

5. Identidades políticas y hegemonía estatal en los orígenes del sistema educativo moderno en Argentina: una mirada a través de los debates socialistas

Marina Becerra

Facultad de Ciencias Sociales-UBA/CONICET

La cuestión de la enseñanza primaria parece estar destinada por una causa o por otra, a una constante agitación en la República, llegando así a constituir en nuestros asuntos internos, uno de los problemas de mayor importancia que puedan presentarse al análisis investigador del estudioso y del sociólogo (...) Hace ya medio siglo que el ilustre autor de las «Bases» de nuestra Constitución, Alberdi (...) decía, hablando de los rumbos educacionales en los que debía orientarse la juventud argentina: «(...) Que el clero se eduque a sí mismo, pero que no se encargue de formar nuestros abogados y estadistas, nuestros negociantes, marinos y guerreros (...)».

ADOLFO CANETÓN,
«La escuela primaria y la enseñanza religiosa»,
en *Revista Socialista Internacional*,
15 de abril de 1909, año 1, tomo 1, número 5

Introducción

En el presente trabajo analizo los debates de política educativa del socialismo argentino en su período fundacional,¹ coincidente con el momento de sistematización de la escolarización básica en Argentina. El desplazamiento de los socialistas desde una inicial posición antagónica frente a las escuelas fiscales (es decir, estatales) hacia otra posición de defensa (crítica) de la educación estatal, se inscribe asimismo en los procesos de ampliación

de la acción del Estado en educación. En este sentido, la reconstrucción histórica de los relatos de los socialistas respecto de la escolarización estatal o la fundación de escuelas propias (autodenominadas «escuelas laicas») permite comprender aspectos de los procesos de producción de hegemonía educativa estatal.² Esta construcción hegemónica no se dio históricamente al margen de las propuestas que, aún parcialmente, intervinieron en las disputas por el poder,³ tanto en el seno del Estado (con una creciente participación parlamentaria) como en el fortalecimiento de la sociedad civil (con las múltiples actividades de extensión cultural, así como con propuestas educativas propias). En ambas instancias, como veremos, aquellos socialistas intervinieron activamente.

En otros términos, si los socialistas renunciaron, en efecto, a las luchas por la hegemonía en educación, aquel proceso también estuvo atravesado por las voces que, precisamente por haber sido desplazadas en las disputas hegemónicas, fueron arrojadas por ello mismo al olvido. En este trabajo intento reconstruir los relatos sobre aquellos enfrentamientos y divergencias originados en el interior del socialismo. Estos conflictos resultaron final-

1. Se puede identificar de tal modo el período extendido entre la constitución del Partido Socialista Argentino (1896) hasta 1910 (Portantiero, 1999, pág. 23). En este período el partido impulsó diversas iniciativas culturales, tanto de formación de trabajadores como de sus hijos, tanto a través de instituciones formales (como escuelas), así como de otras no formales (cursos de extensión de universidades populares, por ejemplo). Asimismo, comenzó a participar activamente en la vida política argentina, logrando incorporar al Parlamento al primer diputado socialista de América Latina, el Dr. Alfredo Palacios, en el año 1904.

2. Si bien existen algunos trabajos que se han centrado (desde diversas perspectivas teóricas) en la caracterización de la hegemonía estatal en los inicios del sistema educativo moderno en Argentina (véase, por ejemplo, Tedesco, 1993; Puiggrós, 1996), el campo de la historiografía educativa argentina no cuenta hasta el momento con estudios sobre los procesos de producción (y no sólo de su caracterización) de hegemonía estatal en la educación básica (para el caso del nivel medio, puede consultarse el trabajo de Inés Dussel, 1997) para dicho período (Becerra, 2002). En este sentido, este artículo intenta abordar dicha problemática, continuando y profundizando algunos ejes planteados en mi tesis de maestría: «Socialismo, Estado y nación: un análisis de la producción de hegemonía educativa estatal en Argentina» (FLACSO-Buenos Aires, 2003), que se encuentra en la Biblioteca de FLACSO, sede de Argentina.

3. Véase Antonio Gramsci (1962). Para la reformulación del concepto de hegemonía me he apoyado también en Raymond Williams (2000) quien, lejos de pensar la conformación del campo de modo pasivo como una forma de dominación, sostiene que «(...) las alternativas acentuaciones políticas y culturales y las numerosas formas de oposición y lucha son importantes no sólo en sí mismas, sino como rasgos indicativos de lo que en la práctica ha tenido que actuar el proceso hegemónico con la finalidad de ejercer su control (...) La realidad del proceso cultural debe incluir siempre los esfuerzos y contribuciones de los que de un modo u otro se hallan fuera o al margen de los términos que plantea la hegemonía específica» (2000, pág. 135).

mente en un consenso ampliamente compartido en el campo educativo en aquella heterogénea y desintegrada comunidad imaginada como nación argentina de principios del siglo XX.

