Carballido - 1891	2	6	3
De la Torre - 1893	2	7	3
Bélaustegui - 1898	2	7	3
Magnasco - 1900	0/2	6	3
Magnasco - 1901	0	5	3
Serú - 1901	0	6	3
Fernández - 1903	0	7	3
González - 1905	0/3	4/7	3
Garro - 1912	2	9	3

Fuente: Elaboración propia en base a Saavedra Lamas, 1916.

La Historia es otra de las favoritas del currículum humanista. A la par que un incremento inicial puede señalarse su progresiva inclusión de la Historia Argentina, que concitó hasta 3 cursos en los planes del final del período analizado.

## Cuadro N° 2

## Enseñanza de la Historia, cursos por asignatura, 1863-1912

Costa - 1863	3
Avellaneda - 1870	6
Albarracín - 1874	6
Leguizamón - 1876	6
Lastra - 1879	6
Wilde - 1884	6
Posse - 1888	6
Carballido - 1891	5
De la Torre - 1893	5
Bélaustegui - 1898	3/5
Magnasco - 1900	4/7
Magnasco - 1901	4
Serú - 1901	4
Fernández - 1903	4/7
González - 1905	6
Garro - 1912	6

Fuente: Elaboración propia en base a Saavedra Lamas, 1916.

Se va definiendo así un perfil de “humanidades modernas”, que agrega a la concepción humanista tradicional que venía del Renacimiento, otros contenidos más actuales. Como señala Kliebard, frente al desarrollo de la psicología experimental, y las críticas que se desarrollan a la psicología de las facultades, la fundamentación pasó a realizarse en términos de “ventanas abiertas al mundo”, lenguajes disciplinarios que ponían en contacto con las diversas formas del conocimiento. Se tomó de Spencer la pregunta “¿qué conocimiento es más valioso?”, pero se la replanteó en términos “humanitarios”: los alumnos debían ante todo ser personas completas, con el dominio de todos los ramos. La formación integral de la que hablaba Spencer -en el fondo, más vinculado a las presiones industrialistas y liberales que a los viejos humanistas-,<sup>25</sup> se traducía a la argentina en una formación predominantemente intelectual. La resistencia a la “especialización” englobaba tanto la oposición a la liberalización de las profesiones como la incorporación del trabajo manual y de otras producciones culturales.

25. Para la caracterización de estos grupos curriculares en la historia educacional inglesa, véase R. Williams, *The Long Revolution*, Middlessex, Penguin Books, 1961.

Las ciencias ocupaban un lugar creciente en este currículum, pero siempre subordinado. Obsérvense los dos cuadros siguientes. En el primero, hemos sintetizado los cursos respectivos de la enseñanza de las ciencias naturales. En la mayor parte de los planes, todos ellos sumados no alcanzan a cubrir la cantidad de cursos de la asignatura histórica.

Cuadro Nº 3

**Enseñanza de las Ciencias Naturales, cursos por asignatura, 1863-1912**

	Biología	Física	Química
Costa - 1863	0	2	2
Avellaneda - 1870	1	2	2
Albarracín - 1874	2	2	2
Leguizamón - 1876	2	2	2
Lastra - 1879	2	2	2
Wilde - 1884	3	3	3
Posse - 1888	2	2	2
Carballido - 1891	2	2	2
De la Torre - 1893	1	2	2
Bélaustegui - 1898	2	2	2
Magnasco - 1900	4/1	4/1	4/1
Magnasco - 1901	1	1	1
Serú - 1901	2	4	4
Fernández - 1903	4/1	4/1	4/1
González - 1905	4	2	2
Garro - 1912	4	3	3

Fuente: Elaboración propia en base a Saavedra Lamas, 1916.

Hay, por otra parte, clases de higiene, de 1 curso semanal, en los planes que van desde 1876 a 1901. Más tarde, ésta será integrada a la biología, configurándose el continuum actual entre “ciencias biológicas” y “educación para la salud”.

Estos datos también prevendrían contra la búsqueda de traducción simple e inmediata de la doctrina positivista al plan de estudios: si sólo consideramos la carga horaria de las materias “científicas”, la hegemonía positivista-científica nunca habría sido tal, a juzgar por el cuadro 4. Sin embargo, como se verá en los apartados siguientes, la penetración del positivismo reorganizó al discurso pedagógico y al conocimiento escolar, incluyendo la formación estético-literaria. En todo caso, para discutir su hegemonía, habría que analizar

más de cerca la efectividad de esas transformaciones operadas, como intentaremos hacerlo en el último apartado de este capítulo.

Cuadro N° 4

Comparación por ramos de enseñanza, en horas semanales, 1870-1901<sup>26</sup>

	Letras	Ciencias	Ramos Prácticos
Avellaneda - 1870	75	41	16
Albarracín - 1874	74	48	10
Leguizamón - 1876	79	48	5
Lastra - 1879	78	50	4
Wilde - 1884	82	44	6
Posse - 1888	86	40	8
Carballido - 1891	82	36	0
De la Torre - 1893	76	42	0
Bélaustegui - 1898	68	32	10
Magnasco - 1900	74	31	15
Magnasco - 1901	54	27	29
Serú - 1901	65	42	32

Fuente: Elaboración propia en base a P. Pizzurno, *Informe correspondiente al año 1902*, p. 66. Las variaciones en los totales horarios por plan, corresponden a las diferencias entre planes de 5 y 6 años. Los totales oscilan porque Pizzurno toma como base para elaborar el cuadro las horas semanales que se destinan a las asignaturas, multiplicadas por la cantidad de años.

En la comparación por ramos de enseñanzas, sobresalen las letras, muchas veces doblando la cantidad de tiempo dedicado a las ciencias. Los ramos prácticos incluían la música, el dibujo, los ejercicios físicos, el trabajo manual y el trabajo agrícola. Estos aparecen solamente en 1901, con el “plan Magnasco definitivo” que dura, paradójicamente, 6 meses. Cubrían 10 de las 29 horas del ramo práctico. El peso mayor dentro de éste lo tenían los ejercicios físicos (que muchas veces incluían también formación militar), llegando a ocupar 15 horas en el plan Serú.

En el siguiente cuadro, reseñamos el año de aparición de las asignaturas dentro de las currículas de los colegios nacionales en este período. Puede observarse que la mayor parte se organiza en los primeros años, siendo las últimas en incorporarse al currículum las materias prácticas.

26. No pudimos acceder a la distribución horaria del plan Costa, de 1863.

## Cuadro Nº 5

## Año de aparición de las asignaturas escolares, 1863-1912

Castellano	1863
Geografía	1863
Latín	1863
Francés	1863
Inglés	1863
Matemática	1863
Física	1863
Química	1863
Filosofía	1863
Dibujo	1863
Historia Medieval, Moderna y Americana	1863
Literatura	1870
Alemán	1870
Historia Argentina	1870
Historia Natural	1870
Música	1870
Gimnasia/ejercicios físicos	1874
Instrucción Cívica	1874
Higiene	1876
Economía Política	1876
Moral	1879
Nociones de Derecho	1884
Estenografía	1884
Contabilidad	1893
Trabajo manual	1901
Trabajo agrícola	1901
Zoología	1905*
Mineralogía, Botánica y Geología	1905*
Psicología filosófica	1905*
Moral cívica y política	1905*

\* Se trata de cambios de nombres dentro de las asignaturas "Biología" y "Filosofía". La reseñamos porque constituyen la base de la secuencia posteriormente adoptada.

Fuente: Elaboración propia en base a P. Pizzurno, *op. cit.*, y C. Saavedra Lamas, 1916. *Reformas orgánicas...*

En este largo proceso, dos son los elementos que se perfilan como dignos de atención: el primero, la sucesión de reformas de planes de estudio,

que aunque variaron año a año su organización interna, apuntaban a la consolidación del currículum humanista moderno. Las más de las veces, las reformas se limitaban a cambiar o agregar un elemento a la ordenación de las asignaturas; y la relación entre los tres ramos nunca fue invertida. Pero los contemporáneos coinciden en señalar que la variación generaba una inestabilidad incómoda para profesores y burocratas.

El segundo, la voluntad de compendiar el saber total de la época, centrado en las disciplinas literarias. *El enciclopedismo parecía ser el ideal formativo e integral de los colegios nacionales, y se convirtió en la única acepción posible para una "enseñanza general"*. Las enseñanzas vinculadas al trabajo, como el dibujo -lineal o arquitectónico- y el trabajo manual, ocuparon lugares minoritarios dentro de este esquema. Como se señala en la parte II, los intentos más profundos de reforma curricular fueron rechazados porque atacaban esta equivalencia entre "enseñanza general" y "currículum humanista" construida a través de los años. Es nuestra hipótesis que una de las razones de esta perdurabilidad fue que la inclusión en este patrón cultural, mezcla de la herencia del viejo humanismo y de las humanidades modernas, se transformó en un *signo de distinción cultural*, un valor más alto para ciertos sectores que la orientación hacia una preparación laboral.

Como sostendremos a lo largo de este trabajo, este patrón cultural fue efectivo porque logró articular las expectativas y estrategias político-culturales de diversos grupos. Por un lado, logró convertirse en el "sentido común" de buena parte de los inspectores, profesores y maestros normalistas que lo impulsaron y defendieron en las varias ocasiones en que se lo cuestionó. El apoyo del normalismo fue, a nuestro juicio, uno de los elementos fundamentales que consolidaron esta hegemonía, y sobre él y sus aportes particulares nos detendremos en el próximo capítulo. Por otro, también hay que remarcar la acción de algunas fracciones de las clases dominantes a principios de siglo, que fueron negociando exitosamente los cambios en los cánones, las inclusiones y las exclusiones, de manera de subordinar a los viejos representantes de la élite letrada y también a las impugnaciones más democráticas que se iban abriendo espacio en otros sectores de la cultura. Esto es, si el latín y el griego fueron excluidos, y la historia y la geografía asumieron perfiles "modernos", también hay que destacar que los "saberes del pobre" circularon casi permanentemente al margen del sistema educativo oficial, que los desestimó como poco valiosos.<sup>27</sup> En especial, quisiéramos referirnos ahora a la reforma que el Ministro Joaquín V. González implementara en 1905, que a nuestro entender condensa esta peculiar negociación entre lo viejo y lo nuevo sobre la que se sustentó el currículum humanista.

27. Véase B. Sarlo, *La imaginación técnica. Sueños modernos de la cultura argentina*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1992.



### 3. La reforma de J. V. González (1905): la “burguesía inteligente”<sup>28</sup> replantea el currículum

Alentada por quien había sido uno de los ministros más audaces del roquismo en decadencia, la reforma de los planes de estudio de 1905 marcó el intento más eficaz de renovar el canon cultural dominante sin que las autoridades constituidas lo resistieran.

Probablemente era su doble afiliación al patriciado del interior y a las nuevas camadas de “reformadores científicos” lo que convirtió a Joaquín V. González (1863-1923) en un interlocutor con diálogo hacia ambos sectores. Hijo de una familia de muchas generaciones de riojanos -de lo que él mismo se enorgullecía-, González estudió en Córdoba en el Colegio de Montserrat y más tarde en la Universidad, donde se doctoró en Jurisprudencia en 1885. Profesor de la Escuela Normal de Córdoba, se trasladó pronto a Buenos Aires donde cubrió casi todos los escalones de una carrera política brillante: diputado, gobernador,<sup>29</sup> senador, Ministro de la República en el segundo gobierno de Roca. Ocupó el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública interinamente en 1902, siendo Ministro del Interior, y luego de 1904 a 1906, ya bajo la presidencia de Manuel Quintana. Fue vocal del Consejo Nacional de Educación de 1896 a 1898, y de 1899 a 1901. En el ámbito universitario, fue profesor de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y académico titular de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires desde su creación; pero fue sobre todo su acción al frente de la Universidad de La Plata, creada bajo su aliento, y de la cual fue por tres veces consecutivas presidente, la que lo dotó de un perfil propio en la historia educacional.

Adriana Puiggrós ha caracterizado a J. V. González como parte de la fracción más lúcida de las clases dirigentes argentinas, que postulaba una hegemonía más estable a base de la modernización de las formas de dominio.<sup>30</sup> Entre ellas, Puiggrós destaca una conceptualización de la desigualdad social como no natural (no biológica) y por lo tanto menos clausurante de la trama social. Desde una óptica diferente, Eduardo Zimmermann coincide en subrayar su protagonismo en la generación de “liberales reformistas” que, al calor de las vertientes reformistas y progresistas del fin de siglo, buscaron reemplazar la represión y el paternalismo de la oligarquía por formas “científicas” de regulación de los conflictos sociales.<sup>31</sup> Ante la evidencia de una sociedad creciente-

28. Así la calificaba José Ingenieros, en una entrevista que le realizaron en *La Protesta* el 24 de julio de 1904. Citado por E. Zimmermann, *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina, 1890-1916*, Buenos Aires, Sudamericana-Universidad de San Andrés, 1995, p. 58.

29. Fue gobernador de La Rioja de 1889 a 1891.

30. Véase Puiggrós, *op. cit.*, 1990, pp. 155-165.

31. E. Zimmermann, *op. cit.*

mente compleja y opaca, la necesidad de intervención del Estado pareció volverse ineludible, y en ésta el auxilio de la ciencia debía ser de utilidad. En el marco de esta generación, González, sin constituir él mismo un puntal de la renovación científica y filosófica como Ramos Mejía o Ingenieros, fue un entusiasta seguidor de los movimientos intelectuales más en boga en la época: el positivismo, el cientificismo, la escuela histórica alemana. Como muchos de sus contemporáneos, fue intelectual y político a la vez, pero en esta tensión siempre fue, ante todo, político, y para él “el gobierno en todos sus aspectos es una ciencia de conciliaciones”;<sup>32</sup> por ello, en sus discursos y sus propuestas, más que la fidelidad a una corriente o un principio, hay que rastrear una permanente negociación para consolidar un orden nuevo.

Pese a este eclecticismo fundado en sede política, hay un elemento de sus posiciones “doctrinarias” -por calificarlas de alguna manera- que sí nos parece relevante para analizar su propuesta curricular, y es su lectura particular del positivismo. Admirador de Spencer, pensaba que las desigualdades eran más producto de la “injusticia de las instituciones” (como lo formulara José Ingenieros) que de la naturaleza. Si el problema era la Institución,<sup>33</sup> la regeneración de la república se daría a través de la transformación político-institucional. Esta visión “menos dura” del conflicto social, no naturalizada, hacía posible la confianza en las estrategias reformistas y en la conciliación entre clases. En este sentido, González también se distanciaba del darwinismo social más extremo.<sup>34</sup> Si bien sostenía que “la vida es más milicia que contemplación, desde la célula primaria hasta los vastos organismos imperiales; y la lucha requiere fuerzas y agentes físicos cada día más múltiples y en más íntima armonía con la subsistencia de la multitud”,<sup>35</sup> esta lucha no incluía el exterminio del contrario sino la posibilidad de cambio y regeneración.

En opinión de Zimmermann, en esta estrategia reformista, tres fueron las vías privilegiadas por González: la reforma política, la reforma social y la reforma moral. En relación a la primera, el ministro de Roca percibía un vacío

32 J. V. González, “Discurso de apertura”, en Ministerio de Instrucción Pública, *Segunda Conferencia Anual de Profesores. 5 al 15 de febrero de 1905*, Buenos Aires, Imprenta Derqui, 1905, p. 52.

33. Como señala Terán, la generación de reformadores positivistas hablaba siempre desde la Institución: ante la secularización de la sociedad, “el poder se descorporea literalmente, y el riesgo de ingobernabilidad que este proceso conlleva suele ser entonces cubierto por la sacralización de las instituciones”. O. Terán, *José Ingenieros: Pensar la nación*, Buenos Aires, Alianza, 1986.

34. Según Terán, el darwinismo, al entrar al terreno social, se transforma de un determinismo biológico a un determinismo económico, y esto sirve de punto de apoyo al pacifismo y al reformismo. Si la lucha se vuelve económica, entonces las metáforas guerreras van perdiendo fuerza para dar paso a formas de diferenciación más flexibles y menos duras, y a estrategias políticas que excluyan la confrontación. Terán, *op. cit.*

35. J. V. González, *op. cit.*, 1905, p. 50.

que dejaba abiertas las puertas al conflicto social: “Cuarenta y cinco años ... llevamos de educación popular y no es posible suponer aún con el criterio más pesimista que ellos no hayan producido ningún resultado en el sentido de aumentar la media general de cultura del pueblo argentino... y la ley electoral, que es la que mide la capacidad activa del pueblo argentino para el ejercicio de la vida cívica, permanece exactamente igual”.<sup>36</sup> En 1902, J. V. González presentó una propuesta de reforma electoral que sostenía el voto universal masculino y secreto, aunque no obligatorio, incluyendo a los analfabetos, y que contenía además la idea de constituir padrones electorales en los municipios y de adoptar el sistema de circunscripciones uninominales, contra el de listas completas.<sup>37</sup> El proyecto se aprobó con importantes modificaciones, como la inclusión del voto a viva voz y el que la confección de padrones quedara a cargo de una “comisión de notables” elegidos entre los 20 mayores contribuyentes de cada distrito. Las bases para una reforma del sistema político no se habían alcanzado todavía.<sup>38</sup> Diez años después, apoyando a la reforma Sáenz Peña, González diría: “¿La era de las revoluciones ha terminado en nuestro país? Puede haber terminado por una serie de años más o menos larga; pero yo digo que, mientras no acertemos con el sistema, con el régimen electoral suficientemente seguro para dar expresión real a la voluntad popular y representación efectiva a todos los movimientos del anhelo público y de los intereses que agitan a la sociedad argentina, no creo que pueda haber un hombre de Estado capaz de afirmar de una manera absoluta que la era de las revoluciones ha concluido”.<sup>39</sup>

La visión político-institucional de González se complementaba con la idea de una reforma social extendida a nivel de las relaciones capital-trabajo. La expulsión de los anarquistas, el encauzamiento institucionalizado del descontento, eran paliativos frente al problema que sitiaba a las sociedades modernas: la aparición de las clases trabajadoras y su descontento frente a la desigualdad creciente. Nuevamente, González estaba a favor de soluciones concertadas, de cambios graduales, que canalizaran y regularan el conflicto. En 1904 convocó a figuras del oficialismo y del socialismo (como José Ingenieros, Leopoldo Lugones, Augusto Bunge y Enrique del Valle Iberlucea) para elaborar una propuesta de Ley Nacional del Trabajo. En ella, se esta-

36. J. V. González, *La reforma electoral* (1902), citado por D. Roldán, *La metáfora de una vida: Joaquín V. González (1880-1920)*, Tesis de maestría, Buenos Aires, FLACSO, 1990, p. 53.

37. Sobre esta propuesta, véase N. Botana, *El orden conservador*, Buenos Aires, Sudamericana, 1977, segunda parte; D. Roldán, *op. cit.*, cap. II.

38. Por otro lado, el mismo González defendió en el Parlamento como Ministro del Interior la sanción de la Ley de Residencia, que expulsaba a los extranjeros “cuya conducta comprometa la seguridad nacional o perturbe el orden público”.

39. J. V. González, *La Reforma Electoral de 1912*, citado en D. Roldán, *op. cit.*, p. 50.

blecía una jornada laboral máxima de 8 horas, el descanso dominical, condiciones de higiene y seguridad en los lugares de trabajo, y protección al trabajo de mujeres y niños. También se regulaba la actividad de las “asociaciones profesionales”, que serían reconocidas como partes en la negociación aunque a costa de ver limitado el derecho a huelga y estar sometidas a la amenaza de disolución si incurrieran en intentos de rebelión, alzamiento contra las leyes, alteración de la paz y del orden público, entre otros causales. Se proponía una Junta Nacional del Trabajo formada por un representante del Poder Ejecutivo, dos representantes de los empresarios y dos de las asociaciones profesionales, y un Tribunal de Conciliación y Arbitraje, compuesto por un juez y dos representantes, propuestos respectivamente por los empresarios y los obreros. En este caso, el fracaso fue más contundente; no sólo se negaron los empresarios y los sindicatos a apoyarlo -cada uno por razones opuestas-, sino que en el propio Parlamento el oficialismo y los socialistas tampoco lo defendieron.

Si gran parte de las clases dirigentes no parecían acompañar a González en su intención de modernizar el dominio en el ámbito electoral y laboral, sí lo hicieron con su propuesta de reforma moral-educacional, que se afirmaba así como el consenso más estable y menos conflictivo de cuantos se articulaban entre las distintas fracciones de la *entente* oligárquica. González se preguntaba en 1905: “¿Cuál es el problema en nuestro país?”. Siguiendo a Taine, se respondía que si el medio no lo era, porque “la tierra está repleta de jugos vitales para alimentar el mundo”, el problema debía entonces estar en la historia, que nos dice que “en su medio siglo escaso, aún no constituimos un organismo social y jurídico definitivo, que pueda lanzarse con impulso propio y sin peligro a la conquista del ideal supremo, con nuestra democracia incompleta e inadecuada, nuestro crecido analfabetismo y hábitos congénitos de ociosidad y excesivo apego a la vida fácil y burocrática”.<sup>40</sup> Había entonces que transformar la base misma de la sociedad, “ilustrando la conciencia colectiva para formar la opinión pública que se asemeje a los grandes ríos de la patria...”, y ésta era la “misión grandiosa de la enseñanza pública general en nuestro país”.<sup>41</sup> Con esta visión, González implementó reformas a los planes de estudio del nivel primario y secundario, reglamentó la vida institucional de escuelas y colegios, y creó la Universidad de La Plata como centro científico y experimental donde se produciría la formación de una “clase política superior” moderna.

40. J. V. González, “Discurso de apertura”, 1905. *op. cit.*, p. 50.

41. *Idem*, p. 53.

La reforma a los planes de estudios secundarios fue impulsada en 1905, con el apoyo de Leopoldo Lugones, entonces Inspector General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial (véase el capítulo siguiente), y de una buena parte del profesorado.<sup>42</sup> Como puede observarse en los cuadros anteriores, la reforma, lejos de atacar el núcleo central del currículum humanista, lo reafirma, aunque introduciendo algunas modificaciones. Entre ellas, se destacaban:

- extender a 6 años la escolaridad secundaria;
- propender al “desarrollo simultáneo de los tres órdenes: literario, científico y físico”, y no solamente intelectual como hasta ese momento;
- “simplificación de programas e intensidad de desarrollo en algunas disciplinas fundamentales como la matemática y la lengua”;
- “amplitud de la observación directa, de la experiencia personal y del trabajo espontáneo o sugerido por la clase”;
- “desarrollo racional y más proporcionado de la cultura física en sus varias formas”;
- “aplicación del método científico o experimental en todas las enseñanzas; eliminación absoluta o limitación discreta de asignaturas innecesarias e imposible de enseñar con nuestros medios y a los fines de la escuela secundaria, cómo ocurre con las altas matemáticas, la filosofía dogmática y las lenguas muertas”;
- “transformación del carácter de algunas materias ya anacrónicas de nuestro sistema educativo por su concepción o por su forma”.<sup>43</sup>

En un mensaje posterior, en la apertura a la Segunda Conferencia Anual de Profesores, Joaquín V. González expuso los fundamentos de la reforma curricular que venía de implementar. Partiendo de la multitud de propuestas de cambio que se habían intentado hasta el momento, a González le preocupaba sobre todo “dar un orden estable a los estudios secundarios”, aunque sin impulsarla por “medios artificiales o externos” sino confiando “en la fuerza de las ideas mismas”.<sup>44</sup>

La reforma se oponía fundamentalmente al “dilatativismo y la retórica” que no sólo se volvían obsoletos por el progreso de las ideas y de los métodos experimentales, sino que se convertían en peligrosos por su capacidad de seducción de las multitudes, “las cuales, por un fenómeno de saturación

42. Véase por ejemplo las opiniones de más de la mitad de los colegios y escuelas normales, en la *Segunda Conferencia Anual de Profesores*, op. cit.

43. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Planes y programas de los estudios secundarios y normales*, Buenos Aires, Imprenta Didot de Félix Lajouane, 1905.

44. *Idem*, p. 51.

ambiente, aparecen dotadas de un maravilloso don de crítica jurídica y didáctica”.<sup>45</sup> Hasta ahora, los estudios secundarios se habían orientado hacia la universidad; hacía falta *relinearlos con la enseñanza general y básica de toda la población*. Esta es, a nuestro entender, *la modificación fundamental que introduce la reforma*, y en la que va a ganar el apoyo del normalismo, como veremos en el capítulo II. Decía González: la escuela “que llamamos secundaria o media, no puede ser sino una ampliación de la común o democrática, y [está] destinada a producir un grado más de selección y de aptitudes para la vida, el destino personal y la función política de los ciudadanos. Su fin y su carácter no son, por tanto, de especialización, sino de cultura general”.<sup>46</sup> En una sociedad moderna, la desigualdad se construiría a través de formas blandas y no duras, a través de la selección meritocrática y no de la exclusión lisa y llana. González imaginaba que en el curso de una masiva instrucción general, aflorarían los espíritus superiores, los talentos que guiarían a la sociedad.<sup>47</sup>

Debe notarse, sin embargo, que esta reorientación hacia la escolaridad general básica no sólo se oponía a la dependencia de la Universidad sino también a las tendencias utilitaristas y vocacionalistas que postulaban una especialización temprana. La escuela media debía desarrollar una independencia propia, “sin pretender lo imposible y sin ultrapasar los límites de una cultura media suficiente para desenvolverse el hombre en la lucha de la vida, desempeñar las funciones republicanas a conciencia, y ser capaz de elegir con acierto la dirección ulterior que revelen a sus facultades los elementos adquiridos”. Debía quedar claro que “un plan democrático de estudios medios no puede avanzar hasta la especialidad profesional sin desvirtuar su destino, su naturaleza y origen ... La enseñanza media se debe antes a la cultura colectiva que a la preparación profesional”.<sup>48</sup> Para el ministro, había que conciliar “los intereses del Estado y la sociedad”, contemplando el uso corriente de darle en los últimos años la dirección virtual hacia la Universidad, pero incluyéndola en la escolaridad general. Para él, el sistema que lograría la estabilidad sería el que alcance el equilibrio entre la formación general y la preparatoria a la vez.<sup>49</sup>

La segunda orientación general del cambio curricular implicaba transformar el canon cultural de la ortodoxia humanista. En el marco de la polémica

45. *Idem*, p. 46.

46. *Idem*, p. 48.

47. “La instrucción general ... es la debida a ese mayor número de los no elegidos, a la numerosa masa de los iguales, que son todos los hijos de la tierra; y ha de tener tal virtud reveladora, que los caracteres diferenciales espontáneos en cada niño se manifestarán por su impulso propio, para que surjan del medio común los superiores, los *aristoi*, los selectos, los guías.” *Idem*, p. 51.

48. *Idem*, pp. 52 y 55.

49. *Idem*, p. 54.

ca entre la enseñanza clásica y la científica, y frente a soluciones poco convicentes como la francesa (véase apartado anterior), debía avanzarse en una conciliación que incluyera por igual a las letras y las ciencias. Ambas “tienen el mismo origen, asiento cerebral y funcionan de idéntica manera”; una y otra se alimentan y se fortifican: “Los inmensos bienes de la conciliación serán ilusorios si excluimos a uno de los dos factores, o si afirmamos el sistema sobre estudios que en realidad carecen de resistencia para sostenerlo o de vitalidad suficiente para alimentarlo (como las letras clásicas)”.<sup>50</sup> Quedaba claro, para él, que “las letras” incluían en forma muy minoritaria al latín y al griego. Para González, la cultura clásica estaría bien ubicada como disciplina universitaria, “donde van a buscarla los que que aspiran a ella como un medio de futuras especulaciones más elevadas, o los que dotados de genio literario pueden consagrarse a ... las cumbres superiores de la poesía, la labor crítica o la investigación filosófica”. Si no quiere o no puede excluirse, debe dársele el lugar que le corresponde en la elaboración de una cultura general, que nunca es preponderante.

La reforma suponía también algunos cambios internos a las disciplinas humanistas. Por ejemplo, la geografía debía dejar de considerarse como un ramo literario y ser incluida dentro de las ciencias, “como una obra de laboratorio, siguiendo a Dryer, Dewey y Mill en EE.UU., a Herbertson en Inglaterra...”. El dibujo de mapas, los relieves, los cuadros-fotografías, las observaciones astronómicas y meteorológicas, las perturbaciones atmosféricas, medición del tiempo, las excursiones sistemáticas y las investigaciones del suelo, “son los medios usuales para desarrollar la más sintética y comprensiva de todas las ciencias”.<sup>51</sup>

La enseñanza de las lenguas debía centrarse en el placer de la lectura y no en la preceptiva dogmática. Había que estudiar a los clásicos de la civilización occidental, como Dante, Shakespeare, Victor Hugo, Goethe. Para ello, era necesario dominar las lenguas extranjeras modernas: “los fines de la cultura general en los pueblos modernos son posibles con la lectura de las obras maestras en otros idiomas, completado con la información histórica de la época en que vivieron”.<sup>52</sup>

La filosofía, por su parte, quizás debía desaparecer hasta que aparecieran buenos maestros, porque hasta ahora “sólo pasa por un texto leído maquinalmente”. Si no desapareciera por las presiones en contra, debería limitarse a “los elementos más positivos, que sólo la ciencia ha revelado, como funda-

50. *Idem*, p. 61.

51. *Idem*, p. 57.

52. *Idem*, p. 62.

mento de toda operación mental o fenómeno afectivo, y extenderse en forma de exposición en la historia de los sistemas, que por sí sola educará y sugerirá más que todos los códigos dogmáticos”.<sup>53</sup>

Una parte importante de la enseñanza debía ocuparse de la moral, en general canalizada a través de la filosofía y la historia. Habría que revalorar la Instrucción Cívica “desde el punto de vista de los fines políticos de la enseñanza oficial, ... desde que el Estado procure constituir una moral indivisible y única, que suprima la horrenda distinción entre la moral privada y la pública; que engendra las más temibles perturbaciones de orden social”.<sup>54</sup> Lejos de la preceptiva apegada a la constitución, la educación ciudadana debía contemplar la internalización de las normas y valores que llevarían a actuar al alumno, tanto en el espacio doméstico como público, como un sujeto civilizado.

#### **4. La transformación del canon cultural en la formación estético-literaria**

Quizás resulten más claras las transformaciones que propuso J. V. González, si las analizamos en una disciplina en particular, como es la enseñanza de la literatura.<sup>55</sup>

La enseñanza de la lengua era, hasta ese momento, considerada la catedral de los retóricos y los conservadores. Inicialmente asociada a la oratoria, desde 1880 venía siendo hegemonizada por un grupo de profesores, orientados por Calixto Oyuela (1857-1935), que estaba a cargo de la enseñanza de la literatura en el Colegio Nacional de Buenos Aires y que era autor de una serie de libros de texto que siguieron editándose hasta mediados del siglo XX. Hay que señalar que la literatura tuvo un lugar de creciente importancia en el currículum, sobre todo teniendo en cuenta que muchas de las asignaturas se estudiaban a partir de textos literarios.

53. *Idem*, p. 58.

54. *Idem*, p. 59.

55. Nos hemos ocupado con mucho más detenimiento de este proceso en otro trabajo, “La enseñanza de la literatura (1863-1920): la batalla por la construcción del canon literario”, Informe final de investigación UBACyT, 1995. Véase entre otros, la obra de Lore Terracini, *I segni e la scuola. Didattica della letteratura come pratica sociale*. Torino, Edizione La Rosa, 1980; la recopilación de G. Bombini, 1992, *Literatura y educación*, Buenos Aires, CEAL, 1994; y el trabajo de Bombini, ...



Cuadro Nº 6

Enseñanza de la Literatura española y nacional, cursos por asignatura,  
1863-1912

Costa - 1863	1
Avellaneda - 1870	2
Albarracín - 1874	3
Leguizamón - 1876	2
Lastra - 1879	2
Wilde - 1884	3
Posse - 1888	2
Carballido - 1891	2
De la Torre - 1893	2
Bélaustegui - 1898	2
Magnasco - 1900	2/5
Magnasco - 1901	1
Serú - 1901	2
Fernández - 1903	1/4
González - 1905	3
Garro - 1912	3

Fuente: Elaboración propia en base a Saavedra Lamas, 1916.

Oyuela señalaba que la enseñanza de la literatura debía dejar de lado los vanos pormenores retóricos, y tratar de reunir “cuanto pueda servir de base a los alumnos para sus futuros estudios, precaviéndolos cuidadosamente de los extravíos que en tan lamentable estado mantienen nuestra literatura, y apartándolos, así, de las vistas estrechas y mezquinas, como de las teorías frívolas y licenciosas”.<sup>56</sup> Así también, en el prólogo de su primer libro de texto, Oyuela confesaba que su propósito inicial fue “desnudar esta enseñanza de todo rigorismo retórico, de todo estrecho espíritu de escuela, deteniéndome sólo en los principios generales del arte, y estudiar en seguida cómo esos principios informan las buenas obras literarias. El gusto, como se ha dicho acertadamente, se forma gustando”.<sup>57</sup> El método que se debía seguir en la enseñanza literaria era

56. Colegio Nacional de la Capital, *Ser. Año de estudios. Programa de Literatura Preceptiva*, por el prof. Don Calixto Oyuela, Buenos Aires, Imprenta de M. Biedma, 1884.

57. C. Oyuela, *Trozos escogidos de literatura castellana. Desde el siglo XII hasta nuestros días. España y América*, Buenos Aires, Angel Estrada, 1885, 5 tomos; tomo I, p. V.

la contemplación y estudio de grandes modelos artísticos, a los que se accedía a través de trozos seleccionados de autores buenos pero también de mediocres. La razón de no limitarse a lo sobresaliente era que debía darse un cuadro completo de la literatura, y “no romper el lazo que une a unos escritores con otros..., seguir..., de una manera relativamente completa, el desenvolvimiento de la literatura castellana a través de los siglos”. Las tradiciones que se propuso canonizar eran las menos dinámicas en el campo cultural de su época: la novela, el periodismo, el teatro, el sainete, la ópera, o no aparecen mencionados, o lo hacen como “géneros menores”. La poesía gauchesca es reconocida sólo en sus formas “legítimas”: Hilario Ascasubi, Estanislao del Campo. No hay referencia, en sus libros de texto del siglo XIX, al Martín Fierro de José Hernández, ni a los payadores como coplistas populares.

La orientación puede calificarse, con pocas dudas, de elitista y aristocrática. El eje de sus programas era la poesía, entre otros motivos, porque sólo era accesible a los *aristoi*. “El sentido y amor de la belleza no están al alcance de la generalidad. Ambos nacen de un natural exquisito y de una inteligencia cultivada con los más selectos estudios. La mayor parte de los hombres, afanados con los negocios, la política o las diversiones y fiestas, no se hallan en situaciones de conocerla ni de amarla. La poesía es la flor que esparce su penetrante aroma en una esfera serena y elevada, cuya existencia o ignora o conoce de oídas la inmensa mayoría de los nacidos. El género lírico, sobre todo, es en sus más altas manifestaciones, inaccesible a los espíritus vulgares.”<sup>58</sup>

Los programas que firma Oyuela comprendían Literatura Preceptiva y Literatura Española y de los estados iberoamericanos. La tercera asignatura del área, Estética y Literaturas Extranjeras, estaba a cargo de Ernesto Quesada (luego Enrique García Mérou). En su curso de Literatura preceptiva, se empezaba por el estudio de la lengua, la importancia del lenguaje oral, la definición de la literatura, nociones estéticas generales, y el análisis de los géneros: la poesía, la historia, la oratoria y la didáctica. En el curso siguiente, se procedía a una historia de la literatura castellana, empezando desde la literatura sagrada, la greco-latina, la medieval, hasta culminar en los poetas del siglo XIX.

Podría decirse que Oyuela produjo un canon literario que iba a tener considerable duración en la enseñanza de la literatura. Planteó la especificidad del discurso literario escolar, de acuerdo a las funciones sociales que creía debía cumplir la enseñanza de la literatura: moralización, formación de identidades nacionales (en este caso, sobre todo de tinte hispanista e iberoamericano, más que “argentina”), y formación de perfiles culturales “civilizados”. Opo-

58. C. Oyuela. *Elementos...* p. 204.

niéndose y negándose a movimientos y transgresiones de los órdenes instituidos de clasificaciones e identidades que estaban teniendo lugar, como la emergencia de otras formas literarias y de autores “no legítimos” -ya fuera por su género, por su nacionalidad o por su origen social-, Oyuela construyó un canon literario que fuera capaz a la par de controlar y disciplinar estas transgresiones (casi excluirlas de los límites de la experiencia), y de producir una nueva subjetividad modernamente aristocrática.

Al mismo tiempo que Oyuela se afirmaba como la autoridad reconocida en el campo de la literatura escolar nacional -provocando más tarde la crítica en sordina de Rodó y Lugones-, otros eran los movimientos que se daban en el plano internacional. Dentro de la enseñanza de la literatura, si hasta ese momento la historia era uno de los géneros literarios -como puede observarse en el programa de Oyuela-, la relación empezó a invertirse, y la historia literaria empezó a imponerse como forma dominante. En el caso inglés, Matthew Arnold había propuesto, en 1868, la inclusión de modelos civilizatorios antiguos (griegos o latinos) en la formación de las nuevas clases medias, que sirvieran como ejemplos para las clases populares. La historia literaria empezó a aparecer como una vía privilegiada para asumir estas tareas.<sup>59</sup>

Pero fue probablemente de Francia de donde llegaron los vientos renovadores más potentes. Allí, Gustave Lanson (1857-1934) lideró un movimiento por reformar la enseñanza de la literatura, centrándose en la historia literaria, que era sólo un aspecto de la historia de la civilización. Teniendo como marco el predominio de las ciencias y la hegemonía de los historiadores positivistas de La Sorbonne (Lavissee, Monod, Langlois y Seignobos), Lanson juzgó que la pregunta que debía orientar la enseñanza de la literatura era: “¿cómo contribuyen los estudios literarios a la adquisición del método, del espíritu científico?”.<sup>60</sup> Para él, la literatura debía volverse objeto de un escrutinio “científico”: los literatos hasta ahora sólo habían tenido “estilo”, cuando el resto de las ciencias humanas, sobre todo la historia, ya habían logrado formular un método. Era necesario, entonces, encontrar uno propio. Este método fue la explicación de textos: centrándose en la observación y la experimentación, antes que en la memoria y la imitación, el docente debía proceder a una explicación del sentido gramatical del texto, y luego a una explicación histó-

59. Sobre este proceso, véase R. Proctor, *Education's Great Amnesia. Reconsidering the Humanities from Petrarch to Freud*, Bloomington, Indiana University Press, 1988; S. Ball, A. Kenny y D. Gardiner, “Literacy, Politics and the Teaching of English”, en I. Goodson, y P. Medway, *Bringing English into Order. The History and Politics of a School Subject*, London, The Falmer Press, 1990.

60. A. Compagnon, *La Troisième République des Lettres, de Flaubert à Proust*, Paris, Ed. du Seuil, 1983, p. 79.

rica del sentido literario. La filología y la historia eran las dos fuentes principales del saber literario. El profesor debía trabajar en la dialéctica entre la impresión personal (el sentir) y el conocimiento erudito (el saber). En este fondo de saberes comunes, la escuela secundaria dejaría de ser una escuela de la clase burguesa y pasaría a ser la educación de la adolescencia.<sup>61</sup> También contribuiría a la formación de la nación: “la crítica, dogmática, fantasiosa o apasionada, divide; la historia literaria reúne, como la ciencia en cuyo espíritu se inspira”.<sup>62</sup> Por eso, era necesario establecer un panteón de escritores nacionales, una *gran* literatura francesa, en la que todos los adolescentes pudieran reconocerse.

Esta tentativa, finalmente hegemónica después del *affaire Dreyfus*, fue rechazada por la mayor parte de los profesores de literatura, más partidarios del viejo estatuto de la enseñanza, tanto en sus contenidos como en su carácter elitista. Señala otro historiador que “el ideal crítico (de estos profesores) era de la ‘justa medida entre el estudio de los fenómenos que han circundado el nacimiento de una obra y el sentimiento, la intuición estética que permite su disfrute’...”.<sup>63</sup> La crítica al lansonismo dio paso a esta formulación intermedia entre la historia y la tradición retórica. En ese camino, se afirmaron discursos disciplinarios y reglas del juego que establecieron que “la enseñanza de la literatura” era un dominio propio de los profesores de literatura y los pedagogos.

Queremos remarcar, porque tuvo considerables efectos en el campo pedagógico argentino, que en el caso francés y probablemente también en el español esta mutación hacia una pedagogía específica de las disciplinas venía enmarcada en la producción de un discurso pedagógico republicano y científico. Uno de sus mayores “monumentos” es el *Dictionnaire de Pédagogie et d’Instruction Primaire*, dirigido por el inspector Ferdinand Buisson, aparecido en París en 1882. Allí se señaló que el objetivo de la enseñanza de la literatura era, fundamentalmente, el estudio de la lengua a través de sus máximas expresiones. Debía renovarse el método de enseñanza, y adoptarse el método analítico-histórico. La literatura, dijeron los pedagogos, deriva de la psicología y la lógica; como ellas, tiene sus principios y sus leyes (de composición y de estilo), que es preciso conocer y transmitir. La enseñanza debía superar la acumulación fragmentaria de descripciones, narraciones, retratos, y asumir el carácter de *sistema*, articulando en un conjunto más complejo las

61. Afirmación de Lanson de 1903. Compárese con lo señalado en los capítulos sobre Mercante y Nelson, en relación a la aparición del sujeto adolescente en la pedagogía argentina.

62. Lanson, en Compagnon, *op. cit.*, p. 143.

63. Dicho por Gendarme de Bévoite, inspector general de 1924 a 1936, en 1903. P. Albertini, 1987, “L’histoire littéraire au lycée: repères chronologiques”, en *Histoire de l’éducation*, N° 33, Janvier, p. 43.

ideas y ejercitaciones. Los géneros debían estudiarse como lo que son, esto es, productos espontáneos del alma humana en condiciones sociales determinadas; apoyándose en la historia, debía trazarse la evolución de la poesía hasta la prosa y los géneros contemporáneos. La percepción de la obra de arte debía darse a través de la emoción y la imaginación; se repudiaban el pedantismo y la afectación lingüística, proponiendo en cambio un estilo simple, vivo, espiritual. Nació por entonces el “estilo republicano”: correcto, preciso, natural, noble, claro, armonioso y conciso.<sup>64</sup>

González, lector atento de las discusiones francesas y alemanas, reiteró en su reforma muchas de estas afirmaciones. Por un lado, compartía la idea de una cultura colectiva menos elitista y más democrática, centrada en el estudio de los sistemas y en la modificación de los métodos. Decía en su mensaje a los profesores secundarios: “El método científico será siempre el más eficaz, aunque se trate de las letras, ya que él ha renovado las fuentes de la historia y la crítica, y porque es el único que forma el espíritu, y el único capaz de liberarnos de los viejos dogmas y de las antiguas supersticiones atávicas... Sólo él ha de conducir a la sociedad argentina del porvenir a un estado más perfecto, cuando algunas generaciones educadas en el culto y en la observación de los hechos y fenómenos reales de la vida física y del medio en que vivimos, adquiera sobre sí mismo y su destino un concepto serio, definitivo y práctico”.<sup>65</sup> Por otro lado, para él las referencias internacionales eran uno de los principios básicos de legitimación de la reforma. Una nación civilizada no puede marchar “en contra de las corrientes que siguen las que califican la civilización, y en cuanto las contrarie o las diversifique, habrá perdido su tiempo o retardado su camino en relación a las conquistas que constituyen el bienestar de la sociedad humana”.<sup>66</sup>

No es de extrañar, entonces, que los programas de Literatura sufrieran varios cambios en relación a la propuesta de Oyuela. En primer lugar, se separó a la historia del grupo literario, convirtiéndola en una disciplina específica dedicada a la formación del espíritu nacional. En cuanto a la literatura, se suprimió la enseñanza del latín y el griego, reemplazándolos por lenguas modernas como el inglés y el francés. Se señaló la importancia de la enseñanza de la literatura por la “noble misión que desempeña en el futuro de las naciones”.

