



Disputas y negociaciones en el campo pedagógico argentino. Influencia de los saberes escolanovistas sobre el sistema educativo público nacional, 1930-1943¹

Fecha de recepción:

17/05/09

Fecha de aceptación:

14/02/10

Varela, Paola

CONICET / UNICEN – IEHS

varelapaola@gmail.com

Palabras clave:

historia de la educación, política educacional, sistema educativo, enseñanza pública, educación

Keywords:

educational history, educational policy, educational systems, public education, education

Resumen

En el presente artículo se intenta realizar una revisión de las luchas, negociaciones y coexistencias que caracterizaron la conformación del campo pedagógico en la Argentina durante los años treinta, y dar cuenta del lugar que ocupó la Escuela Nueva en él. Las ideas escolanovistas distaban de ser un corpus perfectamente coherente: había multiplicidad de interpretaciones sobre las mismas. En el campo pedagógico argentino de este período la relación entre funcionarios estatales y educadores propulsores de dichas ideas no siempre estuvo caracterizada por la imposición o la trasgresión. Los representantes de la Escuela Nueva en la Argentina no se situaron al margen del sistema educativo y las políticas educativas ejecutadas no resultaron ajenas a su influencia. Los escolanovistas argentinos nucleados en torno a la revista *La Obra* intentaron presentarse como innovadores en cuanto al saber pedagógico, y con un mayor dominio de las cuestiones técnicas, a fin de exhibirse como los verdaderos agentes capaces de lograr una renovación en el sistema educativo público y de aparecer como los únicos actores capacitados para encarnar en forma legítima los intereses del magisterio. Se analizarán en este trabajo las lógicas del discurso de docentes y pedagogos. Asimismo, se destacará que el campo pedagógico presentaba su propia dinámica, a pesar de hallarse íntimamente vinculado a lo político.

Dispute and negotiations in the Argentinian pedagogical field. Influence of Slavonic wisdom about the national state educational system, 1930-1943

This study tries to make a revision of the conflicts, negotiations and coexistences that characterized the configuration of the pedagogical field in Argentina during the 1930s, as well as recognizing the place that the *New School* occupied in it. This school of thought was not totally consistent as a whole: in fact, there was a wide range of interpretations about these ideas. In the Argentine pedagogical field of this decade, the relationship between the State and the educationalists who promoted *New School's* ideas was not always characterized by imposition or transgression. The *New School* wasn't an outsider in the educational system and the educational policy received its influence. Argentine promoters of *New School* that gathered around *La Obra* tried to present themselves as innovators in terms of pedagogical knowledge in order to appear as the only group capable of transforming the educational system as well as the only qualified to become spokesman for all the teachers in the country. This paper will analyze the underlying logic of the speeches of teachers and educationalists. It will be stated throughout this article that even though the Argentine pedagogical field had close connections with politics, it also followed its own path.

No sería una buena señal de buena salud si un interés social tan importante como la educación no fuera también un campo de lucha, práctica y teóricamente. Pero en cuanto a la teoría, por lo menos en cuanto a la teoría que constituye una filosofía de la educación, los debates y controversias prácticas que se mantienen en el nivel de estos conflictos sólo plantean un problema. El objeto de una teoría inteligente de educación es indagar las causas de los conflictos que existen, y después, en lugar de sumarse a un lado o a otro, indicar un plan de operaciones, procedimientos desde un nivel

más hondo y más comprensivo que el representado por las prácticas e ideas de las partes contendientes. [...] [...] aquellos que aspiran a un nuevo movimiento en la educación, adaptado a la necesidad existente de un nuevo orden social, deberían pensar con términos de la educación misma en vez de hacerlo con términos de algún ismo sobre educación, aun cuando fuera un ismo tal como el de 'progresivismo'. Pues, a su propio pesar, cualquier movimiento que piensa y actúa en forma de un ismo [...] forma sus principios por reacción contra éstos, en lugar de hacer por una visión constructiva de las necesidades y problemas actuales
(Dewey, 1938, pp. 7-9).

1. Introducción

En el presente artículo se intentará realizar una revisión de las luchas, negociaciones y coexistencias que caracterizaron la conformación del campo pedagógico en la Argentina durante los años treinta. Debe reconocerse que un sistema educativo funciona dentro de un contexto socio-histórico particular. Una doble crisis define el período de estudio abordado en este trabajo: un entorno marcado por nuevos rumbos económicos, luego de una gran crisis mundial; y una crisis institucional manifestada en el primer golpe de Estado ocurrido en la Argentina en 1930 y en constantes disputas políticas entre radicales, socialistas, conservadores, demoprogresistas y comunistas, así como en el interior de dichos partidos. En ese tiempo, en el que muchos sectores sociales en el mundo sentían que se hallaban en una encrucijada debido al avance de nuevas ideas que estarían minando las bases de la nacionalidad y de la tradición², la cuestión educativa también estuvo atravesada por esas incertidumbres y dilemas. Y ello fue recogido por los propios educadores pedagogos. Aun así no se puede dejar de reconocer que el campo pedagógico³ posee cierta autonomía, y que los debates desarrollados en su seno no siempre estuvieron directamente vinculados a los posicionamientos políticos.

La definición de un modelo de educación pública fue materia de permanentes debates. Las diversas propuestas de la pedagogía (entendida como el conjunto de todos los discursos, enunciados, prácticas o saberes que se refieran a la cuestión educativa, más allá de criterios de organización, coherencia, causalidad u otra característica que limite la inclusión)⁴ buscaron legitimarse en una referencia científica que le diera sustento. De este modo, las políticas educativas se basaron en las modernas teorías educativas a la vez que los propios expertos efectuaron innumerables esfuerzos para que ese bagaje de ideas pedagógicas que circulaban consiguiera poseer reconocimiento institucional y científico.

Esa voluntad educadora ha sido exhibida por los investigadores como una expresión del positivismo, en tanto sería la ideología dominante del período⁵. Siguiendo a Tedesco (1993 citado en Lionetti, 2007, p. 98):

El signo de ese ideal absoluto del conocimiento a través de la ciencia natural y su método, determinó el nacimiento de la pedagogía como una extensión de las ciencias naturales aplicadas al estudio del hombre. Si el conocimiento de las leyes de la naturaleza era útil, porque permitía la transformación de la misma, el descubrimiento de las leyes de la enseñanza y aprendizaje, facilitaban alcanzar la meta proyectada. La pedagogía era pensada como la ciencia que proveía los métodos necesarios para emprender la tarea civilizadora.

Este saber científico se nutrió de los aportes fundamentales de la psicología, pero también de la medicina y de la criminalística. El campo pedagógico de los orígenes del sistema educativo

se constituyó a partir de una lucha de fuerzas en la que intervinieron cada uno de los agentes formados en las instituciones normalistas. Vergara, Senet, Mercante, Barcos, Camaña, Zubiaur, Berruti, Peñaloza, junto a otros referentes de la pedagogía argentina, lo enriquecieron y lo complejizaron con sus aportes. La búsqueda de otras experiencias educativas aproximó a los educadores a esa vastedad de expresiones pedagógicas que conocieron gracias al capital técnico adquirido en esa formación (Lionetti, 2007, p. 119).

Durante los años treinta las políticas educativas no lograron imponerse de modo unívoco, y simultáneamente fueron materia de disenso y de debates permanentes. Una vez más se replanteó el modelo de escolarización de modo que considerara la diversidad regional y un tipo de educación más práctica. Atender la diversidad o imponer la homogeneidad fue nuevamente un tema que se instaló en el debate y en la opinión pública. Bajo ese diagnóstico fue posible reconsiderar las funciones de la escuela a la que ya no solo parecía que le competía la estricta tarea alfabetizadora. El escenario de aquella realidad social, con una situación de crisis y de inestabilidad, hacía necesarios los ingentes esfuerzos de las instituciones estatales y sus políticas asistencialistas. La escuela fue estimada como un ámbito propicio para hacer esa labor con los “niños débiles”, más expuestos a los males de la sociedad. En ese sentido, las políticas estatales de esos años, que apelaron al discurso higienista, reforzaron lo que se hacía desde la década precedente y, en cierto sentido, se adelantaron a lo que fue presentado como la novedad de la era peronista.