64. Sobre esto último: R. Balibar, “L'école de 1880. Le français enseigné”, en G. Antoine y R. Martin, *Histoire de la Langue Française. 1880-1914*, Paris, Ed. du CNRS, 1985. F. Buisson, *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*, Paris, Hachette, 1882, tomo II, entrada: “Littérature”. Véase también P. Nora, “Le Dictionnaire de Pédagogie de Ferdinand Buisson. Cathédrale de l'école primaire”, en P. Nora, 1984, *Les Lieux de Mémoire*, Paris, Gallimard, 1984.

65. González, 1905, p. 64.

66. *Idem*, p. 48.

En este nuevo plan, se empezaba a estudiar literatura en el 3er. año, en una materia llamada “Idioma y Literatura”. Allí se seguían las propuestas generales de la “pedagogía moderna”: se empezaba por los autores modernos de prosa, como el Facundo de Sarmiento, *La vida en la América del Norte*, por Paul de Rousiers o *Sitios de la Cordillera*, por Humboldt. En base al trabajo con estas obras, o con trozos escogidos de otros autores, debían estudiarse la sintaxis y la ortografía, junto con nociones generales de teoría literaria. También se estudiarían las locuciones latinas más usuales en esos textos. Finalmente, se recomendaba: “El profesor tiene derecho a hacer leer, fuera de las indicadas en estos programas, otras obras; pero siempre de manera que vayan relacionadas con la geografía, la Historia nacional y la Historia Natural de cada curso”.<sup>67</sup>

En el cuarto año, ya dedicado al estudio de la Literatura, también se estudiaban prosistas modernos: las obras sugeridas eran *Cuadros de la Naturaleza*, por Humboldt; *El Desierto, y Jerusalén*, por Pierre Loti; y algunos trozos críticos de Larra. Se introducía la poesía, a través de lecturas en verso, seleccionando *El romancero del Cid*, y algunos poemas de Campoamor. Esta enseñanza “sólo tiene por objeto familiarizar al alumno con el octosílabo y el endecasílabo”. La enseñanza derivada de estos ejercicios eran ideas generales sobre los géneros literarios, la elocución y el estilo. Se les pedía a los alumnos que hicieran composiciones literarias. Finalmente, se daban breves nociones sobre formación de la historia literaria, empezando por las literaturas antiguas, en concordancia con el programa de Historia.

La estructura se repetía en el 5º año: se leían autores modernos, se estudiaban nociones generales de estética, y se continuaba con la historia literaria de Grecia, Roma y la Edad Media. Los autores escogidos fueron H. Taine, Castelar, Bret-Harte y Julio Verne en prosa, y Olegario Andrade y Ricardo Gutiérrez en poesía.

En el 6º año, se estudiaba historia literaria, comenzando por la formación del idioma castellano. La prosa se estudiaba desde el primer período, junto con la poesía y el drama. Después del romanticismo español, se introducían las “primeras tentativas literarias en el Río de la Plata”, y se estudiaban prosistas y poetas argentinos del siglo XIX.

A nuestro entender, cuatro cuestiones aparecen como novedades. En primer lugar, la organización de los contenidos no sigue la prescripción literaria por géneros pero tampoco la cronológica de la historia literaria; más bien, crea una nueva, fundada en los preceptos pedagógicos de empezar por lo

67. MJIP. *Planes y programas de los estudios secundarios y normales*. Buenos Aires, Imprenta Didot de Félix Lajouane. 1905.

conocido y particular para avanzar hacia lo desconocido y general. En segundo lugar, hay un cambio en la economía interna de los géneros: la poesía pierde peso, y la prosa pasa a ser la forma literaria más importante. Pero es sobre todo la legitimación por la ciencia, la búsqueda del método y del estudio sistemático, lo que aparece como elemento disruptivo. La hegemonía de la historia literaria debe ser leída en esa clave que habla de la profunda transformación de las formas de legitimación del discurso pedagógico. En cuarto lugar, como un esbozo tímido de lo que años más tarde se afirmaría como el eje del programa, se introducía la literatura nacional como último capítulo de la historia literaria. La tónica nacional empezaba a ser incluida con fuerza en el currículum.<sup>68</sup>

La transformación del canon, sin embargo, no fue todo lo radical que esta propuesta deja entrever. La suerte de la reforma, marcada por sucesivas negociaciones y conciliaciones con la tradición anterior, puede seguirse en parte con los avatares que sufrió la enseñanza de la literatura en los años siguientes. En 1908 se produce otra transformación de los planes de estudio, que acorta en un año la duración de los estudios pero que mantiene la misma estructura disciplinaria. La Literatura se estudiaba en 4º y 5º año, siendo la estructura de 4º similar a la de 1905, y la de 5º equivalente a la historia literaria española y argentina de 6º año anteriormente. Entre los géneros contemporáneos que se estudiaban, figuraban el teatro, la poesía lírica, la novela, la erudición y la crítica literaria.

En 1910, la renovación empieza a ceder a la presión de los seguidores de Oyuela. La nueva reforma de los programas se fundamentó en la "necesidad de reducir la extensión de los actuales, e intensificar la enseñanza de las nociones básicas". En Literatura, se volvió a la estructura de Oyuela: teoría literaria en 4º año, e Historia Literaria en 5º.<sup>69</sup> Se reivindicó a la poesía, que ocupaba casi una tercera parte del programa de 4º año; por otro lado, en un programa con escasas variaciones respecto a la historia literaria española que proponía Oyuela, en 5º año se incluyó a José Hernández. Las modificaciones que se proponían en 1905 (empezar por los contemporáneos, de lo conocido a lo desconocido, inclusión de la literatura occidental no española) fueron dejadas de lado.

68. Es interesante subrayar aquí que esta introducción es más temprana que la acción de la "generación del Centenario", o que la Cruzada Patriótica comandada desde el Consejo Nacional de Educación por José María Ramos Mejía. Cf. C. Escudé, *El fracaso del proyecto argentino*, y las discusiones de Puiggrós, 1990 y Braslavsky, 1992.

69. Remarcamos que el autor del programa no figura en los programas ni comisiones redactoras.

La discusión, sin embargo, ya estaba bastante extendida. Por un lado, la producción editorial era ya muy pluralista; y entre las obras de gran tirada, pueden encontrarse algunas que hablan de una renovación efectiva de la formación estético-cultural.<sup>70</sup> En 1912, se produjo una nueva reforma bajo el ministerio Garro que apuntó a la “formación integral de los estudiantes”, “con prescindencia de toda orientación hacia profesiones o carreras determinadas”. En este Plan, el eje fue puesto en la formación humanística, dándosele más peso a la preparación histórica y filosófica, y se incorporó el idioma italiano. Los programas de Literatura siguieron conservando la distribución de 1910: Preceptiva en 4º e Historia Literaria en 5º, aunque ya incluían a la prosa moderna y las lenguas extranjeras entre sus contenidos fundamentales. Con la afirmación de Ricardo Rojas y de Roberto Giusti en la crítica e historia literaria, en un lapso de 30 años los contenidos de la asignatura iban a ser completamente hegemonizados por la historia literaria que definía como espacio cultural común el continuum España-Iberoamérica-Argentina. En algún sentido, se afinaba el panteón de autores y la selección de una tradición cultural que había propuesto inicialmente Oyuela, aunque con un “aparato crítico” más renovado.

En suma: la propuesta de transformación del canon cultural que proponía esta “burguesía inteligente” expresada por la reforma González se consolidó sólo en la medida en que pudo conciliar algunos de sus aspectos con los “tradicionalistas”. Entre estos elementos comunes, remarcamos los ejes que permitieron la emergencia de discursos escolares separados de los campos disciplinares de referencia: la naturalización de las reglas literarias, la modelización de los autores clásicos (luego trasladada a los autores modernos), la negación de los contemporáneos y por lo tanto la exclusión de los procesos heterogéneos de conformación del campo literario. Estas transformaciones, acordadas y consensuadas por ambos grupos, instalan la problemática de los contenidos escolares dentro de un estatuto del saber típicamente moderno, con bases “pedagógicas” y “científicas”. Sin embargo, esta modernidad cultural-pedagógica que se constituye en discurso pedagógico hegemónico era marcadamente anti-liberal, no sólo por las exclusiones rígidas en que se fundaba (en el lenguaje, en la moral, en las formas literarias priorizadas y en la selección de obras y autores), sino sobre todo porque no concebía a ese sujeto que se quería formar como *individuo*. En este anti-liberalismo, no sólo tuvo influencia la herencia de la vieja élite letrada, sino que también fue fundamental el aporte de la pedagogía normalista, que a nuestro entender constituyó el otro gran sostén del currículum humanista en la enseñanza media argentina.

70. Nos referimos sobre todo a las obras de Alonso Criado y de José Fernández Coria. Remitimos a nuestro trabajo anteriormente citado sobre la enseñanza de la literatura.





## El normalismo en la escuela media

El “normalismo” constituye, a nuestro entender, uno de los discursos pedagógicos más influyentes dentro del espacio educativo y cultural argentino.<sup>71</sup> Constituido a partir de la experiencia institucional de las Escuelas Normales en las décadas de 1870 a 1900, se convirtió en una matriz de pensamiento para muchas generaciones de pedagogos. Aún aquéllos que adscribieron a corrientes político-pedagógicas opositoras,<sup>72</sup> sostuvieron como consenso compartido que la educación podía y debía ser objeto de un conocimiento científico específico.

Desde la fundación de la Escuela Normal de Paraná, en 1871, una parte de los esfuerzos educativos de la época se concentraron en la creación de escuelas primarias y escuelas normales, totalizando éstas 31 al finalizar el siglo XIX. El Estado argentino intentó constituir, por esta vía y por la habilitación para la enseñanza particular, un cuerpo especializado y homogéneo para dirigir y sostener la expansión escolar. Para Adriana de Miguel, el normalismo constituyó de esta manera una estrategia político-cultural del Estado, que sostuvo el pasaje de las culturas orales campesinas a la cultura letrada urbana.<sup>73</sup>

El normalismo estaba atado, como proyecto y dispositivo institucional, a la escuela primaria común sarmientina, y significó, desde la acción de las “65

71. Como se planteó hace varios años: los maestros normales son “anónimos ... reformadores de costumbres... (defensores del) evangelio de la cultura argentina” (del Prólogo de Manuel S. Alier, a J. C. Chavarría, 1945. *La escuela normal y la cultura argentina*, Buenos Aires, s/e).

72. A. Puiggrós, *Sujetos, disciplina y currículum...*, 1990, parte I.

73. A. De Miguel, *La nueva configuración del campo profesional, las transformaciones en el sujeto pedagógico y el retorno de la didáctica en la historia del sujeto pedagógico en Entre Ríos (1930-1966)*, Paraná, UNER, 1995.

valientes” maestras norteamericanas<sup>74</sup> y de sus primeros egresados, un impulso renovador de la cultura argentina. Suponía la inversión del modelo rivadaviano de universidad, que a la usanza francesa la convertía en *la* institución consagratoria. Sarmiento mismo debatió con Mitre acerca de la necesidad de concentrar las energías en la escuela primaria y las normales, y quitarla de los colegios nacionales.<sup>75</sup> De hecho, lo que sucedió es que coexistieron ambas orientaciones, con culturas pedagógicas crecientemente diferenciadas.

Pese a que podría suponerse su prescindencia con relación a la educación superior, el normalismo, en su pretensión hegemónica, articuló un discurso hacia la escuela media. Sus dos tendencias mayoritarias, los normalizadores y los democrático-radicalizados, coincidieron en la necesidad de convertirla en una prolongación de la escolaridad primaria, propusieron una hibridación curricular que suprimiera las lenguas clásicas y se centrara en las humanidades modernas y las ciencias, y trataron, infructuosamente, de mantener el monopolio de la formación de los profesores. Este discurso sostuvo las posiciones de los normalistas, que dieron la pelea por la orientación del nivel en varios planos simultáneos: por un lado, a través de constituir un grupo de opinión importante en las Conferencias Anuales de Profesores que se organizaron en 1901, 1902 y 1905 y en la Encuesta al Profesorado Secundario de 1910; en segundo lugar, a través de la pelea por la legitimidad del título de maestro o profesor normal para ejercer en la escuela media, en la que algunos sostuvieron incluso el monopolio normalista; en tercer lugar, la confección de obras de didáctica y de libros de texto fueron proveyendo las bases para un discurso pedagógico que hasta el momento no había sido estructurado como tal, unificando los debates intra-disciplinarios.

En este capítulo, nos ocuparemos de los dos últimos niveles. Por un lado, se abordará la lucha entre los normalistas y los universitarios por ganar el monopolio de la titulación secundaria. En segundo lugar, se analizará la *Didáctica* de Leopoldo Lugones, ex-inspector de enseñanza secundaria, que constituye una de las pocas didácticas elaboradas desde el espacio normalista para la escuela media. Creemos que en estos dos ámbitos, los títulos y la pedagogía, se estaban discutiendo los sentidos que debería tener la escuela media en la Argentina.

74. Cf. A. Houston Luiggi, *Sesenta y cinco valientes. Sarmiento y las maestras norteamericanas*, Buenos Aires, Agora, 1959; y el capítulo V, apartado 1, de esta tesis, sobre la tradición pedagógica del norteamericanismo en la Argentina.

75. J. C. Tedesco, *Educación y sociedad en la Argentina. 1880-1945*, Buenos Aires, Hachette, 1986.

## 1. La batalla de los títulos

El normalismo supuso, a nuestro entender, una ampliación del campo intelectual considerable. En primer lugar, ampliación física: acceden más personas. Aunque siempre tuvieron menos matrícula que los colegios nacionales y las universidades, las escuelas normales recibieron un tercio menos de matrícula que la universidad.<sup>76</sup> Esto implicó, en pocos años, la casi duplicación de los titulados.

Pero sobre todo, el normalismo significó una ampliación cultural, porque incluyó sujetos hasta entonces excluidos de la enseñanza secundaria/superior, y otros saberes, vinculados a un clima de renovación cultural complejo.<sup>77</sup> Aunque no existe en nuestro país hasta el momento una historia completa de la docencia, puede decirse por distintos estudios que las escuelas normales en esta primera época convocaron fundamentalmente a alumnos de menores recursos que la universidad (casi el 70% de los alumnos de escuelas normales eran becados por el Estado hasta fines de siglo),<sup>78</sup> y a mujeres. Como señala Graciela Morgade: “A diferencia de otros países (Canadá, EE.UU., Gran Bretaña), en la Argentina la docencia como trabajo en un sistema educativo nacional prácticamente ‘nace’ femenina. La tradición que llevó y lleva a las mujeres a la escuela se construye en tiempos en que la instrucción pública para el ‘soberano’ configuraba un valor de primer orden, y es producto de una voluntad política explícita -antes que de un proceso prolongado y sutil- que se ha fundamentado en los dotes ‘naturales’ (de la mujer) para el trato con los niños y en su dependencia económica de un hombre”.<sup>79</sup>

Junto con los cursos normales, se establecieron al poco tiempo los cursos de Profesorado, adjuntos a la misma institución. Estos cursos duraban tres

76. Mientras la universidad contaba con 862 alumnos en 1883, las escuelas normales albergaban a 635; en 1898, la universidad tenía 2928 estudiantes, y las normales 2018. Cf. Pizzurno, 1902, *op. cit.*

77. Nos referimos al positivismo y al pragmatismo entre las corrientes filosóficas; a la “importación” de profesores y maestras desde otros países; a los viajes de estudio encargados por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública a intelectuales y pedagogos, entre muchos otros factores.

78. J. C. Tedesco, 1986, *op. cit.*; y S. Yannoulas, *Educar: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*, Buenos Aires, Kapelusz, 1996, que señala que el término del otorgamiento de becas nacionales fue decisiva en la coeducación de maestros y maestras. Véase también la biografía de algunos normalistas, como Víctor Mercante. Hijo de un agricultor italiano, al terminar la escuela primaria de 4 años la familia parece avizorar dos posibilidades para el primogénito: el Liceo Militar y la Escuela Normal. Con el consejo del profesor, se deciden por la Escuela Normal, porque el ingreso al Liceo requería de redes y contactos sociales que ellos no tenían. Mercante se postula entonces para una beca de la Escuela Normal de Paraná, que gana a través de su buen desempeño en el examen. Cf. V. Mercante, *Una vida realizada: mis memorias*, Buenos Aires, Ferrari Hnos., 1944.

79. G. Morgade, *Informe de avance al CONICET*, Buenos Aires, 1989, p. 34.

años, e incluían la profundización de las asignaturas del curso normal para escuelas primarias. Entre las diferencias más significativas, estaba el estudio del inglés (además del francés que aprendían los futuros maestros), de la física, la filosofía y el derecho, y la ampliación de la formación pedagógica e histórica. No hubo especialización hasta 1916, en que se implanta el Profesorado en Letras y en Ciencias. En el plan de 1887, se indica que sus títulos habilitaban para enseñar en colegios nacionales y escuelas normales, y para actuar como Inspectores educacionales.<sup>80</sup> Estos cursos concitaron pocos alumnos: en 1902, de los 2865 alumnos que cursaban estudios en todas las escuelas normales del país, sólo 122 (el 4,25%) lo hacían para el profesorado.

No es de extrañarse entonces, que la gran mayoría de los profesores secundarios fueran graduados universitarios o intelectuales sin título. Obsérvese el siguiente cuadro, correspondiente a la titulación de los profesores secundarios en los colegios nacionales y en las normales, en 1902:

	Colegio Nacional	Colegio Normal	Total
Maestros provinciales	3	1	4
Maestros normales	47	148	195
Profesores normales	79	191	270
Título universitario	207	66	273
Título extranjero	18	7	25
Título especial	3	8	11
Sin título	152	137	289
Total	509	558	1067

Fuente: P. Pizzurno, *Enseñanza secundaria y especial*, Informe correspondiente al año 1902.

Hay varios elementos destacables: en primer lugar, la importancia de los profesores sin título alguno; en segundo, el predominio de los graduados universitarios en los colegios nacionales y el de los profesores y maestros normales en las escuelas normales. Esta diferenciación va marcando claramente dos perfiles distintos: en el caso de los colegios, como hemos señalado, su vinculación al circuito universitario y a otras formas de consagración externas; en el caso de las normales, su endogamia creciente.<sup>81</sup>

80. J. R. Fernández, *Antecedentes...*, 1903, p. 338.

81. A. Birgin y C. Braslavsky, *Formación de profesores: pasado, presente y futuro*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1992.

Pueden hacerse las mismas observaciones si se analiza la titulación del personal directivo de los colegios y escuelas normales:

	Colegio Nacional	Colegio Normal	Total
Maestros normales	1	4	5
Profesores normales	3	20	23
Abogados	6	-	6
Médicos	4	-	4
Sin título	5	1	6
Total	19	25	44

Fuente: P. Pizzurno, *Enseñanza secundaria y especial*, Informe correspondiente al año 1902.

Casi podría hablarse de dos circuitos o redes, tomando la expresión de Baudelot y Establet: un circuito secundaria-superior, y un circuito primaria-normal.<sup>82</sup> Por parte de los colegios nacionales, hubieron reglamentaciones crecientes para cercenar la participación de los profesores normales; por ejemplo, se impuso en 1903 la obligación para los profesores secundarios de haber cursado “estudios secundarios completos”, expresión que excluía a los estudios normales. Retomaremos esta cuestión cuando revisemos la polémica entre Lugones y el ministro Fernández.

Los profesores normales, al parecer, tenían el campo profesional crecientemente recortado. Así fue que, junto con el normalismo en general, intentaron por todos los medios evitar la creación del Instituto del Profesorado Secundario. Sin embargo, éste se abrió en 1904 tomando la experiencia del Seminario Pedagógico anterior bajo el impulso de Joaquín V. González. En 1902 y 1907 se crearon los Profesorados de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en las Universidades de Buenos Aires y La Plata respectivamente. En este marco aparece un nuevo sujeto, *el profesor secundario diplomado*. Daniel Pinkasz ha planteado como hipótesis que este nuevo grupo ocupacional, que reivindicaba la profesionalización de la ocupación, se diferenciaba del anterior por su origen de clase.<sup>83</sup> Una nueva legitimidad (la del diploma) entró en conflicto con la anterior, basada en la pertenencia a un estrato social. En términos de Bourdieu, que diferencia el “capital cultural incorporado” del “institucionaliza-

82. Cf. D. Pinkasz, *La formación pedagógica de los profesores de enseñanza media argentinos*, Informe final de investigación FLACSO/CONICET, 1989.

83. D. Pinkasz, *Los orígenes del profesorado secundario*, mimeo, 1990, p. 11. Una versión revisada de este escrito se incluyó en Birgin y Braslavsky, 1992, *op. cit.*

do”,<sup>84</sup> hasta entonces pesaba más el capital incorporado del “doctor” -en tanto proveniente de un estrato social- que su capital institucionalizado -el título de abogado o médico- que le era sólo en parte instrumental para la enseñanza secundaria. Para Pinkasz, “el nacimiento de la profesión de profesor secundario debe ser leído en la clave ... de la disputa entre dos sujetos sociales que detentan a: mas -capitales- diferentes”.<sup>85</sup> La hegemonía de esta nueva legitimidad no fue sencilla, ni es completa hasta la fecha. Como denunció el Centro de Profesores Diplomados de Enseñanza Secundaria en 1929, “durante los 24 años transcurridos desde la fundación (del INSP) hasta la fecha, han egresado del Instituto alrededor de 1200 profesores de enseñanza secundaria, habiendo alcanzado a ocupar cargos docentes únicamente una cuarta parte”.<sup>86</sup> Los competidores principales eran los titulados universitarios.

Pese a la creación de los Institutos del profesorado, los normalistas siguieron exigiendo la titulación a cargo de las escuelas normales. Algunos avatares de esa lucha serán abordados en el apartado 2 de este capítulo, pero ahora quisiéramos remarcar que ésta fue una exigencia compartida por los normalizadores como Lugones, y por los normalistas más democráticos. Ernesto Nelson, de quien nos ocuparemos en el capítulo V, y a quien podría encuadrarse dentro de los normalistas radicalizados -al menos en la crítica-, defendió la formación del profesor secundario “como una extensión de la normal, y con un espíritu muy semejante”.<sup>87</sup> Si de lo que se trataba era de guiar al alumno en el trabajo propio, como proponía Nelson, entonces no era suficiente la erudición y versación en los más recónditos dominios de la ciencia, sino el dominio de la aptitud docente. No extraviarse en los laberintos técnicos y académicos, sino preocuparse por el sujeto-niño: tal era la recomendación que Nelson formulaba a los profesores. Nelson no sugirió suprimir los debatidos Institutos del Profesorado, pero sí acotarlos; era necesaria una formación más modesta y más diversificada para atender a la democratización de la escuela media.<sup>88</sup> Más importante aún, Nelson sostuvo la necesidad de unificar la dirección de los colegios secundarios y las escuelas normales, logrando una “comunidad de destinos” en torno al objetivo común democrático.

84. El *estado incorporado* del capital cultural se da bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo, mientras que el *estado institucionalizado* son los títulos o credenciales educativas (P. Bourdieu, 1987. “Los tres estados del capital cultural”, en *Sociológica* N° 5, Revista de la UAM, México D.F.).

85. *Idem*, p. 12.

86. Citado en *Idem*, p. 15.

87. E. Nelson, *Plan de reformas a la enseñanza secundaria*, Buenos Aires, Mentruyt, 1915, p. 124.

88. Nelson presentó un plan interesante de diversificación de los estudios para el profesorado, proponiéndolo como un perfeccionamiento profesional para quienes hubieran terminado estudios normales o universitarios, o ejercieran la docencia. El plan ofrecía, como el de la escuela media, posibilidades de elección y especialización. *Op. cit.*, pp. 120-139.

De cualquier forma, los Institutos para la formación del Profesorado se extendieron por el país, y su modelo también “colonizó” las escuelas normales: la de Paraná en 1933 y la de Tucumán en 1938 abrieron sendos Institutos del Profesorado. El plan de reforma de 1941 ya no menciona, dentro de la enseñanza normal, los cursos del profesorado, por lo que puede suponerse que, si no habían sido suprimidos, al menos se los identificaba y regulaba separadamente.

Si todo parece indicar que el normalismo perdió la batalla por los títulos, no por eso debe menospreciarse su influencia. Quizás haya que buscarla a través de los Inspectores, en general salidos de las escuelas normales. También en los reglamentos y los rituales, que supusieron la adopción de la “táctica escolar” preconizada por los normalizadores.<sup>89</sup> La regulación de la entrada y salida de los colegios, los recreos, la disciplina, la organización del aula, han sido elementos que el colegio secundario fue tomando de la cultura normalista, y no de los “púlpitos” universitarios. Creemos que estos préstamos y transferencias deberían ser mejor estudiados, para un análisis de la cultura escolar que fue conformándose en la escuela media.

Un buen indicio para entrar a esta temática lo constituye la *Didáctica* de Lugones, que intentó regular la vida escolar completa de la escuela secundaria. Sobre ella nos detenemos a continuación.

## **2. Lugones: una didáctica normalizadora para la escuela media**

Considerado como guía intelectual de varias generaciones, puntal del modernismo en la Argentina, Leopoldo Lugones se abocó también con pasión a la acción pedagógica como Inspector de enseñanza secundaria. Pese a esta actividad en la primera línea durante la estructuración del sistema -muchos de los reglamentos de la escuela media son de su autoría-, el Lugones pedagogo ha sido olvidado por la historia de la educación, quizás por quedar maldito después de su vuelco a la política nacionalista, o quizás por la dificultad de poner en consonancia sus propuestas pedagógicas con las estéticas o políticas.

Centraremos nuestro análisis en la *Didáctica* que escribe, junto con otras dos obras, como parte de su “homenaje a la Patria” en 1910. A primera vista, y como parte de la tríada ofrecida, la escuela debía ocupar un sitio privilegiado en la construcción de la nacionalidad. Pero a nuestro entender en esta obra la relación es la inversa: la nación es un medio para dar pie a un vínculo pedagó-

89. Véase R. Senet, *Pedagogía*, Buenos Aires, Cabaut y Cía., 1918.



gico cuyo mayor exponente es la escuela moderna. Es esto lo que preocupa al Lugones de la *Didáctica*, y no las bases de esa nacionalidad. A lo largo de 397 páginas se ocupa de asuntos tan variados como los fines de la educación, el mobiliario y la edificación escolar, los materiales didácticos, los docentes, directivos e inspectores, los alumnos, los planes de estudio y las materias escolares. En los apéndices, agrega las reglamentaciones más importantes de su paso por la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, en un tono auto-consagatorio como la mayor parte de su prosa.

La comparación de la obra de Lugones con *La restauración nacionalista* de Rojas quizás ilumine sobre estas diferencias sustantivas entre ambos “programas nacionalizadores”:<sup>90</sup> mientras que para el tucumano la escuela es el medio para un fin que es la invención de la nación, para Lugones, por entonces sarmientino actualizado, el objetivo parece seguir siendo educar al soberano. En ambos casos, la educación es un dispositivo de aculturación de las multitudes, estrategia privilegiada para la construcción hegemónica, pero si para Rojas la nación es el eje articulador de ese proceso, Lugones define a la nación como el pueblo educado, “civilizado”, e indaga en los propios mecanismos de constitución de esa hegemonía.<sup>91</sup>

#### La “preparación para la vida”: burocracia educativa e hibridación curricular

Un elemento a subrayar es que *en Lugones, tanto como en la mayor parte de la burocracia educativa, conviven capas sucesivas de discursos pedagógicos*. Compartía con los arielistas la admiración por la civilización helénica y, en muchos casos, puede observarse que su ideal es la *paideia* que combine belleza/estética con virtud/moral. Pero también como parte de su función debió recibir innumerables influencias de las teorías pedagógicas de su época, las que en El Monitor de la Educación Común tenían amplia cabida.

Tomemos como muestra de esta hibridación y superposición de discursos la función social que Lugones le otorga a la escuela. Lugones reconoce

90. Cf. C. Altamirano y B. Sarlo, *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia*, Buenos Aires, CEAL, 1983.

91. En verdad, se podría sospechar maledicentemente que el nacionalismo fuera una preocupación yuxtapuesta a la obra de Lugones. Recuérdese: la “oleada nacionalista” tenía fuerza desde 1905, con el ministerio de Joaquín V. González. Para la fecha en que escribe el tratado pedagógico, Ramos Mejía comandaba la cruzada de la educación patriótica al frente del Consejo Nacional de Educación, y un año antes se había publicado la obra de Ricardo Rojas. El capítulo final dedicado a la “enseñanza patriótica” parece no hacer sistema con el conjunto de su obra, y totaliza 20 páginas en las 400 del libro. Pero antes de abonar el riesgoso camino de “develar las verdaderas intenciones” de un autor, discutiendo si su opción era oportunista o auténtica, creemos que es más fértil leer a través de su obra -escrita en fecha tan significativa- cómo Lugones toma cuenta de este debate, y cuál es su posición inicial, radicalmente diferente de la que sostendrá 3 años después en *El payador*.

inicialmente que la escuela no es la única institución educativa: comparte ese privilegio con la familia y la sociedad. Su papel es mediar entre ambas, transformar al individuo en un ciudadano. Si la familia aporta la moral y la sociedad el orden, la escuela contribuye con la ciencia. Lo hace por medio de una educación racionalista, que enseña “la verdad demostrada, la explicación racional de los fenómenos, que aspira a ser estable pero que nunca se declara suficiente”.<sup>92</sup> Pero no le enseña la verdad científica por sí misma, sino que está subordinada a un fin social, que en un país democrático es la educación democrática de las masas. Aquí se combina la propuesta con la denuncia: “Sólo la educación de las masas (pobres) puede impedir que el ejercicio de la libertad se convierta para ellas en el goce de un bien ajeno. Lo que nos ha sucedido en cincuenta años de constitución mal usada, debe prevenimos ante el incierto porvenir”.<sup>93</sup> Finalmente, sostiene que la escuela “tiene que contribuir con vigor a hacer la patria”, sustituyendo la falta de hogares patrióticos.<sup>94</sup>

Ciencia, democracia, nacionalidad: Lugones no deja afuera ninguno de los temas que se debatían entre pedagogos e intelectuales y los incorpora a todos en plan de igualdad cuando en otros casos dieron lugar a movimientos irreconciliables. Más que de síntesis traducida a contenidos curriculares concretos, cabe hablar de una *hibridación* peculiar de tradiciones enfrentadas, que creemos era común al discurso de la burocracia educativa de principios de siglo: del positivismo, la ciencia; de la escuela nueva, el paidocentrismo y la libertad; de los movimientos sociales y políticos, la democracia y el nacionalismo.<sup>95</sup> En todo caso, interesa ver en cada caso cuál era el eje articulador de esta mezcla, cuáles los discursos hegemónicos y cuáles los subordinados.

Explícitamente, el centro del currículum deberá estar en las ciencias. Así lo votaron los profesores en la tercera Conferencia Anual de 1905, y así lo asumió el gobierno. Hay también otros motivos. Conocida es, nos dice Lugones, la mayor aplicación para el desarrollo del raciocinio que proveen las ciencias naturales.<sup>96</sup> Por otra parte, el método positivo (que “es hoy la norma de los

92. L. Lugones, *Didáctica*, Buenos Aires, Otero y Cía. editores, 1910, p. 15.

93. *Idem*, p. 19.

94. *Idem*, p. 20.

95. Lugones cita en pocas ocasiones a obras pedagógicas, con lo cual los préstamos y desplazamientos que mencionamos son a nivel hipotético. Seguramente por su trabajo, debió conocer la mayor parte de la producción pedagógica contemporánea. Entre su genealogía explícita, figuran Sócrates y Platón, Aristóteles y Spencer. Como opositor, nombra a Froebel: los jardines de infantes eran puras “majaderías froebelianas”, moda por el sólo hecho de ser alemanas (L. Lugones, *La reforma educacional, Un ministro y doce académicos*, Buenos Aires, 1903 (s/e), p. 40).

96. La concepción en la que abreva Lugones -que Kliebard llama para los EE.UU. los “disciplinarios mentalistas”- suponía que las asignaturas más difíciles eran las que mejor convenían a la enseñanza, porque le daban una estructura similar al razonamiento. Esta era la base de la psicología de las facultades, a la que nos hemos referido en el cap. 1 (cf. Kliebard, *The struggle for the american curriculum. 1893-1958*, Nueva York, Routledge, 1986).

estudios científicos”) provocó una verdadera revolución filosófica. Pero son sobre todo motivos más urgentes y menos abstractos los que lo llevan a abandonar sus preferencias personales por el platonismo sostenedor de las letras e inclinarse por lo que él llama una “versión remozada del aristotelismo”: la Argentina, para progresar, debe “conformarse a la civilización”, y ésta ve el avance arrollador del positivismo.<sup>97</sup> La escuela debe vulgarizar el método científico, pues “la ciencia accesible a todos es la mejor preparación para la vida completa en un medio por aquella dominado”.<sup>98</sup> Aunque Lugones aclara que cree que la civilización va “descaminada”, él va a defender lo que más convenga al país, que es acomodarse al mundo. No quiere ser un apóstol “y menos de ideas absolutas y abstractas. Aspiro a ser trabajador honrado y nada más”.<sup>99</sup>

Sin embargo, y usando una metáfora criolla como le hubiera gustado años después, Lugones “muestra la hilacha” al establecer las prioridades del plan de estudios. “Las ciencias naturales serán siempre la base del plan, como temas preferidos en la lectura y la escritura, pero el objeto utilitario de la escuela, en cuanto a la adquisición de los conocimientos, puede formularse por orden de importancia así: 1<sup>o</sup>- Lectura; 2<sup>o</sup>- Escritura; 3<sup>o</sup>- Matemáticas; 4<sup>o</sup>- Historia Nacional; 5<sup>o</sup>- Geografía Nacional; 6<sup>o</sup>- Ciencias Naturales.”<sup>100</sup> Sexta de seis: ¿hay que pensar esta jerarquización como un lapsus que muestra el lugar que Lugones gustaría otorgarles? Por lo demás, el currículum propuesto difiere en poco de las tres R (Reading-wRiting-aRithmetics) que caracterizaron las escuelas primarias desde el siglo XVIII. Nuevamente, la “hilacha” normalista: la escuela media debía ser una prolongación y profundización de la primaria.

A nuestro entender, el “eje articulador” del discurso pedagógico del Lugones de esta etapa<sup>101</sup> gira en torno a la función utilitaria de la escuela hacia la sociedad: “preparar para la vida”, idea que toma de Spencer. Como viene de decir, los fines de la escuela los impone la sociedad, y ésta -aunque no nos guste- es lo que es: debemos conformarnos a ella. Preparar para la industria o el campo, preparar al futuro ciudadano, preparar al patriota: éstas son las múltiples posiciones que deberán asumir los niños pobres, varones e hijos de inmigrantes, que son el sujeto por excelencia de su *Didáctica*. Es la “educa-

97. L. Lugones, 1910, p. 164.

98. *Idem*, p. 15. Nótese por otra parte la vertiente de lo técnico que ya tenía presencia en su producción literaria: en “Las fuerzas extrañas”, de 1906, Lugones explora la ampliación de los límites experienciales por la acción de la ciencia y sus derivaciones esotéricas. Indudablemente, estos constituían para Lugones saberes “relevantes” para el mundo moderno (cf. B. Sarlo, *La imaginación técnica. Sueños modernos de la cultura argentina*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1992).

99. L. Lugones, 1910, p. 15.

100. *Idem*, p. 191.

101. Muy diferentes serán los planteos que realice a partir de 1913, cuando pronuncia las conferencias en el Teatro Odeón que luego publicará como *El payador* (cf. infra).

ción integral” que preconizara Spencer y que Lugones asume repetidamente como postura personal. Y para formar a este sujeto homogéneo, la escuela debe ser monopolio estatal.

Al mismo tiempo, establece a la escuela como un ámbito distanciado de la vida: ésta es algo que sucede a posteriori. Ayudada por el jardín escolar que debe estar al frente del edificio, para separarlo de las inmediateces perturbadoras de la calle, y por las verjas altas, la escuela detiene el tiempo, se recluye sobre sí, y construye intramuros la transformación mágica del niño en alumno, del hombre en profesor, y de la mujer en la señorita maestra. La burocracia educativa se está legitimando,<sup>102</sup> al instituir que la escuela es el único ámbito en el que es posible producir esta transformación del individuo en ciudadano patriota, productor y consumidor. Pero para que esta transformación ocurra, debe definirse cuál es la relación que establecerán los sujetos en cuestión.

### El vínculo pedagógico: otras versiones de la “pedagogía de la pregunta”

*... he abí un abismo entre la escuela vieja y la moderna. En aquélla, era el maestro quien preguntaba, conforme al método catequístico; en ésta, quien interroga es el discípulo. Nada más natural, por otra parte. Toda pregunta es una doble manifestación de ignorancia y de deseo de aprender.*<sup>103</sup>

Paradojas de los discursos pedagógicos: Paulo Freire llamó así a uno de sus últimos libros, en los que propone una educación dialógica y liberadora, mientras que Lugones justificaba con los mismos términos una relación opuesta entre el docente, el alumno y el saber.

A primera vista, la propuesta lugoniana parece una apertura a la posibilidad de crítica, a la revalorización de la duda, a la transferencia de poder del docente al alumno. Como destaca el autor, se trata de abolir la enseñanza basada en la aseveración de que “Lo dijo el maestro, y basta”. Aquí, “la infalibilidad del dómine, preparaba la infalibilidad del Papa y del Estado”.<sup>104</sup>

¿Revalorización de la duda? Analicemos más de cerca: el alumno pregunta y el maestro responde. No cabe en este esquema la posibilidad de que el alumno “sepa” otros saberes. No es un saber relativizado: es el saber de la ciencia, que el alumno ignora y el maestro sabe. Por otra parte, la intervención

102. Se auto-legitima frente a la sociedad y frente a los maestros: Lugones prescribe en su libro sobre el conjunto de la vida escolar, incluida la limpieza de los pisos de la escuela (L. Lugones, 1910, pp. 33 y ss.).

103. *Idem*, p. 166.

104. *Ibidem*.

del alumno está limitada desde el inicio; el Reglamento para los Colegios Nacionales redactado por Lugones en 1905 prohíbe a los alumnos "... Presentar ante sus superiores, verbalmente o por escrito, peticiones, quejas o reclamaciones, lo que sólo podrá hacerse en forma individual y reservada" (art. 89, inc. 3).

¿Modificación del poder? El método catequístico es reemplazado por el método socrático: extraer del alumno la verdad en él contenida, que no está formada por el maestro, como nos indica la psicología moderna. La misión docente es "ayudarla a despertarse".<sup>105</sup> Como el método socrático, supone el principio democrático (?) de que hasta los esclavos pueden tener razón, pero afirma la aristocracia del saber: es el sabio quien puede extraerla. La asimetría en el poder se mantiene, aunque se reemplace la imposición por la extracción-liberación.<sup>106</sup> Usando términos caros a Lugones, la relación pedagógica es una relación de superior a inferior.

La pedagogía de Lugones está centrada en el docente, como buena pedagogía normalizadora.<sup>107</sup> Antes que los libros de texto o los programas, al autor le interesan los maestros: "El verdadero vehículo de los conocimientos es la palabra del profesor".<sup>108</sup> El *maestro* será aquel "hombre que sepa más y que ratiocine mejor. ... (Su) autoridad resultará entonces del saber y del ratiocinio. Tanto mayor la tendrá cuanto sea más sabio y más acertado en la comunicación de su saber".<sup>109</sup> La primacía del método para transmitir la ciencia del Estado desemboca en la definición de la docencia como "milicia estatal" y la defensa del normalismo en la polémica con *La maestra normal* de Gálvez.<sup>110</sup>

¿Cómo es el alumno que imagina la pedagogía lugoniana? El modelo con el cual lo mira es el del déficit y el del peligro potencial. En primer lugar, dadas las características de sus hogares, "los niños llegan a la escuela llenos de deficiencias físicas y morales".<sup>111</sup> La escuela y el maestro deben "cubrir" aquello que la familia no provee; pero más que continuidad, de lo que se trata es de producir una ruptura, un choque:<sup>112</sup> aculturar, reemplazar una cultura por otra.

La deficiencia infantil no es sólo cultural sino psicológica: tanto como Spencer, Lugones cree que el niño es un adulto incompleto, el progreso cognitivo semeja al progreso de la humanidad. "Educar es, en gran parte, repetir el proceso de la civilización en un ser inculto, y por medios abrevia-

105. *Idem*, p. 221.

106. Cf. C. Lerena, *Materiales de sociología de la educación y la cultura*, Madrid, Zero, 1985.

107. Nuevamente, remitimos al estudio de Adriana Puiggrós, 1990. *Sujetos, disciplina y currículum...*, para la discusión sobre esta categoría.

108. L. Lugones, 1910, p. 78.

109. *Idem*, p. 221.

110. Cf. L. Lugones, "Por la verdad y la justicia", *La Nación*, 13 de junio de 1915, p. 5.

111. L. Lugones, 1910, p. 30.

112. E. Tent: *El arte del buen maestro*, México: D.F. Pax México, 1988

dos”, respetando la lógica progresiva de este desarrollo. El autor fecha la entrada a la razón a los 7 años, pero aún así este raciocinio no es completo. En la edad infantil, “basta la *verdad relativa* que satisfaga a la mente infantil, que es incapaz del raciocinio adulto ... El maestro *debe razonar para niños*, y aquí está la dificultad de su arte”.<sup>113</sup> En la adolescencia, que es “una verdadera enfermedad”, el alumno sufre trastornos que la escuela debe controlar: las tendencias son a la pedantería, el despotismo y la sedición.<sup>114</sup>

El vínculo que se afianza a partir de estas consideraciones es el de la vigilancia. El peligro acecha, y puede estar en sí mismo -en estas crisis evolutivas-, en la calle o en la escuela. Entre las prohibiciones para los alumnos que establecía el Reglamento para colegios nacionales, figuran el “llevar al colegio libros o papeles extraños a la enseñanza” (art. 89, inc. 5), o “entrar en aulas distintas de las que a cada cual correspondan” (art. 89, inc. 1). Por el artículo 120, el ámbito de vigilancia de los rectores de colegios se extiende a la vida extraescolar. Las direcciones pueden prohibir, cuando lo juzguen necesario, la asistencia de los alumnos a los cafés y casas de juegos.<sup>115</sup> La mirada vigilante asume tintes policíacos: “Siempre se puede averiguar cuáles son los centros preferidos por los alumnos para reunirse, y vigilar a los más descarriados”.<sup>116</sup>

El tema de las inasistencias de los alumnos secundarios puede servir como analizador privilegiado del vínculo pedagógico propuesto por Lugones. El Reglamento de 1905 estableció por primera vez -y hasta la actualidad- las categorías de alumnos libres y regulares: si antes todos debían pasar por el examen final, ahora los últimos obtendrían notas parciales que, junto con la asistencia, definirían la promoción. Lugones se proponía abolir el examen, al que consideraba absolutamente antipedagógico, y aumentar la retención escolar, cosa que de hecho consiguió a juzgar por las cifras que presenta.<sup>117</sup> Ahora bien, a diferencia de lo que ocurre en la actualidad, cada ausencia era penalizada con una nota desfavorable, salvo que se *comprobara* enfermedad,<sup>118</sup> ¿Por qué poner una mala calificación si el alumno no había estado? Por una doble sospecha: que el alumno “engaña” al faltar, falta para evitar el examen; y que, de haber estado presente, hubiera sacado baja nota.<sup>119</sup> Y por una certeza, que es la de que el alumno no puede reconstruir por sí mismo la lección del profesor.