Pero los debates no se extinguieron en la cuestión mencionada. El escenario político, asaltado por la crisis de la gobernabilidad liberal y sus instituciones y por el reposicionamiento de los sectores conservadores, hizo posible que el debate librado por una escuela con enseñanza religiosa o una laica adquiriera una nueva significación. Si bien no puede afirmarse que esa escuela laica impuesta en la Argentina de fines del siglo XIX erradicó de su enseñanza los preceptos de la moral cristiana, es cierto, también, que los sectores católicos consiguieron una mayor impronta política, a tal punto que, en muchas provincias (entre ellas la de Buenos Aires), se impuso la enseñanza del culto católico en horario escolar, pese al artículo 8 de la Ley 1420 de Educación Común que desde 1884 prohibía la enseñanza religiosa en las escuelas durante las horas de clase. La iniciativa del nuevo presidente electo Roberto Marcelino Ortiz, en 1939, de establecer una ley nacional de educación común para todos los niveles educativos —con el propósito de lograr una mayor uniformidad en todo el territorio argentino (objetivo que no había podido alcanzar la Ley 1420) y frenar ese avance católico, defendiendo el bastión de la laicidad en la escuela pública—, quedó finalmente en el intento.

Ahora bien: ¿qué ocurrió con el saber pedagógico durante los años treinta? Algunos investigadores de la educación parten de la idea de que la corriente pedagógica denominada “Escuela Nueva”, propulsora de una relación menos autoritaria entre maestro y alumno, comenzó a difundirse con mayor fuerza entre los educadores en la década de 1920, y que en el contexto de la “restauración conservadora” habría encontrado grandes obstáculos para su puesta en práctica por ser considerada como rupturista de las jerarquías escolares —y por ende, sociales—⁶. En el presente trabajo se revisarán tanto la novedad de la Escuela Nueva como la idea de que la apropiación de sus saberes fue exclusivamente obra de los sectores del sistema educativo alternativos al oficial. A partir de ello, se intentará describir el modo en que se daban las disputas y negociaciones en el interior del campo pedagógico argentino.

Para realizar la tarea, se ha dirigido la mirada hacia los discursos referentes al tipo de educación deseada. La fuente primordial en este estudio ha sido la revista pedagógica *La Obra*, de aparición quincenal, publicación dirigida al magisterio en la que, por tanto, eran presentadas algunas de las demandas de dicho sector. Fundada en febrero de 1921, constaba de varias secciones, entre ellas: a) Redacción, una especie de editorial en la cual generalmente se denunciaban los actos del Consejo Nacional de Educación [CNE] considerados erróneos, o las situaciones del sistema educativo nacional a ser modificadas; b) La Escuela en Acción, en la que se daban sugerencias para la obra cotidiana en las aulas; c) Diversos artículos de educadores o pedagogos, entre los cuales se contaban, habitualmente, autores extranjeros. Por su parte, el análisis de la *Revista de Instrucción Primaria* ha resultado provechoso para observar los debates presentes en el interior del sistema educativo nacional. También de aparición quincenal, se editaba en La Plata, y sus textos se relacionaban más con la realidad del sistema de enseñanza de la Provincia de Buenos Aires. A partir del seguimiento de estas publicaciones, se intentará una primera aproximación a algunos de los postulados del llamado *escolanovismo* y, a través de ellos, lograr un acercamiento al proceso de configuración y debates de ideas dentro del campo pedagógico de la época.

2. ¿Escuela Nueva? Consideraciones en torno a la conformación de una corriente pedagógica

Como afirma Marcelo Caruso (2001), el movimiento de “Escuela Nueva”, “Escuela Activa” o “Nueva Educación” surgió a fines del siglo XIX y durante las primeras décadas del siglo XX. Bajo estos términos apareció una “avalancha de experiencias, propuestas, métodos y articulaciones” que fue tenida en cuenta en el país.

Todas ellas reclamaron para sí una mayor efectividad en nombre de un apoyo científico más prominente (sobre todo en la rama psicológica), así como una nueva filosofía de la educación que combinaba complejamente movimientos del campo filosófico del fin de siècle [sic] europeo con características profundamente espiritualistas y críticas. [...] En este campo de variabilidad nacerá la Escuela Nueva: el mandato ‘científico’ del puerocentrismo y el mandato ‘moral’ de la ‘buena naturaleza’ del niño⁷ (Caruso, 2001, p. 100).

Según sostienen algunas versiones, el escolanovismo se habría conformado a partir de experiencias escolares aisladas, tales como las de las “primeras escuelas nuevas”, fundadas en Inglaterra en 1889 y 1893 por Reddie y Badley, respectivamente. Caruso (2001) rebate este argumento explicando que la versión canónica en referencia a los orígenes de la Escuela Nueva se habría recopilado a posteriori, reuniendo estos acontecimientos y construyendo para sí una historia teleológica, claramente orientada según las pretensiones de algunos pedagogos de darle solidez a dicha escuela de pensamiento. La sostenida novedad de la Escuela Activa existiría, según el autor, como autoatribución de identidad.

Uno de los promotores de la unidad internacional del escolanovismo fue Adolphe Ferrière⁸, quien en 1899 fundó en Ginebra la Oficina Internacional de Escuelas Nuevas [OIEN]. Propagandista del movimiento escolanovista, publicaría en 1920 su obra *La escuela activa*⁹. En ella elaboró treinta principios definitorios de dicha corriente. Señala Caruso (2001, pp. 102-103):

[...] en ellos se plantea que la escuela Nueva es un laboratorio de pedagogía activa, una iniciativa intensiva (muchas

veces son internados en el campo) cuyos resultados morales y de aprendizajes son superiores a través de la efectiva coeducación de los sexos. Los principios contemplan la diversificación del currículum con actividades manuales de tipo artesanal, tiempos libres, excursiones y viajes, y una sistematización de la gimnasia. [...] los escolanovistas abogaron por una especialización ‘espontánea’, no obligada por la escuela sino subordinada a los intereses de los niños [...]. Se incita a la combinación del trabajo individual con el trabajo colectivo. Se expresan a favor del reemplazo de la autoridad impositiva por el sentido crítico, la libertad de elección y la ‘república escolar’. En cuanto al régimen disciplinario, se contemplan las sanciones positivas y no sólo los tradicionales castigos [destacado en el original].

A la creación de la OIEN le sucedieron otras asociaciones (la Organización Internacional de la Escuela Nueva, la Oficina Internacional de Educación), para terminar adoptándose en 1932 la denominación de “Liga de la Nueva Educación”. Estos sucesos reflejan el intento de expandir de manera global los debates acerca del desarrollo de los diversos sistemas de enseñanza, pero siempre teniendo en cuenta las realidades de cada nación. Tanto es así que las revistas pedagógicas analizadas publican en cada uno de sus números las disertaciones teóricas o experiencias en la práctica de la totalidad de educadores que, en distintos países, se consideran parte del movimiento escolanovista.

A pesar de la autoatribución de novedad, el movimiento pedagógico de Escuela Nueva no surgió de modo espontáneo y abrupto, puesto que el capital cultural se va renovando, pero sobre la base de conocimientos precedentes. Dos pedagogos decimonónicos vendrían a tener gran influencia sobre los principios de puerocentrismo y educación para la vida; los aportes del suizo-italiano Pestalozzi (1746-1827) y del alemán Fröbel (1782-1852) se convirtieron en fundamentales para la pedagogía contemporánea. De esta manera, Pestalozzi fue considerado el “apóstol de la enseñanza primaria”, y Fröbel fue conocido como la personalidad que aportó las bases para la educación de los niños en su primera infancia. Más allá de las repercusiones que hubieran tenido las obras de ambos pedagogos, puede decirse que algunas de las personali-

dades que contaron con más seguidores entre los educadores dispuestos a seguir los preceptos del escolanovismo fueron John Dewey, María Montessori y Ovide Decroly¹⁰.

En definitiva, puede afirmarse que pese a los intentos de presentar el movimiento escolanovista como unitario y novedoso, la cuestión resulta un poco más compleja. Pero ¿qué lugar ha ocupado el denominado escolanovismo en la Argentina?

3. Escuela Nueva en la Argentina: interpretaciones nacionales sobre los saberes escolanovistas

Mariano Narodowski (2001) ha planteado que el escolanovismo en la historiografía de la educación argentina fue presentado muchas veces como marginal. Según el autor, en los casos en que la influencia escolanovista es mencionada, este movimiento aparece como una posibilidad de experimentación en el sistema educativo y como tentativas que se habrían dado en forma aislada en algunas escuelas, producto de la acción de algún pedagogo en particular y, a su vez, de la importación de ideas pedagógicas extranjeras¹¹. Pese a esto, a partir del análisis de las fuentes señaladas puede constatarse a simple vista que diversas propuestas del complejo movimiento escolanovista fueron tenidas en cuenta por los educadores/pedagogos argentinos. Un sinnúmero de artículos sobre experiencias educativas no tradicionales, premisas de pedagogos extranjeros, conferencias sobre la Escuela Activa, sugerencias para un trabajo escolar más dinámico aparecieron en las publicaciones estudiadas. En dichos trabajos, la diversidad de postulados escolanovistas es presentada siempre en oposición a la “escuela tradicional”¹², frente a la cual la Escuela Activa aparece como novedosa, revitalizadora, rejuvenecedora, y pendiente de las necesidades actuales, tal como se muestra en este artículo:

La Escuela Joven. [...] la reforma educacional no es un postulado caprichoso, ni la construcción sistemática de un pedagogo soñador, sino que es la resultante de todas las circunstancias en que se desarrolla la vida actual, política, filosófica y moralmente considerada. Las sociedades han marchado en

forma vertiginosa y nuestra escuela se ha ido quedando atrás. Es hora de reaccionar y colocar nuestra escuela en el plano y en la función que de veras le corresponde. [...] las escuelas llamadas escuela nueva, escuela activa, escuela serena, etc., tienen una influencia educativa mucho mayor que la escuela que llamamos vieja, positivista o herbartiana; ellas preparan al niño para ser útil a la sociedad francamente antiindividualista, y tal vez, más noble, más generosa, más sincera, más cristiana, que ésta a cuyo ocaso asistimos.

[...] deseamos que nuestra escuela pública sea una escuela joven, plétórica de vida y desbordante de entusiasmos. Escuela que sea laboratorio de cuantas experiencias corren por el mundo; escuela que sea semillero de iniciativas originales; escuela de maestros laboriosos, humildes, sencillos de alma; escuela donde nuestros niños organicen las facultades espirituales que poseen, desarrollen sus potencias y resulten eficaces para lo que hoy necesita nuestro país; escuela que [...] persiga [...] una realidad asequible y viviente. Escuela joven, en fin, escuela neutra, sana, vigorosa, activa y serena (*La Obra*, 1933, p. 242).

Según sus adherentes, la originalidad de la Escuela Nueva haría correr nueva sangre por las venas del anquilosado sistema educativo nacional. Sin embargo, dejarse llevar por los discursos, un tanto unilaterales de las fuentes que se analizan, puede resultar a veces un poco engañoso; debe comprenderse que la “novedad” de esas ideas pedagógicas no era, al contrario de como lo presentaban sus precursores, tan evidente.

Pablo Pizzurno, para entonces, se había desempeñado durante medio siglo en el sistema educativo como educador, inspector y hasta vocal del CNE durante algunos meses en 1930¹³; en 1889 fue enviado por el CNE a la Exposición Internacional de París, y en 1893 fundó la Revista *La Nueva Escuela*, cuyos postulados sirvieron de base para una reforma educativa que, entre otras medidas, instaló la enseñanza de la educación física en el *currículum*. En 1902 esta figura presentó un informe conocido como el *Informe Pizzurno*, en el cual proponía una reforma global de los planes y métodos de estudios. Al ser interrogado en referencia a las “bonanzas” de la Escuela Nueva, Pizzurno respondía:

Las nuevas orientaciones en la enseñanza. [...] [Una maestra] me preguntaba si pensaba bien de las ‘nuevas orientaciones’, si era partidario de la ‘escuela activa’, de que los niños tuvieran amplia libertad y se gobernaran a ellos mismos; de la otra novedad, ‘la orientación nacionalista’. Deseaba además que le indicara libros, etc., etc.

Yo, le contesté con bastante displicencia [...]. A la primera pregunta: Sí, señorita, soy partidario de la escuela nueva hace alrededor de 50 años. Sí, no se asombre; desde que ingresé al primer año de la Escuela Normal de Buenos Aires en 1879. [...] Nuestros profesores de Pedagogía, nuestros directores, los inspectores y hasta los Ministros de Instrucción Pública tomaban, todos, en serio las cosas de la educación y en serio nos inducían a tomarlas a los alumnos-maestros. Lea usted cualquiera de los buenos tratados de educación y de psicología ‘inteligible’, que entonces encontrábamos tiempo de consultar, fuera de lo que aprendíamos con el profesor. Comprobará usted, por ejemplo, que ya era considerado cosa obvia, redundante, decir que la escuela y el colegio han de atender tanto o más a la formación mental y moral y hasta a la estética, que a la instrucción concreta, y que ésta misma, indispensable como es, debe alcanzarse por métodos y procedimientos que contribuyan al desarrollo de las aptitudes, de la conciencia, del sentimiento íntimo del deber y de la responsabilidad [...] (*El Monitor*, 1934, p. 72).

[...] se iniciaban los estudios en los elementales principios pestalozzianos: ‘la actividad es una ley de la niñez’. Pero [...] no se nos ocurría relacionar estos principios, reglas y prácticas de enseñanza, ni con el laicismo, ni con el catolicismo, ni con sectarismos de ningún tipo. Las leyes y reglas que rigen la evolución física, mental y moral del niño y del adolescente eran lo único que nos preocupaba para fundar sobre ellas nuestra acción como educadores. Repase un poco de historia elemental de la educación, o, mejor más sencillo, visite Ud. alguna clase dirigida por un maestro de verdad [...] Y eso, eso, el maestro, el maestro, el maestro [sic], será siempre el eje, señores desplazadores del mismo; el maestro que ama al niño, y que, en consecuencia, lo observa, lo estu-

dia y subordina a las leyes de su evolución integral y de sus necesidades presentes y futuras, en lo posible el programa, el horario, el lenguaje y el trabajo todo, dentro y fuera del local de la escuela (*El Monitor*, 1934, p. 74).

[...] Segunda pregunta: ¿Si soy partidario de que los niños aprendan a gobernarse a sí mismos, cultivando, a la vez en ellos, el sentimiento de la responsabilidad y del deber, respetando su libertad también en esto con las nuevas orientaciones y debiendo ser en adelante el niño y no el maestro el eje alrededor del cual todo gira en la escuela? ¿Pero Señor! [...] Si eso también está en el ABC de la ciencia y arte de educar [...] Y por más atrasado que uno sea [...] También lo aprendimos todos los futuros maestros, antes de 1880, en los primeros cursos normales; pero no aprendimos que para llegar a tan elevados fines sea el medio permitir que el niño haga lo que quiera y el maestro se quede mirando [...] (*El Monitor*, 1934, p. 76).

Algunas cuestiones que se desprenden de las palabras anteriores resultan sugestivas. En primer lugar, tal como se había planteado, los principios pestalozzianos influyeron en el desarrollo de las propuestas escolanovistas. En segundo lugar, Pizzurno expone que el propósito de educación integral del niño había sido introducido desde los inicios del sistema educativo¹⁴. Seguidamente, debe destacarse que este educador entendió el saber pedagógico en clave positivista, pues reflexiona sobre la necesidad imperante de hallar las leyes generales que rigen el desarrollo del niño. Finalmente, Pizzurno afirma que la educación debe enseñar al niño a desarrollar el autocontrol pero explica que, más allá de que las necesidades del alumno orienten la enseñanza, el maestro debe ser el eje de la vida escolar (reafirmando de esta manera un determinado sistema de relaciones de autoridad). Puede verse, pues, que desde la óptica de un agente propulsor del “normalismo”, no existían tales divisiones entre escuela tradicional y escuela progresiva, estas eran meros recursos retóricos de algunos pedagogos del siglo XX como un modo de posicionarse dentro de ese campo de ideas educativas.

Cabe señalar que uno de los primeros educadores argentinos que volcó en sus propuestas algunos de los postulados escolanovistas fue Carlos Vergara. Desde la Escuela Normal Mixta de Mercedes, a fines del siglo XIX,

alteró el vínculo pedagógico bancario, otorgó poder a los alumnos, promovió la autonomía de decisiones del cuerpo de maestros respecto al poder central, rompió el espacio y tiempos escolares, elementos esenciales de la rutina que se estaba tratando de implantar en las escuelas argentinas y llaves del control social, y trató de convertir a la escuela en un centro de trabajo (Puiggrós, 1990, p. 65).

Debe considerarse, llegados a este punto, que el sistema educativo oficial no se hallaba sustentado sobre un Estado que conseguía imponer un discurso hegemónico desde lo pedagógico. En principio, es necesario entender que la hegemonía no excluye el uso de la coerción pero tampoco del consenso como parte de la aceptación de ese modelo educativo estatal por parte de la ciudadanía. En ese sentido, puede ser entendida como el producto de procesos interactivos de los que participaron los sujetos sociales entrelazando toda una multiplicidad de discursos e intereses¹⁵. De allí, entonces, es posible especular que hubo margen para el disenso y que, en rigor de verdad, ese poder estatal fue capaz de utilizar como estrategia la negociación sobre la que renovaba y regeneraba su pacto con la sociedad civil.