113. L. Lugones, 1910, p. 188.

114. *Idem*, p. 305.

115. *Idem*, p. 123.

116. *Idem*, p. 124.

117. *Idem*, p. 104.

118. Como en los empleos, ésta se realizaba por la visita de un médico escolar, quien debía verificarla en el domicilio del alumno (Reglamento para colegios nacionales, art. 86). Lugones cuenta que esta excepción fue una “transigencia” ante la crítica de los padres.

119. *Idem*, pp. 105 y ss.

Si a veces se tiene la impresión de estar ante una pedagogía casi paranoide, hay que reconocer que junto a la vigilancia y la imposición conviven otros discursos: algunos propios de las contradictorias articulaciones de la didáctica positivista con la herencia liberal sarmientina, y otros tomados en préstamo del activismo que propugna la escuela nueva. Junto con la mirada atenta, se valora la libertad de los alumnos; y aunque la calle es considerada fuente de peligros, en otros párrafos se habla en tono autobiográfico de sus “importantes enseñanzas”: “la calle es libertad, democracia, salud y alegría”.<sup>120</sup> A veces se deja de sospechar del niño y se instaura un “igualitarismo” socrático: “en general el alumno es malo porque no se ha sabido interesarle. ... Nunca se insistirá lo bastante en que el objeto de la escuela es propiamente, engendrar auto-didactas: fecunda paradoja que compendia la verdad”.<sup>121</sup> Los alumnos deben experimentar, y hasta “el desorden infantil es bueno”, siempre que “comporte una positiva experimentación”.<sup>122</sup> Para la enseñanza de la gramática, deberá partirse de los conocimientos que traen los niños de sus hogares, “aunque sean incorrectos”.<sup>123</sup> La escuela debe dejar de ser un lugar lóbrego y oscuro, tener colores claros y estar llena de plantas.<sup>124</sup> es la escuela del recreo, tal como la concebían los griegos y que destruyeron “veinte siglos de cristianismo”.<sup>125</sup> La referencia al método socrático-platónico es continua, y se vincula, como hemos dicho, al arielismo como movimiento cultural. Pero estas “ráfagas tímidas de libertad” no alcanzan a modificar la estructura de raíz, una pedagogía fuertemente normativizadora y uniformadora.

Lo que evidentemente lo emparenta al legado sarmientino es que el sujeto privilegiado de su escuela es el pueblo, y más que el pueblo, los pobres. En opinión de Lugones, deben ser los principales destinatarios de la instrucción pública, ya que los ricos pueden proveérsela por sí mismos. Pero además su espíritu debe ser popular: la clase rica ha contribuido “con su influencia siempre poderosa, a desnaturalizar su misión, ...(siendo entre nosotros) antidemocrática y clerical”.<sup>126</sup> La educación debe ser gratuita tanto en el nivel primario como en el medio. La propuesta de Lugones es una sociedad sin clases, en la que los hombres se destaquen por su talento: una vez más, la

120. *Idem*, p. 142.

121. *Idem*, p. 167.

122. *Idem*, p. 118.

123. *Idem*, p. 250.

124. En un párrafo que muestra un uso original -casi podría decirse absurdo- del empirismo, Lugones sugiere que la sala de música dé a un jardín, porque “las plantas predispone(n) a la alegría, y más particularmente al canto, como nos lo enseña la observación de los pájaros”. *Idem*, p. 36.

125. *Idem*, p. 145.

126. *Idem*, p. 18.

república platónica. En cuanto a los alumnos de las escuelas normales, prioriza a los jóvenes de familias pobres que van a dedicarse a la enseñanza sin pedantería y con voluntad de ascenso social.

### El lugar de la escuela en la nación de Lugones

Volvamos al discurso nacionalista. En él pueden encontrarse, tanto como en el *Ariel* de Rodó, las tensiones entre democracia y elitismo, liberalismo y nacionalismo. Años más tarde, Lugones creará que éstos son términos imposibles de conjugar, y revisará el ideario liberal para adoptar el credo nacionalista.

Pero en 1910 Lugones aún creía que era posible tal combinación, y así lo expresa en su *Didáctica*. Como puntapié inicial, destaca que “la patria es una idea y un hecho, pero más todavía una idea”.<sup>127</sup> La patria se compone de un territorio y de una raza, pero sobre todo de una cultura y una experiencia común. Casi parafraseando a Rojas, dirá que “ahora que ya tenemos la tierra, es menester formar la raza”, la que “es más un producto del medio y de las costumbres” cuando se trata de hombres del mismo color. “Lo que nos falta es educar esta masa humana, que apenas constituye un pueblo, y que como raza es un misterio todavía. Educar: entonces, ahí ya está la escuela. ... la escuela tiene que contribuir a hacer la patria-idea, más importante y más bella que la patria-territorio. Por esto he dicho también que los maestros son la milicia de la esperanza.”<sup>128</sup>

El nacionalismo que propugna Lugones en 1910 no es excluyente ni chauvinista: todos queremos una patria “justiciera, libre, desinteresada, amada de los hombres. La idea contraria, la de la argentinización antiextranjera y egoísta, es una idea negativa”.<sup>129</sup> La libertad y la justicia son los dos elementos centrales que deben priorizarse. El ideal es americanista pero ante todo universalista: “¿Cuál es el mejor tipo de argentino que la escuela debe pretender formar? Sencillamente, el del mejor hombre civilizado”.<sup>130</sup> Y el hombre civilizado es democrático y está por la paz. La nación no tiene todavía un contenido idiosincrático; más bien se define, como en Sarmiento a quien le dedica el libro, por la inclusión en la civilización occidental. Tomando las categorías de C. Braslavsky, podría decirse que Lugones propone como ideal educacional la síntesis entre el “republicanismo” y el “nacionalismo abstracto”: “democracia y patria son para nosotros términos casi equivalentes”.<sup>131</sup>

127. *Idem*, p. 378.

128. *Idem*, p. 382.

129. *Idem*, p. 388.

130. *Idem*, p. 392.

131. *Idem*, p. 392. Ver Braslavsky, 1992, *op. cit.*



Ahora bien, la situación particular por la que atraviesa la Argentina, “país en formación”, hace que se enfatice la “caracterización nacional de su enseñanza”. La nacionalización, como hemos visto, no implica principalmente incorporar a la currícula una porción mayor de historia y geografía patrias, sino que hace a las formas de intervención pedagógicas del Estado sobre la masa de inmigrantes. Veamos esto un poco más detenidamente.

En primer lugar, está el cisma entre nativos y extranjeros, cisma que -casi inocentemente- Lugones identifica con las clases sociales. “Clases elevadas=cultas=criollas” versus “clases pobres=ignorantes=inmigrantes”: tal es la oposición sobre la que el Estado debe operar con urgencia. Las primeras son incapaces de revertir la situación por sus propias características: “El elemento nativo acepta la influencia extranjera con despreocupación servil. En vez de imponerle su moral y su honor, superiores naturalmente en las clases elevadas con respecto al inmigrante, no ve en esto sino un elemento de trabajo fácil para su riqueza”.<sup>132</sup> Que van perdiendo la batalla, es evidente a partir de la decadencia del idioma: “la inmigración cosmopolita tiende a deformarnos el idioma con aportes generalmente perniciosos, dada la condición inferior de aquélla”.<sup>133</sup> Urge la defensa de lo propio, que en este caso aparece más ligado al ethos de una clase social privilegiada que a una cultura nacional idiosincrática; ante el abandono de los otros, ésta parece ser una tarea del Estado.

En segundo lugar, está el trastocamiento de los lazos familiares producto del proceso inmigratorio. La diferencia ya no sólo se da entre los extranjeros que se nacionalizan y los que no lo hacen, sino que también es generacional: son los hijos de la “inmigración muy inferior que conseguimos”, que al progresar educacional y socialmente, desprecian a sus padres. “No hace mucho he escuchado con asombro -¡en la tierra de Sarmiento!- grupos de mozos que alternaban sus vítores a la patria con gritos de ‘mueran los gringos’. Muchos, pues los conozco, eran hijos de extranjeros”.<sup>134</sup> “Pater”/“Patria”: el rechazo a la autoridad familiar sólo puede traer funestas consecuencias para el orden social.

La escuela estatal, entonces, debe operar en ambos planos. En relación con el último, debe enseñar a reconocer el papel de los padres extranjeros, “por humildes y toscos que sean, con tal que se trate de honestos trabajadores”; deben hacerse “familias argentinas”, en caso contrario, no habrá ciudadanos argentinos. La escuela que interviene sobre la familia y sobre el adulto: la misma

132. *Idem*, p. 282.

133. *Idem*, p. 394. Teorizando la política de la lengua, Lugones sostiene que “es su idioma lo que primero imponen las razas conquistadoras... la integridad del idioma representa la integridad de la patria”.

134. *Idem*, p. 391.

acción civilizadora sarmientina que cambia a los “bárbaros” por los “inmigrantes”. En relación con las clases acomodadas, les sugiere crear sociedades de beneficencia que saquen a pasear a los niños pobres “y sobre todo débiles”, darles teatro y veraneo, en fin, extender “la simpatía social cuyo ejercicio constituye otra enseñanza”.<sup>135</sup> Reclama una nueva ética, una solidaridad paternalista, para incorporar a los nuevos inmigrantes. Por otra parte, se opone a la idolatría y al culto supersticioso a héroes y símbolos: la educación patriótica debe cultivar el cuerpo y el espíritu, enseñando moral, trabajo, educación cívica práctica, historia y lengua; y no caer en el “peligro militarista”.<sup>136</sup>

Llama la atención la diferencia entre este “programa nacional” y el que lo hiciera más famoso, en 1923, cuando anunció “la hora de la espada”. Pero más sorprenden los cambios a sólo 3 años de escribir la *Didáctica*, cuando pronuncia una serie de discursos en el teatro Odeón (luego recopilados y ligeramente revisados en *El payador*). Su propósito allí es estudiar “la formación de la raza, y con ello formular el secreto de su destino”.<sup>137</sup> Entre 1910 y 1913, aunque haya otras continuidades, son los términos del problema los que están modificados: ya no es la escolarización masiva la estrategia nacionalizadora por excelencia sino la fundación de una tradición nacional, tarea que compete a los literatos y no a la plebe. Uno puede imaginar que una sin la otra no son “pensables”, que el Lugones de 1913 también supone una sociedad ordenada y que valora la instrucción pública como forma de democratización y disciplinamiento sociales.<sup>138</sup> La confianza en la escuela laica se mantiene en uno y otro caso, pero lo que varía es el lugar de los literatos que aparecen por encima del Estado. Aquí el pedagogo queda claramente subordinado al escritor-ideólogo.

El Lugones más difundido -y de mayor influencia en los años siguientes- es éste de 1913, y no el de la *Didáctica*. El programa nacionalizador de 1910 es más similar al de Ramos Mejía al frente del Consejo Nacional de Educación, que al de *El payador*. Lugones en 1910 parece haber sido el portavoz de una peculiar burocracia educativa, integrada -como pocas veces se volvió a ver-

135. *Idem*, p. 393.

136. *Idem*, p. 395.

137. L. Lugones, *El payador y antología de poesía y prosa*, Caracas, Biblioteca Ayacucho (original de 1916), 1979, p. 14.

138. Así, por ejemplo, cuando habla de los aciertos de los estancieros que hicieron “los fundamentos de la sociedad democrática”, actuando contra su propio interés: la instrucción pública, la inmigración europea, el fomento de la riqueza, la legislación liberal. La afirmación de sus virtudes “no disculpa sus errores”, como es la extinción del gaucho. Lo mismo cuando habla de éste: el antecesor del tipo argentino nunca desdenó el progreso, mandó a sus hijos a la escuela, él mismo concurrió para instruirse (Lugones, 1979, p. 61). Escuela=progreso civilizatorio: los sentidos sarmientinos persisten junto con otros nuevos.

por conspicuos literatos e intelectuales, y que era además el destinatario privilegiado de su producción.<sup>139</sup>

Ahora bien, indudablemente Lugones también pretendía que lo leyeran los profesores y maestros normales. ¿Cómo imagina Lugones, y a través de él este cuerpo burocrático, a quienes deben llevar a cabo su estrategia nacionalizadora? ¿Qué lugar ocupan en relación al campo intelectual? Creemos que en torno a estas preguntas adquiere forma el papel de los intelectuales y de los pedagogos en la nación que él imagina en 1910, algunos de cuyos rasgos perviven en 1913.

### Normalismo, profesorado secundario y universidades: ¿quién educa al educador?

En torno al magisterio, “la milicia de la esperanza”, surge una de las pocas invocaciones nacionalistas que se encuentran en el Lugones pedagogo. El mismo fue el autor del *Reglamento para las Escuelas Normales* en 1905, que establecía que “en el personal docente se ha hecho extensiva a los profesores de grado la condición de nacionalidad argentina, teniendo en cuenta que deben enseñar Historia y Geografía Argentinas e Instrucción Cívica, y tendiendo siempre a la nacionalización progresiva del profesorado, que es anhelo constante del suscrito”.<sup>140</sup>

Si bien la palabra del profesor es el “verdadero vehículo de los conocimientos”,<sup>141</sup> tan importante como saber qué debe enseñar es saber cómo debe hacerlo. La cuestión del método es central en la formación del docente: utilidad de lo transmitido y claridad expositiva son los pilares sobre los que se asienta una buena enseñanza. Esto lo llevó, como a los otros normalistas, a defender la primacía de las escuelas normales como institutos de formación del profesorado, contra el recientemente creado Instituto Nacional del Profesorado y contra las universidades.

Pero detengámonos un poco antes. Nacionalidad y dominio del método y no tanto el manejo de los contenidos: tales parecen ser las características

139. Cuenta en sus memorias, con ninguna inocencia, Gálvez: “A Lugones lo admiraban algunos profesores normales, algunos masones y algunos liberales. Eso sí, sus admiradores eran fanáticos, catequistas y hasta agresivos. Pero insisto en afirmar que eran pocos, muy pocos. Los libros de Lugones fueron leídos por insignificantes minorías. Las ediciones eran reducidísimas y tardaron años en venderse. De ‘La guerra gaucha’, su mejor obra, se hicieron mil o mil quinientos ejemplares y no los compró el público sino el Ministerio de Guerra, el de Instrucción Pública, el Consejo de Educación, que editó después varios de sus libros, y la Comisión de Bibliotecas Populares” (M. Gálvez, *Recuerdos de la vida literaria. II: En el mundo de los seres ficticios*, Buenos Aires, Librería Hachette, 1961, p. 49).

140. L. Lugones, *Reglamento para las Escuelas Normales*, Buenos Aires, Talleres Gráficos Nacionales, 1905, p. 4.

141. L. Lugones, 1910, p. 78.

de un “buen docente”.<sup>142</sup> Nótese que Lugones siempre habla en masculino: los maestros deben ser hombres.

Los abundantes párrafos de su *Didáctica* referidos a las mujeres parecen especialmente dedicados a la crítica feminista actual. Ninguno de los lugares comunes del androcentrismo deja de ser tocado por Lugones: el hombre es superior a la mujer intelectual y físicamente, porque es capaz de inventiva y generalización mientras que las féminas sólo lo son de memoria e imaginación. Son seres débiles, semi-infantes que siempre requieren de la guía masculina.<sup>143</sup> La maternidad es la función central de la mujer, es todo su destino y su utilidad social y patriótica:<sup>144</sup> ¿para qué darle más instrucción que la elemental de la puericultura? Por ello, Lugones cree “un grave error el acceso discrecional de las mujeres a todos los estudios”, acceso que no sólo no tiene fundamentación científica sino que trae daños políticos como “la grave perturbación (que es) el feminismo”.<sup>145</sup> Nuevamente, el deslizamiento hacia la paranoia: hay que tener cuidado en formar a “la futura coqueta, la enemiga del hombre, puesto que forzosamente ha de ser su conquista o su conquistadora”. Y de allí al desprecio: la mujer argentina no es “un ser admirable, sino por el contrario, asaz defectuosa e inculta”.<sup>146</sup>

A pesar de ello, Lugones propone la coeducación de sexos hasta 4º grado de la escuela primaria, para prevenir los riesgos del celibato posterior,<sup>147</sup> y porque no considera que hasta esa edad los niños tengan vida sexual.<sup>148</sup> Algunas materias no deberían enseñarse a las mujeres: la instrucción cívica no tiene sentido, en tanto hay una negación de su ciudadanía (“la política es un trabajo de los hombres”),<sup>149</sup> la aritmética se restringe a la contabilidad casera y la geometría a lo necesario para corte y confección. La música tiene un lugar privilegiado, ya que “es el encanto más puro del hogar ... y ninguna madre debiera ignorarla”.<sup>150</sup> No hay placer propio sino utilidad para el deleite y la formación ajenos.

142. Parece confirmarlo la misma reglamentación citada, cuando establece que es suficiente para conseguir beca que “el Consejo de Profesores de un alumno declaren que éste es digno de ella por su conducta y aplicación”, aunque tenga menos puntos de los necesarios. “Tiende esto a premiar la honradez y el esfuerzo, que muchas veces no viene acompañado por las artes de la inteligencia, aunque valgan más que esta misma para la formación de maestros útiles” (Lugones, 1905, p. 6).

143. L. Lugones, 1910, p. 93.

144. *Idem*, p. 128.

145. *Idem*, p. 127.

146. *Idem*, p. 132.

147. Dice Lugones: el celibato trae histeria en las mujeres y fetichismo perverso en los hombres. Si el núcleo de la sociedad es la familia, debe enseñarse otra relación entre los sexos.

148. *Idem*, pp. 124 y ss.

149. *Idem*, p. 289.

150. *Idem*, p. 135.

No causa sorpresa entonces el pavor que le despierta a Lugones la creciente feminización del magisterio. "Un país educado por mujeres tan sólo será contrahecho e inepto en la persona de sus hombres."<sup>151</sup> Cree que habría que vedar el acceso de las mujeres a la enseñanza, salvo para los 4 primeros grados (por ser continuidad de la figura materna) y para las escuelas profesionales femeninas -entre las cuales están las normales, aunque no se entiende cómo llegarían con 4 años de escolaridad-. No deben ocupar cargos directivos, pues sólo traen histerismo y preocupaciones mundanas que llevan a peleas baladíes.<sup>152</sup> En las escuelas normales para mujeres, las profesoras podrán enseñar idiomas (por ser exclusivamente memoria e imaginación), dibujo, música, ejercicios físicos, economía doméstica y *pedagogía*. A nuestro entender, aparece de nuevo en este desprecio de la pedagogía la primacía de la república de las letras. Los maestros tienen un lugar subordinado en ella, muestra de lo cual es el acceso de esos seres incapaces de pensar por sí mismas: las mujeres.

Las reformas propuestas por Lugones apuntan a resolver algunos problemas del magisterio: la mayor parte de los profesores son pedantes y librescos; las cátedras se otorgan por favores políticos a quienes no tienen formación pedagógica; los estudios normales son cursados por jovencitas provenientes de las clases altas, que no van a trabajar después; en cambio, los jóvenes pobres del interior, que se beneficiarían en mayor medida, no pueden acceder a ellos, por el cierre de varias escuelas.<sup>153</sup> El error, afirma Lugones, es considerar a la docencia como una profesión liberal, cuando es "una carrera esencialmente burocrática cuya demanda depende de las necesidades del Estado", que es quien debe regular la oferta.

Servidor del Estado en la tarea de vulgarizar la ciencia y formar al ciudadano: el maestro no es artista ni profesional, más bien miliciano -aunque las metáforas militares todavía no sean del gusto de Lugones-. Le está vedada la política,<sup>154</sup> pero su "objeto es sacrificarse por el país".<sup>155</sup> La Nación no tiene connotaciones políticas en 1910.

151. *Idem*, p. 139.

152. *Idem*, pp. 93 y ss.

153. Durante el ministerio Fernández, quedaron abiertas sólo 3 escuelas normales para varones, mientras que existían 14 para mujeres. Lugones propone, como veremos más adelante, la exclusión de las mujeres.

154. Lugones menciona que durante su paso por la Inspección, se nombraron dos inspectores radicales, y que, de los directivos de las 9 escuelas secundarias que se crearon en ese periodo, 1 era del partido gobernante, 5 radicales, 1 autonomista, y 2 independientes. Esto habla bien de la administración del ministro González, y fue una "feliz coincidencia" que no se atacó para no ir contra las costumbres. Si "la política todo lo echa a perder" (*idem*, p. 107), en este caso la competencia plural produjo que "los miembros del partido revolucionario" vinieran a reemplazar las camarillas anteriores. Por otra parte, Lugones recomienda que en la oficina del director estén sendos retratos del presidente de la República y del fundador de la escuela (*idem*, p. 36).

155. *Idem*, p. 194.

Para sorpresa de muchos, Lugones fue un encendido defensor de los derechos de los docentes como trabajadores. “En (las remuneraciones) estaba, en gran parte, la solución del problema docente que con tanta ligereza se busca en la letra muerta de los programas.”<sup>156</sup> Un episodio anterior puede ilustrarnos sobre sus ideas al respecto.

En 1903, Lugones renunció -junto con toda la Inspección- debido a desacuerdos con el ministro Juan R. Fernández. Este había promulgado una reforma que establecía que el salario de los profesores se pagaría por horas-cátedra (como en Paraguay) y no por mes, como se venía haciendo, dictaminando a la vez una distribución desigual entre las distintas cátedras: ciencias, letras, idiomas, ejercicios físicos y música. La reforma preveía, además, el nombramiento de los profesores de marzo a diciembre, ahorrando así el Ministerio dos meses de sueldo.

La oposición de la Inspección General, comandada por Lugones, se basó en el principio de que debía haber igualdad de sueldos, ya que “el conjunto de los ramos exige un esfuerzo equivalente” y dado “lo escaso de las asignaciones”. Lugones destacó en aquel momento -a guisa de auto-reconocimiento- una preocupación anterior, cuando en el Congreso Científico de Montevideo, en 1901, junto con Pablo Pizzurno habían hecho votar la declaración “que la escuela no llenará su fin, ni se perfeccionará debidamente sino a condición de que se mejore la situación económica de los maestros”.<sup>157</sup> También señaló que “si hay algo justo es ese disfrute de dos meses de sueldo en las vacaciones, único premio al año laborioso de nuestro magisterio y a su comúnmente precaria situación”.<sup>158</sup>

Uno de los riesgos que avizoró Lugones fue el de la segmentación y jerarquización de los docentes. A su juicio, esta situación daría lugar a profesores que ganaran “300 pesos mensuales” y otros apenas 20. Además, no preveía la misma disponibilidad para inspectores y directores, creando de hecho una casta privilegiada. Lugones también lamentaba que el profesor tenga que ocuparse el verano “que antes empleaba en renovar su bagaje intelectual y en restaurar sus fuerzas, ... en subvenir con otras tareas a las necesidades de esos dos meses impagos, o en cortejar ministros para que no le quiten el empleo problemático”.<sup>159</sup> Esta denuncia del clientelismo y arbitrariedad en la asignación de cargos docentes fue retomada por Gálvez en *La maestra normal*, aunque mereció una dura respuesta de Lugones.<sup>160</sup>

156. *Idem*, p. 71.

157. L. Lugones, *La reforma educacional...*, *op. cit.*, 1903, pp. 9-10.

158. *Idem*, p. 46.

159. *Idem*, p. 47.

160. En su obra de 1910, Lugones denuncia además que la tuberculosis es una enfermedad profesional (*Didáctica*, p. 79), y que el Estado debería hacerse cargo de su curación. Proyectoó además una ley de jubilaciones y pensiones docentes.

Pero lo que al parecer terminó de indignar a Lugones de la reforma propuesta por Fernández, fue la negación de habilitación a los maestros normalistas para ejercer el profesorado secundario, al requerir para este cargo “estudios secundarios completos” -que no eran los de las escuelas normales-.<sup>161</sup> Lugones admitía que esto podría ser una buena medida en tanto se haya conformado un profesorado especial para el nivel, pero ello estaba en ciernes en 1903.

La defensa del normalismo es una constante, quizás porque normalismo y normalización se confunden en sus planteos. El ex inspector sostiene que en su carrera ha podido observar numerosas clases en colegios nacionales y que en general los mejores profesores son los normales, “por una sencilla razón: porque llevan a la cátedra un poco de método, elemento esencial en la enseñanza. Por deficiente que sea su preparación, algo han aprendido en el estudio especial, algo han practicado, sobre todo, pues no se sienta una novedad cuando se afirma que el arte de enseñar es práctico principalmente”.<sup>162</sup>

Como decíamos más arriba, en el esquema pedagógico lugoniano, la pedagogía es una ciencia práctica y la enseñanza un estudio profesional, esto es, no académico.<sup>163</sup> De ahí que la preponderancia de la literatura y la gramática en desmedro de la pedagogía y las ciencias naturales, le parezca una grave afrenta al normalismo. El tiempo dedicado a la práctica docente es pequeño en la propuesta de Fernández: 48 horas al año; siendo mayor el peso de la “pedagogía teórica, menos necesaria”. Tampoco se le enseña psicología al futuro maestro, que a partir de entonces deberá guiarse por “el empirismo y la afirmación dogmática”.<sup>164</sup> De la filosofía que subyace al plan de estudios normales de Fernández, “proviene la ignorancia y la pedantería de muchos maestros hoy en ejercicio”.<sup>165</sup> Nuevamente, cuando Manuel Gálvez se pronuncie en el mismo sentido, Lugones va a desmentirse.

La pelea con los universitarios<sup>166</sup> se vuelve más feroz cuando se trata de programar la especialización de la docencia. Fernández establece una rigurosa incumbencia de las disciplinas universitarias en las materias respectivas -con dudosos correlatos, dada la escasa diferenciación de las carreras uni-

161. La Facultad de Filosofía y Letras admitió en aquellos años a egresados de las escuelas normales para “reforzar los despoblados cursos”, con lo que se dio el caso de doctores egresados de la facultad que no pudieron ejercer en las escuelas medias. Esto, como veremos más adelante, no es lamentado por Lugones.

162. L. Lugones, *op. cit.*, 1903, p. 32.

163. “Si en alguna parte resulta injustificado este concepto literario de la enseñanza, es en el plan de estudios normales que debe ser estrictamente profesional” (L. Lugones, 1903, p. 34).

164. *Idem*, p. 39.

165. *Idem*, p. 35.

166. En varias oportunidades Lugones critica a los académicos, y destina la segunda parte del libro a analizar las propuestas de las facultades. Concluye que el ministro Fernández no es una “excepción dentro de nuestros profesores universitarios”: ha cometido sus faltas “en buena compañía”.

versitarias-, en lo que para Lugones es “una exageración pedantesca de este universalismo intransigente”.<sup>167</sup> Además del título universitario, deberán contar con un certificado de aprobación en pedagogía, expedido por la Facultad de Filosofía y Letras, y una práctica pedagógica de dos años, en un seminario especial próximo a crearse. Todo ello le parece una preocupación ampulosa para llenar las Memorias de su mandato, en vez de reforzar los recursos existentes con capacitación en el extranjero.

En la *Didáctica*, Lugones se opone también al Instituto Nacional de Profesorado Secundario, al que caracteriza de “institución inútil” a juzgar por sus escasos resultados. El plan de estudios repite las deficiencias de los universitarios, con pedagogías teóricas y escasa práctica, y -en términos modernos- con más formación sustantiva que pedagógica. Cree que esos recursos estarían mejor destinados a las escuelas primarias y normales; propone la supresión del INSP dejando en funcionamiento la escuela secundaria anexa.

Que esta lucha por los títulos es un enfrentamiento social, el de dos clases con capitales culturales diferentes, parece evidente para Lugones. Señala al final de su *Didáctica* que los maestros normales son “egresados de aulas modestas; pertenecientes al proletariado y a la pequeña burguesía, no pueden competir en materia de influencias y recomendaciones con los jóvenes abogados”.<sup>168</sup> El sujeto pedagógico en el que piensa Lugones es el de las clases pobres, que -vestigio socialista- nos redimirán de la decadencia en que nos sumió la oligarquía, aunque guiados, claro está, por los Maestros-literatos como él mismo. Por ello defiende, ante todo, la primacía de los profesorados normales para la enseñanza media, por ser los más idóneos y con mejores docentes; y admite en menor grado la especialización pedagógica de la Facultad de Letras. Coherente con este carácter de “milicia estatal”, sostiene que las escuelas normales deben pasar a depender del Consejo Nacional de Educación y no del Ministerio, por dos motivos. En primer lugar, busca contrarrestar la tendencia a la secundarización de los estudios normales para realinearla con el nivel que es su objeto principal, el primario. En segundo, la órbita del Consejo puede sustraerse con mayor facilidad que el Ministerio a los avatares políticos, para regular la oferta de acuerdo a las necesidades de la demanda escolar primaria y no de los intereses locales.

En síntesis: en las peleas por el título habilitante, en las disputas por los recursos y credenciales legítimas, los maestros normalistas contaron con un defensor -inesperado a los ojos que vieron la evolución posterior- en el “escritor-faro” del momento, encumbrado representante por otra parte de la burocracia

167. *Idem*, p. 44.

168. L. Lugones, 1910, p. 304.



cia educativa. La modernización literaria acompañaba a la modernización educativa.<sup>169</sup> Lo llamativo es que esto siguió siendo así también después de la prédica nacionalista de *El Payador*. Curiosas alianzas del campo pedagógico de principios de siglo, que no volverían a repetirse sino ocasionalmente a medida que avanza la distancia entre el campo intelectual y el sistema educativo.

Analicemos por último cuál es la relación que imagina Lugones entre el saber escolar, la ciencia y el Estado. Esto puede darnos nuevas claves sobre el dispositivo pedagógico que proponían los normalizadores argentinos para la escuela media.

### Estado, ciencia y literatura en los saberes escolares lugonianos

En su *Didáctica* Lugones formula una propuesta sobre la enseñanza de cada materia. Esta se enmarca en su conceptualización de los saberes escolares, con una definición muy interesante sobre las disciplinas escolares: "... *En sentido escolar, disciplina significa sistematización de los conocimientos. De ahí proviene la satisfacción de la razón y por consiguiente el orden ...* La humanidad se ha civilizado razonando, y lo que es eficaz para la humanidad, cómo no ha de serlo para una clase de colegio!".<sup>170</sup> Es decir, como para Foucault, la disciplina es tanto un ámbito de saber como un dispositivo de poder, pero es esta última función ordenadora la que Lugones convoca en primer lugar para las materias escolares, más que la "voluntad de saber" iluminista.

Que las razones de estado pesan más que los dictados de la ciencia, se evidencia en la estructuración de los programas de historia y también de ciencias naturales. En relación con la primera, Lugones señala que como buena parte de los alumnos abandonan las aulas después del 3er. año, debe darse la historia argentina en los primeros, "invirtiendo el orden natural de la enseñanza histórica que lógicamente debe empezar por la antigüedad"<sup>171</sup> para garantizar la formación del buen ciudadano patriota.

Lo mismo sucede con las ciencias naturales: "el orden empieza desde el primero con la historia natural, conforme a la distribución clásica de zoología, botánica y mineralogía. Esto no es ya estrictamente científico, pues en rigor, la serie debería ser inversa; pero no se olvide que, aquí, es necesario conciliar también la pedagogía del ramo".<sup>172</sup> Aunque en otro momento niega validez a

169. Cf. A. Rama, 1985.

170. L. Lugones, 1910, p. 221.

171. *Idem*, p. 229.

172. *Idem*, p. 266.

las didácticas especiales,<sup>173</sup> aquí Lugones apela a ellas para legitimar nuevamente una función ordenadora: las disciplinas mencionadas ayudarán a un mejor conocimiento y aprovechamiento de la naturaleza que lo rodea. Sólo en 3er. año se estudia al hombre,<sup>174</sup> y luego la física y la química, aunque los científicos opinen que se debiera empezar por ellas.

Si hay conflicto de dos lógicas, la del estado y la ciencia, en todos los casos gana el estado. La pedagogía aparece más bien para legitimar a este último. Nuevamente veamos el caso de la historia. Lugones diferencia su enseñanza de acuerdo a los niveles educativos de que se trate: la historia para la escuela primaria es adquisitiva, trata de “hechos, con un carácter anecdótico y biográfico, que ante todo le enseña a admirar las cosas y los hombres excelentes de su país. ... la historia debe propender esencialmente en la enseñanza primaria al desarrollo de amor patrio. Por eso elige con preferencia lo mejor, y narra en vez de apreciar. Cada cosa a su tiempo, empezando por el amor consciente de la patria”. En la enseñanza secundaria, en cambio, deberá centrarse en el método. “(El alumno, más criterioso) aprecia en conjunto y al detalle la formación del país, bajo un concepto nacional, que ya es crítica efectiva.” La enseñanza universitaria es filosófica, y “vincula la historia patria a la apreciación sintética de los hechos humanos, entre los cuales figura”.<sup>175</sup> Estratificación disciplinaria que se vincula también a la estratificación social y a los “puestos” que los egresados de cada nivel van a desempeñar en la sociedad, con una apelación -tímida, por cierto- al desarrollo infantil.

La literatura escolar aparece en el capítulo referido a la enseñanza del castellano y de los idiomas extranjeros. La literatura es la “estética del lenguaje”,<sup>176</sup> y es por lo tanto una ampliación del estudio práctico del idioma. Por ello, aunque nunca lo afirme explícitamente, la literatura es para él una disciplina académica que no debe entrar en la educación a no ser para incentivar la lectura, o cuando la enseñanza ya no está subordinada a lo útil -esto es, en los estudios superiores-. Dentro del continuum lengua-literatura, la literatura, ya definitivamente separada de la historia, adquiere sentido como educación estética. “La enseñanza que antes fue útil, pasa a ser agradable antes que nada”:<sup>177</sup> la estética no es una disciplina utilitaria.

173. Para Lugones, no existen las “pedagogías generales y especiales”: “No hay más que un arte de enseñar, bastando para la prueba de aptitud cualquier asignatura, sin necesidad de esos desdoblamientos” (Lugones, 1903, p. 44).

174. Se excluye en este caso la reproducción sexual, que sólo se hará referir a los vegetales; y el estudio del cerebro, por ser asunto de la “psicología trascendente” y no constituir verdad demostrada, como todo lo que debe enseñar la escuela (L. Lugones, 1910, pp. 273 y ss.).

175. L. Lugones, 1910, pp. 230 y ss.

176. *Idem*, p. 258.

177. *Ibidem*.

Que no toda enseñanza de la lengua comporta literatura, se hace evidente en dos ejemplos que proporciona Lugones. Cuando habla de la escuela primaria, menciona que es imposible reproducir una conversación de chiquillos porque no cambian ideas. “*El niño no hace literatura*, ni siquiera gradúa los miembros de su narración ... sólo refiere sensaciones.”<sup>178</sup> Por eso prefieren los cuentos, género al parecer no literario. El segundo ejemplo también refiere a un alumno primario. Dice Lugones que tenemos que hablarle en su lenguaje, y para ello “se debe huir de la literatura”.<sup>179</sup> Anécdotas, fábulas, convenientemente puerilizados, deben ser el material preferente de la enseñanza de la lectoescritura.

Esto cambia en el nivel secundario, donde puede ejercitarse la lectura por medio de selecciones de buenos trozos de autores modernos, “al principio por lo menos”. Nada de autores clásicos, que exigen una cultura superior (“sólo compatible con la adultez”), ni de lecturas en verso, que están proscriptas en el plan de 1905: “de su fatigoso y estéril ejercicio, dimana en gran parte el desvío que nuestra gente acomodada siente por esta clase de cultura estética”, a tal punto que “verso” se hizo equivalente a sensaciones de fastidio y cansancio.<sup>180</sup> Hay que sustituir la lectura recreativa -como en la primaria- por la lectura útil; y “nada tan eficaz a este respecto como el autor de ideas contrarias a las nuestras”.<sup>181</sup> Leer a nuestros opositores nos lleva a ideas más fecundas y a mayor tolerancia. Acercándose a las modernas concepciones sobre la lectura, Lugones afirma que “leer un libro de ideas contrarias equivale a hacer otro libro”.<sup>182</sup>

Sin embargo, la modernidad se acaba justo al empezar, ya que enseña el autor proscriba la lectura de diarios, en general mal escritos pero sobre todo siempre excesivamente apasionados. “Aunque se excluya de esa lectura la política, aquella incita al conocimiento de su detestable comentario.” Lo importante es que el alumno en la escuela aprenda a leer bien, sin lo cual no puede progresar en ninguna otra ciencia. “El arte, o sea la interpretación pintoresca de la lectura, viene después, si acaso viene.”<sup>183</sup> Hay que conformar al lector mediano, y no al superior.

En relación con la escritura, debe preferirse la precisión a la variedad. La inmigración y la falta de idioma están descomponiendo el idioma. Los académicos y profesionales, formados en otro idioma por lo general, también contribuyen a esta degradación. Para enseñar a escribir con propiedad, la compo-

178. *Idem*, p. 252.

179. *Idem*, p. 253.

180. *Idem*, p. 251.

181. *Idem*, p. 254.

182. *Ibidem*.

183. *Idem*, p. 254.

sición debe basarse en lo posible en lo práctico y local, para lo cual sirven las excursiones escolares. Hay que darle libertad al alumno, no burlarse de sus producciones porque “el discípulo está aprendiendo precisamente porque no sabe”.<sup>184</sup> Pero no hay que entusiasmarse con generar literatos por doquier: “la poesía no admite mediocridad” porque exige una exaltación estética que se da sólo en ciertos talentos. Si los niños nos mortifican regularmente con sus declamaciones, eso es culpa de sus maestros que les exigen lo que no deben.

Queda claro que la literatura escolar debe contribuir al aprendizaje de destrezas básicas y a la educación del gusto medio. Tan importante como la utilidad, es proporcionar un “recreo desinteresado del espíritu”, que será definido por la escuela. El Lugones-pedagogo tiene absoluta claridad sobre la importancia del sistema de enseñanza en la “producción masiva de productores- consumidores” que van a participar del mercado de bienes simbólicos.<sup>185</sup> No hay, por otra parte, referencia a contenidos nacionalistas en la enseñanza de la literatura: todavía no está presente el programa de *El payador* de 1913.

Lo paradójico es que el Lugones-escritor no tiene espacio en este nuevo mercado que propugna el Lugones-pedagogo: el poeta encumbrado del modernismo no admite lectores mediocres. De hecho, si nos guiamos por las memorias de Gálvez, su público era un grupo pequeño de intelectuales y militares. Por otra parte, si tuvo presencia en el mercado fue a través de los libros de texto posteriores -muchos de ellos, con el formato de “lecturas seleccionadas”, en los que muchas veces figuraba alguna poesía de Lugones de la “Oda al ganado y las mieses”. Pero esta presencia se vincula, a nuestro entender, con la progresiva “estetización” de “la patria”: antes que lecturas históricas, como era el contenido predominante hasta 1915,<sup>186</sup> la cuestión patriótica será tratada a partir de la obra de los poetas. ¿Éxito del Payador en imponer la literatura como fundamento de la nacionalidad? Cabría investigar más profundamente esta veta. Lo cierto es que el Lugones pedagogo, en la *Didáctica*, subordina completamente al escritor.

### **3. A modo de síntesis: la influencia del normalismo en la escuela media**

Señalamos inicialmente como hipótesis que el normalismo construye un discurso hacia, y sobre, la escuela media, discurso cuya eficacia parece haber sido considerable. Plantearemos a modo de cierre de este capítulo

184. *Idem*, p. 257.

185. Cf. P. Bourdieu, *¿Qué significa hablar?*, Madrid, Akal, 1985.

186. Cf. Braslavsky, *op. cit.*, 1992.

algunos de los elementos que nos parecen más significativos de la retórica de Lugones y del normalismo en general para la escuela media.

En primer lugar, su identificación con la escuela primaria, a partir de pensarla como una prolongación y profundización de la escuela media. Se atacaba así la estructura tradicional de “estudios superiores” que organizó los primeros colegios nacionales en la Argentina. La separación del régimen universitario, prédica muy fuerte de los normalistas -también de Nelson, como veremos más adelante- fue lograda paulatinamente con la ampliación de la matrícula, hacia la década del '30; y con la traslación de la “táctica escolar” en términos de rituales de entrada y salida del colegio, organización espacial del aula, y disciplina, que fueron convirtiendo a los colegios secundarios en instituciones más parecidas, en su vida cotidiana, a las escuelas primarias que a los claustros universitarios.<sup>187</sup>

Por otra parte, el normalismo también habría aportado la hibridación curricular que venía imponiendo en la escuela primaria. El currículum moderno (idiomas nacionales y extranjeros, humanidades modernas, ciencia) fue el patrón para ambos niveles, y los intentos de mayor especialidad para las carreras universitarias no encontraron eco.

Esta hibridación tenía fuentes pedagógicas y políticas diversas. En el caso de Lugones, tomaba muchos elementos del positivismo y del arielismo, pero los rearticulaba en términos de las necesidades estatales. Cabe destacar que la escuela media incorporó los contenidos nacionalistas antes que las cátedras universitarias. Esta identificación con las políticas de Estado contribuyó a redefinir su función, ya no sólo preparatoria para estudios superiores sino parte de la cruzada estatal (fuera ésta civilizatoria, nacionalista o democrática).

El normalismo también habría sido gestor, a su pesar, de la especialización de la formación del profesorado. La exigencia de legitimación pedagógica para la enseñanza y para toda decisión curricular y escolar, fue imponiéndose. Creció el consenso en que era insuficiente el dominio adecuado de la asignatura, si no se complementaba con una buena estrategia docente. Así, se crearon las bases para la definición de un perfil especializado, diferente del graduado universitario por su preparación pedagógica, pero también diferenciado de los maestros por la población a la que atendía. Habría que estudiar el origen de las “didácticas específicas para el nivel” en este marco.

Al mismo tiempo, la cuestión de la diferenciación de la población incluida va marcando la aparición de un nuevo sujeto: la *adolescencia*. El propio

187. Piénsese en la diferenciación de las construcciones entre el Colegio Nacional Buenos Aires y colegios nacionales creados después de la década del '30.

Lugones hace referencia a la psicología de este sujeto, aunque su propuesta será mucho más conservadora y tímida de lo que fueron las de Mercante y Nelson (cap. IV y V).

En todos estos elementos, creemos que está presente una alineación con “el pueblo” o con la masa ciudadana, pensada desde un vínculo paternalista (como Lugones) o más democrático (como en el caso de los democrático-radicalizados), que los diferencia del antiguo profesorado secundario, más vinculado a la vieja élite letrada. Hay una suerte de “militancia plebeya” que logra cooptar incluso a Lugones, defensor de la aristocracia del saber y del goce estético en otros ámbitos. Como lo señala Ernestina López, una normalista, militante feminista y una de las primeras en ser admitida en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, más tarde casada con Ernesto Nelson, “la instrucción secundaria, costeadada por el Estado, no ha de tener otra mira que levantar el nivel intelectual de la clase media y complementar la deficiente instrucción primaria”.<sup>188</sup> En la formación del “caudal del río”, como decía J. V. González, o de las “multitudes argentinas”, como las definía Ramos Mejía, la escuela media debía ser un dispositivo privilegiado, y no abandonado a la actuación de las viejas élites.

Este consenso, sin embargo, no era total ni homogéneo. Por un lado, no todos coincidían en que debía ampliarse la participación de las nuevas clases a la estructura educacional existente, y hubo quienes fomentaron alternativas de diversificación de los estudios secundarios, como Osvaldo Magnasco. También se plantearon reformas al conjunto del sistema educativo, reestructurando los niveles de acuerdo a los grados de maduración de los educandos y renovando los contenidos en relación a los desarrollos culturales y tecnológicos de la época, como Mercante. Por último, algunos pedagogos democráticos repensaron la hegemonía del currículum humanista y la pedagogía normalizadora desde una óptica pragmática y liberal, proponiendo planes de reforma que incluyeron la flexibilidad y la democratización de los vínculos, como fue el caso de Ernesto Nelson. Sobre estas tres alternativas se centrará la segunda parte de esta tesis, con la convicción de que los proyectos fracasados ayudan a explicar también la construcción de las hegemonías.

188. MJIP. *Investigación sobre el estado de la enseñanza secundaria*. Ministerio Naón, Buenos Aires, Talleres de la Penitenciaría Nacional, 1910, tomo II, p. 44.



Parte II

---

## **Las disidencias**





## **El debate parlamentario sobre el proyecto de reformas a la enseñanza secundaria (1900): la construcción de equivalencias**

De los tres proyectos de reformas a la enseñanza secundaria que se plantearon como alternativas al currículum humanista, y que son objeto de este trabajo, el de Osvaldo Magnasco (1864-1920) es probablemente el más autoritario y conservador. Enarbolando argumentos sobre la ineficiencia del sistema y las restricciones presupuestarias, pero sobre todo alertando contra los peligros de una educación única que creara en todos los sectores sociales más expectativas de las recomendables para el orden conservador oligárquico, Magnasco propuso el cierre de la mayor parte de los colegios nacionales y su transformación en institutos de enseñanza práctica, industrial y agrícola. Su ideal social parecía ser el del capitalismo de los "junkers" alemanes, que se afirmaban como la dirigencia de una nación próspera cuya clave muchos veían en su sistema educativo fuertemente segmentado.

Magnasco no era un hombre vinculado a la educación, como sí lo fueron Mercante y Nelson, los otros impulsores de reformas que analizaremos. Hombre del roquismo, diputado nacional y posteriormente Ministro nacional, el entremiano Magnasco era hijo de un marino mercante genovés, Benito Magnasco, que había trasladado refugiados y tropas mitristas de un lado al otro del Paraná cuando la rebelión de López Jordán y que se preciaba de su cercanía con los círculos de poder litoraleños. Su hijo Osvaldo, sin embargo, le salió "juarista": otras eran, para él, las alianzas políticas triunfadoras del '90. Halperin Donghi ha subrayado la oposición entre la vieja élite política y los "advenedizos roquistas", impulsores de una autonomía del Estado que, por "excesiva", dejaba afuera a quienes estaban en la "cumbre de la sociedad nacional".<sup>189</sup> Esta oposición, que

189. T. Halperin Donghi, "1880: un nuevo clima de ideas", en *El espejo de la historia*, Buenos Aires, Sudamericana, 1987.

para Magnasco alcanzaba el ámbito familiar, ayuda a entender su trayectoria. Abogado de renombre, escribió su tesis sobre "*L'Uomo delinquente*" de Lombroso; intervino en las cuestiones de límites con Chile y atacó el monopolio inglés de los ferrocarriles, lo que llevó a Julio Irazusta a presentarlo como un proto-nacionalista.<sup>190</sup> Como Ministro de Justicia e Instrucción Pública, introdujo varias reformas al Poder Judicial que buscaban unificar los fueros y simplificar y modernizar los trámites penales. Fue uno de los organizadores de la justicia militar en el país, fundando los Consejos de Guerra y el Tribunal Supremo. Su preocupación por la modernización de las formas de control social nunca tuvo las dimensiones teóricas que alcanzó en otros contemporáneos suyos como Ramos Mejía, sino que se canalizó más bien por la vía de acción parlamentaria y ministerial.

Su fama educativa le vino súbitamente, cuando la presentación de su Plan de reformas a la enseñanza general y universitaria en 1899 pero sobre todo del proyecto de reformas a la enseñanza secundaria en 1900, lo convirtieron en protagonista de un episodio con muchas consecuencias para la historia educativa. La oposición de buena parte de los diputados, encabezados por los normalistas y por liberales humanistas, fue encarnizada, y efectiva: no sólo se retiró el proyecto sino que el propio Magnasco fue obligado a renunciar un año después en medio del escándalo. Liderada por Alejandro Carbó, la disidencia parlamentaria se centró en torno a la defensa del sistema educativo unificado, como base de la consolidación republicana. Por el mismo acto, se estableció como contenido de este sistema a la educación humanista clásica, a la que se hizo equivaler a la única enseñanza general y democrática posible.

La afirmación del carácter limitacionista y segregador de la propuesta de Magnasco no es nueva en la historiografía educativa argentina. Tedesco (1986) y Puiggrós (1990) marcaron, cada uno a su manera, su inscripción en las luchas político-educativas del lado de quienes buscaban controlar y disciplinar los sujetos sociales y políticos emergentes. Sin embargo, pocas veces se analizó la actuación del normalismo en este debate, que anudó otros sentidos, menos democráticos de lo que podría sospecharse a primera vista, a la educación secundaria. Para no convertirlos en categorías esencialistas, esto es, concebirlos como propios de, y unívocamente correspondientes a, ciertos sujetos sociales o políticos, creemos que habría que revisar los calificativos de "democráticos" y "conservadores" a la luz de las oposiciones discursivas que se fueron construyendo.<sup>191</sup>

190. J. Irazusta, *Oswaldo Magnasco y su denuncia de los abusos cometidos por el capital británico*, Buenos Aires, Esquife, 1959. Los datos biográficos están tomados de esta fuente, y de H. Domingorena, *Oswaldo Magnasco, el mejor parlamentario argentino*, Buenos Aires, Docencia, 1993.

191. Nos basamos para este análisis en los trabajos de Laclau, ya referidos en el capítulo I, y de Rosa Nidia Buenfil Burgos, *Cardenismo, argumentación y antagonismo en educación*, DIE-CINVESTAV-IPN, México, 1994.

Nuestro argumento a lo largo de este capítulo intentará demostrar que, en el debate parlamentario, se desplegaron y profundizaron estrategias y posiciones político-educativas de largo alcance en la historia educacional. El rechazo a los diversos intentos de reforma del currículum de la escuela media y el sostenimiento de un canon cultural tradicional, fueron posturas comunes a sujetos sociales muy diversos, entre ellos los que emergían como novedosos en el horizonte social, y que en otras experiencias históricas se articularon a propuestas de renovación cultural más radicalizadas. El porqué del consenso en esta modernización conservadora creemos que está ligado a estas luchas de principios de siglo en que se construyeron equivalencias muy perdurables entre tradición, república y democracia, de las que el fracaso de la reforma Magnasco es un buen analizador.

### **El plan de instrucción general y universitaria (1899)**

La propuesta de reformas a la enseñanza secundaria de 1900 estuvo precedida por un plan de reestructuración general presentado por el presidente Roca y el ministro Magnasco un año antes, que intentaba llenar la ausencia de una legislación general sobre el sistema educativo.

Al hacerlo, avanzaba sobre, y nos animamos a decir que también contradecía, las dos leyes que regían la educación hasta entonces: la Ley 1420 de instrucción primaria y la de enseñanza superior (Ley Avellaneda). Siguiendo una interpretación más bien centralista de las regulaciones de la Constitución Nacional en lo atinente a la organización de la educación,<sup>192</sup> Magnasco se preocupó por reafirmar las atribuciones del poder nacional, basada en el inciso 16 del artículo 67 que postulaba la acción legislativa del gobierno en cuanto a las directrices generales de la “instrucción general y universitaria”. Según su parecer, el Congreso debía ocuparse de dictar los planes y programas, y delegar en las provincias la responsabilidad de la administración.

En la fundamentación que presentó a la Cámara de Diputados, Magnasco hizo hincapié en las “grandes ventajas” que traería “la uniformidad educacional en toda la extensión de la república”, aunque paradójicamente intentara en todo momento incluir enunciados federalistas en su propuesta. La paradoja se vinculaba, una vez más en la historia argentina, a una lectura de la realidad desde la dirigencia política que, a la par que señalaba las bondades de un modelo de organización federal, lo juzgaba impracticable, o bien lo postergaba hasta mejores tiempos. Magnasco decía, por ejemplo, que el sis-

192. Véase H. F. Bravo, *Bases constitucionales de la educación argentina*, Buenos Aires, CEAL, 1988, sobre los debates en torno a los artículos referidos a la educación de la Constitución Nacional.

tema más conveniente, más bondadoso y más puro en la educación primaria era la administración municipal, tal como tenían los estados de la Unión Americana (E.E.UU.); pero al mismo tiempo afirmaba que el país no estaba preparado para esa experiencia, a excepción de la Capital Federal.

El Plan que presentó planteaba la articulación de todos los niveles, incluida la educación inicial. Suponía un sistema organizado en 4 etapas:

- 1- la enseñanza primaria preparatoria, de los 6 a los 8 años;
- 2- la enseñanza primaria inferior, media y superior, de 6 años de duración en total dividida en 3 ciclos de 2 años cada uno;
- 3- la enseñanza secundaria, organizada en un ciclo general de 4 años y uno especial o preparatorio para las universidades de 3 (salvo para la Facultad de Agronomía que requería 2 años de enseñanza preparatoria);
- 4- la universidad, estructurada en ramas profesionales y doctorales, la primera de las cuales estaba sujeta a la regulación estatal, mientras que la segunda quedaba a arbitrio de las propias instituciones.

La filosofía educativa que subyace a la propuesta de reforma es una combinación de positivismo spenceriano y utilitarismo, muchas veces formulada en términos médico-pediátricos.<sup>193</sup> La calificación de “positivista” o “utilitario” no intenta hacer referencia a una doctrina coherente o fundamentada; no sólo porque en el caso de la reforma Magnasco, la fundamentación teórico-filosófica es más bien endeble y poco consistente, sino sobre todo porque las filosofías educacionales nunca se traducen en propuestas curriculares sin sufrir modificaciones, dislocamientos, hibridaciones.<sup>194</sup> Sin embargo, las repetidas veces en que el mismo ministro hace referencia al utilitarismo y al positivismo como fuente de legitimación y explica los sentidos que sobre todo el utilitarismo asumen para él,<sup>195</sup> hablan de su propia colocación en las coordenadas del debate cultural, filosófico y educacional de su época.

Magnasco partía, siguiendo la ortodoxia positivista, de afirmar que el niño era, antes que nada, un ser orgánico, y no una tábula rasa como suponían los empiristas. En una versión menos extrema de lo que después va a predicar Mercante, Magnasco propuso que la organización de la educación debía

193. Sobre estas corrientes filosófico-educativas, véase J. Bowen, *Historia de la educación occidental*, Barcelona, Herder, 1985, tomo III; N. Abbagnano y A. Visalberghi, *Historia de la pedagogía*, México D.F., F.C.E., 1982.

194. Cf. el capítulo anterior, y nuestro trabajo “¿Existió una pedagogía positivista? Las pedagogías triunfantes (1850-1900)”, Facultad de Filosofía y Letras, Cátedra de Historia General de la Educación, 1994.

195. Adelantando los argumentos, señalamos que para Magnasco el utilitarismo no debe preocuparse, como el de John Stuart Mill, por la “felicidad para el mayor número”, sino más bien por la escasez de recursos que obligan a optimizarlos. Escapa a nuestro interés discutir cuánta fidelidad guarda esta versión respecto de los padres de la teoría.

seguir el orden y los métodos de la naturaleza paso a paso, para evitar “los peligros” de la desviación.<sup>196</sup> Por ejemplo, contraviniendo lo establecido por la Ley 1420, la instrucción primaria debería empezar a los 8 años y no a los 6 como lo establecía aquella; si había que cumplir con la legislación -y si se podía, lo que por motivos financieros se admitía como dudoso-, entonces debía organizarse como una educación inicial, con lecciones sobre objetos y sin otras pretensiones. Como el niño estaba evolutivamente inmaduro para iniciarse en actividades intelectuales, la enseñanza primaria preparatoria excluía explícitamente la instrucción intelectual, y se proscribía el libro y actividades perceptivas complejas. Decía Magnasco que había que incentivar la percepción en el jardín, la distracción agrícola, los ejercicios físicos. Hay que señalar que en el detalle de los contenidos del plan, se incluyeron la escritura, el deletreo y la numeración hasta 100, aunque no queda claro cómo se enseñarían sin “instrucción” ni tablillas o libros.

La enseñanza primaria propiamente dicha empezaba a los 8 años, contando desde el primer grado con la asignatura “Trabajo manual o agrícola”, además de ejercicios físicos, anécdotas patrias, moral práctica, lectura, escritura y elementos de aritmética. En los grados superiores, se incluía geografía general y argentina, gramática, francés, dibujo y labores, “la naturaleza” (sic), y finalmente higiene y medicina. Se planteaba que todas estas materias debían darse en un nivel elemental, sin abstracciones innecesarias y con un sentido de utilidad para el progreso del país. Magnasco se preguntaba, a modo de ejemplo, ¿de qué sirve aprender los fondos públicos o el presupuesto general a un alumno de 6º grado, como entonces se pedía en los programas?<sup>197</sup>

Llama la atención la inversión del peso de los ramos de enseñanza en su propuesta, en relación a la tradición normalista. Magnasco sostuvo que los caracteres de la educación eran: física, moral, nacional y científica, en ese riguroso orden. En cuanto a la enseñanza moral, Magnasco sostuvo el carácter fundante del sentimiento religioso, y cargó muy explícitamente contra la tradición laica, señalando que “de la inconsciente incredulidad de los tiempos

196. La referencia al peligro y la desviación, ya sea vía la medicalización del discurso político y social o por la criminalización de los pobres, era un lugar común de quienes se preocuparon por el control social en los nuevos Estados nación. Véase O. Terán, *En busca de la ideología argentina*, Buenos Aires, Folios, 1987; J. Salessi, *Médicos, maleantes y maricas*, Santa Fe, Beatriz Viterbo, 1995; entre mucha otra bibliografía disponible.

Por otro lado, si bien pocas veces Magnasco los califica, algunas veces explícita de qué peligros se trata: “pedantesca superficialidad de que se resiente la preparación de nuestra juventud”, “esforzar estérilmente el entendimiento” (O. Magnasco, “Mensaje al Honorable Consejo de la Nación”, en Congreso de la Nación, *Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados de la Nación*, 9a. sesión ordinaria del 5 de junio de 1899, p. 112).

197. *Diario de Sesiones*, 1899, p. 112.

actuales jamás ha de salir ni la austeridad individual, ni la austeridad cívica”.<sup>198</sup> Sin adherir a la posición dogmática de los grupos católicos, el ministro se mostró preocupado por las graves consecuencias que estaba provocando el “silvestre escepticismo a que han sido imprevisoriamente abandonados nuestros educandos”, abogando en cambio por adoptar el modelo yanqui o alemán en donde “la lectura despreocupada de la Biblia constituye uno de los ocios más edificantes” de las escuelas públicas. Como veremos en el último capítulo referido a la propuesta de Nelson, las discusiones sobre el currículum también estaban atravesadas por las políticas de la religión, en las que las referencias a los países anglosajones eran centrales. A la enseñanza religiosa se sumaban la enseñanza perceptiva y manual, y la moral práctica, para conformar un hombre virtuoso, trabajador, ahorrativo, frugal, con inmensos beneficios para la paz individual y pública. La instrucción científica era, entonces, “recién el último término del problema” y no el primero, como se había planteado en reformas anteriores.

En lo que se consideró, con justicia, el punto más innovador de su propuesta, Magnasco afirmó que toda la reforma debía estar guiada por un propósito: “imprimir a la enseñanza las *direcciones prácticas* que el problema de la educación y la índole de nuestro país exigen”.<sup>199</sup> Para Magnasco, la cuestión de las tendencias prácticas admitía al menos dos acepciones: por un lado, desechar del plan todo conocimiento abstracto sin aplicación comprobada, esto es, que no tendiera a la formación de la inteligencia y el sentimiento; por el otro, debía tenerse como criterio que los conocimientos ayudaran a la “adquisición o desarrollo que el progreso material de la república requiere más imperiosamente”, argumento éste más vinculado -según Magnasco- al “concepto utilitario común”.

La primera acepción implicaba una reestructuración global de las disciplinas escolares, desde la enseñanza primaria pero más fuertemente en la enseñanza secundaria; ellas debían abstenerse de enseñar fórmulas, nomenclaturas técnicas, elaboraciones complejas, que quedarían reservadas para la enseñanza secundaria preparatoria. La aritmética, en la escuela primaria, no debía pasar de la regla de tres, y la historia de las anécdotas breves; la geografía debía ser práctica y gráfica; la física, en la secundaria, debería abocarse a lo más “nacional y preciso”; la química debería darse a un nivel general, sin indagar en la división entre orgánica e inorgánica. Los idiomas muertos no debían enseñarse, salvo a los hombres de gobierno y a los de letras, que encontrarían en ellos una “fuente inapreciable de inspiraciones y estímulos”.<sup>200</sup>

198. *Idem*, p. 109.

199. *Idem*, p. 112.

200. *Idem*, p. 112.

Si bien daban el acceso a “secretas riquezas que no es posible imaginar fuera de su dominio, recursos superiores y elementos inesperados de solución”, claramente no científicos o utilitarios, ellos requerían un nivel de preparación que sugería ponerlos al fin del aprendizaje, si es que no quería convertírseles en algo mecánico. Los oponentes de Magnasco en el debate señalarían más tarde esta contradicción entre el latinismo declarado de Magnasco y su rechazo a incluir las lenguas muertas en el plan de estudios; sin embargo, está claro en su fundamentación que lo consideraba un conocimiento “secreto” que debía resguardarse a la élite.

La segunda acepción implicaba una innovación aún más sustantiva, y más a contramano del sentido común pedagógico que se venía consolidando. Como dijo Magnasco en su mensaje, la introducción de la enseñanza agrícola e industrial implicaba “violentar inclinaciones facticias profundamente arraigadas..., destruir al fin, en gran parte, el pesado y anacrónico sistema educacional que nos rige”.<sup>201</sup> Tomando el ejemplo de los Estados Unidos, el ministro señaló que la grandeza de una nación se definía por su poder económico, y que un país como el nuestro tendría siempre que sobresalir “por la variedad y la clase de su producción primaria o derivada”. La educación debía contribuir a este ideal, formando a las futuras generaciones con hábitos de trabajo, sobriedad y ahorro y con conocimientos que “perfeccionen y abaraten nuestra producción”, a través de una “enseñanza elemental y perfeccionada de aplicación, de ensayo y de investigación”.

Además de introducir desde el primer grado la asignatura de trabajo agrícola o manual, que en el nivel secundario se transformaría en “industrial o agrícola”, Magnasco propuso dotar a las escuelas y colegios con talleres completos para el trabajo manual y con chacras o quintas agronómicas. Si bien no se abundaba en las características de esta enseñanza, se manifestaba que debía ajustarse a las necesidades regionales, y que quedaría a juicio de cada provincia la organización de las mismas, aún cuando el Estado nacional debiera sostener financieramente, en caso necesario, tales emprendimientos.

Hay que señalar que, como le sucederá a Mercante y Nelson cuando planteen sus propuestas de reforma, la innovación del currículum de la escuela media rara vez alcanzaba la estructura interna de las disciplinas. Por ejemplo, en el currículum de la enseñanza secundaria general, la historia seguía la organización cronológica clásica en historia antigua y medieval, moderna y contemporánea, americana, y argentina. La modificación se daba más bien por la inclusión de otras materias: trabajo industrial y agrícola, dibujo industrial, nociones de psicología, inglés, ejercicios físicos.

201. *Idem*, p. 113.



En el modelo de organización propuesto para la enseñanza universitaria, pueden observarse la convivencia de esta tendencia utilitaria con el modelo alemán-humboldtiano de ciencia especulativa. En el proyecto de ley, se preveía la organización en dos ramas: la profesional, regulada por el estado; y la doctoral, de investigación científica y estructurada por las universidades. En todas las facultades, incluida la de teología, se ofrecerían carreras profesionales, que deberían ajustarse a los planes de estudio dictados por el Congreso. La selección de los médicos, abogados, constructores, agrónomos y hasta la conformación de un clero nacional eran asuntos que debían ser supervisados de cerca por el Estado. La idea de “habilitar las credenciales” era una de las más modernas de Magnasco. Los profesores de los cursos profesionales serían designados por el Poder Ejecutivo a partir de ternas propuestas por las universidades; en los cursos doctorales, la libertad de las instituciones para elegir autoridades y profesores y para elaborar sus planes de estudio sería total, “siempre que no afecten el orden público”.

Un elemento que llama la atención es que el curso profesional ofrecido por la Facultad de Filosofía y Letras era el profesorado. Esta facultad era considerada como “la indispensable fábrica del verdadero profesor normal y secundario que hoy no existe”.<sup>202</sup> Lo paradójico es que la formación prevista para este profesorado no estaba acorde con las “tendencias prácticas” por las que se abogaba a lo largo del proyecto; antes bien, la enseñanza era totalmente literaria e histórica, con materias como Pedagogía general y práctica pero sin incluir ninguna materia científica, higiene, educación física o manual. No queda claro, entonces, quiénes serían los profesores de estas asignaturas en las escuelas y colegios.

El último elemento a destacar de este proyecto es el peso de los argumentos financieros. Señalando la escasez de recursos monetarios, se sostenía que la enseñanza primaria seguiría siendo gratuita, aunque no los siguientes niveles. La enseñanza agronómica y la formación de maestras serían subvencionados por el Estado, sin que se especificaran los montos. La formación de maestros varones recibiría sólo un pequeño subsidio.

### El proyecto de reformas a la enseñanza secundaria (1900): hacia la segmentación educativa

El proyecto de reforma general seguía en estudio cuando en mayo de 1900 el Ministro presentó otro proyecto a la Cámara de Diputados, con pedido de estudio urgente. Mientras que la propuesta anterior parecía, a juicio de

202. *Idem*, p. 113.

lo que se manifestó en el debate, contar con el consenso mayoritario de los legisladores, ésta, en cambio, iba a generar duros cruces y acusaciones que determinaron el fracaso total del proyecto.<sup>203</sup>

La relectura de las más de 300 páginas que transcriben el debate parlamentario en Diputados de la iniciativa de Magnasco evidencia, a nuestro entender, que éste fue un episodio importante en la construcción de la equivalencia entre currículum humanista y enseñanza democrática que se afianzó como parte del sentido común de pedagogos, padres y alumnos a lo largo del siglo. En esta construcción, una parte importante le cupo a Magnasco, que descartó por completo la articulación del signifiante democrático; pero también fue virtud de Alejandro Carbó y de otros polemistas liberales el apropiarse de las tendencias más inclusoras socialmente, aunque las articularan a posturas conservadoras cultural y políticamente.

El eje de la reforma era la supresión de colegios nacionales y su reemplazo por otras modalidades de enseñanza práctica en las provincias. El proyecto establecía que, de los 19 colegios nacionales existentes, se conservaran 6 (Buenos Aires, Córdoba, Tucumán, Mendoza, Rosario y Concepción del Uruguay), y se transformara a los 13 restantes en institutos prácticos de artes y oficios, agricultura, industria, minas, comercio, u otras ramas productivas. A nivel político y financiero, la reforma significaba transferir progresivamente el control y el subsidio nacional a las provincias. Con los gastos anteriormente asignados a los colegios, se sostendrían becas para el traslado y sostén de los alumnos que ameritaran cursar en los escasos colegios nacionales, y se procedería a fundar y sostener estas escuelas prácticas especiales. El proyecto también preveía traspasar el subsidio a las escuelas normales a las provincias, cubriéndose inicialmente el 100% del monto actual para ir reduciéndolo un 10% cada año, hasta establecer un fondo permanente de ayuda a las escuelas normales provincializadas del 20% de su costo de funcionamiento. Tales quitas no serían realizadas a las provincias cuyo presupuesto no superara los \$500.000 pesos.<sup>204</sup> En el mensaje enviado al Congreso, se afirmaba además que estos dineros ahorrados por la Nación podrían destinarse a la escolaridad primaria.

Cuesta no reconocer en esta fundamentación parentesco con otras experiencias de transferencia más cercanas en el tiempo. Las razones presu-

203. Véase sobre este debate: *Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados de la Nación*, Buenos Aires, Cia. Sudamericana de Billetes de Banco, Año 1900, Tomo I; H. Domingorena, *Oswaldo Magnasco, el mejor parlamentario argentino*, Buenos Aires, Docencia, 1993; F. E. Barba, "Debate Parlamentario sobre el proyecto de ley de colegios secundarios (1900)", *Trabajos y comunicaciones* N° 20, La Plata, 1970, pp. 35-50; J. C. Tedesco, *op. cit.*, cap. III.

204. Estas eran: Catamarca, Jujuy, La Rioja y San Luis (esta última tenía un presupuesto de 470.000 pesos, por lo cual se presumía que pronto pasaría a la categoría siguiente). De hecho, entonces, sólo tres provincias podrían beneficiarse del apoyo nacional.

puestarias, como lo dice el propio Magnasco en el debate parlamentario, siempre están presentes en las formas de asignación del gasto, como lo habían estado para Rosas, Sarmiento y Avellaneda en su momento. En este caso, sin embargo, se asociaron a una corriente de reforma educativa que no pudo imponerse como hegemónica, entre otros motivos porque centró su ataque en el humanismo y el normalismo, no sólo desconociendo cuán consolidada estaba esta alianza en la cultura argentina, sino sin preocuparse por articular acuerdos con otros sujetos.

Aquí llama la atención que Magnasco no intentara, como hizo Joaquín V. González en 1905, organizar a sus partidarios o bien ganarse el apoyo de la naciente Unión Industrial Argentina y de otros sectores que quizás hubieran estado interesados en trasladarle al Estado el costo de la formación de la mano de obra.<sup>205</sup> Sobre todo, teniendo en cuenta que varios rectores de colegios nacionales habían planteado cuestiones similares en décadas anteriores. Por ejemplo, Paul Groussac, director del Colegio Nacional de Tucumán, había propuesto ya la supresión de varios colegios nacionales y su reemplazo por escuelas primarias superiores de contenido práctico. Eusebio Gómez, director del Colegio Nacional de Rosario, en 1884 decía: “antes que abogados, médicos, estadistas y literatos, el país reclama imperiosamente el concurso de comerciantes, industriales, agricultores y trabajadores en general”, y pedía la supresión de las materias superfluas y su reemplazo por otras como química industrial, agricultura teórica y práctica, química aplicada. Reclamos similares hacían los directores del Colegio Nacional de Salta, Eliseo Outes, y de Concepción del Uruguay, Honorio Leguizamón, que pedía incorporar cátedras como mecánica práctica, “que el progreso industrial y fabril de nuestro país reclama urgentemente”. El rector del Colegio Nacional de Córdoba, Telasco Castellanos, también hacía reclamos similares.<sup>206</sup>

Creemos que estas dificultades para articular alianzas, por ejemplo la del mismo Castellanos que vota en contra de la propuesta de Magnasco, se deben más a las características asociadas a su reforma que a las propuestas de cierre en sí. La reforma impulsaba, a nuestro juicio, una modernización social y cultural conservadora, fuertemente clasista, tíbiamente industrialista y fede-

205. En realidad, es probable que la propia UIA hubiera estado poco interesada en promover un plan como el de Magnasco, preocupada como estaba por entrelazarse con los sectores establecidos en el poder. La creación de su departamento de educación fue posterior (19..). De cualquier manera, queremos alertar contra la visión que identifica estos comportamientos con “intereses de clase” o “niveles de desarrollo técnico”, al punto de sostener que la industria argentina para aquel momento no existía, o bien que tenía nulos requerimientos técnicos. Una visión distinta puede encontrarse en J. Schvarzer, *La industria que supimos conseguir*, Buenos Aires, Planeta, 1996.

206. Citados por J. C. Tedesco, *op. cit.*, p. 67.

ralista. Si el sistema educativo argentino se había construido sobre los modelos español y francés (que era, para Magnasco, el gran oponente discursivo), era hora de mirar hacia EE.UU. y Alemania, naciones que se iban afirmando como las más desarrolladas y ricas. A diferencia de las dos propuestas que veremos en los capítulos siguientes, Magnasco no buscó articular la renovación científica y tecnológica de su época, plano en el que fue más bien cauto y poco decidido, y adhirió en cambio a los postulados más duros del positivismo evolucionista; tampoco se preocupó por incluir a nuevos sujetos sociales o políticos, ni por señalar las características anti-democráticas del statu-quo educacional, como sí lo hizo Nelson. La democracia no era un significante que tuviera valor para el ministro, al punto que no aparece mencionada ninguna vez en sus largos discursos.

Para Magnasco, el propósito central de la reforma era “quebrantar la extraña monotonía del régimen de estudios argentino, canalizando todos, puede decirse, hacia el mismo rumbo”: la Universidad. El Estado no debía, en este caso, tener en cuenta sólo las necesidades morales de los individuos o los intereses de las familias; debía preocuparse antes por la prosperidad de la nación, por las industrias, la justicia y las finanzas. Por ello, debía *alternar* “el colegio nacional, el colegio de la cultura general, con la escuela especial práctica, es decir ... con la cultura tan largo tiempo perdida y tan vanamente esperada de las fuerza productoras del comercio, de la industria, del trabajo en general, agentes los más poderosos de la transformación y de progreso de la vida civilizada moderna”.<sup>207</sup>

La oposición al modelo francés, fundante de nuestra estructura educativa, inaugura una línea de ataque que proseguirán más tarde Mercante y Nelson. En la argumentación de Magnasco, Francia representaba el “exotismo lírico”, el clacismo antiguo, la cultura ociosa, la civilización decadente, la afirmación republicana antes que el desarrollo material. En su discurso del 20 de setiembre de 1900, Magnasco se atrevió incluso a atacar a Jacques, Cosson y los profesores franceses, casi héroes educacionales para la época, como románticos del '48 que “no eran sin duda los mejores ni eran los únicos que convenía escuchar”. “El francés nos hizo daño”, con su canto de sirena que nos arulló a una estéril pompa por espíritu de comodidad o imitación. La variante que en ese momento se intentaba en Francia, la de la “enseñanza secundaria moderna” que combinaba la educación clásica con la científica, era para Magnasco una falsificación, una confusión que “transa” (sic) con los intereses instituidos de profesores y familias sin animarse a modificar el sistema desde su raíz.

207. *Diario de Sesiones*, 1900, 20 de setiembre de 1900.

Lejos de sugerir, como lo haría la comisión parlamentaria, adoptar esta propuesta, Magnasco pensaba que había que mirar las *fachschulen* alemanas y los institutos especiales británicos. Debía subsanarse un error arrastrado desde la organización nacional: aunque en aquel momento se había decidido que nuestras instituciones políticas fueran antifrancesas, “es decir, anglosajonas, antilatinas”, las instituciones culturales se habían pervertido con los oropeles franceses y desviado del rumbo. Lo que debía hacerse entonces era adaptar la educación al espíritu de las leyes de la nación: “¿O las instituciones docentes no son instituciones políticas?”.

Como lo había señalado en el proyecto de ley de reformas general, Magnasco proponía “restaurar el equilibrio entre enseñanza general y enseñanza práctica”, ponderando el peso de cada una en función de las “necesidades de desarrollo del país”. Estas estaban en relación a una escala evolutiva general que recién empezábamos a transitar:

*Los pueblos deben comenzar por darse a las tareas que les imponen las primordiales condiciones de su vida sin dejarse alucinar por los esplendores de instituciones pertenecientes a sociedades más adelantadas en el proceso de la civilización. Esto es lo que querían Alberdi y Sarmiento. (...)*

¿Dónde estaba la Argentina en esa escala civilizatoria? Aunque nunca lo explicitara totalmente, el ministro ubicaba al país en la parte más baja: “Un pueblo nuevo, pastor o agrícola, debe naturalmente educarse pastor o agrícola. Cuando las evoluciones de su crecimiento le creen otras necesidades, deberá responder por medio de la educación a este nuevo género de necesidades: si fuera manufacturero o fabril, debe responder con su instrucción a las exigencias del orden manufacturero o fabril”. Son numerosas las ocasiones en que Magnasco hace referencia a la vida pastoril, las formas de cosecha en el campo, la necesidad de contar con agrónomos para mejorar la producción; al mismo tiempo que escasamente se refiere a la industria y a qué tipo de calificación estaría requiriendo el incipiente desarrollo manufacturero. Podría decirse que la industria es un punto de llegada y no de partida, es el horizonte deseable pero todavía lejano; mientras tanto, la educación debía preocuparse sobre todo por generar un espíritu “industrioso” y trabajador, de valores capitalistas -aunque nunca los califique de este modo- que ayudarían a motorizar el desarrollo económico. Al mismo tiempo, hay que señalar que durante su ministerio, la sección anexa industrial de la Escuela de Comercio fundada en 1897 se convirtió en la primera Escuela Industrial de la Nación, bajo la dirección del Ing. Otto Krause. Pero ésta parecía ser una “institución modelo”, no replicable a gran escala por sus características, más vinculadas a la formación

de la élite técnica que de la masa trabajadora.<sup>208</sup> En su caso, el tibio industrialismo no se combinaba con la imagen de una sociedad plebeya y democrática; como hemos dicho, aunque citara frecuentemente el ejemplo yanqui, el modelo educativo alemán, fuertemente segmentado y clasista, era mucho más apropiado a su cosmovisión oligárquica.

Esto se evidencia aún más claramente en su preocupación por resguardar la condición elitista de la formación secundaria, cortando de cuajo la tradición que venía convirtiendo a los colegios y escuelas normales en prolongación natural de la primaria. Este fue uno de los puntos más fuertes en la propuesta de Magnasco, y el que suscitó más resistencias en los normalistas y en los liberales humanistas como Balestra. La crisis del sistema educativo argentino residía, para Magnasco, en que la prolongación de la escolaridad venía imponiéndose casi como obligatoria para todos, arrastrados como estaban por un sistema educativo que desembocaba naturalmente en la universidad:

*Aquí se ha convertido (a la instrucción secundaria) en enseñanza necesaria... implícitamente obligatoria; a los alumnos que salen de las escuelas primarias el Estado no quiere darles otro rumbo que el colegio nacional; el Estado los arrastra a él, violenta e ilegítimamente, con las mismas influencias con que legítima y naturalmente los llevó a las bancas de la escuela. Pero más: aquí se la hecho gratuita, no costada por el que la desea sino enteramente costada por el Estado.*

El ministro denunció que las necesidades en que se fundaba esta obligatoriedad eran las de “la comodidad y la corruptela”, las necesidades del título y del empleo del presupuesto. Las familias preferían que sus hijos siguieran estudiando a costa del Estado antes que destinarlos al trabajo; muchas veces incluso los anotaban en las escuelas normales para que cobrasen las becas, aunque después no concurrieran a clase. Los profesores mismos aceptaban compartir su sueldo con los alumnos, con tal que éstos asistieran a las clases. Se formaba así un circuito en que unos y otros sostenían mutuamente un sistema ineficiente y corrupto.

Para que la enseñanza secundaria recuperara sus “cualidades esenciales”, para que dejara de estar “bastardeada” y “deplorablemente confundida con la instrucción primaria superior o con la preparatoria universitaria”, había que crear otras alternativas, cerrar el acceso a la enseñanza secundaria y ofre-

208. Sobre la relación educación y trabajo y el lugar de las escuelas industriales, véase I. Dussel y P. Pineau, “De cuando la clase obrera entró al paraíso”, en *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*, editado por A. Puiggrós y S. Carli, Buenos Aires, Galerna, 1995.

cer modalidades de instrucción más apropiadas a otros sectores sociales. Citando a Alberdi, Magnasco reafirmaba que “importamos el error de la dirección universitaria” de Francia, transplantando un sistema que en su propio país estaba crujiendo desde sus cimientos. En la línea alberdiana, la república posible era autoritaria y conservadora; los sabios que necesitaba eran “necesariamente pocos”, y muchos los agricultores, ganaderos, cateadores, mineros. Según las leyes de la herencia, “los hijos de los agricultores son en su mayor parte aptos para perfeccionar los cultivos, lo mismo que los hijos de los cuidadores de ganado son mayoritariamente aptos para mejorar las razas de animales útiles”. Si puede haber excepciones, “éstas son, por naturaleza y por experiencia, pocas”. Nuevamente, Magnasco convocaba la figura del “peligro” para alertar contra más educación para los pobres:

*Las clases gobernantes y directivas -que son las más escasas, naturalmente- es claro que requerirán otro género de ilustración, mucho más amplia. Pero la masa del pueblo no responderá jamás a sus destinos si comienza por rebelarse, o si los gobiernos, mejor dicho, la hacen rebelarse contra las contingencias que constituyen la primera condición de vida. Por eso conviene tener en cuenta estas reglas de sociología elemental: son indispensables, so pena de extraviarse.<sup>209</sup>*

La referencia que hizo Magnasco a la cuasi-obligatoriedad de la escolaridad secundaria es interesante en un doble sentido. Por un lado, reafirma nuestra hipótesis de que la escuela secundaria estaba cada vez más asociada a la escolaridad primaria, debido a la acción de normalistas y humanistas. También marca que la trayectoria escolar de algunos grupos sociales empezaba a ampliarse, que es lo que parece preocupar al ministro. Sin embargo, hay que guardar cierta desconfianza hacia su manejo de las estadísticas, y no perder de vista que se trata de unos pocos miles de alumnos en una población escolar que ya alcanzaba el medio millón. El inspector Pizzurno señala que en 1900 había 3235 inscriptos en los colegios nacionales. Otro diputado, Balestra, acota que en 1899 egresaron 5215 alumnos del sexto grado, sumados a unos 10.000 que aprobaron el cuarto y que estaban en condiciones de ingresar a los colegios. Esto daría una tasa de pasaje, para los años 1899-1900, de alrededor del 20%, lo cual está lejos de significar que el paso de un nivel al otro era automático.

209. *Diario de Sesiones*, 1900, 21 de setiembre de 1900.

Además, si se comparan estas cifras con los datos -por otro lado muy confusos- sobre la cantidad de inscriptos en escuelas primarias, que según Juan P. Ramos serían 451.247 para 1900, también se ve que la proporción de estudiantes secundarios era muy minoritaria en relación a la población escolar total. En realidad, como lo iban a marcar los opositores al proyecto en el debate parlamentario, la escuela primaria tenía índices de eficiencia muy bajos. A la diferencia entre inscriptos y asistentes regulares, que según algunos cálculos rondaba el 20%,<sup>210</sup> se sumaba la altísima deserción. Según el diputado Balestra, para la cohorte escolar bonaerense 1893-1898, entre el 1º y el 2º grado habían abandonado la escuela más del 68% de los alumnos; y sólo habían completado los 6 años de escolaridad requeridos el 2,87% de los ingresantes. Debido a las disparidades regionales, es posible sospechar con fundamento que la situación era aún peor en otras provincias.

Todo ello marca que la perspectiva de un ingreso masivo a la escolaridad secundaria estaba más en el terreno de los fantasmas que la perspectiva de democratización social convocaba en algunos sectores de la élite, que en las trayectorias concretas de los sujetos sociales. Al respecto, Carlos Escudé ha señalado que esta temprana “paranoia” era en realidad un reflejo importado de lo que pasaba en Europa, sin mucho fundamento en la realidad política argentina.<sup>211</sup> A nuestro entender, si bien es cierto que las discusiones europeas constituyeron un marco de referencia contra el cual se recortaron propuestas y cosmovisiones de la élite letrada argentina, su mayor o menor correspondencia con la realidad no modificó el hecho que las nociones de “peligro” estuvieran ya operando en la transformación de las formas de control social. Para nosotros, el que los “peligros” formaran parte de los “imaginarios pedagógicos”, sintomáticamente puesto de manifiesto por Magnasco pero no sólo por él, implica que tenían el poder de estructurar las prácticas y conformar estrategias político-educativas. Así, para Magnasco, la transformación del “carácter” de la enseñanza secundaria, pensada como el pivote que estructuraba un sistema segmentado, era un punto de inflexión en la constitución de un “espíritu público” que asumiera estas divisiones naturalmente, y que no las resistiera en nombre de una ideología republicana igualitarista. También lo era para sus principales opositores, los normalistas y algunos liberales humanistas, que hicieron de esta discusión una batalla por la educación laica y masiva, sin poner en cuestión muchas de las tendencias conservadoras y autoritarias del sistema educativo argentino.

210. Cf. A. Gandulfo, “La expansión del sistema escolar argentino. Informe estadístico”, en A. Puiggrós (dir.), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna, 1991.

211. En su libro *El fracaso del proyecto argentino*, op. cit.



## Las respuestas desde el normalismo: humanismo y democracia

Quienes monopolizaron las respuestas fueron los diputados Alejandro Carbó, Juan Balestra y Emilio Gouchón. El primero, diputado por Entre Ríos y miembro informante de la comisión parlamentaria, era, como hemos dicho, egresado de la Escuela Normal de Paraná. El segundo era un liberal correntino que tuvo una participación destacada en el '90, miembro del mismo partido que Magnasco. Gouchón, finalmente, era partidario del mitrismo; fue uno de los más encendidos atacantes de los ministros roquistas, y quien precipitó al año siguiente la caída de Magnasco al frente del Ministerio que clausuró su carrera política.<sup>212</sup>

El elemento que más fuertemente blandieron los opositores al proyecto fue el laicismo, denunciando la privatización encubierta que la reforma impulsaba. Gouchón, orador encendido, denunció: “Lo que se busca es desalcotizar el colegio nacional. Saben los señores diputados lo que quiere decir desalcotizar? Enjesuitarlo”.<sup>213</sup> Carbó, más reflexivo, enfatizó que las instituciones de enseñanza secundaria y normal habían jugado un papel benéfico en las provincias, calificándolos como verdaderos centros de cultura, de ilustración y de distinción sociales. Para él, si se suprimieran los colegios, se privaría a las provincias de esta renovación cultural y se incrementaría la disparidad regional: “se condena a las tres cuartas partes del país a ser eternas tributarias de 3 ó 4 provincias privilegiadas”.<sup>214</sup> Las escuelas secundarias fueron presentadas como “focos de cultura” laicas en un ambiente dominado por la Iglesia. “En las provincias no hay grandes actividades culturales que independicen la razón...”, porque todo pasa por la acción del cura desde el púlpito. Carbó se preguntó quién ocuparía el espacio que los colegios nacionales dejaban libre. Si la Nación renunciaba a ese derecho, ¿quiénes estarían en condiciones de fundar otras instituciones? La Iglesia o las provincias. Estas estarían en exiguas condiciones de hacerse cargo de otros gastos educativos, porque sus presupuestos ya estaban al tope; las congregaciones religiosas sí podrían, y sobre todo estarían interesadas en las ciudades en que tenían obispos. “Contra esto es necesario que se prevenga siempre el país... Es muy discutible esto de entregar la enseñanza secundaria a las congregaciones religiosas, muchas de las cuales no reconocen más jefe que el Papa.”<sup>215</sup> El proyecto en cues-

212. El incidente está profusamente relatado en la obra de Domingorena ya citada. Gouchón acusó a Magnasco de usar indebidamente fondos del Estado (específicamente, a los presos de la Penitenciaría) para construirse muebles para su casa particular, lo que finalmente fue comprobado, aunque Magnasco adujo ser víctima de un engaño del director de la Penitenciaría, que estaba enemistado con él. Magnasco renunció el 1 de julio de 1901, y nunca volvió a la política activa.