Al respecto, Adriana Puiggrós (1990) sostiene que en los inicios del sistema de educación pública hubo luchas en el campo pedagógico entre los propulsores del normalismo y las posiciones alternativas a este, centradas en las posiciones democrático-radicalizadas. Estas posturas se diferenciaban respecto de la propuesta de relación entre el sistema educativo y la sociedad civil (postulando las segundas que el sistema de enseñanza fuera más descentralizado), el *currículum* y el sujeto, el educador y el educando (planteando las segundas un lazo menos asimétrico). La autora entiende que para el período de gobiernos radicales, el discurso normalista se habría convertido en hegemónico y habría ido subordinando y silenciando las propuestas alternativas, y con ellas, la posibilidad de haber desarrollado una escuela pública democrática, libre y no autoritaria.

Esta descripción del funcionamiento de las fuerzas del campo pedagógico que realiza Puiggrós (1990) en *Sujetos, Disciplina y Currículum* resulta un tanto rígida, puesto que plantea en definidas cuentas que las

fuerzas hegemónicas terminan aplastando y silenciando toda posibilidad de disidencia en un campo cultural; cuando en verdad, si bien existen posiciones subalternas en torno a la vinculación que mantienen con el capital específico de su campo, no es cierto que sean eliminadas o subestimadas por completo, sino que sobreviven sobre la base de diferentes estrategias para impugnar las fuerzas dominantes, o negociar con ellas. Sin embargo, esta complejidad del funcionamiento del campo es tratada en una obra posterior dirigida por la misma autora, *Escuela, Democracia y Orden* (1991). En ella se plantea que diversas propuestas pedagógicas surgen para reposicionarse en relación con el conglomerado de ideas escolanovistas y con el modelo normalizador estatal, en los años treinta. Con respecto al carácter de esa relación, Puiggrós destaca tres posiciones: *Posiciones orgánicas*, *Posiciones transgresoras* y *Corriente radicalizada*. Cabe destacar la primera categoría, utilizada para analizar aquellas adecuaciones de los postulados de las pedagogías activistas al discurso normalizador, que modificaron positivamente a este último, al tiempo que se limitó el alcance de los preceptos de la Escuela Nueva. De modo que:

No comprometen al currículum escolar con el problema del trabajo productivo y la capacitación laboral, reduciendo la 'práctica' a las actividades estrictamente escolares referidas al currículum tradicional. Separan educación de política y aportan a un discurso por momentos de tono corporativo, desde el cual pronuncian duras críticas contra la administración educacional de los gobiernos radicales y apoyan el gobierno de Uriburu (Puiggrós, 1992, pp. 60-61).

Más allá de las diversas clasificaciones para tratar de englobar las distintas propuestas del campo pedagógico en los años del radicalismo y en la década subsiguiente, lo concreto es que las ideas escolanovistas fueron interpretadas y resignificadas a la luz de los posicionamientos políticos y/o ideológicos de los agentes partícipes del sistema educativo. Considerado esto, es momento de pasar revista a las tomas de posiciones de distintas fuerzas del campo pedagógico acerca del escolanovismo y de las autoridades escolares que aparecen reflejadas en las diversas revistas educativas.

4. ¿Oposición o negociación? Estrategias en la definición de un campo pedagógico

Antes de comenzar con el análisis de las fuentes propuestas, cabe destacar que se entiende que *La Obra* fue una de las publicaciones que, a nivel nacional, estaba más a tono con las propuestas de escuela activa. Como se ha dicho, era una revista de carácter no oficial, que trataba de actuar en nombre de los maestros. Sin embargo, más allá de su interés por legitimar su papel de vocero del magisterio¹⁶, no debe suponerse inmediatamente que esta revista haya representado a la totalidad de opiniones de los maestros —quienes, a su vez, podían estar de acuerdo o no con las políticas educativas diseñadas por el Estado¹⁷—. Por otro lado, *El Monitor* era la publicación del Consejo Nacional de Educación (máximo órgano de gobierno escolar, aunque dependiente del Ministerio de Instrucción) y, como tal, puede suponerse que muchos de sus escritos estaban teñidos de las posiciones hegemónicas de la burocracia estatal en relación con las políticas y los asuntos educativos. Esta publicación será mencionada solo para describir los acercamientos de los discursos de funcionarios estatales al escolanovismo.

La revista *La Obra*, surgida en los años veinte, se definió en un rol claramente opositor a las diversas gestiones del CNE durante el período radical. En la redacción (que hacía las veces de editorial) reflejaba una y otra vez su opinión negativa con respecto a las decisiones del mencionado organismo¹⁸. En definitiva, resulta sumamente llamativo advertir que las acusaciones de esta publicación no se alejaban mucho de las críticas que la oposición realizaba a los gobiernos radicales. Tal como se denunciaba, el gobierno fomentaba el crecimiento del aparato burocrático del Estado —los cargos en el CNE— sin otro propósito que no fuera el de ocupar a diversos partidarios políticos, más allá de la experiencia técnica con la que pudieran contar. Por otra parte, según se afirmaba en sus páginas, el CNE actuaba a fin de avanzar con el proceso de centralización organizativa, dejando desatendidos los intereses de la sociedad civil.

En la década de 1930, luego del golpe militar, la citada revista cambió su opinión respecto del CNE. En sus editoriales, daba la bienvenida a las nuevas autoridades, las cuales, según prometían paradójicamente, habían llegado por las armas para restaurar la legalidad en nuestro país.

Como se aducía, era grande la tarea que el nuevo CNE debía realizar, dado el estado caótico en que se encontraba el sistema de enseñanza nacional, en el cual —en beneficio de inescrupulosos funcionarios— no se respetaban las normas que “debían regirlo”¹⁹.

Ante las declaraciones de Juan Terán, designado por el gobierno uriburista nuevo presidente del CNE, en cuanto a que dicho organismo intentaría seguir los propósitos de legalidad, honradez y justicia, *La Obra* (1930, p. 580) sostenía:

Los severos propósitos manifestados por el Consejo Nacional de Educación merecen [...] la viva colaboración de los maestros para que su efectividad sea inmediata y permanente en adelante. LA OBRA acoge, por eso, fervientemente, el programa anunciado por las autoridades escolares, el que coincide en forma absoluta con el que se propiciara desde estas páginas. [...] La moral de las personas que encarnan ahora el gobierno, [...] y el origen mismo de su designación para los cargos que se les ha encomendado al presente, autorizan a confiar fundamentalmente en el éxito de sus funciones actuales.

Sus redactores participaron de esa promesa de cambio político-institucional que la revolución septembrina había venido a instalar. Las instituciones serían saneadas; el retorno a la legalidad, negada durante los gobiernos radicales, era posible. De modo entusiasta se afirmaba:

¿Cuál es, pues, la situación en la que debemos colocarnos todos para cumplir con nuestro cometido? [...] Ante todo y por sobre todo *una cosa hemos de hacer, [...]: olvidar el pasado próximo inmediato. Hagamos como si nunca hubiese existido ese pasado; desterremos de nuestras memorias el ingrato y vergonzoso recuerdo de las miserias entonces dominantes. [...] El desorden y el desquicio que aquel pasado inmediato introdujo en las escuelas están prácticamente borrados*; puede afirmarse que han desaparecido por completo. [...] Hay que construir: esa es la consigna del momento. [...] La tarea compete por igual a funcionarios de la enseñanza y maestros (*La Obra*, 1931, p. 3) [la itálica es de la autora].

Sin embargo, las interpretaciones que el mismo Terán hacía sobre las ideas escolanovistas hallaban en el seno de esas propuestas un desorden de las jerarquías sociales (y etarias), en tanto se entendiera que el niño debía autogobernarse. En sus discursos argumentaba que en el país, hasta el momento, la importancia atribuida al niño en la educación por las nuevas tendencias pedagógicas se asentaba sobre las ideas rousseauianas de libertad extrema de los infantes.

La adoración por la espontaneidad infantil, por sus impulsos, [...] borra la noción de la libertad moral, desmiente la capacidad que poseemos de superar esa espontaneidad y esos impulsos, es decir, arrebatan al maestro su ideal supremo, que es el de ser artesano de almas [...]. [...] el régimen que las armas derrocaron el 6 de septiembre por imperio de la voluntad nacional era de pura inspiración rousseauiana: negaba la inteligencia y el carácter y adulaba los apetitos y los instintos (*Revista de Instrucción Primaria*, 1930, pp. 21318-21319).