213. *Diario de Sesiones...*, 1900, p. 1451.

214. *Idem*, p. 1288.

215. *Idem*, p. 1282.

ción “amengua la fuerza del Estado y se robustece el poder privado”. Y habría que mirar el ejemplo de los países europeos, que “saben que es peligroso abandonar a la enseñanza privada la formación del espíritu público”.<sup>216</sup>

Con este argumento, se va afirmando la idea que lo que está en discusión son las características de ese “espíritu público”. Carbó entendía que se pretendía operar una verdadera “revolución educacional”, porque el poder federal se desentendería “de toda clase de enseñanza a fin que las provincias sean las que únicamente se encarguen de ella”.<sup>217</sup> ¿Cuáles son los propósitos de esta reforma, se preguntaba Carbó? Las razones de economía que se invocaban no parecían consistentes, pues el dinero ahorrado se destinaría a la enseñanza primaria. Por otro lado, si se buscaba aumentar el poder de las provincias, Carbó reiteró que por razones presupuestarias ellas no estaban en condiciones de hacerse cargo de mayores gastos. El argumento que quedaba en pie era el de “disminuir el número de jóvenes que siguen la enseñanza secundaria con dirección a las universidades de la Nación, ... en ciertas provincias especialmente”.<sup>218</sup> “Se dice que es un peligro que tantos jóvenes se dediquen a la enseñanza secundaria, porque siguen fatalmente el camino de las universidades. ¿Y qué mal hay en que el joven vaya a las instituciones de enseñanza secundaria y siga el camino de las universidades? ¿Hay alguien que pueda decir que no son los hombres de esas universidades los que dirigen el movimiento político, comercial e industrial de todos los países? ¿Hay alguien que pueda afirmar, siquiera, que puedan nacer y prosperar las industrias, tomando por base la labor del obrero manual, del jornalero del día?” La Universidad era, para Carbó, la fuente de una sabiduría asimilable a la “divinidad”, cuyo influjo positivo se extendería sobre todas las masas sociales. Por eso no sólo no era inconveniente que la mayoría asistiera a la universidad, sino que era altamente positivo. Incluso si, como denunciaba Magnasco, la perspectiva de sus egresados fuera engrosar el empleo público, sería muy saludable contar con empleados con mayor capacidad y preparación: “¿O es que preferirán un analfabeto?”, cuestionaba Carbó.

Como hemos visto en el capítulo anterior, los normalistas en muchos casos se opusieron a los viejos letrados y a los universitarios, y tuvieron que pelear arduamente para ser aceptados en la universidad como profesores y aún como estudiantes.<sup>219</sup> Por ello no deja de llamar la atención la alianza que teje aquí Carbó, asumiendo la superioridad universitaria:

216. *Idem*, p. 1298.

217. *Idem*, p. 1280.

218. *Idem*, p. 1281.

219. Adriana de Miguel ha estudiado, para años posteriores, la competencia por la hegemonía en el campo pedagógico entre la Escuela Normal de Paraná y la Universidad del Litoral. Si bien compartimos sus hipótesis, creemos que tampoco deben perderse de vista estos acuerdos o alianzas iniciales en la conformación del campo. Cf. A. De Miguel, *La nueva configuración del campo profesional...*, op. cit.

*Yo no he tenido la suerte de pasar por los claustros universitarios; he lamentado siempre no haber podido asistir a ellos para escuchar la palabra de los maestros que enseñan a poner al alumno en contacto con la ciencia para borrar los apasionamientos juveniles; que acostumbren a meditar con frialdad sobre las cuestiones de la vida.*<sup>220</sup>

Tratando de anudar los lazos en torno a la cultura clásica y los valores instituidos, Carbó reafirmó que la única enseñanza secundaria era la humanista clásica, y en esa operación, también anudó otros sentidos: sólo era posible un tipo de instrucción, las otras no eran legítimas ni valiosas. A lo largo de su intervención, Carbó hizo equivaler la propuesta del Ministro a la desaparición del nivel. Por ejemplo, argumentó que si se buscaba reformar la enseñanza secundaria, ya sea mejorando el profesorado o cambiando los planes de estudio, no hacía falta establecer una nueva ley. En cambio, la ley en cuestión, “¿no importaría aceptar que pueden reemplazarse los estudios secundarios por estudios de otra naturaleza? Y eso es completamente inaceptable”. La Comisión “no asiente que se destruya la enseñanza secundaria de la República”.<sup>221</sup>

El normalista Carbó relató que en el bosquejo de plan de estudios presentado por el ministro a la Comisión se incluían como contenidos de las instituciones de enseñanza práctica, “elementos de ciencia, (y) algo de las matemáticas correspondientes a la enseñanza secundaria”. Pero esto no podía equivaler a la enseñanza secundaria, porque era una enseñanza “dada con un destino utilitario de aplicación a las prácticas industriales. No puede reemplazar el propósito de dar al espíritu una ejercitación que le hace falta para desenvolverse posteriormente en la vida”.<sup>222</sup> Para Carbó, la enseñanza utilitaria no era una enseñanza general; la única enseñanza general deseable era la que no perseguía más interés que proporcionar una “gimnástica especial” a la mente que la preparase para la universidad y para la vida.

Que el eje de su argumento era la importancia de la enseñanza general como “enseñanza desinteresada”, y que la perspectiva que asumió fue no sólo anti-utilitaria sino fuertemente anti-pragmática,<sup>223</sup> queda más claro cuando Carbó se refirió al “punto novedoso de la reforma”, como lo era la direc-

220. *Idem*, p. 1283.

221. *Idem*, p. 1289.

222. *Idem*, p. 1285.

223. Las diferencias entre ambas corrientes serán retomadas en el capítulo V, sobre Ernesto Nelson. Ya hemos caracterizado el utilitarismo de Magnasco. El pragmatismo entonces en ascenso en los EE. UU., en cambio, representaba una corriente de interpretación cultural más asociada a una rebelión anti-patricia en la filosofía, centrada en la alianza entre individualismo, democracia y ciencia. Cf. Cornel West, *The American Evasion of Philosophy: A genealogy of Pragmatism*, Madison, The University of Wisconsin Press, 1989.

ción de la enseñanza hacia las actividades industriales, comerciales y agrícolas. Para él, el debate era viejo; desde hacía varias décadas coexistían en los sistemas educativos europeos las dos enseñanzas, la humanista y la técnica, en tramos posteriores a la enseñanza secundaria. En Alemania, Italia, Inglaterra, Austria, Rusia, EE.UU., “se encontrarán enseñanzas muy superiores a nuestra enseñanza primaria, enseñanzas equivalentes a la high school, pero jamás subordinando el estudio clásico al estudio comercial sino al revés: preparando por el estudio clásico el estudio comercial de primera fila e industrial de primera fila...”. Citando investigaciones en Alemania y Francia, afirmó que “son mejores los alumnos” de los estudios clásicos que los que egresaron de las ramas modernas: “porque aquella fuerza impulsiva que les ha dado la enseñanza con base científica, no puede dar al espíritu del alumno toda la elasticidad que da el estudio clásico, porque este último es eminentemente educativo, mientras que la otra, para ser educativa, necesitaría realmente sacrificar el utilitarismo que toma elemento de los detalles en vez de tomarlo de los principios, de las substancias, de la base, de la teoría de la ciencia”. Tiene “siempre una superioridad inmensa la enseñanza secundaria ‘desinteresada’ sobre la enseñanza práctica, empírica; y no es, por consiguiente, aceptable, el proyecto de sustitución desde este punto de vista”.<sup>224</sup>

Redundando en la misma línea, Carbó afirmó que la creación de establecimientos técnicos e industriales era una decisión saludable, pero “no tiene nada que ver con la enseñanza secundaria”.<sup>225</sup> La historia demostraba que ellos surgieron por necesidad, por acción de los gremios comerciales e industriales. Por ejemplo, no fueron necesarios en California ni en Rusia: allí el desarrollo económico fue motorizado por el rendimiento rápido y cuantioso del capital. Asumiendo el lugar de la crítica social, denunció que “las minas que en Argentina no se explotan”, no es por falta de escuelas, sino porque “los capitales que pueden introducirse al país encuentran rendimientos más felices y seguros en una cantidad de operaciones que les dan resultados inmediatos”. Para el desarrollo de las provincias, era necesario invertir en vías de comunicación fáciles y baratas, y crear Bancos que den créditos a los trabajadores. Sin competencia, sin mercado, no hay desarrollo. En el caso de la enseñanza industrial, Carbó invertía el precepto sarmientino de que la educación traería el progreso, y afirmaba que el desarrollo impulsaría la educación. Como veremos, no decía lo mismo para las escuelas primarias y normales.

Hay que señalar que, pese a afirmar el canon cultural clásico-tradicional, Carbó también incorporó reivindicaciones democráticas a su postura, en una cons-

224. *Idem*, pp. 1290-1291.

225. *Idem*, p. 1301.

trucción que a nuestro juicio evidencia las virtudes y limitaciones del normalismo como movimiento de renovación cultural. Además de lo ya mencionado sobre su oposición a la noción de “exceso de educación” que planteaba el ministro, Carbó quiso hablar en nombre de los que sufrirían la desigualdad regional. Por ejemplo, ante la concentración de colegios secundarios en unas pocas ciudades, se preguntó quiénes podrían trasladarse a otra provincia para estudiar. “El deber que nos impone nuestra condición (como representantes del pueblo) es colocar a todos en condiciones de recibir el pan bendito de la ilustración.”<sup>226</sup> “... Si la enseñanza secundaria ha de quedar, es necesario que quede para que todos los jóvenes que la quieran puedan recibirla y no vengamos por un pretexto de economía, ni con el pretexto de propiciar una idea muy laudable, por otra parte, de formar institutos prácticos, a sacrificar a la juventud de diez provincias para que no puedan recibir esa clase de enseñanza.”<sup>227</sup>

Su ímpetu democratizador, sin embargo, se detenía a la hora de considerar a los jóvenes pobres. Argumentaba Carbó: si lo que preocupa al Ministro es el peligro de que los jóvenes recibieran más instrucción y que esto aumentase sus expectativas, lo que debía hacerse era “abrir *canales de derivación* para los jóvenes de las clases sociales destinadas fatalmente a funciones inferiores por su capacidad”. Pero no debía engañarse al país con un simulacro de escuelas técnicas: eran preferibles las escuelas de artes y oficios, o las agrícolas ya existentes. Manteniendo una tradición del normalismo argentino, la educación se afirmaba no como un derecho de los individuos sino como un deber del Estado.<sup>228</sup>

Carbó tenía, además, otro motivo más corporativo para oponerse a la reforma. Si ésta prosperaba, las escuelas normales pasarían a depender de los gobiernos provinciales. “¿No le corresponde al gobierno federal la dirección de la formación de maestros?”<sup>229</sup> Carbó refirió que, en aquel año 1900, debido a una crisis presupuestaria, se habían suprimido las escuelas normales de varones y se las había anexado a los colegios nacionales. Suprimir los colegios nacionales implicaba también suprimir totalmente los vestigios de esas escuelas normales masculinas. ¿Adónde irían los normalistas? ¿Dónde se formarían los 12000 maestros que necesitaban las escuelas de la República? Las

226. *Idem*, p. 1297.

227. *Idem*, p. 1284.

228. Nótese por ejemplo la siguiente argumentación. Carbó acuerda en que podrían crearse escuelas industriales como la que dirige el Ing. Krause, aunque sólo tendrían sentido en centros desarrollados como Buenos Aires y Rosario; pero las escuelas que proyecta Magnasco son más elementales, más rudimentarias. Y aquí se chocan con una obligación del Estado, cual es la de “aprovechar de la mejor manera posible todas las fuerzas de la juventud” (*Diario de Sesiones*, p. 1308). La escuela es un tamiz del que se seleccionan los mejores. No se plantea que todos tengan derecho a acceder, sino que lo que importa es la “eficiencia social” en términos de las necesidades del Estado.

229. *Idem*, p. 1286.

provincias no estaban en condiciones de dirigir las, y sólo lo estarían cuando “puedan abstraerse de las solicitudes de la política local y aún nacional”. Por ello era necesaria la influencia del poder central: los grandes ideales del país debía fijarlos el Congreso. La regionalización de las escuelas normales abría sin duda muchos flancos de amenaza para la hegemonía normalista en la docencia argentina.

Por último, Carbó construyó una extraña oposición -extraña a las afirmaciones de Sarmiento, por ejemplo, que las había considerado equivalentes- entre el fomento de la industria y el combate del analfabetismo. Para él, el mayor problema que enfrentaba el país era que existieran 1.819.031 analfabetos.<sup>230</sup> Así, “combatir el analfabetismo es más apremiante que desarrollar la industria. A industria por industria, a riqueza por riqueza, tengamos presente que vale más la riqueza que lleva en su seno el porvenir del país que esa otra riqueza que cambia según las necesidades del intercambio internacional”.<sup>231</sup> Era necesario abrir las arcas del tesoro público para combatir el analfabetismo.<sup>232</sup>

Nuevamente, esta oposición nos da otro indicio sobre las dificultades del normalismo de articularse a los movimientos más dinámicos en la sociedad de su época. Es que para Carbó, como para buena parte de sus colegas, no había nada por encima del credo de la educación republicana, de raíz francesa. Terminó denunciando: “Yo estoy plenamente convencido que lo que aparece aquí no es cuestión de economía sino algo que se opone a este espíritu democrático”. Porque no hay democracia sin educación: “las democracias no prosperan si no se levanta el nivel de la colectividad; de esa sola manera surgen los choques de ideas que se despiertan, con ansias de vivir, y las ideas no nacen para la acción cuando no hay ideal que las mueva”.<sup>233</sup> La opción que se planteaba al discutir la reforma era si se quería formar alumnos para el despotismo de Richelieu, de Napoleón o de Rusia, o bien alumnos republicanos como los quería Sarmiento: “jóvenes ciudadanos independientes, capaces de dirigir las masas, de enseñarles el cumplimiento de su deber y el ejercicio de sus derechos!”.<sup>234</sup> República democrática + humanismo clásico + colegios nacionales: en esta equivalencia, el industrialismo, los pobres, y otros movimientos de renovación cultural o política que surgieran por fuera del Estado, quedaban excluidos.

230. La población total del país era, según Carbó, de 4.523.909. De ellas, 3.709.604 tenían más de 6 años. Entre los mayores de 14 años, los analfabetos alcanzaban 1.452.175.

231. *Idem*, p. 1312.

232. Carbó presentó un cálculo pormenorizado de cuántas escuelas sería necesario crear en cada provincia, y cuánto debería incrementarse el presupuesto educativo. En aquel momento, según Carbó, el presupuesto total de las provincias era de 40 millones, de los cuales el 28,24% (8.431.000 pesos) se destinaba a educación.

233. *Idem*, pp. 1391-92.

234. *Idem*, p. 1406.

La propuesta del Poder Ejecutivo fue rechazada por 53 votos en contra y 30 a favor. Si por un lado la votación expresó el consenso que existía sobre los beneficios de expansión del sistema educativo, y la oposición considerable a propuestas de limitación de la educación como habían sido enarboladas por los conservadores ingleses de principios del siglo XIX, al mismo tiempo también anudó alianzas tan poderosas como conservadoras cultural y socialmente. La definición de que la única educación secundaria posible era la humanista, que todo intento de renovación de este canon era anti-democrático, y que la preservación de esta tradición de educación republicana se imponía por sobre cualquier otra decisión de desarrollo económico y social, tuvo consecuencias no sólo en la esclerosis temprana del movimiento normalista,<sup>235</sup> sino también en las políticas culturales y educativas de los movimientos sociales y políticos emergentes, como el socialismo y el radicalismo. La fuerza de estos sentidos que se construyeron y desplegaron en el debate entre Magnasco y Carbó en 1900, seguía sintiéndose cuando, quince años después, se produjo otro gran intento de reforma del sistema educativo, comandado por Saavedra Lamas e ideado por Víctor Mercante. Sobre este pedagogo y su proyecto de reforma nos ocuparemos a continuación.

235. Véase Adriana de Miguel, *op. cit.*, que plantea la noción de "clausura" derrideana como síntoma de esta esclerosis.

## **Víctor Mercante y el psicologismo autoritario en la Reforma Saavedra Lamas**

Entre quienes se han ocupado de la enseñanza secundaria argentina, Víctor Mercante (1872-1934) ocupa un lugar relevante y polémico. Inicialmente normalista ortodoxo, formado en Paraná por Pedro Scalabrini, se dedicó más tarde a la investigación psicopedagógica en la Universidad de La Plata. En este recorrido de normalista a científico consagrado, Mercante fue estructurando una pedagogía crecientemente psicologizada y biológica, centrada en el estudio de la infancia y la adolescencia. En el camino, convocó muchos reconocimientos pero también rechazos. Fue sobre todo el fracaso de su proyecto más ambicioso, la reforma propuesta por el ministro Saavedra Lamas, lo que provocó su progresivo confinamiento y aislamiento en el Laboratorio de Paidología de La Plata.

Ubicarlo en el terreno de las disidencias supone una fundamentación detallada, porque va a contrapelo de la opinión predominante en la historiografía educativa, y a su lugar central en el campo pedagógico. Tedesco lo considera un representante de los intereses oligárquicos, y califica a su didáctica como anti-democrática, conservadora y racista.<sup>236</sup> Adriana Puiggrós coincide en que su pedagogía era determinista, racista, elitista y soberbia, aunque en otro trabajo no extiende estos sentidos a la reforma de 1916.<sup>237</sup>

Por nuestra parte, creemos que en la pedagogía de Mercante convivían distintos discursos, algunos provenientes del positivismo pero otros de origen diverso: tradiciones pedagógicas preexistentes, como el legado de Pestalozzi y Herbart, elementos del pragmatismo, demandas de sectores industriales, y

236. Tedesco, *op. cit.*, 1986, pp. 266-269.

237. A. Puiggrós, *op. cit.*, 1990, pp. 142 y ss.; A. Puiggrós, *op. cit.*, 1992, pp. 24 y ss.



la modernización científica y cultural de la época, procesada en forma heterogénea según después veremos. Muchos de éstos estaban presentes en lo que en el capítulo anterior definimos como “normalismo”, en tanto movimiento de renovación cultural amplio; pero a diferencia del grueso de los normalistas, Mercante optó por un anclaje universitario, y por la voluntad de fundar una disciplina científica en este ámbito. Como ejemplo de estas diferencias, Mercante tomó partido por el Seminario Pedagógico de la Universidad de La Plata como la mejor institución para formar al profesorado secundario; y no, como muchos de sus colegas, por las escuelas normales.

Mercante es, a nuestro entender, un “disidente” de la ortodoxia humanista, no solamente porque se plantee incorporar al trabajo como contenido educativo, sino sobre todo porque intenta articular un nuevo código de determinación curricular: la ciencia pedagógica, psicológicamente fundada. Como vimos, los humanistas se apoyaban en la tradición y en una vieja psicología de las facultades; la didáctica normalizadora consideraba que la educación era ante todo una cuestión de Estado. Para Mercante, en cambio, el eje debía buscarse en el estudio psicológico del niño y del púber: eran ellos los que determinaban los alcances y límites de la acción escolar. Probablemente esta convicción en la ciencia como última legitimación de la acción escolar se haya agudizado ante el rechazo de su proyecto de reformas: el éxito científico era un buen refugio para el fracaso político;<sup>238</sup> pero creemos que ya estaba presente en la reforma que quería imponer.

“Disidente” no quiere decir “democrático”: su pedagogía era claramente autoritaria. Su fatalismo biológico, cruzado con su adhesión al Sarmiento de *Conflictos y Armonías...* o al Alberdi de *Peregrinación de Luz del Día...* que creían que habíamos importado la escoria de la humanidad en vez de la inmigración civilizatoria, lo llevaron a desconfiar de cuanta tendencia natural surgiera en alumnos y en docentes. Algunas páginas de racismo brutal y descarado serían, por lo absurdas, motivo de risa, si no fuera porque asusta pensar cuánto de esto fundó el sentido común de docentes y alumnos argentinos. Pero también es cierto que, en su reconocimiento de la heterogeneidad contra la uniformizadora escuela normalista, venía a confluir con tendencias democráticas en la pedagogía.

Creemos que debe tenerse en cuenta la complejidad de estos elementos al tratar de entender la posición de Mercante en los debates curriculares, conservadora pero también moderna. Su “disidencia” habla también de quiénes y cómo fueron introduciendo los tópicos de la modernización, y la historia de sus fracasos muestra a la par los límites de la renovación curricular en la escuela media.

238. Este es el espíritu del capítulo “El problema actual”, de su libro *La crisis de la pubertad*, Buenos Aires, Cabaut, 1918.

## Hacia un nuevo código curricular: la pedagogía psicológica de Mercante

La pedagogía de Mercante estaba explícitamente basada en la psicología.<sup>239</sup> Para él, heredero del positivismo en éste y otros aspectos, la educación sólo podía constituirse en ciencia a costa de asumir el marco epistemológico de alguna ya constituida en torno a la experimentación y la observación. Así, llegó a definir a la pedagogía como la “ciencia de observación de niños y grupos dentro de ambientes, que necesita sistematizar sus hechos”.<sup>240</sup> Creía que los docentes, tal como los médicos que estudian el cuerpo que han de curar, tenían “la sagrada obligación” de estudiar el espíritu del educando. Debían ser “cultores de la niñez”, que conocieran y respetaran sus idiosincrasias.

A diferencia de lo señalado por Tedesco, que sostiene que su psicología era reducible a la biología, creemos que Mercante hizo un gran esfuerzo por desplegar la multiplicidad de operaciones específicas que el sujeto ponía en juego en el aprendizaje. Sus análisis de los estados psíquicos, la vida afectiva y emotiva, los sueños y el psicoanálisis, las sensaciones, fueron tan o más ricos que sus estudios sobre las operaciones consideradas “intelectuales” como la memoria y la formación de imágenes, o sus paralelos con la psicología de los animales. El “innatismo” de Mercante no era igual a considerar que la psicología se explicase solamente en sede biológica: tomando sus herramientas, trataba de interpretarlos desde un dominio autónomo.

Algunas palabras sobre el innatismo que sostenía Mercante. Para él, la estructura psíquica fundamental era hereditaria; la educación cifraba sus éxitos en el camino trazado por padres y abuelos.<sup>241</sup> “Los intereses no se crean, se desenvuelven y se cultivan”: la tarea de la educación era desarrollar al máximo la potencialidad ya determinada. También señaló, siguiendo a Terman, que el cociente intelectual servía de base a la predicción escolar y aún social del alumno.<sup>242</sup> Por eso se preocupó por establecer rígidas clasificaciones de los sujetos según sus capacidades de aprendizaje.<sup>243</sup>

Pero, así como repetidas veces limitaba el crecimiento al desarrollo de lo innato, otras lo ampliaba a la acción del medio. La pedagogía no sólo perfeccionaba lo dado, sino que también era correctiva de las tendencias naturales: “El procedimiento del que educa es recapitular el pasado para preparar las aptitu-

239. Cf. V. Mercante, *La Paidología*, Buenos Aires, R. Gleizer, 1927, pp. 20 y ss.

240. *Idem*, p. 49.

241. *Idem*, p. 47.

242. *Idem*, p. 36.

243. Cf. A. Puiggrós, 1990.

des para el presente en condiciones favorables, combatiendo toda desviación que pretenda encarnarse”.<sup>244</sup> Respetar y desarrollar lo dado, pero también encauzar, corregir: en esta tensión, propia de la ciencia positivista que naturalizaba la sociedad, se define la propia posibilidad de la pedagogía como reforma y control social. Su innatismo lo llevó a defender una educación diferenciada: “el afán igualitario sólo da una felicidad efímera” que pronto dejaba paso a las diferencias naturales. La escuela niveladora, la escuela única, era una tendencia anti-natural, y sólo contradecía temporariamente las tendencias plurales y heterogéneas de los individuos;<sup>245</sup> nuevamente, encontramos trazos aquí de discursos que podían coincidir con las críticas escolanovistas.

Por otra parte, la pretensión de fundar la pedagogía en la psicología ya tenía casi un siglo de existencia. Herbart (1776-1841) formuló un “programa de investigación” para la pedagogía, en torno a cómo se adquiere el conocimiento y cómo debe transmitirse. Aunque su sistema tenía una base ética y estética fundamentada, sus discípulos de la segunda mitad del siglo XIX la desecharon para reformularla en términos similares al positivismo.<sup>246</sup> La psicología daba las bases para estructurar la enseñanza en una serie ordenada de pasos, que debían ajustarse al interés de los educandos (espectro de preocupaciones posibles del alumno) y a la correlación entre asignaturas (unidad de la ciencia).

Mercante tomó muchos elementos del herbartianismo, sobre todo su centro en el docente y en un método capaz de prescribir la tarea de muchos docentes, pero tuvo más vínculos con corrientes distintivamente psicológicas -y no pedagógicas- de su época: la psicología experimental de Wundt<sup>247</sup> y Münsterberg, los estudios de Binet y Terman sobre la inteligencia, y los estudios de la vida infantil del norteamericano Stanley Hall.<sup>248</sup>

En el Laboratorio de Paidología de La Plata, Mercante intentó llevar adelante sus investigaciones sobre la psicología educativa. La Paidología delimitaba como campo al “estudio del alumno”, esto es, al niño en situación de

244. Mercante, *Charlas Pedagógicas*, Buenos Aires, Gleizer, 1925, p. 100.

245. Mercante, *La Paidología*, 1927, pp. 129-134. Véase como ejemplo la siguiente frase: “El concepto de único fue siempre sinónimo de providencia, contrario a la pluralidad con que el espíritu ve un asunto, pues el arte es variedad y temperamento, no medida y número”. *Idem*, p. 134.

246. Véase H. Dunkel, *Herbart and herbartianism: an educational ghost story*, Chicago, The University of Chicago Press, 1970, especialmente cap. 5 y 14.

247. Wilhelm Wundt (1832-1920) fue quien fundó el primer instituto de psicología experimental en Leipzig. El alemán se propuso hacer una “psicología sin alma”, que estudiase los fenómenos psíquicos sin considerar ninguna sustancia espiritual, y vinculándolos con los fenómenos fisiológicos. Supuso un paralelismo psicofísico, con una correspondencia término a término entre fenómenos psíquicos y físicos, pero les reconoció series causales independientes. El conocimiento o intuición del mundo era para Wundt un acto de voluntad, no meramente intelectual sino también afectivo. Wundt estudió también la psicología de las multitudes, cuyo objeto son los productos simbólicos (mitos, lenguaje, arte, costumbres).

248. Sobre estos tres últimos, véase S. J. Gould, *The Mismeasure of Man*, London, Penguin Books, 1981; H. Kliebard, *Forging the American Curriculum*, Nueva York, Routledge, 1992.

aprendizaje escolar. El Laboratorio, abierto en 1915 junto con la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNLP, se diferenciaba de las “influencias wundtianas” en su búsqueda de las series más que de los individuos, y en el énfasis pedagógico. Disponía del Colegio y la Escuela de aplicación de la UNLP que, a juicio de Mercante, eran sobre todo “anexos experimentales”. El contar con más de 3000 individuos como objeto de estudio y experimentación suscitó la envidia de Claparède -según el relato egocéntrico de Mercante.<sup>249</sup> En este sentido, tenía más similitudes con la propuesta de G. Stanley Hall, basada en la recolección de información por los docentes.<sup>250</sup>

El laboratorio constaba de una tabla de roble para medir la abertura de los brazos, antropómetros para medir la altura; craneógrafos,<sup>251</sup> dinamómetros, y espirómetros para medir capacidad pulmonar; instrumentos (la mayoría alemanes) para medir los espectros sensoriales; láminas y tests para medir la memoria, el juicio, el razonamiento, la atención y la afectividad. Como se ve, convivían una psicología basada en la fisiología y otra más independiente, aunque ambigua. En relación con lo primero, es sobre todo en la caracterización de las funciones mentales que se siente el peso biológico: “las actividades mentales son fenómenos del sistema nervioso; dependen de su desarrollo, de su nutrición, de las secreciones incorporadas al torrente circulatorio, nuevas o más activas”.<sup>252</sup> Al mismo tiempo, se abrían perspectivas para una psicología abarcadora de otros aspectos: “El adolescente no observa ni percibe de la misma manera que el niño;... porque su yo, otro, dinamizado por esa avalancha de sentimientos y afectos que trae consigo el despertar del sexo, en presencia de las cosas, suma de infinitos valores, las interpreta con un criterio no de mayor experiencia sino de mayor utilidad”.<sup>253</sup>

¿Qué aportaba de nuevo esta pedagogía psicológica de Mercante? En primer lugar, como hemos señalado en el subtítulo, la búsqueda de una nueva fuente de determinación curricular. El predominio del currículum centrado en las humanidades empezaba a tener un adversario serio: la psicología adolescente. Como veremos en el apartado siguiente, muchas de las críticas a la enseñanza secundaria que formula Mercante tenían fundamentación en la psicología de los educandos y en su salud. También aportaba elementos anti-

249. Mercante, 1927, pp. 213-215.

250. Kliebard reseña las críticas que esta modalidad de recolección de datos suscitó en los wundtianos y en James y Dewey. Estos señalaron alertaron contra la confusión entre psicología y pedagogía, y sostuvieron la necesidad de profesionalizar la investigación psicológica. Kliebard, 1992, cap. 3.

251. Cabe mencionar que Binet, ya en 1900, rechazó por imprecisas y sesgadas sus anteriores mediciones sobre la relación causal entre amplitud craneana e inteligencia. Mercante, 27 años después, seguía trabajando con esos presupuestos. Cf. Gould, 1981, pp. 146-149.

252. Mercante, *La crisis de la pubertad*, Buenos Aires, Peuser, 1918, p. 101.

253. *Idem*, p. 109.

democráticos, legitimando las diferencias sociales con las “leyes naturales de la herencia” que sustentaban la clasificación educativa.

En segundo lugar, aunque había una reducción psicologista en su pedagogía, también se operó una ampliación de su espectro. Pese a su innatismo, la Paidología venía a reemplazar a una “psicología sin cerebro”, como la llamaba Mercante. La psicología de las facultades era extremadamente limitada en comparación a la riqueza de las actividades mentales que empieza a desplegar Mercante. En el colegio tradicional, cuando llega la primavera y “la vida estalla en cantos, colores, perfumes, actividades, en bellezas, los programas, los horarios, los maestros pusieron siempre encomiable cuidado para que los niños no se enterasen de ello y no fueran víctimas de tan peligroso sensualismo”.<sup>254</sup> Pero en cambio, decía Mercante, “¿en qué pararían tantos discursos si la cátedra ocupara el centro de un parque, de una vega, un bosque o un museo, un ambiente menos seco y sombrío que el del aula? La memoria se entregaría a otros estímulos”.<sup>255</sup> Una escuela que fuera al río, al bosque, al museo, al laboratorio, como lo habían hecho Pedro Scalabrini y Juan Gez en Paraná, se parecería más a una práctica cultural que a una disciplinaria, a la que estaba de hecho reducida. Esto aumentaría la capacidad discriminatoria y agudizaría la memoria táctil y auditiva: lo importante era la estimulación de todos los sentidos, y la consideración de los aspectos afectivos.

Este enriquecimiento, hay que remarcarlo, estaba sin embargo limitado por una profunda sospecha en relación a la cultura de su tiempo. Para Mercante, ésta ofrecía un “cuadro desalentador” “desde que hay cines, escapartes, tranvías eléctricos y entrevistas fáciles. ... El fenómeno se agrava con la intoxicación producida por la nicotina”.<sup>256</sup> El capítulo destinado al cinematógrafo nos da, a su pesar, muchos indicios de la vida cultural de los adolescentes de aquella época: el fútbol, los paseos, los escapes (“retretas”), el tango -usado como adjetivo despectivo-, el cine,<sup>257</sup> constituían una escuela de perversión criminal, con consecuencias nefastas para la familia y la sociedad. Preguntaba Mercante, no sin razón: “¿Quién abre un libro de Historia, de Química o de Física, a no ser adulto, después de una visión de ‘Los piratas del mar’, o ‘Lidia Gilmore’, de la Paramount?”.<sup>258</sup> El cine era el exponente más

254. Mercante, *Charlas pedagógicas*, 1925, p. 70.

255. Mercante, *La Paidología*, 1927, p. 92.

256. Mercante, *Charlas pedagógicas*, 1925, pp. 35-36.

257. Señaló Mercante que la población de los cines se componía fundamentalmente de jóvenes de entre 12 y 22 años de edad. La mayoría de las películas eran de cowboys y de amor: los héroes que promovían eran para él “grandísimos salteadores y besuqueadores”. Mercante, 1925, pp. 118-123.

258. *Idem*, p. 123.

claro de la “conquista sin hierro que nos acecha”, que lleva a que los adolescentes solamente quieran gozar, gozar, gozar...<sup>259</sup>

Aquí Mercante, a la inversa que lo que veremos en Nelson, marcó un límite claro entre esta modernización cultural y la modernización de la escuela: en ella no entraría más que aquello que la familia, la escuela y los empresarios juzgaran moral. El cine podría ser educativo sólo en el caso que apoyaran la enseñanza de las asignaturas o proporcionaran ejemplos morales (piedad, juego, protección). Al único género que reivindicaba era el cómico, como las películas de Chaplin.

Una clave para analizar este procesamiento peculiar de la modernidad en Mercante, se encuentra en la coexistencia del científicismo o experimentalismo como expresión de progreso, junto con una imagen idealizada de la vida natural. Había una desconfianza marcada hacia las consecuencias de la vida urbana: el ideal estaba más bien en la vida pastoril. Como veremos a continuación con la reforma Saavedra Lamas, el trabajo manual y el sentimiento de la naturaleza actuarían, para Mercante, como sublimaciones de los instintos adolescentes, y los *sustraerían de “la sensación de las ciudades, que los empujan a la desobediencia, la disipación y el delito”*.<sup>260</sup> En esta condena de la cultura de su tiempo, se limitaban las bases y los alcances de su reforma.

Un último comentario en relación con la “pedagogía psicológica”. La docencia, en los últimos escritos de Mercante, se confundió con la investigación clínica psicoestadística: los maestros y directores debían llenar fichas complejas, anotando todos los antecedentes familiares y escolares que pudieran recoger. A veces, “una palabra, una cifra bastan;... o una narración corta y condensada del hecho” que, a la manera de síntomas, develaran los rastros del pasado. La anamnesis de las familias podría, en el futuro, descubrir algún detalle fundamental sobre la vida de algún individuo: “la escuela debe poseer esta información primordial, pronta a suministrarla, un día, a quien la requiera, como si se tratara de un acta de nacimiento que otrora careciera del valor jurídico y documentario que tiene hoy”.<sup>261</sup> La escuela, y el docente, pasarían a integrar los dispositivos de individualización del Estado, tanto como las huellas digitales o los legajos policiales.<sup>262</sup>

259. *Idem*, pp. 135 y 171.

260. *Idem*, p. 36. Véase también al respecto Kliebard, *op. cit.*, 1992; L. Marx, *The Machine in the garden. Technology and the Pastoral Ideal in America*, Oxford University Press, 1964.

261. Mercante, 1927, p. 48.

262. Véase el paralelo histórico con el surgimiento de las huellas digitales que narra Ginzburg: en ambos casos, se trata de la expropiación de un saber popular, articulado a un saber científico -la indagación clínica-, por parte de un Estado interesado en el control de una sociedad de masas. Cf. Ginzburg, *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*, Barcelona, Gedisa, 1989.

## **La reforma Saavedra Lamas: ¿la escuela del adolescente o la escuela utilitaria?**

Mercante participó, en 1915 y 1916, de la elaboración de una propuesta de reforma educativa ambiciosa, comandada por el ministro Carlos Saavedra Lamas. Esta reforma ha sido calificada por Juan Carlos Tedesco como un intento por desviar a los sectores medios que se incorporaban a la escuela secundaria, de los estudios clásicos y del ingreso a la Universidad. Supone este autor que la escuela intermedia fue pensada como un “filtro social” para evitar “desclasados” que tuvieran más demandas que oportunidades y se convirtieran en factor de desestabilización social; y como una reducción de la obligatoriedad a 4 años. Los sujetos que formaba la escuela intermedia serían “productivamente más útiles y políticamente más neutros”.<sup>263</sup> El mismo autor señala que este intento era ineficaz, porque en la misma época la inserción laboral de sus egresados era utópica, por el insuficiente desarrollo industrial.

Adriana Puiggrós, en debate con Tedesco, toma a la reforma como un “analizador” de las luchas político-pedagógicas de la época. Señala los peligros de confundir el utilitarismo con el positivismo, siendo ésta más bien la adscripción de Mercante. Pero sobre todo alerta contra la simplificación en un mote (“positivista”, “utilitaria”) de su propuesta, que articulaba elementos y dinámicas complejas (“psicología de los educandos”, ideas pedagógicas disponibles, demandas sociales, utopías proyectadas, etc.).<sup>264</sup> Recupera las opiniones de los rectores de escuela media, un año después de clausurada la experiencia reformista, evidenciando que los rectores no adherían a la enseñanza clásica orientada a la universidad y que sí estaban preocupados por vincular la escuela a la aplicación práctica y a la utilidad social de los conocimientos. “El reformismo predominaba, aunque estuviera en discusión su temario.”<sup>265</sup>

Por nuestra parte, creemos que es necesario reunir más elementos que permitan entender las transferencias y préstamos que Mercante hizo para la formulación del proyecto Saavedra Lamas. Esto es, qué elementos tomó para elaborar su propuesta y de dónde, cómo los articuló, con qué tradiciones rompía y cuáles reforzaba, etc.

Nuestras preguntas serán: ¿Qué es lo que la reforma Saavedra Lamas venía a decir sobre la escuela existente? ¿Qué y cuánto quería cambiar? Frente a la consolidación del currículum humanista tradicional, ¿introducía rupturas y dislocamientos? ¿Aportaba a la configuración de un modelo institucional

263. J. C. Tedesco, *op. cit.*, 1986, p. 198.

264. A. Puiggrós, *op. cit.*, 1992, p. 28.

265. *Idem*, p. 36.

propio, diferenciado de las universidades? ¿Suponía, como esbozamos en el punto anterior, la adopción de un nuevo código curricular, en clave psicológica? Intentaremos, en primer lugar, reseñar sus características principales.

La Reforma Saavedra Lamas se propuso una reorganización del sistema educativo, creando una escuela intermedia entre la primaria y la secundaria. La Escuela Intermedia cubría 4 años, y comprendía dos núcleos de asignaturas: la enseñanza general (matemáticas, historia argentina y universal, geografía argentina y general, castellano, francés o inglés, historia natural, química, física y derecho usual), y la enseñanza profesional y técnica (centrada en el dibujo aplicado, y con materias opcionales según el sexo). Establecía la promoción automática si se aprobaban los exámenes parciales con más de 4 puntos, medida que también fue extendida a los colegios nacionales y escuelas normales. Las reformas se aplicaron entre el 16 de marzo de 1916 y el 22 de febrero de 1917, en que el gobierno radical las derogó y restableció el currículum del Plan Garro.

Las Escuelas Intermedias funcionarían en los Colegios nacionales, escuelas normales, industriales o de comercio, bajo la dirección del vicerector del establecimiento. Los profesores a cargo serían profesores normales, o bien con títulos habilitantes, guiándose para ello por los mismos criterios que el colegio nacional.<sup>266</sup> Los profesores a cargo de cursos y del taller debían permanecer todo el horario escolar en el establecimiento.

En los discursos de Saavedra Lamas, la fundamentación de la Escuela Intermedia estaba basada en un crudo utilitarismo mucho más asociado al desarrollo capitalista que el de Magnasco. Tomando las experiencias de Alemania y EE.UU., Saavedra Lamas proponía reformar el sistema educativo teniendo en cuenta la necesidad de “los hogares” -eufemismo por los pobres- de contar con una actividad remunerable, ya sea para entrar al mercado de trabajo o para costearse estudios superiores. Paradójicamente, Saavedra Lamas sostuvo que este utilitarismo era una defensa del trabajador en la lucha contra la absorción por el sistema capitalista, porque mantenía el concepto de persona “en el sentido romano”.<sup>267</sup> Señaló además la importancia moral de esta formación, porque proporcionaba un espíritu de economía, orden y previsión indispensables para el desarrollo social. Figuraba entre sus considerandos una extensa referencia al contexto internacional de la Primera Guerra Mundial, que provocó un inesperado resurgimiento de la industria nacional. Para sostener las transformaciones venideras, sería necesario “vigorizar la aptitud

266. C. Saavedra Lamas, *Reformas orgánicas en la enseñanza pública. Sus antecedentes y fundamentos*. Buenos Aires, Imprenta Jacobo Peuser, 1916, Tomo I, pp. 43 y ss..

267. C. Saavedra Lamas, “La enseñanza técnica profesional de la Escuela Intermedia”, en Saavedra Lamas, *op. cit.*, 1916, p. 89.



nacional, difundirla, acrecentar la preparación técnica y crear el ambiente colectivo para las actividades enérgicas y jóvenes que el país exige”.<sup>268</sup>

A nuestro entender, Mercante aporta otro tipo de fundamentación, no estrictamente utilitario. Por una parte, porque en el utilitarismo confluían varios componentes: el vocacionalismo más explícito de los industriales, la educación para el trabajo de Kerchensteiner, el positivismo spenceriano. Los componentes utilitarios del discurso de Mercante deben leerse más bien en relación a este último, que en función de su supuesta adhesión al sistema capitalista -del que, como vimos, sospechaba en términos culturales-. Por otra parte, el propio Mercante marcó distancias, respondiendo años más tarde que “la escuela intermedia no pretendía formar obreros sino aptitudes profesionales para una multitud de servicios que requieren una disciplina manual, sembrando en el espíritu, el amor al taller”.<sup>269</sup> Sostenía, también en contra de las críticas, que su creación alargaba la enseñanza general, ya que comúnmente los niños abandonaban la escuela al 4º grado. Al mismo tiempo, ofrecía a las familias de “hogares modestos” la posibilidad de acceder a una educación corta.

Mercante hizo suya, como los normalistas, la idea que la escuela proporcionaría el cemento unificador de todos los sectores sociales, produciendo una cultura más igualitaria: “El obrero dejaría de ser el semianalfabeto peligroso que sabe leer; la juventud entregada a los estudios superiores, dejaría de mirar con fruncido ceño todo lo que pudiera encallecer sus manos”.<sup>270</sup> Este énfasis democratizador es llamativo en quien había sostenido, y seguía sosteniendo en el mismo escrito, que la *capacidad* no está igualmente distribuida, y que por lo tanto fomentar la preparación integral del individuo (de todo individuo, cabe aclarar) sería un despilfarro de educación.<sup>271</sup> Como veremos en el próximo capítulo, Ernesto Nelson fue mucho más consecuente en esta función democratizadora e igualadora de la escuela.

Pero Mercante parece haberse planteado seriamente el problema, a juzgar por algunos argumentos. Por ejemplo, propuso comparar las trayectorias escolares de tres niños, cuyo origen social era fácil predecir:

268. *Idem*, p. 115.

269. Mercante, *La crisis...*, 1918, p. 21.

270. *Ibidem*.

271. *Idem*, p. 246.

	Niño A	Niño B	Niño C
Escuela primaria	4	4	4
Escuela Intermedia	3	3	3
Colegio nacional	-	3 ó 2	-
Escuela Industrial	-	-	3
Universidad	-	6	6

Para Mercante, este régimen ofrecía ventajas para los tres:

-para todos por igual, porque completaba una educación común, brindando una cultura técnica que “integralizara la enseñanza y completara la educación del hombre para una función social”;

-para el niño A -de origen humilde- suponía una mayor escolaridad que la que tenía hasta entonces. Los chicos de este origen terminaban la escuela primaria después del 3er. grado, para entrar en el mejor de los casos a las escuelas profesionales, de formación mucho más limitada que la escuela intermedia;<sup>272</sup>

-para los niños B y C, de origen social alto o medio, suponía también mayor escolaridad: la práctica corriente para estos sectores era rendir examen de ingreso a la escuela secundaria o industrial después del 4º grado, y raramente completaban los 6 del ciclo primario.<sup>273</sup> Si este argumento no es consistente -porque se compensaba con el acortamiento de la escolaridad secundaria-, sí lo era el de la formación integral para todos. El colegio nacional tenía un excesivo teoricismo; el joven necesitaba la cultura práctica para no ser un tipo inferior en ciertas ramas de la vida.

Comparando los fundamentos de la creación de la escuela intermedia con otros escritos suyos, se evidencian allí muchos más elementos del pragmatismo y del utilitarismo que en su obra anterior y posterior. En *La crisis de la pubertad*, donde defendió la reforma de 1916, decía que “se aprende haciendo; unir el pensamiento a la acción, la idea al hecho ... Dentro de cada hombre debe estar el obrero, porque el hombre vale, por lo que produce y realiza”.<sup>274</sup> Las aptitudes debían ser cultivadas en el ejercicio de métodos

272. Entre las diferencias señaladas por Mercante, se encuentran los objetivos educacionales (las escuelas profesionales querían formar obreros idóneos), y el plan de estudios (aritmética, castellano, historia argentina, geografía, economía doméstica, ciencias naturales, con poco dibujo -4 horas contra 10 de la escuela intermedia-). *Reformas orgánicas a la enseñanza pública*, 1916, p. 433.

273. Las edades de ingreso y egreso a la escuela primaria eran de 8 y 14 años respectivamente, en la mayoría de las jurisdicciones.

274. Mercante, *La crisis...*, 1918, p. 23.

activos, guiados por un concepto de trabajo, en laboratorios, salas de experiencias y observación”.<sup>275</sup> Además, valoraba la espontaneidad: “el plan ... no lo obliga contra sus deseos y sus afectos”. Señalaba la importancia de proveer, dado el “ambiente social en que vivimos”, una serie de aprendizajes prácticos que preparen al alumno para actividades útiles y necesarias.<sup>276</sup>

Por otra parte, esta escuela era la que más convenía al púber, sumido en una crisis evolutiva de gran magnitud. En esta etapa, “el organismo sufre una crisis, algo así como una metamorfosis en la que el adulto se define; las actividades del cerebro pierden su agilidad; la acción frenadora de los centros de inhibición se debilita y la vida motriz es una necesidad incontenible. Tal estado no es el más propicio para una actividad mental intensa pero sí para una disciplina manual”.<sup>277</sup> Como señala Puiggrós,<sup>278</sup> Mercante se proponía la sublimación correctiva, “normalizadora”, de los instintos sexuales, en una interpretación “sui generis” de la psicología freudiana. *La crisis de la pubertad* constituye un voluminoso ejemplo de esta voluntad de fundar el currículum en una psicología experimental estadística, analizando los distintos aspectos de la vida adolescente y la intervención educativa más eficaz para orientarlos.

La introducción del componente más novedoso del currículum de la Escuela Intermedia, el trabajo manual, tenía su explicación en las tendencias naturales del adolescente, y adquiriría un valor sublimador y disciplinador. Ahora bien, ¿de qué aprendizajes prácticos se trataba? Dentro del currículum de 30 horas semanales, la enseñanza profesional cubría 9. Se les exigiría a los egresados el dominio de al menos una orientación manual. Para los varones, abarcaban un rango variado de actividades: práctica comercial, taquigrafía, dactilografía; galvanotécnica, instalaciones eléctricas, manipulación de cinematógrafo y otros aparatos de proyección; trabajo manual en madera; galvanotécnica, telegrafía y telefonía; dibujos decorativos, letreros artísticos, vitraux; modelado; artes gráficas, linotipia, fotografía; soldaduras y montaje de artefactos, instalaciones eléctricas; primeros auxilios; química industrial; prácticas agrícolas y cultivos, ganaderas y mineras, según la región. Para las mujeres, práctica comercial; modelado; primeros auxilios y puericultura; dibujo decorativo y vitraux; instalaciones y manipulaciones de aparatos de proyección, telegrafía y telefonía, dactilografía; economía doméstica, jardinería, cocina, lavado y planchado, fabricación de conservas y dulces; costura y confección, bordado, cortado.<sup>279</sup>

275. *Idem*, p. 34.

276. *Idem*, p. 33.

277. *Idem*, p. 24.

278. A. Puiggrós, *Sujetos...*, 1990, pp. 144 y ss.

279. C. Saavedra Lamas, *op. cit.*, 1916, pp. 12 y 13.

La modernidad de alguna de estas orientaciones es sorprendente, sobre todo si la comparamos con los escritos antes reseñados del mismo Mercante, condenando cines y tranvías. Según la investigación de Liernur y Silvestri, las primeras usinas eléctricas se instalan en la capital entre 1907 y 1912. Si bien se habían desarrollado experiencias anteriores, la electrificación de la ciudad data de esta época, y está muy vinculada a la instalación de tranvías eléctricos. La difusión de los artefactos eléctricos, por otra parte, data de la misma época, aunque sus primeros destinatarios fueron hoteles, colegios o iglesias más que los hogares familiares. En éstos sí eran frecuentes las planchas y ventiladores.<sup>280</sup> Lo mismo puede decirse del cinematógrafo y del teléfono. A poquísimos años de instalarse en la sociedad con bienes de consumo, todos ellos ya estaban incluidos en el currículum escolar. Sobre todo, lo que puede remarcarse es que ampliaba, en mucho, la oferta de las escuelas de artes y oficios, no sólo por incluir una formación general sino también por el tipo de formación laboral, vinculada a ramas muy dinámicas por aquel entonces.

La enseñanza se daría en un taller, a cargo de profesores y ayudantes. Al entrar a clase, el alumno retiraría una chapa con su número o nombre; esta chapa era la llave para ingresar a su cajón, donde guardaba su ropa e instrumental de trabajo. El cuidado y mantenimiento de estos materiales era responsabilidad del alumno, y en caso de pérdida debería reponerlo dentro de los tres días siguientes. La disciplina y la limpieza eran dos de las cualidades que más se valoraban. Formaba parte de los requisitos para la aprobación del taller, además de los dos exámenes escritos como en todas las materias, la entrega de un trabajo práctico que demostrara las habilidades aprendidas. La elección de la actividad manual debería ser efectuada por los padres, o bien autorizar la de sus hijos.

A los 15 ó 16 años finalmente se definían las vocaciones, tendencias innatas que se manifestaban tardíamente y aparentemente en interacción con el medio; ése era el momento ideal para Mercante para diversificar la formación. Unos tendrían tendencias materialistas y otros más intelectuales: para los primeros, quedaban las escuelas industriales y sobre todo el mundo del trabajo, y para los segundos, la educación superior universitaria.

En el plan de reformas de Saavedra Lamas pensado por Mercante, los *colegios secundarios* eran abierta y exclusivamente preparatorios para la enseñanza universitaria. Mercante imaginaba menos colegios que los existentes, y más elitistas. La dependencia del currículum universitario era total. El plan de estudios propuesto para los 3 años de los colegios nacionales se

280. J. F. Liernur y G. Silvestri, *El umbral de la metrópolis. Transformaciones técnicas y cultura en la modernización de Buenos Aires (1870-1930)*, Buenos Aires, Sudamericana, 1993.

polifurcaba en 4 orientaciones vinculadas a las 4 facultades universitarias (medicina, ingeniería, derecho, filosofía). Cada una de estas orientaciones estaba compuesta de un núcleo de materias obligatorias (“cuyo aprendizaje es necesario a todos los individuos, sea cualquiera la profesión a la que se dediquen”) y otras optativas o especiales, que complementaban la formación requerida por cada facultad.<sup>281</sup> Los núcleos de materias especializadas eran: ciencias físico-matemáticas, ciencias químico-biológicas, ciencias histórico-geográficas y materias literarias y filosóficas.

Como fundamentación de la polifurcación, se planteaba el anacronismo, frente al avance científico y técnico, de los saberes enciclopédicos, y la necesidad de poner un límite a la dispersión del saber, acentuando la especialización después de una formación general básica. A la par de ésta, Mercante formuló otras dos críticas al enciclopedismo vigente: no jerarquizar ningún contenido sobre otro, y ser pernicioso para la salud del educando, apabullado por materias y profesores diferentes. En este sentido, el establecimiento de un núcleo de materias obligatorias y otras opcionales era una innovación considerable en la escuela secundaria. Mercante creía que esta división redundaría en una mayor eficacia de la organización de los contenidos, que demarcará claramente cuáles eran más apropiados para su desarrollo futuro, y en la necesaria limitación del número de materias que los alumnos podían cursar por año, “sin perjuicio para su salud y para la eficacia para sus estudios”.

Junto con el establecimiento de un núcleo central y otro electivo, el plan de estudios ofrecía la flexibilidad de no fijar una secuencia determinada para las asignaturas; cada alumno podría cursarlas como lo eligiera, “mientras no esté comprometida la subordinación de los conocimientos”.<sup>282</sup> Los cursos durarían aproximadamente dos años para derecho y filosofía, y tres para medicina e ingeniería. Otro dato importante, que debe haber sido muy sentido en la vida escolar de los adolescentes y profesores, fue la supresión de los exámenes obligatorios y la promoción automática, si se cumplía el 40% de los requisitos.

Si se revisan los planes de estudio de los colegios, sin tener en cuenta esta polifurcación, no aparecen diferencias sustanciales con el plan Garro, de 1912. Como señala en otro escrito, no se trata tanto de una reducción como de una redistribución de conocimientos. El núcleo básico central contenía las materias tradicionales del bachillerato humanista (lengua y literatura, historia, geografía, matemáticas, lenguas modernas, anatomía y fisiología, lógica y psicología) a las cuales se agregaba ética. La orientación científica en físico-

281. C. Saavedra Lamas, *Reformas orgánicas en la enseñanza pública. Sus antecedentes y fundamentos*. Buenos Aires, Imprenta Jacobo Peuser, 1916, Tomo II, p. 427.

282. *Idem*, p. 36.

matemáticas contenía tres asignaturas de dibujo, preparatorias para la carrera de ingeniería. La literario-filosófica incluía tres cursos de latín y cursos de literatura de las lenguas modernas estudiadas. No hay, en este nivel de la enseñanza, una reformulación significativa del currículum por asignaturas: no se incorporan nuevos dominios de conocimiento, ni se las agrupa en forma novedosa. La excepción, ya lo hemos señalado, está en su distribución en ramas específicas, sistema que ya venía implantándose en Francia e Inglaterra con los bachilleratos en Ciencias y Letras.

Por supuesto, debe destacarse que estos estudiantes *ya habrían pasado por la Escuela Intermedia* cuando ingresaran a los colegios nacionales. La exigencia de este requisito, teniendo en cuenta que no se exigía el completamiento de la primaria para el ingreso a los colegios antes de la reforma, era novedosa. Por otra parte, toda la experiencia educativa de ensanchamiento de la educación común general para todos, a 7 años de escolaridad y con orientaciones manuales, implicaba una reestructuración general del sistema educativo.

Si el currículum de los colegios nacionales parecía actuar en la dirección de reforzar la dependencia universitaria, al menos en la estructura disciplinaria, la escuela intermedia actuaba en el sentido contrario. El hecho de partir al medio a la escuela secundaria, pero manteniendo la unidad institucional, seguramente contribuyó al apoyo que los rectores dieron a la reforma.<sup>283</sup> El perfil de estas instituciones habría sido modificado por completo: 3 años básicos masivos, con talleres y alumnos heterogéneos; 3 años superiores más elitistas y pre-universitarios. Saavedra Lamas hizo referencia, en su presentación, a la similitud con las High School y los College de los EE.UU.; pero en este caso, ambas instituciones no coexistían en el mismo establecimiento.

Al respecto, es interesante comparar el fracaso de Mercante, y del grupo de rectores que lo apoyaban, con el éxito alcanzado por movimientos similares en los EE.UU. Allí, los cuestionamientos centrales al currículum humanista, que contribuyeron a su declinación, fueron formulados por psicólogos educativos, Stanley Hall entre ellos, y por sociólogos como David Snedden, partidario del utilitarismo eficiente.<sup>284</sup> Al criticar su inadecuación al desarrollo y capacidades del estudiante, y su ineficacia para responder a las necesidades de la sociedad actual, ayudaron a minar las bases de sustento del viejo currículum.

Sin embargo, en la Argentina los proyectos enarbolando similares críticas no tuvieron éxito. Tedesco inserta este episodio en una pugna secular

283. Véase las "Palabras Preliminares" de Mercante a *La crisis de la pubertad*, y la obra citada de Puiggrós, 1992.

284. Ambos son citados frecuentemente en el *Proyecto de Reformas Orgánicas en la Enseñanza Pública* que presentó Saavedra Lamas; incluso se transcribe completo un artículo de D. Snedden

entre la oligarquía y los sectores medios, en la cual los primeros intentaron infructuosamente “desviar” de los estudios clásicos y de la universidad a los segundos, que se resistieron a la diversificación institucional. Puiggrós lo vincula, en cambio, a la debilidad de los sujetos políticos y sociales para rearticular las críticas y reformas desde propuestas político-pedagógicas inclusivas.

Siguiendo la línea que propone esta autora, creemos que habría que pensar también en la importancia que el currículum humanista tenía como signo de distinción social y cultural en la Argentina, elemento sobre el que nos hemos detenido en el capítulo I. También habría que considerar, para analizar el fracaso de la reforma, en la debilidad de la legitimación científica en la construcción estatal, y de los campos técnico-profesionales. La adopción de un nuevo código curricular como el que proponía Mercante venía unido a la voluntad utilitarista que primaba en ciertos grupos gubernamentales. Esta unidad entre ciencia y utilitarismo triunfó en los EE.UU. al articularse a propuestas democráticas de inclusión social, vía el progresivismo o más tarde el estado del New Deal; pero en la Argentina estaba contenido en pedagogías autoritarias y excluyentes, como la de Mercante. En su propuesta, la ciencia, como mito de progreso, venía asociada a la segmentación social, y también a la exclusión de la cultura de masas: el cine, el fútbol, el tango.

En relación al currículum de la escuela media, el legado de la Reforma Saavedra Lamas es contradictorio. La inclusión del trabajo y del manejo de las tecnologías contemporáneas parecía una ampliación democrática del currículum secundario; pero inscripto, como estaba, en un dualismo cuerpo-mente, la actividad manual estaba más asimilada a la habilidad motriz que a una reconceptualización global de la separación entre trabajo intelectual/trabajo manual. Este último argumento parece más acertado si se analizan las pocas modificaciones propuestas por Mercante al currículum humanista por asignaturas: se redistribuyen y se organizan las mismas materias. La Escuela Intermedia tendría un perfil institucional propio, bien diferenciado de las universidades; pero los colegios secundarios serían completamente dependientes de ellas. A contrapelo de esta diferenciación, los regían los mismos reglamentos y compartían el mismo personal docente en un solo establecimiento.

Es difícil imaginar cuáles hubieran sido las consecuencias de esta estructura educativa, más allá de la voluntad de quienes la pensaron. Quizás la incorporación de la tecnología no hubiera podido ser limitada a la acción motriz, extendiendo cuestionamientos a otras asignaturas; quizás estos nuevos sujetos que entraban por primera vez a una escuela media hubieran continuado los 3 años restantes en el mismo establecimiento. Lo cierto es que ni la ciencia psicológica ni el utilitarismo lograron imponerse como criterios para la determinación curricular en la escuela media. La trascendencia de Mercante, a nuestro entender, quedó restringida a las aristas más reduccionistas

de su psicología -la clasificación de los sujetos- y a su metodología normalista, perdiéndose en este tránsito el enriquecimiento científico y tecnológico que estaba a la base de su propuesta, y la posibilidad de darle voz, aunque fuera "naturalizada" y subordinada, a la problemática adolescente.





## Ernesto Nelson y el liberalismo democratizante

El análisis de las discusiones curriculares de principios de siglo muestra a veces posiciones sorprendentes por la amplitud y profundidad de la crítica. Una de ellas es la que sustentó Ernesto Nelson (1873-1959), inspector, profesor y director de colegios secundarios. Hijo del decano de la Facultad de Agronomía y Veterinaria de la UBA, Nelson abandonó la “trillada vía universitaria” después de circular por varias facultades (Ingeniería, Medicina) de Buenos Aires y La Plata; al poco tiempo se fue a los EE.UU., donde actuó como periodista y tomó cursos en el Teachers' College de la Universidad de Columbia.<sup>285</sup> Consecuente con su biografía, en toda su producción rechazó la “nobleza del título”, que lo hubiera contado como uno de sus naturales herederos.

El paso por los EE.UU. signó su práctica posterior: fue durante toda su vida un activo propagandista de la cultura y la educación norteamericanas y especialmente de la obra de John Dewey.<sup>286</sup> Nelson fue integrante de numerosas asociaciones e instituciones; la Liga Nacional de Educación y la Asociación por los Derechos del Niño lo tuvieron entre sus fundadores. Fue miembro y dirigente de las tres asociaciones más vinculadas a la difusión del americanismo en la Argentina y el mundo: el Rotary Club, la Asociación Cristiana de Jóvenes y el Instituto de Cultura Argentino-Norteamericano.<sup>287</sup> En

285. Nota biográfica redactada por Roberto Payró al artículo de Nelson, “Posiciones respectivas de los EE.UU. y Europa en el comercio con la República Argentina”, *Revista de Derecho, Historia y Letras*, Año VII, Tomo XVII, noviembre de 1903, p. 284.

286. Sobre la difusión de Dewey en Argentina, y el papel de Nelson, nos hemos detenido en otro artículo. Ver M. Dussel y Caruso, “Lectores y lecturas de Dewey en Argentina (1900-1920)”, en *Revista IICE*, Nº 7, 1996.

287. Fue presidente de ICANA entre 1945-1947; presidente de la Comisión de Acción Social de YMCA en los '50. Sobre la consideración de estas organizaciones dentro de la difusión del americanismo nos detendremos más adelante.

EE.UU., fue miembro titular de la National Education Association, de Washington D.C., y honorario de la Association of Teachers of Spanish.

Su multipertenencia institucional estaba orientada por su militancia decidida en favor de una reforma cultural y social: “la formación de una nueva raza en el extremo austral del Nuevo Mundo”, a imagen de los EE.UU.<sup>288</sup> Pero también implicaba una estrategia de renovación dentro del campo pedagógico, apoyada en la acción cultural más amplia y no restringida a la discusión interna del aparato estatal. Fiel a Sarmiento en este punto, Nelson defendió la acción societal en todos los planos, especialmente a través de las cooperadoras. Como veremos más adelante, esto tuvo expresión concreta en el currículum de la escuela secundaria a su cargo: introdujo el fútbol, el cine, la prensa y los viajes de estudio como formas educativas tan o más valiosas como las disciplinas escolares. Como Inspector General, propuso un plan de reformas que, si bien no iba tan lejos, planteaba algunas modificaciones al currículum instituido. Su relectura todavía puede aportar sugerencias para repensar la escuela media.

A nuestro entender, su obra es un indicador de las posibilidades y límites del liberalismo educativo para la reforma educativa argentina. Nelson criticó los fundamentos de la estructura del sistema, permitiéndose una “imaginación” contrapuesta en los fines, organización y contenidos. Sin embargo, aunque fue capaz de proyectar una escuela distinta, no pudo establecer las formulaciones político-educativas y alianzas suficientes para concitar la adhesión de otros sectores. Esto es evidente con la irrupción de la Reforma Universitaria: Nelson no comparte sus postulados, ni apoya el movimiento.

Uno de los puntos centrales de su discurso, la equivalencia entre acción societal y lógica del mercado -consustancial al liberalismo pre-keynesiano-, actuaba para nosotros como obstáculo para otras articulaciones. “Democracia”, “consenso público” y “libre concurrencia” eran casi sinónimos para Nelson. Esto lo distanciaba de los socialistas y de los radicalizados: para casi todos ellos, era imprescindible que el Estado jugara un papel articulador de la esfera pública, papel que Nelson negaba. Por otra parte, su predilección por el mercado lo asociaba más a los vocacionalistas: la incorporación del trabajo manual en el currículum, que era uno de sus planteos, podía ser identificada con la pedagogía utilitarista, que postulaba la inserción y el éxito en el mercado como criterio para la determinación curricular.

De cualquier forma, más que por su utilitarismo, compensado con importantes compromisos con el currículum humanista, Nelson dejó huellas por ser uno de los lectores y difusores más sistemáticos del pragmatismo norte-

288. Ver Nelson, 1903, p. 293.

americano. Muchos docentes conocieron a través suyo la obra de Dewey, y nos animamos a decir que no fue menor su participación en la constitución de la trama pedagógica escolanovista.<sup>289</sup>

En este capítulo, analizaremos algunos aspectos de la obra de Nelson, poco conocida hasta el momento.<sup>290</sup> En primer lugar, la adhesión casi sin fisuras al americanismo, que lo coloca a contramano de la tendencia nacionalista predominante en el campo intelectual y pedagógico. En segundo lugar, su particular lectura de Dewey como un intento de renovación pedagógica original. También se revisará su plan de reformas a la escuela secundaria y, por último, la relación crítica entre su liberalismo educativo y la Reforma Universitaria.

## **La tradición del americanismo pedagógico en la Argentina y el “yanquismo enardecido” de Nelson**

La nota distintiva de los planteos de Nelson es, sin duda, su posición pro-norteamericana, que cruza gran parte de sus obras y artículos.<sup>291</sup> Mercante mismo hace referencia al “yanquismo que enardece a Nelson” en una de sus conferencias.<sup>292</sup>

El norteamericanismo era una corriente menor dentro del campo intelectual argentino, que en la década del '10 buscaba referentes para la nacionalidad hispánicos o autóctonos -el indio o el gaucho-.<sup>293</sup> Pero en el campo pedagógico, venía emparentado a la figura de Domingo F. Sarmiento (1811-1888), que ya comenzaba a erigirse en el prócer educativo por excelencia. Algunas reflexiones sobre este aspecto pueden contribuir a posicionar a Nelson dentro de las corrientes pedagógicas de la época.

289. Véase especialmente R. Ziperovich, “Memorias de una educadora”, en A. Puiggrós (dir.), *Escuela, democracia y orden*, Buenos Aires, Galerna, 1992; S. Carli, “El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva”, en A. Puiggrós (dir.), 1992, *idem*; D. Etcheverry, *Los artesanos de la escuela moderna. La lucha por la libertad creadora en la escuela argentina*, Buenos Aires, Galatea-Nueva Visión, 1958.

290. Una excepción la constituye el trabajo de R. Gagliano, “Aportes para la construcción de una historia crítica de la adolescencia en la Argentina”, en A. Puiggrós (dir.), *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, Buenos Aires, Galerna, que trabaja sobre el *Plan de Reformas a la enseñanza secundaria*, 1992, p. 291. A modo de ejemplo, obsérvese la siguiente lista: E. Nelson, *Las bibliotecas en los EE.UU.*, Dotación Carnegie para la Paz Internacional, 1929; *La salud del niño, su protección social en la legislación y en las obras*, Nueva York, La nueva democracia, 1929; *Contenido cultural de las universidades de los EE.UU.*, Córdoba, Imprenta universitaria, 1930; *La delincuencia juvenil, con especial referencia al estudio y tratamiento de este problema social en los EE.UU.*, Madrid, Espasa Calpe, 1933; *Esquema de la educación en los EE.UU.*, Buenos Aires, Perrotti, 1937.

292. V. Mercante, *Charlas pedagógicas*, Buenos Aires, R. Gleizer, 1925, p.12.

293. Véase nuestro informe de avance anterior.

Sarmiento, como es ampliamente conocido, fue un devoto admirador de la sociedad norteamericana que conoció en 1845/46. En el relato de sus *Viajes* publicado en 1849, celebra la democracia y el progreso yanquis como la sociedad del futuro, frente a la obsoleta Europa.<sup>294</sup> En el plano educativo, su contacto con Horace Mann (1796-1859), Secretario del Consejo de Educación del Estado de Massachussets, le dio numerosas ideas para la organización de la estructura educativa de la provincia de Buenos Aires, que más tarde sirvió como modelo para la organización nacional.

Las políticas con que tradicionalmente se asocia la obra de Mann, y la lectura de Sarmiento, son las de creación de la escuela común y organización de la participación popular en la educación, a través de los Consejos de Escuela. Historiadores revisionistas<sup>295</sup> norteamericanos han contribuido recientemente a poner en cuestión la tarea de Mann, enmarcándola en la constitución de un sistema centralizado de educación pública, con amplia participación de los sectores protestantes (metodistas y presbiterianos) y con una merma creciente de poder de las asociaciones laicas de la sociedad civil. Para Katz, por ejemplo, Mann triunfó sobre los grupos localistas democráticos, que controlaban los Consejos Escolares, al crear el centralizado Board of Education -del que fue el primer secretario (1837-1849)-. En esta estructuración, fue decisiva la adopción del modelo prusiano, caracterizado por la financiación estatal que garantizaba la gratuidad de la enseñanza a la par que un control total sobre maestros, títulos y contenidos. Cinco fueron los puntos centrales de la actividad de Mann: creación de un consejo general de educación, del que dependían los consejos distritales; la escuela graduada; la supervisión estatal; las escuelas normales a su cargo; y la idea de una *escuela común*, política y religiosamente neutra, que contuviera a todas las minorías.<sup>296</sup> Estos 5 puntos son también la prédica educativa distintiva de Sarmiento.

Probablemente lo que impactó al sanjuanino fue la capacidad de Mann, y del Consejo de Educación de Massachussets, de conformar un sistema estandarizado de educación tanto en su estructura como en su contenido, pero a la vez con una sólida base social. La centralización no era un antónimo de la participación social, como en los sistemas educativos europeos. La dirección central de la actividad distrital era uno de los fundamentos del consenso pú-

294. Véase, entre otros trabajos, el de T. Halperin Donghi, *El espejo de la historia. Problemas argentinos y perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, Sudamericana, 1987, pp. 160 y ss.

295. Así se denomina a una corriente en la historiografía educacional norteamericana, tributaria de los "radicals" de las décadas de 1960/1970, que integran David Tyack, Michael Katz, Marvin Lazerson, entre otros.

296. M. Katz, *Reconstructing American Education*, Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1987, especialmente cap. 1 y 2. Katz señala reiteradamente la influencia de los pastores protestantes en esta escuela, a través de imponer el personal docente y sobre todo configurar sus bases morales.

blico para crear y difundir una nueva *religión cívica*, que reordenara el caos abierto por la doble revolución económica y política. Para Lawrence Cremin, la característica original de la educación norteamericana en el primer siglo de vida independiente fue precisamente la creación de una *paideia popular* que unificó a los distintos sectores. La escuela norteamericana se expandió con el compromiso de generar un “nuevo individuo republicano, virtuoso, patriótico y prudentemente sabio”, preparado para que la Nación cumpliera su Destino Manifiesto en el mundo. Este nacionalismo republicano tenía raíces muy diversas (metodistas, owenistas, sainsimonianas y lancasterianas), pero se unificaba en el contenido moral-cívico-patriótico de la educación.<sup>297</sup>

La “traducción” sarmientina del modelo norteamericano estuvo signada por varios factores. La primera “clave de lectura” se vinculaba al diseño de un nuevo espacio educativo. Sarmiento, al optar por el modelo norteamericano, se opuso al modelo europeo católico -francés y español- cuya consagración final era la universidad, que era el que había influido en el Río de la Plata hasta aquel momento. En esta oposición, la pedagogía protestante le era de gran utilidad, porque proponía un sujeto pedagógico basado en el contrato entre individuos-ciudadanos unidos en libre albedrío y no el súbdito subordinado al monarca o a Dios; por otro lado, porque suponía una interrelación entre la esfera religiosa y la política mucho más moderna que la católica.<sup>298</sup> El eje en la escuela común popular implicaba redefinir mucho más que la incorporación de sujetos hasta entonces excluidos: se ponía en cuestión el conjunto de las orientaciones político-educativas de la época.

La segunda “clave de lectura” de Sarmiento residía en su consideración de la sociedad argentina. Sarmiento “importó” este modelo educativo en sus formas y hasta en sus productos (maestras normales, textos de la casa Appleton para remover el “mercado” editorial escolar), pero partió de la descalificación de la sociedad civil cuyo consenso y movilización necesitaba para llevarlo a cabo.<sup>299</sup> Aunque alcanzaba a ver que Facundo era el producto más típicamente argentino, esta misma lucidez lo espantaba. Sarmiento adhirió, como Alberdi, al modelo del *transplante*: era necesario “poblar el desierto” con “razas civilizadas” que suplantarán a la barbarie nativa; pero le sumó la concepción de un dispositivo pedagógico, cuya difusión terminaría generando los sujetos sociales necesarios para el progreso argentino.

297. L. Cremin, *Traditions of American Education*, Nueva York, Basic Books, 1977, pp. 83 y ss.

298. Sobre la pedagogía protestante, ver J. P. Bastian, *Los disidentes: sociedades protestantes y revolución en México, 1872-1911*, México D. F., Fondo de Cultura Económica/El Colegio de México, 1989, cap. 4.

299. A. Puiggrós, *Sujetos, disciplina y curriculum...*, 1990, especialmente pp. 84-88.

Las razones de su fracaso son complejas. Una de las motivaciones centrales es señalada por Adriana Puiggrós: “El sistema propuesto por Sarmiento requería para su realización plena, de la activa participación de los sujetos que él mismo había contribuido a eliminar”.<sup>300</sup>

Las tendencias centralizadoras de la educación argentina se afirmaron desde 1884 hasta 1905 -año de la Ley Láinez-, avanzando progresivamente sobre los Consejos Escolares y alcanzado también a la acción educativa provincial. Como hemos visto, los pedagogos “oficiales” -como Leopoldo Lugones- propugnaron y legitimaron una intervención estatal creciente, reglamentando la vida escolar hasta los mínimos detalles. Sarmiento fue casi “canonizado” como prócer de la escuela, pero quienes se reclamaban sus herederos se alejaban cada vez más del sistema por él imaginado, y se acercaban a los patrones europeos de centralización estatal. En el campo pedagógico, quienes defendían un sistema educativo al estilo norteamericano quedaron en minoría.

Esta debilidad de los pro-norteamericanos tenía, por otra parte, causas mucho más amplias. Por un lado, la hegemonía económica británica en la Argentina tenía un peso fuerte sobre la política exterior de nuestro país.<sup>301</sup> Al mismo tiempo, las clases dominantes argentinas creían que nuestro país, y no los EE.UU., cumpliría su “destino manifiesto” hegemónico. Esto llevó a una competencia aguda con los EE.UU. para influenciar al resto de los países americanos.<sup>302</sup> Argentina rechazó, durante mucho tiempo, integrarse a la Unión Panamericana, oponiendo a la doctrina Monroe de “América para los americanos”, el slogan de “América para la humanidad”.

En el plano cultural, la oligarquía argentina había tomado como uno de sus signos de distinción la incorporación de la cultura europea: los viajes transatlánticos eran un rito de consagración de los intelectuales argentinos.<sup>303</sup> La cultura norteamericana aparecía, por el contrario, como la representante de los plebeyos, de la masa industriosa y vulgar. A esta representación dominante se sumó la influencia del “ariélismo”, movimiento liderado por José E. Rodó. El intelectual uruguayo alertó a la juventud latinoamericana sobre los peligros de la expansión imperialista de los EE.UU. en América latina, ya experimentada en la derrota española en Cuba en 1898 y en el avance de los

300. A. Puiggrós, *op. cit.*, p. 88.

301. P. Skupch, “El deterioro y fin de la hegemonía británica sobre la economía argentina, 1914-1947”, en Panaia y otros, *Estudios sobre los orígenes del peronismo/2*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1973.

302. Ver C. Escudé, 1942-1949. *Gran Bretaña, Estados Unidos y la declinación argentina*, Buenos Aires, Ed. de Belgrano, 1988.

303. D. Viñas, *Literatura argentina y realidad política*, Buenos Aires, CEAL, 1992.

valores materialistas sobre nuestra cultura. Caliban vencería a Ariel, símbolo del espíritu altruista, si no se reaccionaba a tiempo.<sup>304</sup>

No es sorprendente entonces que fueran pocos, y más bien marginales, los pedagogos que a principios de este siglo defendieran el americanismo. Quienes lo hacían, suscribían con más o menos fuerza a los postulados liberales, y eran críticos de la organización del sistema educativo argentino. Raúl B. Díaz, José Berrutti, Julio Barcos y Ernesto Nelson estuvieron entre los miembros de la burocracia educacional que tomaron como modelo global o parcial al sistema yanqui.<sup>305</sup> Si los tres primeros se centraron fundamentalmente en la herencia sarmientina, buscando revitalizar la importancia de la participación popular, Nelson incorporó la nueva característica que despuntaba en el horizonte: el industrialismo.

El americanismo que “enardecía a Nelson”, en la visión de Mercante, era el de nuevo cuño, el fordismo. Esta civilización plebeya que surgía desde el norte reestructuraba no sólo la organización del trabajo productivo sino al conjunto de las relaciones sociales, políticas, sexuales, incorporando la racionalización y la eficiencia como valores supremos.<sup>306</sup>

Un artículo enviado por Nelson desde Nueva York a la *Revista de Derecho, Historia y Letras* -cenáculo de positivistas-, en 1903, ilustra su visión futurista. Nelson le escribe a Carlos Octavio Bunge a propósito de su libro “Nuestra América”, que concluye con una exaltación de la sociedad europea. Le recomienda darse una vuelta por el Atlántico Norte, donde seguramente será deslunibrado por el famoso puente de Brooklyn, las cien mil fábricas o la

304. Véase Ch. Hale, “Political and social ideas in Latin America, 1870-1930”, *The Cambridge History of Latin America*, Cambridge, ed. L. Bethell, Cambridge University Press, 1985, y nuestro informe de avance anterior.

305. Véase, entre otros: J. R. Barcos, *Cómo educa el estado a tu hijo*, Buenos Aires. Acción, 1928, 2da. edición corregida; J. J. Berrutti, *Educar al soberano. Contribución a la obra de la educación del pueblo*, Buenos Aires, Juan Perrotti, 1936; R. B. Díaz, *Ideales y esperanzas en educación común*, Buenos Aires, Talleres Gráficos de L. J. Roso y cia., 1913.

306. Es interesante retomar aquí a Gramsci, porque es uno de los pocos intelectuales que no adhiere a una lectura apocalíptica, sino que conecta al fordismo/americano a un nuevo humanismo. Las lecturas predominantes desde la derecha espiritualista (J. B. Terán, por ejemplo) y la izquierda positivista (Ponce) han enfatizado el carácter anti-humanista del americanismo y del pragmatismo de Dewey. Gramsci, al contrario, sostiene en este escrito que la humanidad y la espiritualidad sólo pueden realizarse en el mundo del trabajo, a través de la creación productiva: el nuevo industrialismo plantea otro equilibrio que podrá ser retomado y reconfigurado desde una nueva forma de sociedad, “con medios apropiados y originales”. El americanismo, en palabras de Gramsci, implicaba por un lado la descalificación del trabajador, expropiado del control del proceso, pero a la vez le exigía una mayor capacidad intelectual, cual era la mayor abstracción necesaria para participar en el proceso productivo. El fordismo, al mecanizar el trabajo, también daba la oportunidad de mayor tiempo libre, y la posibilidad de que el trabajador reflexionara sobre su propia condición.

A. Gramsci, “Americanismo y fordismo”, en *Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno*, México D. F., Juan Pablos, 1986.



ciudad levantada en una semana. Los EE.UU. representan la culminación de la evolución social, y la causa central de su progreso es el interés social y el colectivismo que organizan al pueblo. No hay aristocracias de fortuna ni de sangre -y las que hay, son rémoras de Europa-: al contrario, lo típicamente “americano” es la masa poco culta, emprendedora, llana. Como para otros positivistas -Ramos Mejía entre ellos-, para Nelson el cambio que introduce la vida moderna es la aparición de la *multitud*; en ella, los americanos se sienten cómodos y se desarrollan. Los argentinos, en cambio, “somos tristes porque la multitud nos disgusta, porque ningún espectáculo nos llena, si directa o indirectamente no somos en él protagonistas”.<sup>307</sup> Los americanos creen más en la sociedad que en el individuo, y el orden reina espontáneamente; por eso no hay lazos autoritarios en la familia, la escuela o el cuartel. En cambio, los argentinos somos individualistas, soberbios, egoístas: “voilà l’ennemi” de la Patria, concluye Nelson.

El carácter plebeyo de la democracia capitalista norteamericana es uno de los elementos que más fascinan a Nelson; también su movilidad social. Nelson fue, en la Argentina, miembro y dirigente de dos de las asociaciones que Gramsci identifica como las difusoras del fordismo: el Rotary Club y la Asociación Cristiana de Jóvenes (YMCA). El filósofo italiano enfatiza su papel en la propagación de un nuevo espíritu capitalista, basado en la idea que la industria y el comercio constituían un servicio social más que un negocio, “o mejor, son y pueden ser un negocio en cuanto son previamente un servicio”.<sup>308</sup> También ésta es la idea que desarrolla Nelson cuando se refiere a la acción social popular, como veremos enseguida.

Gramsci destaca los múltiples puntos de contacto entre el rotarismo, el sainsimonismo, y por esa vía el positivismo: “el rotarismo sería un moderno sansimonismo de derecha”.<sup>309</sup> Pero también analiza la vinculación estrecha con el pragmatismo, como filosofía basada en la acción. Estos préstamos y transferencias son notorios en los trabajos de Nelson, así como en el espectro de sus alianzas.

Pero, más interesante que “cuantificar” cuánto de positivista o sainsimoniano hay en Nelson, cabría preguntarse qué significaba su americanismo industrialista en el campo pedagógico argentino. En otras palabras, como antes en relación a Sarmiento, hay que indagar en las “*claves de lectura*” del americanismo de Nelson. En primer lugar, su ubicación en un *lugar crítico*: el americanismo suponía una impugnación a la estructura económica, social, política y cultural argentina de la época. Para Nelson, el para-

307. E. Nelson, “El enemigo de la patria”, *Revista de Derecho, Historia y Letras*, Año VI, Vol. XVII, 1903, p. 512.

308. *Idem*, p. 318.

309. *Idem*, p. 324.

sitismo estatal heredado de la colonia, más los privilegios económicos de la oligarquía, eran las causas del naufragio de la democracia en nuestro país. La adopción de valores asociados a la ética protestante (trabajo, ahorro, libertad e individualidad) era la única solución para el progreso argentino. En el ámbito cultural, criticaba a quienes iban a las Facultades porque no tenían el dinero pero querían la distinción del título. Nelson articuló también un discurso en favor de los derechos del niño frente a los adultos:

*Entre nosotros el niño es víctima final de los individualismos superpuestos sobre él. Nuestros pobres muchachos no tienen el menor fuero: no han de hablar, no han de hacer ruido, no han de actuar sino en último término, no han de sentarse en lugar donde haya tantos asientos como adultos congregados...<sup>310</sup>*

En segundo lugar, Nelson incorpora el americanismo desde una *evaluación de la tradición pedagógica anterior*. Esto implicaba una pregunta incómoda: qué había fallado del ensayo sarmientino. Para Nelson, la respuesta es clara:

*Perdonémosle a Sarmiento el haber afirmado que la cultura debía ser impuesta a los pueblos a la fuerza... No; la cultura es un resultado natural del ejercicio de la curiosidad y del interés, siendo realmente milagroso el que no haya sucumbido a consecuencia de los refinamientos de una mal llamada educación, que parece empeñada en hacer odioso todo aprendizaje.<sup>311</sup>*

A diferencia de Sarmiento, Nelson tenía confianza en la acción societal, de los sectores populares en la Argentina, y desconfianza del Estado, elementos que lo llevaron a sostener una relación de mutuo reconocimiento con el anarquista Julio Barcos. Nelson funda, con Berrutti, Vergara, Raquel Camaña, entre muchos otros, la *Liga nacional de educación* en 1913, como movimiento de opinión favorable a la escuela pública en todo el país. La bandera del grupo era "Necesitamos escuelas", que a través de la acción y el trabajo enseñasen la ciencia "del mismo modo que se procede para aprender en la vida ordinaria". Si la primera parte del enunciado era compartida por positivistas y radicalizados, la segunda era del paño pragmático.<sup>312</sup> También se proponía la organización de

310. E. Nelson, "El enemigo de la Patria", *op. cit.*, 1903, p. 518.

311. E. Nelson, *Nuestros males universitarios*, 1919, p. 131.

312. Liga Argentina de Educación, *20 años de labor*, Buenos Aires, 1934. La Liga Nacional de Educación debe cambiar su nombre por el de "Argentina", cuando en 1934 el Poder Ejecutivo prohíbe el uso del término "nacional" para instituciones no oficiales.

talleres prácticos para responder a las necesidades de la población; escuelas de puertas abiertas; la defensa del magisterio; y la organización de las Sociedades Populares de Educación, cuyos Congresos y federación nacional auspiciaron.<sup>313</sup> Cabe destacar que Nelson actuó mucho más marginalmente en estas Sociedades que en el ICANA o la Asociación Cristiana de Jóvenes: aunque formaban parte de su espectro de alianzas, no eran el eje de su actividad.

Como otra clave de lectura del americanismo, subrayamos la *definición de una estrategia de renovación del campo pedagógico*. Este, como hemos visto, tenía un nivel de estructuración importante. Combatir al currículum humanista era, sin duda, una ardua tarea, en la que habían fracasado la mayoría de los intentos, algunos comandados desde el Ministerio de Instrucción Pública y apoyados por pedagogos y rectores, como el que vimos en el capítulo III. Nelson, como los otros, también fracasó, pero apeló a otras armas: el pragmatismo, el vocacionalismo, la cultura contemporánea. Esto lo coloca a la vanguardia de los ensayos pedagógicos renovadores, que, si tuvieron mucha difusión en la escuela primaria en los años '20 y '30, escasamente alcanzaron a difundirse en la escuela media.