En una interpretación un tanto arbitraria de las ideas pedagógicas del ginebrino, defendía la idea de que el niño debía ser moldeado para llegar a constituirse en un buen ciudadano. Este ataque a la noción de que el interés de la clase debía estar puesto en el niño era una crítica que, partiendo de una lectura apresurada, solía hacerse reiteradamente a las obras de algunos pedagogos considerados representantes de la Escuela Nueva. Sin embargo, varios de los elementos de los discursos escolanovistas impregnaban la prédica de muchos de los funcionarios del sistema educativo; a modo de ejemplo, puede observarse que en un discurso dado por el Inspector General de Escuelas Julio Picarel (*El Monitor*, 1933, pp. 42-48), ocupaban un lugar primordial las siguientes cuestiones: la necesidad de desarrollar el autogobierno del niño y de captar el interés del escolar; el interés por basar la tarea educativa en el trabajo escolar del aula; la búsqueda de una educación integral, que incorporara la formación moral del niño; el estímulo a la espontaneidad y al dinamismo. Además, sus palabras denotaban interés por hacer coincidir ciertos principios escolanovistas con el imaginario normalizador en la preocupación por ordenar la educación por “asuntos”, pero

sin trastocar el horario por materia —esta actitud Puiggrós (1992) la consideraría dentro de las “Posiciones Orgánicas”—. A su vez, este personaje procuraba poner el foco en la formación espiritual del niño, sin descuidar la orientación nacional de la enseñanza, el objetivo político de la escuela: la formación de los futuros ciudadanos.

Por otra parte, pese a la tregua que *La Obra* le había ofrecido al CNE en la conmoción por el movimiento “revolucionario” que parecía apoderarse del gobierno nacional y, por ende, del gobierno de la enseñanza, después de unos años la revista retomarí­a su papel opositor frente al organismo y frente al mismo Poder Ejecutivo Nacional, tímidamente al principio, y en un modo más evidente luego de que las promesas legalistas se hubiesen diluido, tal como puede entreverse en esta editorial:

La última injusticia. Ha llamado últimamente la atención del magisterio una serie de jubilaciones de oficio con que han sido beneficiados muchos de sus miembros; y no por el hecho de las jubilaciones en sí, precisamente, sino por la forma tortuosa en que han sido gestionadas y conseguidas. [...] Quisiéramos que llegara hasta el seno del H. Consejo este pedido que traduce los anhelos de buena parte del magisterio para que la más alta autoridad escolar, velando por el progreso de la institución a su cargo y por el bienestar de los maestros, como ha sabido hacerlo ya en varias oportunidades, reclame del Poder Ejecutivo el cumplimiento de ciertas normas elementales en el otorgamiento de jubilaciones, para que cada una de ellas sea un acto de justicia y no una gracia principisca o una dádiva del comité (*La Obra*, 1933, p. 673).

Y, posteriormente:

Al Consejo Nacional de Educación no le preocupan, como lo tiene demostrado de sobra, la suerte de la enseñanza, la validez de los programas en uso, la creación del mayor número posible de escuelas comunes, el mejor rendimiento de la labor docente y las demás cuestiones que atañen directa e incisivamente, en la acción normal de las aulas [...] (*La Obra*, 1941, p. 195).

En definitiva, lo que *La Obra* planteaba era que el CNE estaba totalmente desconectado de la realidad escolar; no le importaba la calidad de la educación ni los esfuerzos por intentar mejorar el sistema de enseñanza pública: otra vez, el Consejo habíase convertido en un simple intermediario en busca de presas para el clientelismo político reinante. De esta manera, la revista intentaba un embate contra una situación en la que los posicionamientos políticos se imponían por sobre los debates acerca del desarrollo del sistema educativo y los diversos métodos de enseñanza; en última instancia, el reclamo insistía en la autonomía del campo pedagógico respecto del político, aunque indefectiblemente los educadores necesitaran de este para difundir su voz.

5. “Si Mahoma no va a la montaña...”.

El lugar de las propuestas escolanovistas en *La Obra*

Si bien, como se desprende del apartado anterior, no puede negarse que las políticas educativas hayan estado impregnadas por cierta interpretación de los discursos escolanovistas, los redactores de *La Obra*, considerándose fieles discípulos de las enseñanzas de la escuela activa, que hallaba sus principales teóricos en otros países pero que, también, se manifestaba en novedosas experiencias escolares en el interior del país, decidieron que debían transmitir ese bagaje pedagógico al magisterio nacional quien, en definitiva, sería el encargado del contacto cotidiano con los alumnos. Así se explayaban sobre cuestiones como:

Los programas y planes de estudios. Llevan ya muchos años de vigencia el plan y los programas de estudios actualmente usados en nuestras escuelas primarias. [...] Hemos de advertir que asignamos a esos elementos de trabajo la importancia relativa que en rigor tienen. Para nosotros, el plan y los programas no constituyen ciertamente el órgano esencial que ha de valorizar la acción de las aulas, pues por encima de ellos está la capacidad de los maestros encargados de aplicarlos. El éxito de la escuela depende más del magisterio que de los programas que regulan su tarea, desde que la obra del maestro es realmente viva. [...] Empero, los planes y programas

tienen gran importancia en la obra escolar, en la que influyen con fuerza. Creemos que ha llegado el momento de que las altas autoridades de las escuelas dirijan su mirada hacia esta cuestión tan importante (*La Obra*, 1931, p. 4).

Para que la aplicación de los programas de enseñanza pudiera tener mayor éxito, las opiniones de los educadores vertidas en esta revista recomendaban como un factor fundamental a tener en cuenta que la escuela siempre debía vincularse con el medio geográfico y humano en el que se desarrollaba. De esta manera, venía a ponerse en cuestionamiento la ambición de uniformidad presente en las políticas estatales:

Las actividades deben realizarse de acuerdo con el medio de la escuela. No da lo mismo, ciertamente, trabajar en una escuela de la ciudad que en otra de la campaña, ni pueden hacerse las mismas cosas en Catamarca y en Río Negro, digamos como ejemplo. La tarea escolar, como la vida general de los individuos y sus propias ocupaciones habituales, está necesariamente condicionada por el medio en el que se desarrolla y por todas las posibilidades que dimanen los caracteres geográficos, históricos, económicos y sociales que ese medio presenta.

[...] De las numerosas y variadas actividades que los programas vigentes indican para ser realizadas por los alumnos en su labor de educarse e instruirse, los maestros deben elegir las que son, en cada caso, de posible y útil realización (*La Obra*, 1938, p. 225).

Las sugerencias relativas al tiempo y a la tarea escolares apuntaban también a los postulados del “método Decroly” respecto de que la enseñanza tenía que organizarse por asuntos o tópicos, sobre los cuales debía funcionar el desarrollo mismo de la clase y el horario escolar. Siguiendo a los pensadores de la escuela activa, los artículos que se publicaban en referencia al tiempo escolar apuntaban a criticar el horario mosaico (distribución temporal por materias) y a defender el tiempo concerniente al tratamiento de los asuntos²⁰. Esta forma de trabajo señalaba la importancia de respetar los intereses del alumno²¹; asimismo, el principio de observancia de la espontaneidad del niño se reflejaba cla-

ramente en la insistencia de estos educadores en el uso de un cuaderno único de clase²², en vez del conjunto de cuadernos por disciplina y el cuaderno borrador. Pese al sustento internacionalista de los discursos de la Escuela Nueva, se mantenía la necesidad de una orientación nacionalista de la enseñanza que preparara a los futuros ciudadanos para una vida en democracia.

Por otra parte, en cuanto al uso de libros de textos escolares para el nivel primario destinados a los estudiantes, la revista analizada comentaba que podían servir de disparadores para la investigación del alumno sobre los diversos asuntos; era respecto de la selección de los mismos cuando aparecía el debate. Tanto *La Obra* como la *Revista de Instrucción Primaria* cuestionaban el método por el cual el CNE y los consejos generales de educación de las provincias elegían los manuales considerados válidos para ser utilizados en clase²³. Dentro de los factores que se argüían, se encontraba el problema de la poca diligencia que el método presentaba, obstaculizando de este modo la labor docente, y de las sospechas respecto de la honestidad con que se hacía la elección de los libros escolares. Dicha tarea, según se afirmaba, debía recaer en manos de los maestros. El análisis de muchos de estos textos producidos durante el período de estudio demuestra que *La Obra* no era la única vidriera con la que la supuesta alternativa pedagógica contaba, puesto que también existía la posibilidad de llegar a los maestros y a sus pequeños lectores a través de sus páginas en la cotidianidad de las aulas²⁴.