Como último comentario en relación al americanismo industrialista de Nelson, destacamos que coincide con Gramsci en la propuesta de un nuevo humanismo, vinculado al fordismo. Pero a diferencia del italiano, supone la absoluta primacía del *mercado como mecanismo regulador democrático*.

*(Hasta ahora) la economía argentina se rigió por los mismos principios que la política, lo que llevó a muchas desigualdades. Este clivaje entre los líderes económicos y las masas gobernadas podría ser justificable si el suceso económico de las primeras y el fracaso de las segundas fueran el resultado del mérito individual comprobado en una competencia con igualdad de oportunidades. Pero la igualdad de oportunidades era un hecho sólo en el campo político. En el orden económico, las ventajas económicas heredadas, sancionadas por la ley, crecieron hasta una*

313. En una conferencia pronunciada en 1932 en la Federación de Sociedades Populares de Educación, Nelson destacó la importancia de la acción popular, como agencia poderosa para la reforma educativa. Señaló que la participación de los padres, primero limitada a la asistencia a la escuela y su alumnado, se fue ampliando progresivamente hasta alcanzar a investigar los motivos del incumplimiento de las leyes escolares y proponer vías de solución. Entre éstas, se encontraban pensiones y subsidios a las madres, cursos y libros para estimular a los padres, y sobre todo transformar a la propia escuela en una servidora de los niños, en vez de ser éstos anexo de aquélla. La acción social popular implicaba abandonar la idea del héroe individual y reemplazarla por la socialización del heroísmo legendario, fomentando el sentimiento de cooperación en la lucha contra la inequidad. Como buen rotario, Nelson propuso "sentir las culpas ajenas y redimirlas mejorando la vida propia, combatiendo el egoísmo y la indiferencia ante la suerte de los demás". E. Nelson, "Significado, finalidades y formas de la acción social popular", en *Ciclo Cultural 1932*, Buenos Aires, Federación de Sociedades Populares de Educación, 1933, pp. 15-45.

*forma verdadera de privilegio, gracias al cual el monopolio de la oportunidad social cayó en manos de una clase plutocrática.*<sup>314</sup>

Sintetizando: las posiciones dentro del campo pedagógico de Ernesto Nelson significaron una reubicación del americanismo, tomando distancia parcial de la herencia sarmientina y su adopción por el “establishment” educacional, y asociándolo a dos significados privilegiados: la democratización externa e interna de un sistema estructurado, y su vinculación con la industrialización capitalista.

## **El discípulo de Dewey**

Como hemos señalado, Nelson fue admirador y seguidor de la obra de Dewey, a quien cita profusamente en sus escritos. A nuestro entender, y como hemos señalado en otro lugar,<sup>315</sup> Nelson es probablemente el único pedagogo argentino que sigue orgánicamente los planteos deweynianos, aún cuando puedan marcarse puntos divergentes.

Nelson compartía con Dewey la centralidad del concepto de “democracia” para la definición de posiciones político-educativas. Tanto como para el pedagogo de Columbia, la democracia educativa implicaba el respeto de la naturaleza infantil, la libertad de docentes y alumnos, y la inclusión de todas las clases sociales en la escuela. La educación era un medio privilegiado para el ascenso social y para el progreso general. En una conferencia dictada en el Congreso Panamericano de Educación, realizado en Washington en 1916, como delegado del C.N.E., denunció al sistema educativo argentino como un “sistema de restricción organizada” que perpetuaba la injusticia social. Las “clases educadas”, dijo, eran todavía el sinónimo de un privilegio autocrático.<sup>316</sup> Este problema era mucho más grave en los colegios secundarios y en la universidad que en la primaria, organizada según el espíritu bostoniano y sarmientino. En la Argentina, para Nelson, era necesario unificar las escuelas secundarias, tal como lo habían hecho las escuelas secundarias norteamericanas.<sup>317</sup>

314. E. Nelson, *A problem for the Americas*. Points of View N° 5, August 1942, Division of Intellectual Cooperation, Pan American Union, Washington, 1942, pp. 3-8.

315. Véase Dussel y Caruso, *op. cit.*, 1994. En este apartado, retomamos y ampliamos las líneas de argumentación allí desarrolladas.

316. E. Nelson, “The secondary school and the university”, en Department of the Interior, Bureau of Education Bulletin, *Needed changes in secondary education*, N° 10, Washington DC, Government Printing Office, 1916, p.24.

317. E. Nelson, *Filiación histórica de la educación argentina*, Conferencia inaugural pronunciada en el Honorable Concejo Deliberante el 6 de noviembre de 1939, Confederación de Maestros, Buenos Aires, 1939.

La democracia, como en las escuelas protestantes de los EE.UU. y México, debía ser aprendida a través de la participación escolar. Nelson propuso la organización de “repúblicas escolares” en las que los estudiantes actuaran como órganos parlamentarios y tribunales disciplinarios. Esta experiencia era para él muy relevante para el fortalecimiento de nuestras “jóvenes instituciones republicanas”.<sup>318</sup> En un libro de texto para la enseñanza moral y cívica, Nelson sugirió que los alumnos formulen códigos de conducta del aula o de la escuela. Estos lejanos antecedentes de los “códigos de convivencia” actuales debían establecer pautas de conducta que los niños se comprometieran a abrazar posteriormente. Uno de los modelos propuesto por Nelson es fiel representante de la ética protestante:

1. *Ley del dominio propio;*
2. *Ley de la buena salud;*
3. *Ley de la bondad;*
4. *Ley del buen deportista;*
5. *Ley de la confianza en sí mismo;*
6. *Ley del deber;*
7. *Ley de la Responsabilidad;*
8. *Ley de la Verdad;*
9. *Ley del Trabajo;*
10. *Ley de la Cooperación;*
11. *Ley de la Lealtad.*<sup>319</sup>

La estrategia didáctica de Nelson es muy interesante, teniendo en cuenta que para la época el libro de texto estaba centrado en lecturas con lenguaje estandarizado y adulto.<sup>320</sup> Nelson utilizó lecturas coloquiales, diálogos, juegos de ingenio, extractos de textos (Constitución o obras literarias); recomendó además a los maestros realizar investigaciones y excursiones con los alumnos. Por ejemplo, sugirió que para estudiar el tema “Impuestos”, fuesen a la Dirección de Rentas y preguntasen por qué se cobran los impuestos, cómo se cobra, quién lo hace, en qué proporción, qué destino tienen esos fondos. También propuso ir a las Inspecciones sobre carnes y leche, base de la ali-

318. E. Nelson, “La evolución de la disciplina”, en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXVI: 402, Buenos Aires, 30 junio de 1906, pp. 661-674. Sobre la difusión de las repúblicas y ciudades escolares entre los protestantes, ver J. P. Bastian, 1989. *Los disidentes, op. cit.*, cap. 4.

319. La sugerencia era que los alumnos completasen el contenido de estos principios o leyes morales. E. Nelson, *Moral y civismo. Libro para 3er. y 4to. grados*, Buenos Aires. Kapelus, 1920, p. 11.

320. Cf. C. Braslavsky, *Los usos en la educación argentina, con especial referencia a los libros de texto para las escuelas primarias (1853-1916)*, Buenos Aires, FLACSO/GEI, 1992.

mentación urbana; así como a la justicia, la policía, la división de higiene y de vialidad.<sup>321</sup> Para la enseñanza moral, sugirió que el alumno llevase un “cuaderno moral” con recortes de periódicos que mostraran ejemplos de hazañas en este rubro, anagramas, acertijos, y dibujos. Toda su estrategia didáctica estaba cruzada por la democratización cultural: presentaba múltiples fuentes posibles para el conocimiento, y múltiples perspectivas en el origen del aprendizaje; aunque Nelson, conviene subrayarlo, confiaba en que todos llegáramos a la misma verdad moral.

Una lectura de su libro de texto, la primera para tercer grado, es particularmente llamativa. Su título es “Habitantes: argentinos, extranjeros, ciudadanos”. Allí un chico conversa con su mamá sobre el tema:

*Mamá -dijo Oscar-, ¿los hijos de españoles son argentinos?*

*-Sin duda alguna. Todo el que nace en nuestra república es argentino... (siguen otras frases similares). Ahora voy a preguntarte yo a ti: ¿qué es un ciudadano?*

*-¿Será el que vive en una ciudad?*

*-No. El ciudadano es el argentino varón que tiene 18 años cumplidos o más, y que se ha enrolado.*

*-¿Qué quiere decir que se ha enrolado?*

*-Que ha hecho lo que tu hermano Santiago, cuando sacó la libreta de enrolamiento al cumplir los 18 años. Al enrolarse adquirió deberes y derechos que yo, por ser mujer, no tengo... Votar, por ejemplo.<sup>322</sup>*

Esta frase, pronunciada por alguien casado con una luchadora feminista, Ernestina López, no era en nada inocente. No sólo hay un nacionalismo sorprendentemente inclusivo de los extranjeros para la época; también hay una dirección implícita hacia la ampliación del sufragio. Nelson sumó su escolanovismo a otros movimientos democratizadores de la sociedad argentina.

Tanto como esta prédica democrática, Nelson tomó de Dewey el activismo pedagógico. Imaginaba que la “escuela de la democracia va a ser un taller maravilloso donde todos los talentos inherentes van a desplegarse libremente y todas las aptitudes útiles van a ser convenientemente desarrolladas; donde la infancia y la juventud se desarrollarán en el ejercicio placentero de las capacidades físicas y mentales; y cada vocación encontrará expre-

321. Compárese estas propuestas con las de Magnasco.

322. *Idem*, pp. 231/232. Destacado nuestro. Confróntese con los textos relevados por C. Braslavsky, 1993, en los que no aparece ninguna referencia a la exclusión femenina del electorado.

sión en un objeto valioso”.<sup>323</sup> Para él, cualquier idea genuina era resultado de la acción, pero en la educación contemporánea los niños adquirían el hábito de seguir la autoridad de los textos o de los maestros. Nelson confesaba que lo desolaba “ver pasar millares de niños, entre los cuales no hay uno solo que lleve consigo su verdad, su verdad suya, ni siquiera su error, su error suyo”.<sup>324</sup>

Nelson propuso que la escuela secundaria abandonara su estructura tradicional y fuera concebida como un sistema de actividades a través de las cuales el alumno pudiera obtener la información por sí mismo. Sostuvo la necesidad de un cambio no tanto en el contenido del currículum como en la dirección de las actividades. Siguiendo al Dewey de *Mi credo pedagógico*, Nelson concebía a la tarea docente como la selección de los contextos apropiados para el aprendizaje. “Vamos a confiar en la acción educativa esta vez y suponer que cualquier niño normal que realice las actividades educacionales apropiadas, ha alcanzado necesariamente un conocimiento apropiado.”<sup>325</sup>

A pesar de su admiración general, dos elementos parecen diferentes de los planteos deweynianos, al menos en la coherencia de su argumentación. El primero de ellos refiere a la función de la escuela secundaria: Nelson señala en ocasiones que “prepara para la vida”, aunque en otras se desdiga.<sup>326</sup> Dewey era particularmente enfático en este punto: la escuela no prepara la vida o para la universidad, sino que es parte de la vida misma. El argumento deweyniano sostiene la necesidad de que las fronteras rígidas entre la escuela y la cultura extra-escolar se borren, que los chicos circulen por el barrio, incorporen sus saberes, que serán enriquecidos por la propuesta curricular. En cambio, Nelson se inscribe en un debate muy diferente: debe argumentar contra un muy enraizado anti-pragmatismo, atrincherado tras el currículum humanista. La “preparación para la vida” era un medio de acercar posiciones a los positivistas spencerianos, y también a los partidarios de la educación vocacionalista o industrial, en el mismo plan de alianzas que intentó Mercante.

Este es precisamente el segundo elemento divergente vinculado a la influencia de los vocacionalistas: la noción de “ocupación”. Esta era, para Dewey, equivalente a las actividades productivas del hombre, que determinaban la organización social y cultural. Dewey organizó el currículum de la escuela experimental de la Universidad de Chicago, a su cargo durante 8

323. E. Nelson, “A problem for the Americas”, en *Points of View* Nº 5 (August), Division of Intellectual Cooperation, Pan American Union, Washington, 1942, p. 8.

324. E. Nelson, *Plan de reformas a la enseñanza secundaria en sus fines, su organización y su función social*, Buenos Aires, A. Mentruyt, 1915, p. 13. Ver también R. Gagliano, 1992, *op. cit.*

325. E. Nelson, “The secondary school and the university”, *op. cit.*, p. 27.

326. E. Nelson, “The secondary school and the university”, *op. cit.*, p. 31, y E. Nelson, *Nuestros males universitarios*, 1919.

años, a partir de este eje: así, se comenzaba analizando la actividad recolectora y cazadora, luego la pastoril, y finalmente la industrial. En torno a cada una de estas etapas, se estructuraban actividades que comprendían contenidos de diversas asignaturas (lecto-escritura, cálculo, química, historia, etc.). Se intentaba así que el individuo recapitulara la historia de la especie en su aprendizaje individual (el principio herbartiano de la ontogenia que recapitula la filogenia). Pero además se agregaba una relativización del currículum disciplinario: las disciplinas no eran, para Dewey, cuerpos de saberes autónomos y trascendentes, sino respuestas humanas e históricas a los desafíos que fue planteando la evolución social en su dominio de la naturaleza.<sup>327</sup>

En cambio, Nelson concibió a las “ocupaciones” a las “actividades que deberían ser altamente instructivas en su ejecución y portadoras de la cantidad suficiente y pertinente de información demandada por la vida moderna”.<sup>328</sup> La “vida moderna” era el capitalismo industrial, en el cual cada uno cumpliría un rol de acuerdo a sus habilidades innatas. La mejor educación para las masas era la que las hacía más eficientes en este mundo, y no la que proveía, como para Dewey, visiones alternativas del trabajo y la producción. Dijo Nelson: “para ponerlo crudamente, las escuelas traicionan a las clases trabajadoras al negarles el entrenamiento manual, práctico, con el que incrementarían su eficiencia...”.<sup>329</sup> Nelson se quejaba de la falta de una organización liberal de la economía: quería un sistema meritocrático, en el cual la educación selecciona a los escasos talentos que gobernarían a la sociedad. En este desplazamiento de la noción deweyniana de “ocupación” hacia “formación para el empleo”, se perdían las posibilidades de contribuir a un nuevo humanismo, como el que imaginaba Gramsci.

Las diferencias entre Dewey y Nelson fueron significativas, en tanto sugerían diferentes alianzas y políticas curriculares. Como se verá a continuación, el plan de reformas propuesto por Nelson reformulaba muchos aspectos de la educación secundaria, pero no atacaba profundamente la estructura disciplinaria y el lugar del trabajo, como lo había propuesto Dewey.

## **El Plan de Reformas a la enseñanza secundaria**

Siendo Inspector General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, Nelson le presentó al entonces Ministro de Justicia e Instrucción Pública, To-

327. H. Kliebard, *The struggle for the American Curriculum. 1893-1958*, Nueva York, Routledge, 1987, cap. 3.

328. E. Nelson, 1916, p. 32.

329. E. Nelson, *A problem for the Americas*, op. cit., p. 5.



más Cullen, un plan de reformas curriculares llamativo por la audacia de la propuesta.

Su plan se encuadraba claramente en el *activismo pedagógico*, por entonces puntal de la renovación pedagógica. Se centraba en el individuo, que era para Nelson el protagonista de la historia.<sup>330</sup> El máximo objetivo de la escuela debía ser contribuir a la democracia; y ésta era el gobierno de los individuos. Para Nelson, una democracia podía funcionar si contaba con ciudadanos capaces de determinarse, de juzgar correctamente, de tener confianza en sus opiniones y fuerza de voluntad para defenderlas. Estos saberes no se adquirirían por la transmisión de conocimientos sino por el “ejercicio continuado del juicio, la gimnasia de las facultades del espíritu ... que hacen de cada hombre un ser distinto a los demás”.<sup>331</sup> La educación, entonces, debía tener como fin formar hombres “intelectual y moralmente emancipados”.

Indudablemente, el colegio secundario de su época no apuntaba en este sentido. Preocupada por la transmisión de conocimientos, la escuela se estructuraba en torno a los programas de estudio, el examen y los libros de texto. Así, producía sujetos incapaces de formular opiniones, de realizar experimentos o confrontarse con los errores: “niños y jóvenes se sienten literalmente perdidos cuando se les exige que formulen un juicio sin repetir lo que acerca del asunto haya dicho una autoridad, cualquiera que sea, el profesor, el libro, o a falta de éste, un alumno más aventajado”. El motivo central de esta dificultad estaba en el propio sistema de enseñanza: “Pocas veces su maestro, velando, como debiera, por la salud mental del alumno, se resignó a responder con un generoso ‘no sé’ a sus perpetuas preguntas; por el contrario, todos los instructores fueron para el niño inagotables y desconcertantes manantiales de sabiduría, nunca camaradas en la investigación, porque nunca fue la escuela el centro de organización de la ignorancia inteligente”.<sup>332</sup> Confróntese este párrafo con cualquiera similar de Lugones: nada más opuesto. Nelson además denunció que este sistema, para funcionar, debía apoyarse en una disciplina coercitiva que asegurase la pasividad del niño, en un movimiento anti-natural. “Aprender la verdad ajena, dice Nelson, no mueve la curiosidad y el interés”.<sup>333</sup>

El otro aspecto sobre el que hizo hincapié Nelson es en la deserción o *mortalidad escolar* de la escolaridad secundaria, que dejaba afuera al 85% de

330. Pueden notarse desplazamientos, aunque a nuestro entender no contradicciones profundas, entre esta formulación y la de 1903, cuando atacaba el individualismo como “enemigo de la patria”. Según Bernstein, el liberalismo de Dewey conciliaba la noción de individuo con la de comunidad, criticando al liberalismo clásico por oponerlas. Véase “The community, the individual and the educational process”, in R. J. Bernstein, *John Dewey*, Washington, Square Univ. Press, 1966.

331. E. Nelson, *Plan de Reformas a la Enseñanza Secundaria*, Buenos Aires, Mentruyt, p. 16.

332. *Idem*, p. 18.

333. *Idem*, p. 71.

los que ingresan. Para Nelson, la escuela secundaria debía ser la coronación de la escuela primaria, y no estar subordinada a la selección que necesitaba la universidad. El fracaso escolar provenía de los “defectos graves de la institución” para ajustarse y tener cuenta el desarrollo individual, y no de la pretendida incapacidad de los alumnos.<sup>334</sup>

Dos eran los mayores obstáculos para la ampliación de la retención en la escuela secundaria: los reglamentos intrincados que “pretenden haberlo previsto todo”, y el plan de estudios rígido. El inspector criticó la proliferación de reformas, que nunca modificaron la rigidez del plan y que se limitaron a erróneas correlaciones entre asignaturas. Tampoco el plan polifurcado de Magnasco resolvió la cuestión: se forzaba una elección vocacional muy temprana, sin alcanzar a proveer una cultura equilibrada y contactos que den cauce a “los intereses que sucesiva y caprichosamente se despiertan en el adolescente”.<sup>335</sup>

Nelson sugirió, frente a este panorama, la adopción del moderno sistema yanqui: el *plan electivo*. Este plan exigía, en vez de la “antigua superstición por la vinculación colateral entre asignaturas”, una organización independiente de los *grupos de asignaturas* o departamentos. Su vinculación colateral quedaba librada a las circunstancias, las condiciones o los propósitos ulteriores de los alumnos.<sup>336</sup> Cada departamento establecería su régimen de correlatividades separadamente, exigiendo para el cursado solamente la correlativa anterior del departamento. Así, se evitaría el ridículo sistema que imponía a un alumno reprobado en álgebra no poder cursar historia moderna.<sup>337</sup>

Se adjunta en la página siguiente un esquema de este plan, que ofrecía distintas trayectorias escolares a los alumnos (representados con una letra). Los alumnos podían graduar sus estudios según sus propios ritmos de aprendizaje: así, el alumno B por ejemplo iba a estar adelantado en matemáticas y letras, a pesar de su atraso en biología, geografía y trabajo manual. El alumno C era el prototipo del que mostraba “un talento singular para las letras y los idiomas”, aunque no le fuera bien en matemáticas. El inspector afirmaba que probablemente este alumno no debería entrar a la universidad, pero eso no era obstáculo para brindarle más oportunidades. Nelson observó que había distintos perfiles intelectuales, y sostuvo que la escuela debía ajustarse a ellos.

El problema aparece, a nuestro entender, cuando se “cruza” estas trayectorias escolares con los orígenes sociales (lo que en la sociología de la

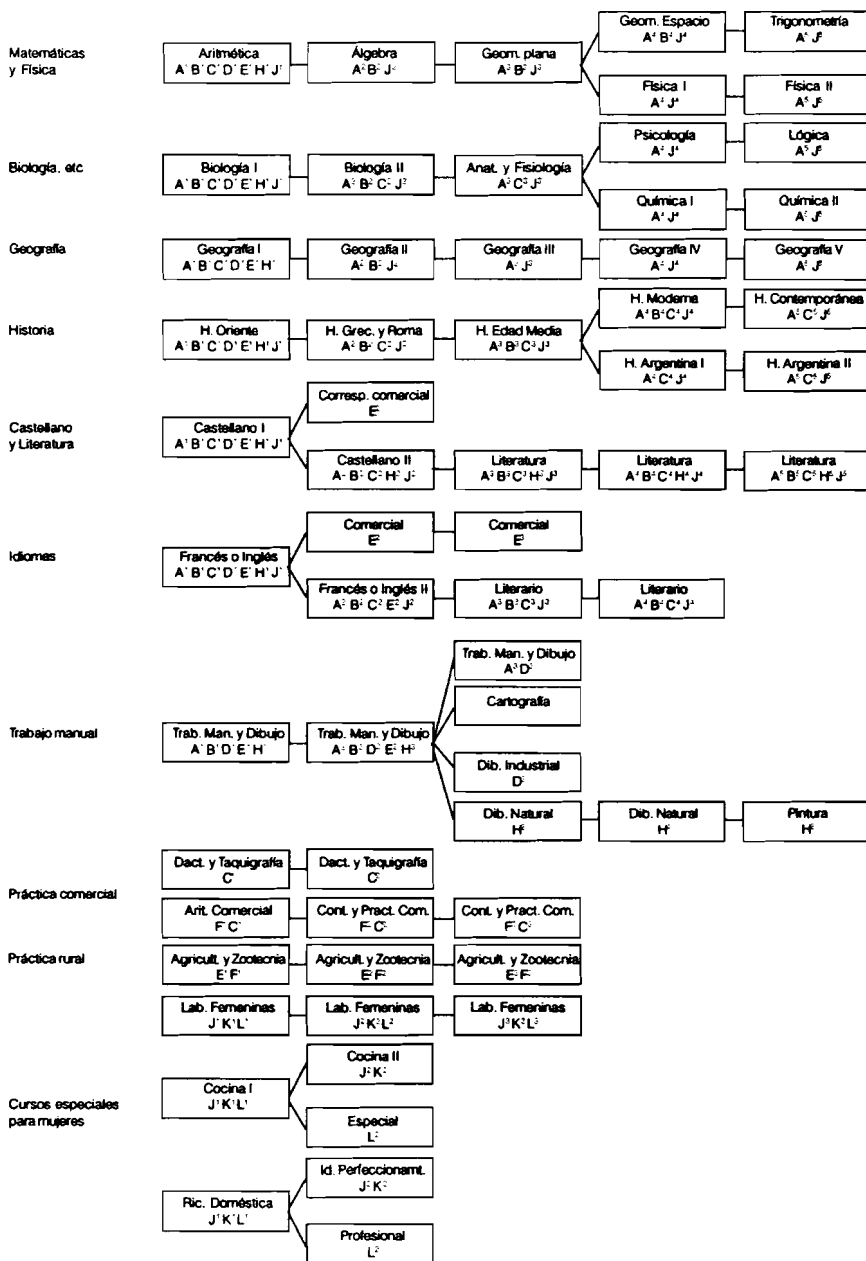
334. *Idem*, p. 11.

335. E. Nelson, 1919, p. 126.

336. E. Nelson, 1915, p. 105. Años más tarde, Nelson modifica esta amplitud, estableciendo requisitos mínimos a cumplirse en 4 años.

337. E. Nelson, 1915, p. 84.

DEPARTAMENTOS



educación se denomina segmentación educativa: ciertos grupos sociales acceden a ciertos tipos de educación que refuerzan su privilegio o exclusión social). Nelson lo decía explícitamente: el alumno “F” representaba al alumno típico de la “familia de bajos recursos del interior del país”, y su formación iba a restringirse a elementos de prácticas comerciales y rurales. Para Nelson, ésta era una opción mejor que las ofertas existentes, como las pocas escuelas de artes y oficios o las escuelas agrícolas. Nelson preveía que “F” podría robustecer sus conocimientos con biología, pero lo cierto es que no le ofrecía más educación después del 3er. año. El alumno A, por otra parte, era el prototipo de quien cumplía regularmente la escolaridad: puede observarse que “A” no asistía a los cursos “prácticos”.

Puede sospecharse que lo que Nelson proponía era la coexistencia en la misma institución de los mismos “destinos escolares” preexistentes, sin que llegasen a alterarse o transformarse cada uno de ellos. Esta es una presunción fuerte, que supone una limitación importante a su reforma curricular. Para analizar la magnitud de la transformación que proponía Nelson, creemos conveniente indagar en otros dos elementos: la concepción de trabajo manual que Nelson proponía introducir, y la estructura disciplinaria de las asignaturas.

### Plan de Reforma a la Enseñanza Secundaria

En relación al trabajo manual, éste iba a darse en una asignatura específica, “trabajo manual y dibujo”. Nelson no adjuntó, como en otras asignaturas, un programa para la asignatura;<sup>338</sup> pero esbozó algunas de las características que debería cumplir. La noción de “escuela para el trabajo” la tomó de Kerchensteiner, quien creía necesario un “sistema de trabajo escolar que ligue la ciencia adquirida por la experiencia a la ciencia enseñada”.<sup>339</sup> El trabajo manual, en las escuelas bajo la guía del alemán, era una actividad educacional y no una rama de enseñanza; su fin no era el producto (lápiz, puntero, regla) sino el ejercicio gradual en el que el alumno robustecía sus facultades constructivas y adquiría conocimientos prácticos.<sup>340</sup> Estos contenidos sólo se podían aprender a través del trabajo con las manos, en carpintería, ebanistería o trabajo con metales.

En la propuesta de Nelson, en cambio, aparece como una asignatura diferenciada, sin que quede claro cómo “impregna” al resto del currículum. Podría plantearse la duda acerca de si, al incluir conjuntamente al trabajo ma-

338. Esto constituye, por sí solo, un elemento significativo. Tampoco incluyó en sus propuestas de programas a las prácticas comerciales o rurales.

339. Cit. por E. Nelson, 1915, p. 40.

340. *Idem*, p. 41.

nual con el dibujo, no se estaba de hecho haciendo hincapié en las habilidades o destrezas manuales comunes. Es decir, esta materia sería más parecida a la posterior “actividades prácticas” que a una “formación para el trabajo”: no hay referencia a prácticas de taller, a actividades industriales. Por otra parte, hemos señalado que, años antes, Dewey había comandado una experiencia educativa en la que se proponía una inclusión muy diferente del trabajo, centrándose el currículum en las “ocupaciones” -como organización social y productiva de una época histórica-. Nada de esto está presente en la postura de Nelson.

Al parecer, Nelson estaba precavido acerca de la identificación de su propuesta con el utilitarismo, y por eso marcó distancias. Para él, el peligro de la introducción del trabajo manual era el de convertir a la escuela en un “taller de bajos menesteres”, como era a su juicio mucha de la enseñanza práctica en boga. Esto podría evitarse si se cambiara el *espíritu* de la educación secundaria, introduciendo actividades pero sin modificar sus contenidos. La medida de la educación debía ser el trabajo productivo del niño, y no la cantidad de conocimientos que fuera capaz de repetir en dudosos exámenes.<sup>341</sup>

A nuestro entender, hay en el discurso de Nelson un desplazamiento de la noción de “trabajo” hacia la de “actividad”, a las que supone equivalentes. En este desplazamiento, se pierde la posibilidad de rearticular el trabajo social y productivo a los saberes escolares; así se entiende cómo, para Nelson, se trata de cambiar actividades pero no contenidos. La comparación con Dewey puede ser nuevamente iluminadora: Dewey, al centrar el currículum en las “ocupaciones”, intentó poner de relieve cómo las disciplinas científicas habían ido evolucionando, a partir de resolver los problemas que se fueron presentando al hombre. La ciencia era una actividad que el hombre desarrolló para resolver problemas contemporáneos; de ahí que la selección y la secuenciación de sus contenidos fuera radicalmente distinta a la del currículum tradicional.

En cambio, Nelson reforma el “cómo” hay que enseñar, pero no propone otra estructuración disciplinaria. En primer lugar, respeta la división en asignaturas existente. En segundo lugar, tampoco modifica la estructura interna de cada asignatura. Veamos algunos ejemplos. En Historia, se estudiaba la historia de Oriente, de Grecia y Roma, la Edad Media, la Historia moderna y contemporánea, la historia argentina; esto se hace fundamentalmente a través de textos literarios. Es decir: ningún cambio en relación a los contenidos anteriores. En la literatura, se trataba de aprender a expresarse observando el estilo y las formas consagradas; tampoco se innovaba en la selección de los autores estudiados con respecto al programa de Estrada de 1876; la literatura se estudiaba a través

341. E. Nelson, 1915, *op. cit.*, p. 37.

de los géneros clásicos (lírica, drama, novela) a los que se sumaba la crítica. Los modelos de exámenes que propuso no incorporaban otras fuentes que la literatura consagrada, y reemplazaban el anterior cuestionario por asociaciones del alumno entre palabras (no ambiguas), o el llenado de frases incompletas. En ambos ejemplos, no se cuestionaba la relación saber-poder planteada por la didáctica positivista, que cristalizaba los saberes escolares y los subordinaba a la legitimación por los campos de referencia específicos.

Pese a lo antedicho, hay varios aspectos en que el planteo de Nelson sí fue disruptivo con respecto al currículum humanista tradicional, hegemónico para la época. Quisiéramos sintetizar los elementos más heréticos de su propuesta.

En primer lugar, la flexibilidad curricular. Nelson analogaba el colegio que él imaginaba a una biblioteca pública, con estantes abiertos al alcance de todos: "Obsérvese que sería irritante y absurdo el que una biblioteca escatimase los libros a quienes acudiesen en demanda de lectura; que obligase a leer por estantes completos, en los que se hubieran agrupado libros de asuntos inconexos, no permitiendo el paso de uno a otro estante al que no hubiera terminado el precedente; que expulsara de su recinto a los que fracasaran en la tentativa de leer lo que no agradara o no encontrara eco en la disposición natural del lector ... Pues esto, exactamente, es lo que ha venido haciendo el colegio".<sup>342</sup> La escuela debía ampliar su oferta para incluir, aunque ya hemos visto cómo, todos los ramos de actividad que pueden interesar al alumno: el trabajo manual con madera y metales, la agricultura, la zootecnia, la educación estética, las labores femeninas. Debía tolerar, y aprovechar, las incapacidades y capacidades parciales, sin exigirles a todos igual desempeño en todas las áreas. En este sentido, proponía un sujeto no homogéneo, abriendo perspectivas mucho más democráticas de las hasta entonces toleradas en la escuela argentina.

En segundo lugar, planteó que el eje de la educación debía ser la actividad y no la información. Si es ésta el factor que determina el progreso del alumno en la escuela, la maquinaria educativa se centra en el programa de estudios, el libro de texto y el examen, en vez del *self activity* que es la base de la conducta inteligente.<sup>343</sup> La actividad presupone el ensayo y el error, y en ese sentido va delineando otra apertura, la de los límites del conocimiento. La posibilidad de una "ignorancia inteligente", del trabajo con el error, de la

342. E. Nelson, "Así como una biblioteca se ha creado para satisfacer las necesidades de cada uno de los lectores, ofreciendo a todos el material variado donde cabe toda preferencia, así nuestros colegios modernos deberán seguir la evolución... de las instituciones de la democracia del Norte y ofrecer cursos adaptados a las variadas necesidades de los alumnos, permitiendo el acceso a cada uno de ellos", 1915, p. 93.

343. *Idem*, pp. 136-138.

admisión de la incertidumbre y lo desconocido, era condición de la reforma curricular para Nelson, como lo es todavía hoy.

En tercer lugar, atacó la dependencia del currículum universitario, y con ello toda la estructuración del sistema educativo argentino. “El abrumador prestigio de la universidad como meta suprema de toda cultura, ha hecho que la educación retenga mucho de su carácter restrictivo.”<sup>344</sup> El uso que Nelson hace de las metáforas para escenificar esta relación es ilustrativo de cómo evalúa el sistema educativo de su época y cómo imagina el deseado. “El edificio educativo se puede comparar a una construcción, en la que cada pieza del material se usa teniendo en cuenta el peso que llevará encima”: la universidad es un “peso muerto” que le cae encima al colegio secundario, determinando su currículum y su espíritu. En cambio, sería deseable que los sistemas educativos fueran como los procesos biológicos, en los que cada partícula se añade a la armazón morfológica preexistente y cada nueva función responde de forma novedosa a las sustancias ya presentes. “La salvación del colegio secundario se halla, nos dice Nelson, en el abandono de la finalidad universitaria como norma de valuación... (y) en la imposición de *tipos de cultura propios*” que surjan de las actividades humanas.<sup>345</sup> La noción de “cultura propia” de la institución secundaria es sumamente rica y novedosa: apunta claramente a la constitución de un sujeto propio, resultante del encuentro de los profesores adultos con los alumnos.<sup>346</sup> Tercera apertura: la cultura escolar se define también por la voz adolescente.

En cuarto lugar, en su propia práctica como docente<sup>347</sup> y autor de libros de texto, Nelson impulsó otra apertura, hacia la cultura contemporánea. Siendo director del colegio internado de la Universidad de La Plata, promovió la inclusión de los periódicos y los viajes de estudios como medios de aprendizaje. También organizó un equipo de fútbol para desarrollar la educación física y el sentimiento cooperativo en los adolescentes.<sup>348</sup> Como autor de libros de texto, como habíamos mencionado, Nelson tuvo mucho más dinamismo. Los libros deberían ser apertura hacia lo desconocido, clave hacia otros libros, orientación hacia el mundo; tendrían que proveer puntos de vista contradictorios sobre sucesos históricos, organizar la observación, la medida, la comparación y el descubrimiento; llevar al alumno a la plaza, al mercado, al barrio, a la fábrica, para que el chico describiera lo que veía, lo que lo sorpren-

344. *Idem*, p. 140.

345. *Idem*, pp. 134 y 141, destacado nuestro.

346. Ver R. Gagliano, *op. cit.*, sobre la conformación de la adolescencia como campo problemático en el período.

347. Años más tarde, formaría parte de una interesante experiencia docente, junto con Aníbal Ponce y Juan Mantovani: el Instituto Libre de Segunda Enseñanza.

348. E. Nelson, “Un experimento trascendental en la educación argentina...”.

diera, lo que descubriera. También tendrían que ayudarlo a comprender su propia mente, sus sentimientos y voliciones, por la observación de sí mismo. Deberían entretener la información que el alumno no podía adquirir por sí mismo, con los hechos descubiertos por los alumnos. El objetivo era abrir campos de investigación personal y oportunidades para la expresión propia. Tal educación “no sólo *equipa al niño para la vida*, sino que ensancha el espacio de la vida misma”:<sup>349</sup> la creación de otros mundos posibles, como dice Bruner, era uno de los fines de la escuela ideal para Nelson.

El Plan de Nelson nunca se aplicó. Al año siguiente, el Ministro Saavedra Lamas presentó otro proyecto, fundamentado por Victor Mercante, del que ya nos hemos ocupado. Quizás Mercante se nutrió del plan electivo para flexibilizar el ciclo superior de sus colegios secundarios; pero, si lo hizo, no dejó constancia de ello. La obra de Nelson quedó como referencia para los ensayos escolanovistas, que nunca habían alcanzado la enseñanza secundaria.

## Nelson y la Reforma Universitaria

Por último, es interesante confrontar su prédica pedagógica con su postura concreta ante la emergencia de un movimiento político-pedagógico que partió aguas en la educación argentina: la Reforma Universitaria. Muchos de los planteos que los reformistas suscribieron en su Manifiesto, tenían raíces en las críticas escolanovistas del sistema escolar.

Sin embargo, frente a la irrupción del movimiento, Nelson no lo apoya; antes bien, lo critica. Al año siguiente de su emergencia, señala que “los remedios para nuestros males universitarios” que los reformistas proponían, como la cátedra libre, la asistencia libre, o el cogobierno, eran paliativos que no modificaban las causas profundas de la crisis. Nelson hizo hincapié en el agotamiento del modelo universitario “latino”, dependiente del Estado y profesionalista, y propuso una “universidad cultural” subsidiada por el aporte estatal pero absolutamente autónoma en sus orientaciones curriculares. La universidad sería cultural en desmedro de las carreras científicas y liberales: “El siglo XIX nos legó una fe acaso exagerada en la razón. Pero la vida, cuanto más perfecta y más rica, menos doctrina razonada tiene”.

Esta universidad debía cumplir un proceso genuinamente educativo y dejar de ser, como era entonces, una oficina en que se tramitaba un título con las mismas características de los títulos nobiliarios de antaño.<sup>350</sup> La “nobleza de

349. *Idem*, pp. 149-152.

350. E. Nelson, *Nuestros males universitarios. La universidad en la cultura, la sociedad y la moral*, Buenos Aires, El Ateneo, 1919, p. 83.



Estado<sup>351</sup> solamente se acabaría cuando se equiparasen las profesiones liberales a todas las ramas del trabajo, cuestión que sólo sería posible si se terminara con el tutelazgo estatal. Nelson subraya que “la cultura democrática, esto es, la nivelación de las nobles labores que fundamentan la civilización del mundo, es incompatible con la existencia de cebos artificiales que enaltescen ciertas actividades en desmedro de otras. Debido a ese distingo oficial de jerarquías, nuestras sociedades latinoamericanas establecen una odiosa diferencia de rango entre los menesteres profesionales universitarios y los puramente comerciales e industriales; distingo artificial, puesto que unos y otros suponen la aplicación de la inteligencia y la utilización de las verdades de la ciencia”.<sup>352</sup> Puede observarse, en este párrafo, la articulación entre trabajo, currículum y democracia propuesta por el pragmatismo.

Para Nelson, el único control democrático de estas universidades, verdaderas corporaciones privadas, era “el juego de la concurrencia” y el consenso público: si una universidad es mala, no tendrá alumnos; si es buena, tendrá asegurada su subsistencia. La democracia tenía como único referente posible la democracia liberal norteamericana.

Aquí hay un punto de clausura de su planteo. Aunque la democracia es un significante privilegiado, aparece limitada a los significados que el liberalismo educativo le ha otorgado: la libertad del acceso como igualdad de oportunidades, la libertad de poder elegir entre distintas posibilidades, en fin, la libertad del individuo que sólo encuentra un límite en el mercado. Ya hemos señalado que en 1906, esta libertad alcanzaba a todo el orden escolar, cuando propugnaba las “repúblicas escolares” con tribunales de alumnos decidiendo el currículum y discutiendo la disciplina.<sup>353</sup> Pero en 1919, la asonada reformista ya marcaba los peligros de esta libertad, y Nelson se vuelve más cauto. Los planteos reformistas sobre el cogobierno no fueron recogidos por Nelson: “no es necesaria la participación de los estudiantes en el gobierno”, sino la de los grandes hombres de la educación y la política, como lo hicieron Woodrow Wilson y Charles W. Eliot en los EE.UU.<sup>354</sup> Nelson solamente concibe la democracia si es gobernada por los expertos científicos, talentos especiales que triunfan en la lucha meritocrática.

A nuestro entender, aquí es donde “cierra” el planteo de Nelson, y donde se queda con pocos aliados entre los renovadores. La renuncia al papel

351. P. Bourdieu, *La noblesse d'Etat. Grandes Ecoles et esprit de corps*, París, Les éditions du Minuit, 1989.

352. *Idem*, pp. 78-79.

353. E. Nelson, “La evolución de la disciplina”, en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXVI, Nº 402, Buenos Aires, 30 junio de 1906, pp. 661-674.

354. *Idem*, p. 93.

regulador del Estado era una barrera que los democrático-radicalizados no traspasaron, probablemente porque temieron sus consecuencias. Por otro lado, la limitación del gobierno a los científicos especializados tampoco era algo deseable, por principio y por oportunidad: el campo intelectual argentino no ofrecía muchos alicientes. Julio Barcos, Florencia Fossatti, Angélica Mendoza (otra lectora de Dewey), Leonilda Barrancos, optaron más bien por la inscripción dentro del sindicalismo docente y por la alianza con las experiencias renovadoras. La imaginación de Nelson, en cambio, tan audaz y rica para la época y todavía sorprendente, fue mucho menos fértil de lo que prometía para articular políticas efectivas de reforma educativa.



## **Currículum, humanismo y democracia**

A lo largo de esta tesis, hemos intentado desplegar la acción y propuestas de grupos curriculares y de pedagogos que buscaron configurar a la escuela media argentina desde 1863. Este despliegue estuvo motivado por una convicción teórica ya explicitada, cual es la de la *autonomía textual* del currículum en relación a otros textos/contextos. La identificación de grupos o propuestas curriculares que traducen o combinan en forma original filosofías, posiciones políticas y trayectorias sociales y personales, quiso poner de relieve que el currículum no obedece unívoca o linealmente a las demandas del Estado, las clases sociales o las corrientes pedagógicas, sino que es una producción cultural que surge de luchas y estrategias variadas.

La acción de los grupos curriculares fue, hasta ahora, poco considerada en los estudios sobre los sujetos de la determinación curricular.<sup>355</sup> La explicación más extendida en la historiografía educacional argentina sobre el predominio del currículum humanista fue la que proveyó Juan Carlos Tedesco, que lo atribuyó a una dinámica social particular. Tedesco afirmó que las clases medias jugaron un papel fundamental en el sostenimiento de este modelo de escolaridad secundaria, porque lo asociaban a la obtención de las credenciales y saberes educativos socialmente relevantes en la época: el ingreso a la universidad, la admisión a la cultura letrada.<sup>356</sup> Escrito inicialmente en 1970, el trabajo de Tedesco tuvo la gran virtud de incorporar a las clases sociales a la dinámica del cambio educativo. Pero en las casi tres décadas transcurridas en el interín, muchos han sido los cambios en la conceptualización de los sujetos sociales y

355. A. De Alba, *op. cit.*, 1992.

356. J. C. Tedesco, *op. cit.*, 1986.

pedagógicos como para mantener intacto el argumento. Por ejemplo, Tedesco partió de considerar los debates parlamentarios o la orientación de la matrícula del nivel medio como indicadores de la actitud de las clases medias en las primeras décadas de este siglo. Así, sugirió que la predilección de las clases medias por el bachillerato frente a las modalidades técnicas era un indicio de este comportamiento de clase. Sin embargo, parece importante recordar que eran muy pocos los miembros de las clases medias que podían acceder a la enseñanza secundaria, al menos hasta el final del período considerado, como para convertir a sus elecciones en parámetros de las actitudes de todo un sector social; y que esta misma exigüidad favorecía la adopción de estrategias de ascenso social individual más que la articulación de estrategias colectivas. En todo caso, sí parece relevante, aunque escape al objeto de esta tesis, el pensar por qué cuando hubo estrategias colectivas de impugnación al statu-quo, sobre todo con la emergencia del primer gobierno radical, éstas no alcanzaron a cuestionar el orden educacional ni a poner en duda al currículum humanista.