En cuanto al rol de los docentes, directores, inspectores y funcionarios del gobierno, en un artículo in extenso pueden advertirse los postulados generales que transmitieron sobre estos agentes del sistema educativo y de qué modo se entendía que debían cumplir con su tarea:

No impongas nunca tu voluntad. Eres maestro [...] esa es precisamente tu misión: educar a cada uno de tus alumnos, esto es cultivar su yo personal. [...] Tú debes dirigirlos en la labor que realizan, atraerlos hacia una tarea que les será provechosa, hacerles gustar el placer del trabajo, provocarles el interés por conocer cada día más [...].

[...] Tú eres director de escuela, no sólo porque te nombraron las autoridades para dicho cargo, sino porque tus largos años de servicios en la profesión te han dado experiencia

para poder aconsejar a tus compañeros y saber coordinar los esfuerzos de todos ellos en pro de la educación de los niños que concurren al establecimiento que diriges. [...] tu acción directiva está encaminada para lograr la armonía y coordinación necesarias en la labor que desarrollan los maestros de aquella.

[...] Tú, por ascensos sucesivos y merecidos, has llegado a ocupar el alto cargo de inspector técnico escolar, en cualquiera de las categorías existentes. Ves ahora las cosas de la educación desde un plano superior, pues extiendes la mirada por un panorama más amplio, ya que el campo de tu acción es mucho más vasto. [...] No impongas nunca tu voluntad porque sí, por el simple hecho de ser el jefe.

[...] Tú, formas parte del supremo gobierno escolar, de la máxima dirección didáctica y administrativa de la enseñanza primaria. Has llegado a ocupar tan altísimo sitio en el organismo de nuestra instrucción pública como pudiste haber sido designado ministro de cualquiera otra rama o jefe de una indistinta repartición; tus tareas y antecedentes son extraños en absoluto en el campo educacional. [...] Tú tienes condiciones de estadista, de hombre de gobierno. Como tal, te consta que la enseñanza se rige por leyes y reglamentos precisos [...]; te consta que siendo nuestro país una democracia constitucionalmente orgánica, los funcionarios deben seguir y cumplir celosa y fielmente dichas leyes así como respetar los reglamentos que las contemplan. [...] Y bien. No olvides nunca que tu voluntad no vale frente a la Ley (*La Obra*, 1930, p. 483).

Puede notarse en la cita anterior que se le reconocen los méritos propios a los docentes, directores y técnicos que han podido llegar a serlo, no así a los miembros del CNE, respecto de los cuales se dice irónicamente que bien podrían haber ocupado otro cargo en otra rama de gobierno, puesto que, a fin de cuentas, no poseen ninguna experiencia técnica en la materia: no son detentores del saber del campo pedagógico y, por tanto, la legitimidad de su autoridad no es reconocida. Pero lo más interesante de ese artículo es que cabalmente se expone de qué modo se entendía el ejercicio de imposición de su autoridad profesio-

nal y técnica sobre los alumnos. Es aquí donde surgieron las mayores contradicciones de este movimiento pedagógico que asumió la defensa de la libertad del niño, al que presentó como “naturalmente bueno”. Si desde lo discursivo defendieron la idea de que la escuela debía fomentar la creatividad y el interés del niño, en algún momento fueron descendientes con las autoridades surgidas del quiebre institucional de 1930. Aun más, muchas de sus ideas fueron retomadas por autoridades educativas para fundamentar sus propuestas reformadoras de la escuela pública. Y es en esta instancia en donde el campo pedagógico se entrelazaba con lo político.

6. A modo de balance

Como se señalara al principio del artículo en palabras de uno de los pedagogos más importantes del movimiento escolanovista, John Dewey, las luchas teóricas y prácticas en torno a la definición de los lineamientos de la enseñanza son inevitables en cualquier sociedad. Se ha intentado atender en el presente trabajo a la forma en que funciona un campo cultural: en este caso, el campo pedagógico. Tal como se planteó, más allá de la importancia atribuida por Bourdieu (1983) a la división entre posiciones hegemónicas y subalternas, no puede desprenderse de ello que las fuerzas subordinadas son aplastadas por las dominantes. Los sectores dominados de un campo no son simples alternativas ajenas al modelo propuesto por los sectores hegemónicos; las diversas posturas que se encuentran en los campos no presentan las características del agua y el aceite cuando son combinados: las fuerzas tradicionales y nuevas, aunque enfrentadas por posiciones de poder y por argumentos, conviven, comparten un mismo lenguaje, y una cierta reciprocidad de saberes específicos se da entre ellas.

En referencia a las diversas posiciones ocupadas por los funcionarios estatales y los educadores propulsores de las ideas escolanovistas, puede sostenerse que la relación entre ambos sectores no siempre estuvo caracterizada por la imposición o la trasgresión, sino que también se optó por la negociación.

Tal como se ha intentado mostrar, las ideas escolanovistas distaban de ser un corpus perfectamente coherente: había multiplicidad de

interpretaciones sobre las mismas. Algunos propulsores de la Escuela Activa (como Ferrière) optaron por presentar dicho movimiento como uniforme y novedoso, frente a la anquilosada escuela tradicional. Sin embargo, esta pretensión encontraba sus objeciones tanto en el terreno de la teoría como en el de la práctica. Algunos pedagogos del siglo XIX habían desarrollado en sus teorías ciertos principios que serían retomados por los escolanovistas. Asimismo, muchas experiencias escolares nacionales (como la de Vergara) o la orientación de programas (como lo manifestaba *La Obra* respecto de los programas escolares de 1910²⁵) que compartían elementos de la Escuela Nueva se habían llevado a cabo antes de la difusión masiva de las ideas de dicho movimiento en el país.

Por otra parte, al analizar los artículos de *La Obra*, una revista pedagógica que se presentaba a sí misma como la abanderada de los postulados escolanovistas, pudo observarse que: las políticas educativas ejecutadas por los funcionarios estatales no eran ajenas a la influencia de la Escuela Activa; los representantes de la Escuela Nueva en la Argentina no siempre se situaron al margen del sistema educativo (como había sido sugerido por ciertas interpretaciones de la historia de la educación), sino que pasaron de estrategias de oposición a las posiciones dominantes del campo (reflejadas en la figura del CNE) a estrategias de negociación con ellas; los escolanovistas argentinos nucleados en torno a esta publicación intentaron presentarse como innovadores en cuanto al saber pedagógico y con un mayor dominio de las cuestiones técnicas que los representantes del CNE; el propósito era exhibirse como los verdaderos agentes capaces de lograr una renovación en el sistema educativo público y aparecer como los únicos actores capacitados para encarnar en forma legítima los intereses del magisterio. Al fin y al cabo, lo que estaba en juego era la aprobación y el apoyo de los maestros. Estos últimos eran los sujetos encargados de interpretar los lineamientos educativos en las aulas, por lo que se convertían en vectores indispensables para legitimar la autoridad de los diversos sectores del campo pedagógico.

Notas

- 1 Este trabajo se vio mejorado por los innumerables aportes que Lucía Lionetti le ha sumado, sin que ello la haga responsable de las falencias que el artículo pudiera tener.
- 2 Se hace referencia a las ideas tanto de las izquierdas como de las derechas, si bien estas últimas se consideraron en numerosas ocasiones como defensoras de la tradición. Algunos análisis interesantes sobre las contiendas ideológicas de la época pueden encontrarse en Hobsbawm, E. (1996); De Felice, R. (1976); Cabrera, M., Juliá, S. y Martín Aceña, P. (Coords.) (1991); particularmente el artículo de Rene Remond —La crisis política en Europa entre las dos guerras mundiales— y Halperín Donghi, T. (2006). Un trabajo que atiende especialmente al campo de los intelectuales nacionalistas es el de Echeverría, O. (2002).
- 3 Cuando se habla de “campo” se hace referencia al concepto desarrollado por Pierre Bourdieu (1983). Dicho autor define el campo como el ámbito en que cobran lugar diversas relaciones de fuerza con respecto a la apropiación de un capital cultural (de conocimientos, habilidades, creencias, etc.). En el seno de dicho espacio se dan constantes luchas tendientes a transformar o conservar los diferentes posicionamientos respecto del capital específico, y siempre ocurre que estas relaciones de fuerza se imponen sobre todos los agentes que entran en el campo, en especial sobre los que recién entran. Pese a que Bourdieu reconoce que cada campo tiene su independencia, sostiene que hay generalidades de comportamiento en todos ellos: en el interior de cada uno de ellos, los que detentan el capital intentarán retenerlo, mientras que los agentes más desprovistos del mismo tenderán a estrategias de subversión para apoderarse de él. En este proceso, se va generando a su vez la reproducción de las reglas del campo. De esta manera, Bourdieu —como sostiene Echeverría (2002)— puede “dar cuenta del conjunto de relaciones objetivas en las que históricamente se encuentran ubicados los agentes y con la cual intenta sobrepasar las arbitrarias oposiciones entre estructura e historia, entre conservación y transformación”. Los aportes de Bourdieu al respecto pueden encontrarse en Bourdieu, P. (1983). *Campo del poder y poder intelectual*. Buenos Aires: Folios Ediciones; Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- 4 Lionetti, L. (2007). *El “maná” pedagógico: las fuentes científicas del proyecto educativo*.
- 5 Tedesco, J. C. (1980), Tedesco, J. C. (1993) y Pineau, P. (1997).
- 6 Roitenburd, S. (2001). “La Escuela Nueva en el campo adversario. 1930-1945.” en S. Gvirtz (2001). Adriana Puiggrós (1992, p. 42) sostiene que: “La existencia de estos enunciados pedagógicos disidentes y alternativos [entre ellos, el movimiento de la escuela nueva] respecto al discurso oligárquico-normalizador, puede ser considerada como una expresión de sectores económicos-sociales y/o culturales y/o profesionales [...] distintos al bloque oligárquico”. Por otro lado, Mirta Teobaldo de Caparroz y Amelia García de Pérez (1990) consideran que el autoritarismo, reflejado en las disposiciones del CNE, tomó un papel trascendental y sin precedentes durante los primeros años de la década de 1930.
- 7 A su vez, en otro trabajo Caruso (2005) retoma algunas de las ideas de Michel Foucault sobre las técnicas de las que se valió la gubernamentalidad moderna para funcionar, deteniéndose en el

modo en que las disciplinas y la biopolítica ingresaron en las aulas. Para el autor, la biopolítica en la educación implicó una nueva oferta de orden, y podría acercarse de alguna manera a la concepción de la enseñanza que en la Argentina ha sido analizada como el movimiento de escuela nueva.

- 8 Es reconocido en *El Monitor*, *La Obra* y la *Revista de Instrucción Primaria* como un importante teórico del movimiento escolanovista. Se publican muchas de sus disertaciones (y disfrutó de una calurosa bienvenida cuando visitó la Argentina, en 1932).
- 9 Adoptando claramente la denominación propuesta en 1907 por el psicólogo suizo Bovet.
- 10 John Dewey (1859-1952) desarrolló la mayor parte de sus estudios en Estados Unidos. Bajo el impacto del pragmatismo de la obra de James —según el cual la prueba de la verdad de una proposición era su utilidad práctica; el propósito del pensamiento, guiar la acción, y el efecto de una idea era más importante que su origen—, Dewey afirmaba que lo ofrecido por el sistema educativo de su época no proporcionaba a los ciudadanos una preparación adecuada para la vida en una sociedad democrática. Consideraba, además, que la educación no debía ser meramente una preparación para la vida futura, sino que debía proporcionar y tener pleno sentido en su mismo desarrollo y realización. Dicho pensador explicaba las diferencias entre la escuela tradicional y el movimiento progresista de educación en los siguientes términos: “A la imposición desde arriba se opone la expresión y cultivo de la individualidad; a la disciplina externa se opone la actividad libre; al aprender de textos y maestros, el aprender mediante la experiencia; a la adquisición de destrezas y técnicas aisladas por adiestramiento se opone la adquisición de aquellas como medio de alcanzar fines que interesan directa

y vitalmente; a la preparación para un futuro más o menos remoto se opone la máxima utilización de las oportunidades de la vida presente; a los fines y materiales estáticos se opone el conocimiento de un mundo sometido a cambio. [...] Yo considero que la unidad fundamental de la nueva pedagogía se encuentra en la idea de que existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación” (Dewey, 1938/1967, pp. 15-16). De modo interesante planteó que la experiencia de los niños escolarizados no se reduce meramente a lo educativo. En principio, según expuso, existiría una continuidad de la experiencia, puesto que toda experiencia pasada influye en la presente, y esta a su vez en la futura. También argumentó el educador mencionado que lo perturbador en la educación tradicional era que las capacidades y propósitos de los enseñados no eran tenidos en cuenta en el proceso de enseñanza. El rol del maestro que proponía Dewey era el de ser guía en las actividades del grupo, y no el de “dictador exterior”. El fin de la educación para el norteamericano era la creación del poder de autocontrol o autodominio en el alumno; el orden no debía residir en el maestro, sino en la actividad del grupo. El control social, por tanto, no debía ser una limitación a la libertad personal, ni la eficacia de la autoridad debía ser entendida como un acatamiento a una orden superior.

María Montessori (1870-1952), primera mujer recibida de medicina en Italia, inició sus estudios con niños “anormales”. Luego afirmaría que dichos estudios podrían trasladarse a los “niños normales”. Afirmaba que la pedagogía necesitaba como base firme a la psicología, para encontrar su fundamento científico en ella. En 1907 se creó bajo su dirección la primera *Case dei bambini*, en donde se postulaba que debía dejarse en plena libertad al alumno y no someterlo a rígidas disciplinas. A esta primera escuela le siguieron muchas otras.

- La pedagoga consideraba necesario crear para el niño un medio adecuado a sus exigencias de desarrollo. La actividad espontánea del niño, sostenía (al igual que Dewey), debía tener apoyo en la realidad. Ovide Decroly (1871-1932) también estudió casos de retraso escolar y anomalías. Dicho educador argumentaba que debía mostrarse a los niños los oficios principales, y revelarles las formas elementales de la vida social, y hacérselas practicar. Los intereses del niño, también en esta propuesta, eran el eje a seguir por los programas escolares ("centros de interés") fundados en la realidad del niño; el maestro debía tener a mano un programa de cultura (de conocimientos) y un programa de técnicas. La escuela tenía que estar "invadida" por la realidad en la que estaba inmersa. Finalmente, a tono con las bases pragmáticas que impregnaban todas estas propuestas consideradas escolanovistas, estimó que la observación ocupaba un lugar privilegiado en las actividades escolares.
- 11 Esta apreciación la hace el autor en torno a los trabajos ganadores de un concurso de Historia de la Educación dispuesto por el CNE, en 1934, y basándose en algunas obras de historia de la educación, como las de Solari (*La Historia de la Educación Argentina*, 1949) y Zuretti (*Nociones de Historia de la Pedagogía Contemporánea y Argentina*, 1950). Narodowsky (2001).
 - 12 La escuela tradicional sería la que habría propugnado el Estado desde los orígenes del sistema educativo nacional en el siglo XIX. Puiggrós (1992) ha caracterizado como tal al imaginario normalista, verticalista y centralista, de jerarquías bien marcadas en el interior del universo escolar (en donde el maestro, en tanto experto, es el centro), y de carácter enciclopedista.
 - 13 Finalmente, renunció a su cargo de vocal el 19 de octubre de 1930, arguyendo que su formación no era la más adecuada para desempeñar las tareas del cargo en ese momento particular del sistema educativo. Sin embargo, la *Revista de Instrucción Primaria* sostuvo que Pizzurno optó por la renuncia porque en el CNE lo excluían de las decisiones que tomaban.
 - 14 Aunque dicha pretensión de educación integral, que fue tenida en cuenta en la misma redacción de la Ley 1420 en su artículo 1º, no siempre fue atendida desde las diversas interpretaciones que de dicha legislación se hicieron.
 - 15 Esta idea es retomada del sugerente y muy citado trabajo de Florence Mallon (1994, pp. 70-71).
 - 16 "El magisterio ha querido siempre [...] contar con un órgano de publicidad que le sea útil en los varios aspectos de sus necesidades y que [...] acredite su espíritu independiente [...]. Quiere una tribuna libérrima para sus aspiraciones, [...] un defensor celoso y limpio de sus ansias [...] y un auxiliar eficaz de su labor cotidiana. Y porque todo eso lo ha encontrado en *La Obra* [...] es que le ha prestado su cálido concurso y hecho de esta publicación lo que hoy es y representa". Publicado con motivo del décimo aniversario de la revista, en *La Obra*, 10 de marzo de 1930, p. 3.
 - 17 Y de hecho, aunque estuvieran de acuerdo con las políticas estatales, siempre hay una interpretación particular de la normativa por parte de los agentes encargados de ejecutarla.
 - 18 "Resoluciones que deben cumplirse. Numerosas fueron las resoluciones que, a menudo en forma apresurada e improvisada, sancionó el Consejo Nacional de Educación en el transcurso del año pasado. [...] esas resoluciones sirvieron, ora para decretar creaciones de dudosa necesidad y muy discutible conveniencia, que están gravitando de modo oneroso sobre el tesoro escolar, ora para agitar —sin resolverlos frecuentemente— problemas de especies diversas, algunos ajenos a las funciones propias de la