Nuestra crítica, o nuestra distancia, de los trabajos de Tedesco no tiene que ver solamente con problemas de orden metodológico, esto es, sobre si es posible, y cómo, medir o dimensionar las actitudes de las clases frente a la educación; y va en el sentido de la determinación y hasta reducción de lo pedagógico a otras lógicas sociales. Un cuestionamiento similar, aunque más matizado, podría realizarse a algunos tramos del trabajo de Adriana Puiggrós sobre el período 1885-1916, en los que varias de las posiciones político-pedagógicas que la autora investiga tienen una determinación político-partidaria. En ambos casos, se da por sentado lo que debería primero probarse: que la lógica de la articulación del campo pedagógico en la Argentina es predominantemente social o política-partidaria. Nosotros, más bien, queremos destacar la importancia para la historiografía educativa de pensar al campo pedagógico como una matriz de traducción, de relocalización, de otros discursos, y reconvocar nuevamente a la noción de *autonomía textual* del currículum, a través de las equivalencias y las series discursivas que se fueron construyendo, y la *especificidad* de los sujetos involucrados en su determinación.<sup>357</sup> Esta autonomía textual, lo repetimos una vez más, no debe pensarse como independencia total o absoluta, sino como un sistema de relevos en los que se van configurando otras dinámicas y sujetos.

357. Esta afirmación de la especificidad de lo pedagógico debe muchísimo a Marcelo Caruso. Cf. nuestro trabajo sobre Dewey, ya citado, y M. Caruso, *Pedagogía, currículum e intelectuales. El caso de las izquierdas argentinas ante el primer peronismo -1943-1955-*, UBACyT-FFyL, Informe final de investigación, 1995.

Para nosotros, la configuración y las estrategias de los grupos fueron decisivas en lograr una alianza compleja y de alta estabilidad como la que se estructuró en torno al currículum humanista. La hegemonía del currículum humanista en la escuela media se construyó sobre la base de la alianza entre los letrados humanistas a la vieja usanza -como Miguel Cané, Pedro Goyena o Calixto Oyuela- y los normalistas, portadores de estrategias y saberes de renovación del campo cultural y educativo. La ideología que la cimentó fue una traducción del republicanismo francés, como lo expresó Carbó en el debate de la reforma Magnasco en 1899, que sostenía que la educación era un deber del Estado antes que un derecho de los individuos. Esta versión anti-liberal -o liberalismo sui-generis, como se prefiere-, también configuró una pedagogía autoritaria y normalizadora, que afirmó no sólo un canon cultural con fuerte exclusión de la cultura contemporánea y de la pluralidad sino un vínculo pedagógico basado en la sospecha y la vigilancia, como puede observarse en la Didáctica y en los reglamentos -de larga perduración- de Lugones.

En esta coalición, el normalismo fue efectivo en imponer la idea que la escuela secundaria debía ser una prolongación de la escuela primaria, y no un nivel exclusivamente dedicado a la formación pre-universitaria. Tanto en los rituales como en la arquitectura y el vínculo con el saber, se presupuso un sujeto que sólo seguía una evolución cronológica sin mayores discontinuidades. El sujeto "adolescente" tardó varias décadas, desde los fallidos primeros intentos de Mercante y Nelson, en integrarse a las políticas y a la reflexión sobre la escuela secundaria. A su vez, el predominio de los viejos letrados humanistas fue probablemente el motivo de que la estrategia de renovación del currículum fuera la agregación de nuevas materias junto a las existentes, antes que la reestructuración disciplinaria interna o la creación de otros códigos curriculares. Cada grupo ganó y perdió algo en esta coalición, pero indudablemente lograron un predominio de larga duración en la escuela media.

Las impugnaciones y disidencias de esta alianza fueron de cuño variado. Las primeras estuvieron asociadas a un sector del roquismo que vio con preocupación la extensión de la ideología republicana y que intentó modernizar las formas de dominio imitando al modelo germano, esto es, buscando institucionalizar la segmentación social a la par que avanzar en el desarrollo económico. La propuesta de Magnasco expresó un tibio industrialismo y reformismo que encontró poco eco aún en quienes años antes habían sostenido propuestas similares, en gran parte porque iba en contra de un consenso ya asentado para la época, cual era que el Estado nacional debía encargarse de la formación del "espíritu público" en todos los niveles. Pero sobre todo, al plantear como eje de su propuesta la preocupación conservadora por la expansión del nivel, y al mostrarse incapaz de desarticular la identificación de la

escuela secundaria con el currículum existente, contribuyó a reforzar la equivalencia entre el currículum humanista y la democracia.

La reforma Saavedra Lamas, promulgada en 1916 y que tuvo sólo un año de implementación, se inscribió en esta serie discursiva y corrió una suerte parecida a la reforma Magnasco, aunque su fracaso fuera menos estrepitoso. Combinando argumentos utilitaristas, pragmáticos y de la psicología experimental aportada por Víctor Mercante, intentó transformar el sistema educativo creando una escuela intermedia de 3 años y reduciendo la escolaridad secundaria a otros 3. Los elementos más renovadores de la propuesta, como fueron la introducción del trabajo manual vinculado a los desarrollos tecnológicos de la época y de un nuevo código curricular basado en la psicología y la ciencia, quedaron sin embargo a un lado cuando asumió el gobierno radical y resolvió reestablecer el currículum tradicional del Plan Garro (1912). También en este caso, la asociación de la reforma a una pedagogía cultural y políticamente conservadora, sospechosa de la cultura contemporánea, de cualquier grado de libertad y del adolescente, limitó el alcance de la crítica al currículum humanista.

Contemporáneamente, Ernesto Nelson, inspector, profesor y periodista de variada actividad en el campo pedagógico, fue autor de una propuesta de reforma que nunca llegó a ejecutarse pero que, por su heterodoxia y su lucidez en la crítica, sigue siendo una fuente de sugerencias para la reforma educativa. Inspirado en el liberalismo escolanovista, Nelson imaginó alumnos que investigaran los impuestos y la higiene pública, aulas que fueran como bibliotecas abiertas, escuelas que fueran repúblicas en pequeña escala. La incorporación del trabajo manual al currículum se desplazó en su caso, como en el de la mayor parte del liberalismo educativo, hacia el activismo, perdiendo en esta transformación su capacidad de rearticular al conjunto del currículum -tal como en otras latitudes lo planteaban o plantearían Dewey, Gramsci o los pedagogos soviéticos-. Pero fue probablemente su confianza en la lógica del mercado como mecanismo regulador democrático, y su escasa o nula vinculación al sindicalismo docente y al movimiento reformista, las que motivaron que la suya no trascendiera el nivel de la propuesta, y las que lo redujeron en los años sucesivos a un papel de interlocutor de maestros y pedagogos interesados en el escolanovismo sin mayor intervención en las luchas de la política educativa.

Por último, queremos remarcar que la *compleja articulación de diferencias* que logró cristalizar el currículum humanista en la Argentina, que retomó algunas de las características de nuestra modernización periférica, tuvo efectos menos democráticos de los que se han subrayado en la historiografía. La afirmación del ideal humanista republicano como expectativa más deseable para el ciudadano argentino tenía inscriptos límites que pocos se anima-

ron a cuestionar. Tal como en el caso de la escuela republicana francesa, el dispositivo escolar tuvo en la Argentina una radicalidad ideológica pero un fuerte conservatismo social y cultural. En nuestro caso, la radicalidad ideológica se medía más por la confrontación con el aparato eclesiástico que por la inclusión de otros saberes y producciones culturales. Así, la oposición entre “ciencia” y “fe” tuvo el efecto de clausurar otras impugnaciones o aperturas democráticas. El canon que se afirmó sobre esta base de republicanismo, laicismo y tradicionalismo cultural y pedagógico, provee indicios de las bases sobre las que se construyó la *autoridad cultural* en la Argentina, sobre qué inclusiones y exclusiones se fundó, y qué formas fue adoptando y cuáles desechando. La no inclusión del trabajo, la desconfianza de la cultura contemporánea, la negación de la voz adolescente, el predominio de las formas y corrientes científicas y estéticas menos dinámicas, son elementos que fundaron un tipo de dominio cultural que permitió escasamente el experimentalismo y que conformó un tipo de ciudadanía, si no premoderna, al menos anti-liberal, sin sujetos individuales ni ética que la sustentaran. Quizás aquí esté una de las fracturas constitutivas de nuestra cultura política y de nuestra cultura escolar.





## Bibliografía citada

- Altamirano, C. y Sarlo, B.: *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia*, Buenos Aires, CEAL, 1983.
- Altamirano, C. y Sarlo, B.: *Literatura/Sociedad*, Buenos Aires, Hachette, 1983.
- Barcos, J. R.: *Cómo educa el Estado a tu hijo*, Buenos Aires, Acción, 1928, 2ª edición corregida.
- Bastian, J. P.: *Protestantes, liberales y francomasones. Sociedades de ideas y modernidad en América latina, siglo XIX*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1990.
- Bastian, J. P.: *Los disidentes: sociedades protestantes y revolución en México, 1872-1911*, México D.F., Fondo de Cultura Económica/El Colegio de México, 1989.
- Benavot, A. y otros: *School Knowledge for the Masses*, Philadelphia, Falmer Press, 1992.
- Bernal, M.: *Black Athena. The Afroasiatic Roots of Classical Civilization*, New Brunswick, Rutgers University Press, 1987.
- Bernstein, B.: *The structuring of pedagogic discourse. Class, codes and control*, Nueva York, Routledge, 1990, Vol. IV.
- Bernstein, R. J.: *John Dewey*, Washington, Square Univ. Press, 1966.
- Berrutti, J. J.: *Educación al soberano. Contribución a la obra de la educación del pueblo*, Buenos Aires, Juan Perrotti, 1936.
- Bhabha, H.: *The Location of Culture*, Nueva York, Routledge, 1994.
- Bourdieu, P.: "Los tres estados del capital cultural", en *Sociológica* Nº 5, Revista de la UAM, México D.F., 1987.
- Bourdieu, P.: *La noblesse d'Etat. Grandes Ecoles et esprit de corps*, París, Les éditions du Minuit, 1989.
- Bourdieu, P.: *Réponses*, París, Ed. du Seuil, 1992, pp. 72-3.

- Braslavsky, C.: *Los usos en la educación argentina, con especial referencia a los libros de texto para las escuelas primarias (1853-1916)*, Buenos Aires, FLACSO/GEI, 1992.
- Carli, S.: "El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva", en A. Puiggrós (dir.), *Escuela, democracia y orden*, Buenos Aires, Galerna, 1992, pp. 99-160.
- Chervel, A.: *Histoire de l'agregation*, París, Kimé, 1993.
- Cremin, L.: *Traditions of American Education*, Nueva York, Basic Books, 1977.
- De Alba, A.: *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*, México D.F., CESU-UNAM, 1992.
- De Certeau, M.: *L'invention du quotidien*, París, Folios, 1986.
- Dewey, J.: *Lectures in the philosophy of education*, Nueva York, Random House, 1899, reedición de 1966.
- Dewey, J.: (1902) "The educational situation", en J. Dewey, *John Dewey on education*, Chicago y Londres, ed. by R. Archambault, The University of Chicago Press, 1974.
- Díaz, R. B.: *Ideales y esperanzas en educación común*, Buenos Aires, Talleres Gráficos de L. J. Roso y cía., 1913.
- Doll, W. E.: *A post-modern perspective on curriculum*, Nueva York, Teachers' College University Press, 1993.
- Donald, J.: *Sentimental education. Schooling, popular culture and the regulation of liberty*, Londres, Verso, 1992.
- Dunkel, H.: *Herbart and Herbartianism: an Educational Ghost Story*, Chicago, University of Chicago Press, 1970.
- Dussel I.: "Escuela e historia en América Latina: preguntas desde la historia del currículum", *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, Universidad de Buenos Aires, Año II, Nº 2, 1993.
- Elsaesser, Th.: "Social Mobility and The Fantastic: German Silent Cinema", en J. Donald (ed.), *Fantasy and the Cinema*, Londres, British Film Insitute, 1989.
- Escudé, C.: *1942-1949. Gran Bretaña, Estados Unidos y la declinación argentina*, Buenos Aires, Ed. de Belgrano, 1988.
- Etcheverry, D.: *Los artesanos de la escuela moderna. La lucha por la libertad creadora en la escuela argentina*, Buenos Aires, Galatea-Nueva Visión, 1958.
- Fernández, J. R.: *Antecedentes sobre Enseñanza Secundaria y Normal en la República Argentina*, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Buenos Aires, Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1903.
- Gagliano, R.: "Aportes para la construcción de una historia crítica de la adolescencia en la Argentina", en A. Puiggrós (dir.), 1992, *idem*.
- Galvez, M.: *Recuerdos de la vida literaria. II: En el mundo de los seres ficticios*, Buenos Aires, Librería Hachette, 1961.

- Ginzburg: *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*, Barcelona, Gedisa, 1989.
- Goodson, I.: *The Making of curriculum*, Philadelphia, Falmer Press, 1988.
- Gould, S. J.: *The Mismeasure of Man*, London, Penguin Books, 1981.
- Gramsci, A.: "Americanismo y fordismo", en *Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno*, México D.F., Juan Pablos, 1986.
- Grossberg, Nelson y Treichler (comp.): *Cultural Studies*, Nueva York, Routledge, 1992.
- Hale, Ch.: "Political and social ideas in Latin America, 1870-1930", *The Cambridge History of Latin America*, Cambridge, ed. L. Bethell, Cambridge University Press, 1985.
- Halperin Donghi, T.: *El espejo de la historia. Problemas argentinos y perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, Sudamericana, 1987.
- Hamilton, D.: "Orígenes de los términos 'clase' y 'currículum'", en *Revista de Educación*, Nº 295, Madrid, MCE, 1991.
- Jaçques, A.: *Memoria presentada a la Comisión encargada de elaborar un Plan de Instrucción Pública y Universitaria*, Buenos Aires, 1865, edición de 1903, s/e.
- Jauss, H. R.: *Pour une esthétique de la réception*, París, Tel-Gallimard, 1978.
- Katz, M.: *Reconstructing American Education*, Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1987.
- Kliebard, H.: *The struggle for the american curriculum. 1893-1958*, Nueva York, Routledge, 1987.
- Kliebard, H.: *Forging the american curriculum. Essays in curriculum history and theory*, Nueva York, Routledge, 1992.
- Lerena, C.: *Materiales de sociología de la educación y la cultura*, Madrid, Zero, 1985.
- Liernur, J. F. y Silvestri, G.: *El umbral de la metrópolis. Transformaciones técnicas y cultura en la modernización de Buenos Aires (1870-1930)*, Buenos Aires, Sudamericana, 1993.
- Lugones, L.: *La reforma educacional, Un ministro y doce académicos*, Buenos Aires, 1903 (s/e).
- Lugones, L.: *Didáctica*, Buenos Aires, Otero y Cía. editores, 1910.
- Lugones, L.: "Por la verdad y la justicia", *La Nación*, 13 de junio, 1915, p. 5.
- Lugones, L.: *El payador y antología de poesía y prosa*, Caracas (original de 1916), Biblioteca Ayacucho, 1979.
- Lundgren, U.: *Teorías del currículum y de la escolarización*, Madrid, Morata, 1992.
- Mantovani, J.: *Bachillerato y formación juvenil*, Buenos Aires, El Ateneo, 1940.
- Mercante, V.: *La crisis de la pubertad*, Buenos Aires, Cabaut, 1918.
- Mercante, V.: *Charlas Pedagógicas*, Buenos Aires, Gleizer, 1925.
- Mercante, V.: *La Paidología*, Buenos Aires, R. Gleizer, 1927.

- Morgade, G.: *Informe de avance al CONICET*, Buenos Aires, 1989.
- Nelson, E.: "Posiciones respectivas de los EE.UU. y Europa en el comercio con la República Argentina", *Revista de Derecho, Historia y Letras*, Año VII, Tomo XVII, noviembre 1903.
- Nelson, E.: "El enemigo de la patria", *Revista de Derecho, Historia y Letras*, Año VI, Vol. XVII, 1903, p. 512.
- Nelson, E.: "La evolución de la disciplina", en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXVI, Nº 402, Buenos Aires, 30 de junio de 1906, pp. 661-674.
- Nelson, E.: *Museo social argentino. Un experimento trascendental en la educación argentina. El internado del Colegio Nacional de la Universidad Nacional de La Plata*, Buenos Aires, Imprenta Coni Hnos., 1912.
- Nelson, E.: *Plan de reforma de la enseñanza secundaria*, Buenos Aires, Mentruyt, 1915.
- Nelson, E.: *Moral y civismo. Libro para 3er. y 4to. grados*, Buenos Aires, Kapelusz, 1920.
- Nelson, E.: "The secondary school and the university", en Department of the Interior, Bureau of Education Bulletin, 1916, Nº 10. *Needed changes in secondary education*. Washington DC., Government Printing Office, pp. 21-32.
- Nelson, E.: *Nuestros males universitarios. La universidad en la cultura, la sociedad y la moral*, Buenos Aires, El Ateneo, 1919.
- Nelson, E.: "Significado, finalidades y formas de la acción social popular", en *Ciclo Cultural 1932*, Federación de Sociedades Populares de Educación, Buenos Aires, 1933.
- Nelson, E.: *El analfabetismo en la República Argentina. Interpretación de sus estadísticas*, Universidad nacional del Litoral, 1939.
- Nelson, E.: *A problem for the Americas*, Points of View Nº 5, Division of Intellectual Cooperation, Pan American Union, Washington, agosto de 1942, pp. 3-8.
- Pinkasz, D.: *La formación pedagógica de los profesores de enseñanza media argentina. 1930-1945*, Informe final de investigación, Buenos Aires, FLACSO/CONICET, 1989.
- Pinkasz, D.: *Los orígenes del profesorado secundario en la Argentina*, Buenos Aires, 1990 (mimeo). Una versión corregida fue publicada en A. Birgin y C. Braslavsky, 1992, *op. cit.*
- Pizzurno, P.: *Enseñanza secundaria y normal. Informe correspondiente a 1901-1902*, Buenos Aires, Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1902.
- Popkewitz, T. S.: *The formation of the school subjects. The struggle for creating an american institution*, Philadelphia, The Falmer Press, 1987.

- Popkewitz, T. S.: "Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales", *Revista de Educación* Nº 285, Madrid, 1988.
- Puiggrós, A.: *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna, 1990.
- Puiggrós, A. (dir.): *Escuela, democracia y orden*, Buenos Aires, Galerna, 1992.
- Rodó, J. E.: (1900) *Ariel*, México, Porrúa, 1989.
- Rojas, R.: *La restauración nacionalista*, Buenos Aires, La Facultad, 1922, 2ª edición.
- Saavedra Lamas, C.: *Reformas orgánicas en la enseñanza pública. Sus antecedentes y fundamentos*, Buenos Aires, Imprenta Jacobo Peuser, 1916, Tomos I y II.
- Sarfatti Larson: "El poder de los expertos. Ciencia y educación de masas como fundamentos de una ideología", ambos en *Revista de Educación* Nº 285, Madrid, MCE, 1988.
- Sarlo, B.: "Lo popular como dimensión: tópica, retórica y problemática de la recepción", en Seminario del CLACSO, *Comunicación y culturas populares en Latinoamérica*, México D.F., FELAFACS-Gustavo Gili, 1987.
- Sarlo, B.: *La imaginación técnica. Sueños modernos de la cultura argentina*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1992.
- Senet, R.: *Pedagogía*, Buenos Aires, Cabaut y cía., 1918.
- Skupch, P.: "El deterioro y fin de la hegemonía británica sobre la economía argentina, 1914-1947", en Panaia y otros, *Estudios sobre los orígenes del peronismo/2*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1973.
- Tedesco, J. C.: *Educación y sociedad en la Argentina, 1880-1945*, Buenos Aires, Hachette, 1986.
- Tenti, E.: *El arte del buen maestro*, México D.F., Pax México, 1988.
- Viñas, D.: *Literatura argentina y realidad política*, Buenos Aires, CEAL, 1992.
- Williams, R.: *The long revolution*, Middlesex, Penguin Books, 1961.
- Williams, R.: *Problems in Materialism and Culture*, Londres, Verso, 1980.
- Ziporovich, R.: "Memorias de una educadora", en A. Puiggrós (dir), 1992, *ídem*.



## **Otras coediciones con FLACSO**

*El Banco Interamericano de Desarrollo*

Diana Tussie

*El BID, el Banco Mundial y la sociedad civil:  
nuevas modalidades de financiamiento internacional*

Diana Tussie

*Mortalidad infantil, un nombre, un rostro, una familia*

Mónica Sacchi

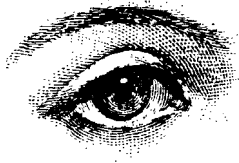
*La escolarización de la provincia de Buenos Aires  
(1875-1930): una versión posible.*

Pablo Pineau

*Revista Perspectivas Bioéticas en las Américas N° 3*







## Publicaciones

01. Julio Carvajal; Colección de Ensayos de materiales didácticos y de investigación en Antropología: *Juegos cruzados*.
02. Enrique Armoza; Colección de Ensayos de materiales didácticos y de investigación en Antropología: *Discriminación y racismo*.
03. Enrique Berbeglia; Colección de Ensayos de materiales didácticos y de investigación en Antropología: *Argentina: incógnita y cuestionamientos*.
04. Rafael Saiegh (comp.): *Notas de Ciencia Política*.
06. Hugo Álvarez Natale (comp.): *El escenario político del fin de siglo*.
07. Gustavo Rodríguez: *La medición de las variables macroeconómicas principales*.
08. Jorge Graciarena: *El Estado latinoamericano en perspectiva*.
09. Liliana Garulli: *El treinta. Una década en transición*.
10. Liliana Caraballo, Noemí Charlier y Liliana Garulli: *Documentos de historia argentina. 1870-1955*.
11. Narciso Benbenaste: *Sujeto = política x tecnología / mercado*.
12. Rodolfo Gaeta y Nélica Gentile: *Thomas Kuhn. De los paradigmas a la teoría evolucionista*.
13. Rodolfo Gaeta y Susana Lucero: *Imre Lakatos. El falsacionismo sofisticado*.
14. Jorge Freiria: *Psicología contemporánea*.
15. Cátedra Barros (comp.); Serie trabajos de cátedra Nº 1: *Síntoma y olvido en la vida cotidiana*.
16. Cristina Lucchini, Liliana Siffredi y Juan Labiaguerra: *El contexto histórico del pensamiento sociológico*.
17. Departamento de Orientación Vocacional (comp.): *La vocación, un enigma*.
18. Hugo Calello y Susana Neuhaus (comps.): *Las vicisitudes del método en la sociedad delirante*.
19. Maite Alvarado; Enciclopedia Semiológica Nº 1: *Paratexto*.
20. Guioamar Elena Ciapuscio; Enciclopedia Semiológica Nº 2: *Tipos textuales*.
21. Adriana Silvestri; Enciclopedia Semiológica Nº 3: *Discurso instruccional*.

22. Jorge Alessandria; Enciclopedia Semiológica Nº 4: *Imagen y metaimagen.*
23. Umberto Eco; Serie Cursos y Conferencias Nº 1: *Algunas consideraciones acerca de las lenguas perfectas.*
24. Centro Argentino de Filosofía para Niños; Serie Cursos y Conferencias Nº 2: *Filosofía para niños.*
25. Herman Parret y Oswald Ducrot; Serie Cursos y Conferencias Nº 3: *Teorías lingüísticas y enunciación.*
26. Eliseo Verón; Serie Cursos y Conferencias Nº 4: *Semiosis de lo ideológico y del poder. La mediatización.*
27. Néstor García Canclini; Serie Cursos y Conferencias Nº 5: *Ideología, cultura y poder.*
28. Susana Murillo: *Foucault: saber, poder.*
29. Ernesto Laclau, Chantall Mouffe, Adriana Puiggrós, Blas Alberti y Emilio De Ipola; Serie Cuadernos de Posgrado Nº 1: *Crisis de la filosofía, crisis de la política.*
30. René Lourau; Serie Cuadernos de Posgrado Nº 2: *El campo de coherencia del análisis institucional.*
31. Massimo Pavarini y Juan Pegoraro; Serie Cuadernos de Posgrado Nº 3: *El control social en el fin de siglo.*
32. Emerson Merhy; Serie Cuadernos de Posgrado Nº 4: *La plantificación como tecnología: tendencias y debates sobre la plantificación en salud en Brasil.*
33. Ricardo Sidicaro y Jorge Mayer (comps.): *Política y sociedad en los años del menemismo.*
34. Secretaría de Extensión Universitaria de la UBA; Serie Fragmentos de una memoria Nº 1: *La "Ley Avellaneda" y los Estatutos de la UBA de 1886; prólogo de Enrique Groisman.*
35. Ana Lía Komblit y Ana María Mendes Diz; Colección CEA-CBC Nº 1: *Los trabajadores de la salud en los tiempos del SIDA.*
36. Jorge Morello, Beatriz Marchetti, Andrea Rodríguez y Andrés Nussbaum; Colección CEA-CBC Nº 2: *El ajuste estructural argentino y los cuatro jinetes del apocalipsis ambiental.*
37. Graciela Frigerio, Ana Lía Komblit, Silvia Llomovate, Nora Mendizabal, Emilio Mignone y Julio César Neffa; Colección CEA-CBC Nº 3: *El sistema educativo como ámbito laboral.*
38. Sara Slapak y otros; Colección CEA-CBC Nº 9: *Análisis de instituciones científicas y tecnológicas: la Comisión Nacional de Energía Atómica.*
39. Mónica Cragolini y Gregorio Kaminsky (comps.); Colección Nietzsche actual e inactual: *Volumen 1.*
40. Juan Carlos Marín; Colección Sociedad Nº 1: *Conversaciones sobre el poder.*
41. Alberto Moretti; Escritos de Lógica y Semántica Nº 1: *Las concepciones tarskianas de la verdad.*
42. Gladys Palau; Escritos de Lógica y Semántica Nº 2: *Psicología y lógica.*
43. Mónica Cragolini y Gregorio Kaminsky (comps.); Colección Nietzsche actual e inactual: *Volumen 2.*
44. Julio César Testa y colaboradores: *Situación ocupacional e inserción profesional de graduados recientes de la Facultad de Ciencias Sociales. Estudio de caso: Graduados de Relaciones del Trabajo (1987-1990).*
45. Miguel A. Etchegoyen: *Poder político y sistema educativo.*
47. Hugo Calello y Susana Neuhaus: *Método y antimétodo. Proceso y diseño de la investigación interdisciplinaria en ciencias humanas.*
48. Mabel R. Goldstein: *Respuestas jurídicas para la empresa editorial.*

49. Hernán Miguel y Eleonora Baringoltz: *Problemas epistemológicos y metodológicos*.
50. Perla Aronson y Horacio Conrado (comps.); Cuadernos de Sociología Nº 6: *La teoría social de Anthony Giddens*.
51. Carlos A. Orlandi y Perla Aronson (comps.); Cuadernos de Sociología Nº 7: *Dossier: Metodología y epistemología en Weber*.
52. Ana Lía Komblit; Colección Sociedad Nº 2: *Culturas juveniles. La salud y el trabajo desde la perspectiva de los jóvenes*.
53. Diana Grunfeld y Ana Siro; Colección CEA- CBC Nº 6: *La palabra: complejas relaciones entre el todo y las partes*.
54. Hilda Herzer (comp.); Colección CEA-CBC Nº 4: *Ciudad de Buenos Aires, gobierno y descentralización*.
55. Flabián Nievas: *El control social de los cuerpos*.
56. Pablo Bonavena, Mariana Maañón, Flabián Nievas, Gloria Morelli y otros: *Orígenes y desarrollo de la Guerra civil en la Argentina. 1966-1976*.
57. Susana Villavicencio y Ricardo Forster: *Aproximaciones a los pensadores políticos de la modernidad*.
58. Alejandro Cerletti y Walter Kohan; Serie Filosofía: *La filosofía en la escuela*.
59. Gustavo Camelli, Andrea Noviembre y Alejandra Vilaríño; Serie Matemática: *Función lineal y derivadas. Una aproximación a la didáctica de la matemática*.
60. Beatriz Goldstein y Claudio Glejzer; Propuestas de Biología Nº 1: *Genes "egoístas" y Ambientes "solidarios"*.
61. Liliana Findling, Susana Masseroni, Ana María Mendes Diz, Mónica Petracci y Adriana Redondo (comps.); Colección Sociedad Nº 3: *La salud en debate. Una mirada desde las ciencias sociales*.
62. Patricia Barderi; Colección Cuadernos de Actualización en Ciencias Nº 1. Serie Patogenias: *Las proteínas como agentes infecciosos. "La enfermedad de la vaca loca"*.
63. Leticia Fernández Berdaguer, Nora Mendizabal, Silvia Korinfeld, Marta Panaia, Bruno de Alto, Claudia Jacinto, Roberto Benencia y Ana Ferrazzino; Colección CEA-CBC Nº 5: *Profesiones en crisis*.
64. Julio Pinto (comp.): *Las nuevas democracias en el cono sur: cambios y continuidades en sus políticas públicas*.
65. Carlos Correa; Colección CEA-CBC Nº 7: *Biotecnología: innovación y producción en América Latina*.
66. Alfred Tarski; Carlos Oller (trad.); Escritos de Lógica y Semántica Nº 3: *Verdad y demostración*.
67. Carlos Oller; Escritos de Lógica y Semántica Nº 4: *Tablas semánticas y demostración natural*.
68. Roberto Mazzuca: *Valor clínico de los fenómenos perceptivos. Seminario*.
69. Nicolás Casullo, Ricardo Forster y Alejandro Kaufman: *Itinerarios de la modernidad. Corrientes del pensamiento y tradiciones intelectuales desde la Ilustración hasta el debate sobre la posmodernidad*.
70. Martín Groisman y Jorge La Ferla (comps.): *El medio es el diseño*.
71. José Barrionuevo (comp.); Materiales de Cátedra: *Tratamiento posible de las toxicomanías*.
72. Matthew Lipman: *Kío y Agus*.
73. Beatriz Goldstein, Claudio Glejzer y Mónica Castañera; Propuestas de Biología Nº 2: *SIDA... del dicho al hecho hay un gran trecho*.

74. Teresa Veccia; Materiales de Cátedra: *El método psicodiagnóstico. Clases introductorias.*
75. Hebe Clementi (comp.); Colección CEA-CBC Nº 8: *La dimensión cultural del Mercosur.*
76. Regine Robin; Serie Cuadernos de Posgrado Nº 5: *Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo.*
77. Susana Finkelievich; Colección Sociedad Nº 4: *¿Ciberciudades? Informática y gestión urbana.*
78. José Antonio Borello, Jorge Katz, Gabriel Yoguel; Colección CEA-CBC Nº 10: *Soplando vida al metal. 100 años de la industria metalmeccánica mendocina. 1895-1995.*
79. María José Rossi, Beatriz Gercman y Adrián Bertorello; Serie Nuevos Paradigmas y Filosofía: *Nuevos Paradigmas y Filosofía I.*
80. Angel Pardo Fidalgo, Roberto Fragonero y Lisabeth Ruiz Moreno; Serie Nuevos Paradigmas y Filosofía: *Nuevos Paradigmas y Filosofía II.*
81. Carlos Molinari Marotto; Materiales de Cátedra: *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje.*
82. Gustavo Blutman (comp.); Investigaciones en Administración Pública: *Investigaciones sobre municipio y sociedad.*
83. Susana Murillo: *El discurso de Foucault. Estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno.*
84. Benito Narvaia y Luisa Pinotti: *Violencia, población e identidad en la colonización de América Hispánica.*
85. Francisco Enrique García Ucha: *El papel de las emociones en el deporte.*
86. Liliana Caraballo, Noemí Charlier y Liliana Garulli: *La dictadura. 1976-1983. Testimonios y documentos.*
87. Pedro Krotsch (comp): *Primer Encuentro Nacional: La Universidad como objeto de investigación.*
88. Jorge Dubatti (comp.): *Peregrinaciones de Shakespeare en la Argentina.*
89. Manuel Acevedo Herrera y Gabriel Hourmilouge: *La industria manufacturera argentina.*
91. Daniel Pérez Enri: *Teoría y política económica actual.*
94. Sven Lindqvist: *Exterminad a todos los brutos.*
95. Mariana Travacio; Materiales de Cátedra: *Manual de Psicología forense.*
96. Jorge E. Doti (trad. e introd.); Kant: Escritos; Colección *Intentum 1.*
97. Diana Maffia (trad. e introd.); Patocka: Escritos; Colección *Intentum 2.*
98. Patricia Barderi; Colección Cuadernos de Actualización en Ciencias Nº 2; Serie Biotecnología: *La clonación: herramienta estratégica de nuevas tecnologías.*
99. Néstor Cohen y Gabriela Gómez Rojas; Cuadernos de Sociología; Serie Metodología: *Un enfoque metodológico para el abordaje de escalas aditivas.*
100. Noé Jitrik (comp.): *Los atípicos en la literatura latinoamericana.*
101. Elena Lubián, María Teresa Lodieu, Marta Dèboli y María Cristina Toro: *El poder de la palabra. Lévi-Strauss con Freud.*
102. Susana Quiroga; Serie Materiales de Cátedra: *Adolescencia: del goce orgánico al ballazgo de objeto.*
103. Benjamín Coriat: *Los desafíos de la competitividad.*
104. Jorge La Ferla (comp.): *La revolución del video.*
105. Conrado Eggers Lan: *Libertad y compulsión en la Antigua Grecia.*
106. Susana Hintze (coord); Colección CEA-CBC Nº 11: *Políticas sociales: contribución al debate teórico-metodológico.*

107. Mariano Castex; Serie Materiales de Cátedra: *El poder penal*.
108. Noam Chomsky y Heinz Dieterich: *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*.
109. Eduardo E. Glavich, Ricardo R. Ibáñez, María R. Lorenzo y Héctor A. Palma: *Notas introductorias a la filosofía de la ciencia. I- La tradición anglosajona*.
110. Enrique Oteiza (coord.); Colección Sociedad Nº 5: *Cultura y política en los años '60*.
113. Atilio Borón: *Estado, capitalismo y democracia en América Latina*.
114. Robert Boyer e Yves Saillard (comp.): *Teoría de la regulación: estado de los conocimientos*.
115. Juan José Prado: *Derechos humanos. Conceptos introductorios para su estudio*.
117. Elsa López; Colección Sociedad Nº 6: *Anticoncepción y aborto*.
119. Francisco Bertelloni (comp.); Serie Cursos y Conferencias nº6: Para leer *El nombre de la rosa* de Umberto Eco.
121. Mabel Grimberg: *Demanda, negociación y salud. Representaciones y prácticas de trabajadores de la industria gráfica. 1986-1990*.
124. Ana De Micheli: *Aprender sin mitos*.
125. Pablo R. Bonaparte; Colección de Ensayos de materiales didácticos y de investigación en Antropología: *La mirada del marciano*.
126. Alejandro B. Rofman; Colección CEA-CBC Nº12: *Convertibilidad y desocupación en la Argentina de los '90*.
128. Silvia Fumagalli Beonio Broccheri; Escritos de filosofía clásica nº1: *El intelectual entre Edad Media y Renacimiento*.
130. Fortunato Mallimacci e Irene Marrone (comps.); Colección Sociedad, cultura e historia. Cine nº1: *Cine e imaginario social en los treinta*.
131. Jorge Elbaum (comps.); Colección Sociedad. Serie Jóvenes investigadores nº1: *Que siga el baile. Discriminación y racismo en la diversión nocturna*.
132. Beatriz Cuenya y Ana Falú (comps.); Colección CEA-CBC nº15: *Reestructuración del Estado y política de vivienda en Argentina*.
133. Daniel Veronese: *Cuerpo de prueba. Textos teatrales*.
134. Gustavo Blutman (comp.); Investigaciones en Administración Pública: *Investigaciones sobre administración pública y actores sociales*.
135. Agustín Salvia y Marta Panaia (comps.); Colección CEA-CBC nº14: *La Patagonia privatizada. Crisis, cambios estructurales en el sistema regional patagónico y sus impactos en los mercados de trabajo*.
136. Héctor Palma y Eduardo Wolovelsky: *Darwin y el darwinismo. Perspectivas epistemológicas: un programa de investigación*.
137. Darío Cantón y Jorge Jorrot (comps.): *La investigación social hoy: a 40 años de la creación del Instituto de Sociología (UBA)*.
139. Doc Comparato: *El guión. Arte y técnica de la escritura para cine y televisión*.
140. Diana Tussie; Flasco-CBC: *El Banco Interamericano de Desarrollo*.
141. Juan Jorge Fariña; Materiales de cátedra: *Ética. Un horizonte en quiebra*.
142. Francisco Morales Calatayud; Materiales de cátedra: *La psicología y los servicios de salud*.
143. Leopoldo Marechal; Libros Arribeños: *Teatro. La batalla de José Luna - Las tres caras de Venus*.
144. Virginia Schejter; Materiales de cátedra: *Disputas en el campo de la salud mental*.
145. Roberto Marafiotti: *Recorridos semiológicos*.

146. José Luis Coraggio; Series Cuadernos de Posgrado Nº 6: *Descentralización: el día después...*
148. Mario Margulis y Marcelo Urresti (comps.): *La cultura en la Argentina de fin de siglo. Ensayos sobre la dimensión cultural.*
149. Hilda Hertzger; Colección Sociedad nº8: *Postales urbanas del fin del milenio. Una construcción de muchos.*
150. Walter Kohan y Vera Waksman (comps.): *¿Qué es filosofía para niños?*
152. Esteban Mizrahi y Margarita Costa (comps.): *Teorías filosóficas de la propiedad.*
153. María Caldelari y Patricia Funes: *Escenas reformistas. La Reforma Universitaria 1918-1930.*
154. Amelia Podetti; Colección de Ensayos de materiales didácticos y de investigación en Antropología: *El pensamiento de Lévi-Strauss. Una visión crítica.*
155. Mónica Cerutti: *Al estilo de Michel Foucault: un sujeto comprometido con su tiempo.*
158. Elina Mecle Armiñana: *La colonia como historia de mercantilización restringida.*
159. Martín Wainstein; Materiales de Cátedra: *Comunicación: un paradigma de la mente.*
160. Jacques Derrida; Cursos y Conferencias Nº 7: *Historia de la mentira: Prolegómenos.*
161. Diana Tussie; Flacso-UBA: *El BID, el Banco Mundial y la sociedad civil: nuevas modalidades de financiamiento internacional.*
162. Jorge La Ferla (comp.): *Contaminaciones: del videoarte al digital.*
164. Beatriz Trastoy y Perla Zayas de Lima: *Los lenguajes no verbales en el teatro argentino.*
165. *Aproximaciones Interdisciplinarias al patrimonio intangible.*
166. Agustín Salvia (comp.): *Hacia una "estética plural" en la investigación social.*
169. Ana Wortman (comp.): *Políticas y espacios culturales en la Argentina. Continuidades y rupturas en una década de democracia.*
170. Augusto Pérez Lindo (comp.): *Nuevos paradigmas y filosofía Nº 3.*
174. Oscar Oszlak (comp.), Colección CEA-CBC Nº 18, *Estado y Sociedad: las nuevas reglas del juego*, Volumen 1.
175. Jorge Bozzano: *Proyecto: razón y esperanza. Escuela Superior de Diseño de ULM.*
177. Alejandro Tantanian, Ignacio Apolo, Alejandro Robino, Javier Daulte, Jorge Leyes y Alejandro Zingman: *Caraja-jí, la disolución.*
179. Gustavo Blutman (comp.); Investigaciones en Administración Pública: *Investigaciones sobre Estado, políticas y administración pública.*
180. Robert Boyer, Yves Saillard; *Teoría de la Regulación: estado de los conocimientos. Volumen 2.*
182. Nelson Becerra, Celia Baldatti, Roque Pedace; Colección CEA-CBC Nº 20, *Un análisis sistémico de políticas tecnológicas.*
184. Noé Jitrik; *El ejemplo de la familia. Ensayos y trabajos sobre literatura argentina.*
188. Julio C. Gambina, Guillermo J. Alabes, Horacio Guillermo Corti, Beatriz Rajland, Ana María Parisí, Julio César Vergara y Ana M. García de Fanelli: *Los desafíos para el Estado en la Argentina actual.*
192. Pablo Pineau; FLACSO-CBC, Colección Educación y Sociedad: *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930): una versión posible.*
193. Inés Dussel; FLACSO-CBC, Colección Educación y Sociedad: *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920).*

## En preparación

93. Julio César Testa y colaboradores: *Situación ocupacional e inserción profesional de graduados recientes de la Facultad de Ciencias Sociales. Estudio de caso nº2: Graduados de Sociología.*
118. Ana Lía Kornblit: Colección Sociedad Nº 7: *Los valores ¿un concepto olvidado? Recorrido teórico y empírico desde la psicología social.*
129. Mónica Cragolini y Gregorio Kaminsky (comps.); Colección Nietzsche actual e inactual: *Volumen 3.*
138. Françoise Heritier: *Las dos hermanas y su madre. Nuevas perspectivas en la teoría del incesto.*
156. Javier Auyero (comp.); Series Cuadernos de Posgrado Nº 7: *Clientelismo político: aproximaciones.*
157. Inés Izaguirre (comp.): *Violencia social y derechos humanos.*
163. José Barriónuevo; Materiales de Cátedra: *Juventud y actualidad, Modernidad.*
167. Alberto Mario Damiani: *La dimensión política de la Scienza Nuova y otros estudios sobre Giambattista Vico.*
168. Emir Sader, Pablo Gentili (comps.): *Pos-neoliberalismo. Las políticas sociales en un estado democrático.*
171. Hugo Calello: *De Menem a Perón un solo corazón. La perduración del poder de las masas.*
172. Gabriel Lombardi, Colección Miller Nº 1: *Let me go! Orientaciones actuantes en la concepción del fin del análisis en la International Psychoanalytic Association.*
173. Rosa María Ravera: *Estética y Crítica.*
181. Miguel Teubal (comp.), Colección CEA-CBC Nº 19, *Teoría, estructuras y procesos económicos.*
183. Edgardo Datri; *Geometría y Realidad física.*
185. Cristina Iglesia (comp.); *Letras y divisas. Ensayos sobre literatura y rosismo.*
187. Elsa Noya (comp.); *Jornadas de literatura hispanoamericana.*
191. Facundo Solanas, Mariana Vázquez: *Mercosur: estado, economía y cultura.*
194. Daniel García Delgado (comp.); FLACSO-CBC: *Hacia un nuevo modelo de gestión local.*
195. Osvaldo Barsky (comp.); FLACSO-CBC: *Estructura de la pampa húmeda.*
196. Mónica Cragolini; Colección Tesis de Doctorado: *Nietzsche: camino y demora.*