repartición. [...] Y da la casualidad [...] que entre estas iniciativas aprobadas pero no cumplidas se cuentan, precisamente, algunas cuya realización urge en virtud de su importancia y utilidad innegables". O en otra oportunidad: "Acumulación de errores. Las últimas novedades acaecidas en el campo escolar, y originadas en el seno de su más alto cuerpo director [...], alejan cada vez con mayor intensidad la esperanza y las posibilidades de que la obra realizada por aquel cuerpo asuma el tono sereno y el nivel de eficiencia con los que nosotros queremos verla caracterizada. [...] Grandes y graves son [...] los recientes acuerdos tomados por el Consejo Nacional de Educación [...]. Por el primero de dichos acuerdos [...] el Consejo rechaza el auxilio que en sus funciones importaba la acción que desarrollaban las sociedades cooperadoras escolares existentes hasta hoy, las barre de las escuelas, menosprecia su obra y anuncia tomar para sí cuanto ellas hacían [...]. Por la segunda de sus resoluciones, el Consejo insiste en mantener su inconsistente e indefendible criterio sobre el 'texto único' de lectura [...]". Respectivamente en *La Obra*, 25 de marzo de 1930, p. 51 y 25 de junio de 1930, p. 339.

19 Ver "Sin Ley y sin freno", *La Obra*, 10 de septiembre de 1930, p. 531.

20 En relación con la propuesta de reforma de los programas escolares a fines de los años treinta puede examinarse el siguiente artículo que intenta mostrar los beneficios de un horario por tópicos: "Una novedosa organización del trabajo escolar. [...] En esta forma de trabajar que presentamos, desaparece casi por completo el minucioso horario mosaico. En su reemplazo se aplica el que llamaremos horario semanal. [...] ¿Qué ventajas ofrece este horario sobre el que por lo común se usa? En primer lugar, permite que exista unidad de trabajo; no fatiga por el cambio constante de temas y de asignaturas; [...] permite la concentración

total de la vida y del trabajo del niño en un solo asunto, con lo que ganaremos en profundidad. [...] El programa ajustado al horario. Ocurre hoy, y aún es frecuente, que se termina el año y los programas van recién mediados. Aquí cada tema debe cumplirse en diez o doce horas; es decir, que debe quedar despachado en una semana. [...] Siempre existiría para el maestro la posibilidad de dejarse llevar por el interés de los niños. [...] El trabajo en el cuaderno. [...] que el niño trabaje directamente, sin cuaderno borrador y siguiendo el propio impulso espontáneo y el camino que le marquen sus necesidades o sus conveniencias". *La Obra*, 10 de noviembre de 1932, pp. 733-734.

21 De este modo, la disciplina escolar era entendida como "respeto a la espontaneidad del niño. Esta manera de concebirla la equipara a una materia como las demás de nuestros planes de estudios [...] El factor interés está íntimamente ligado al nuevo concepto disciplinario. [...] Todo método que propenda a hacer la vida del niño lo más normal posible [...] es método que el maestro debe utilizar en sus propósitos, porque la disciplina es el respeto ordenado que responde a una necesidad de vida, que se perfecciona progresivamente". *La Obra*, 25 de junio de 1931, pp. 396-397.

22 Un análisis de esta cuestión aparece en Gvirtz, S. (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina, 1830-1970*. Buenos Aires: Eudeba.

23 Especialmente luego del conflicto acontecido en la selección de textos de 1936, a partir del cual se iniciaron averiguaciones, y el Consejo General de Educación de la Provincia de Buenos Aires resolvió anular dicha selección.

24 En sus páginas los autores de textos para escuelas primarias dieron guiños desde lo discursivo a esas formas de convivencia entre lo "tradicional" y lo "moderno" que se evidenció dentro de la

cultura escolar. Así se reproducen lecturas en las que se hace referencia a las formas enciclopedistas de enseñanza, pero también esas “nuevas” ideas pedagógicas se transmiten en los textos dando cuenta de los espacios a los que apelaron los educadores (y de hecho contaron con ellos) para que pudieran circular. Incluso, los autores de textos de Instrucción Cívica y Moral desde sus prólogos intentaron mostrar a los maestros que si no partían de los intereses de los niños, de la realidad y de la experiencia de los alumnos, las enseñanzas morales quedarían en la nada. Ver, por ejemplo, Forgione, J. (1933/1948), Nelson, E. (1935).

Nacional de Educación y su proclamada “enseñanza patriótica”. Tiempos en los que se buscó profundizar la vocación nacionalizadora de la escuela pública —bajo el pretexto de que se había fracasado en ese intento en la escuela liberal de los ochenta— mediante la profundización del centralismo y el avance sobre escuelas particulares de las colectividades. Una paradoja por cierto en tanto el escolanovismo defendió la iniciativa de la sociedad civil en materia educativa.

- 25 Al respecto, no puede dejar de señalarse esta paradoja puesto que en las propias páginas de esta revista se retoman los planes de estudios 1910. Debe recordarse que fueron los tiempos de Ramos Mejía como presidente del Consejo

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1983). *Campo del poder y poder intelectual*. Buenos Aires: Folios Ediciones.
- . *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Cabrera, M., Juliá, S. y Martín Aceña, P. (Coords.). (1991). *Europa en crisis. 1919-1939*. Madrid: Fundación Pablo Iglesias.
- Caruso, M. (2001). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar; tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 94-100). Buenos Aires: Paidós.
- (2005). *Las biopolíticas en las aulas: prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera (1869-1919)*. Buenos Aires: Prometeo.

- Chartier, R. (1992). *El Mundo como Representación. Historia Cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- De Felice, R. (1976). *El fascismo, sus interpretaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Echeverría, O. (2002). *Una inteligencia disciplinada y disciplinante; los intelectuales autoritarios de derechas: su concepción estética ideológica, la política y la representación de la sociedad. Argentina, primera década del siglo XX*. Tesis doctoral en Historia. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Humanas, Tandil, Argentina.
- Gvirtz, S. (Comp.). (2001). *Escuela Nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Halperín Donghi, T. (2006). *Argentina en el callejón*. Buenos Aires: Ariel.
- Hobsbawm, E. (1996). *Historia del Siglo XX. 1914-1991*. Barcelona: Crítica.
- Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mallon, F. (1994). Reflections on the Ruins: Everyday Forms of State Formation in Nineteenth-Century Mexico. En G. Joseph y D. Nugent, *Everyday Forms of State: Revolution and The Negotiation of Rule in Modern Mexico*. Durham, N. C.: Duke University Press.
- Narodowsky, M. (2001). Silencios y márgenes. La Escuela Nueva en la historiografía educacional argentina. En S. Gvirtz, *Escuela Nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas* (pp. 41-58). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pineau, P. (1997). *La escolarización de la provincia de Buenos Aires, 1875-1930. Una versión posible*. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Puiggrós, A. (1990). *Historia de la Educación Argentina I: Sujetos, disciplina y curriculum, en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- (Dir.). (1991). *Historia de la educación argentina II: Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.

- (Dir.). (1992). *Historia de la educación argentina III: Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Buenos Aires: Galerna.
- Tedesco, J. C. (1980). El sistema educativo argentino entre 1930 y 1955. En J. C. Tedesco, *Primera Historia Integral*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- (1993). *Educación y sociedad en la Argentina, 1880-1945*. Buenos Aires: Solar.
- Teobaldo de Caparroz, M. y García de Pérez, A. (1990). *El autoritarismo en el gobierno escolar en el período 1925-1932*. Cipoletti: Universidad Nacional del Comahue.

Fuentes utilizadas

- Dewey, J. (1938/1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Ed. Losada.
- El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. Período revisado 1920-1943.
- Forgione, J. (1933/1948). *Lenguaje. Desarrollo de un programa para primer grado. Método funcional*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Nelson, E. (1935). *Moral y civismo. Libros de segundo, quinto y sexto grados*. Autorizado por el Consejo General de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires: Kapelusz y Cía.
- Revista de Instrucción Primaria*. Publicación dirigida por Francisco Brunet. La Plata. Período revisado 1928-1937.
- Revista La Obra*. Buenos Aires: Ediciones La Obra S. A. Período revisado 1921-1943.