Por otra parte, el énfasis en el carácter procesual de la producción de hegemonía educativa implica el seguimiento de desplazamientos, resignificaciones y acuerdos con respecto a las políticas educativas estatales. Los años que separan la fundación de la primera escuela socialista (1900) y el cierre de la última (a partir de la resolución estatalista del IX Congreso del Partido Socialista), en 1910, favorecen un abordaje acotado en el tiempo pero más profundo en su capacidad de tornar visibles tales desplazamientos de posiciones. Para ello, la principal fuente analizada es el semanario (luego diario) *La Vanguardia*, ya que se trata del órgano de prensa oficial del partido socialista argentino. En este sentido, permite un acceso privilegiado a las discusiones existentes en el seno del socialismo. Asimismo, se trata de una publicación con mayor repercusión entre militantes y adherentes que cualquier libro, precisamente en tanto que semanario/diario. Este formato hemerográfico implica una mayor circulación social, lo cual le otorga un valor particular como órgano decisivo de enunciación colectiva, al igual que como medio de producción de una identidad común.⁴ Además, he complementado la revisión con revistas, cuyo objetivo es debatir en un campo intelectual algunos problemas de interés para el socialismo, con numerosos artículos no sólo de militantes sino también de adherentes, aunque con una llegada más limitada a determinados círculos ilustrados que *La Vanguardia*. En este sentido, he revisado la *Revista Socialista Internacional* (1907-1909), así como la *Revista Humanidad Nueva* (1909-1918).

Por último, en lo referente al campo educativo, he podido revisar la *Revista de Educación*, que fuera fundada en 1891 y dirigida en la ciudad de La Plata por Manuel Meyer González. Este olvidado maestro y militante socialista fue también co-fundador del primer centro socialista que se creó en La Plata, en enero de 1901, así como de una de las primeras escuelas socialistas del país, y también, en el año 1905, de la Asociación de Maestros de la Provincia de Buenos Aires. La *Revista de Educación* (cuyo subtítulo a partir de la constitución de la Asociación de Maestros fue el de *Órgano gremial del*

4. Aun cuando aquí no voy a indagar en las prácticas de apropiación e interpretación de los lectores.

5. Cabe destacar que esta asociación gremial fue la primera en Argentina, y desde la cual los socialistas (junto a otros maestros liberales de la educación estatal) impulsaron la formación de otros gremios docentes en otras provincias, lo que posteriormente tuvo como resultado la creación de la Asociación Nacional de Maestros. Sin embargo, hacia mitad de la década, los socialistas comenzaron a diferenciarse de las posiciones políticas asumidas por la conducción de la asociación gremial docente.

Magisterio de la provincia de Buenos Aires) constituye una de las fuentes, todavía inexplorada, más interesantes para los problemas que aquí se plantean. Se trata de un espacio más amplio de discusión entre docentes e intelectuales dedicados a analizar problemas de educación, y con una fuerte orientación socialista mientras su director fue Meyer González. Abarca un espectro de educadores liberales asociados de diversas formas con las iniciativas de la educación popular, revelando por ello aspectos que las publicaciones estrictamente socialistas no abordan. Asimismo, la circulación de la misma anuncia un recorrido más amplio que las publicaciones partidarias.⁶

Políticas educativas y hegemonía estatal

A partir del análisis de estas fuentes, se puede observar que si hacia el cambio de siglo las políticas estatales se anudaban en una lógica excluyente, paulatinamente se fueron deslizado hacia una lógica de integración de aquello que antes era expulsado o reprimido. Pero esta lógica integradora se asentaba sobre la disolución de la heterogeneidad cultural característica luego de los procesos de inmigración masiva.⁷

En el campo educativo la lógica excluyente se expresaba en el desinterés por la alfabetización de la población (denunciado sistemáticamente por los socialistas). Por otra parte, las políticas tendentes a producir una inclusión homogeneizante, reverberos de los nacionalismos europeos en ascenso, se volvían cada vez más urgentes en el marco de la construcción de la nación argentina, proceso acentuado por los conflictos limítrofes con Chile. La expresión más cabal de esta urgencia es la ley número 4874 (llamada Ley Lainez) del año 1905, momento bisagra del sistema educativo argentino. Esta ley establecía mayor presupuesto para la edificación de escuelas primarias, ampliando la zona de influencia del Estado nacional en las provincias (donde antes no tenía injerencia) a través de la fundación masiva de escuelas nacionales.

En este sentido, se puede sostener que constituye uno de los intentos estatales más sólidos en la línea de construcción hegemónica en materia edu-

6. «La *Revista de Educación* es el órgano único del magisterio de la provincia y la publicación más antigua de su género en la República. La *Revista de Educación* es recibida en las oficinas y departamentos de estadística e instrucción pública de los estados argentinos y americanos y de todos los países civilizados (...)» (*Revista de Educación*, 1 y 16 de julio de 1904).

7. Para un análisis de aquellos procesos migratorios en Argentina puede consultarse el trabajo de Ema Cibotti (2000).

cativa en el período.⁸ Esta capacidad del Estado de articular e integrar sectores sociales se refería, fundamentalmente, a los inmigrantes, quienes constituían, además, la base social del socialismo. Hasta entonces, los inmigrantes habían sido combatidos con leyes y políticas represivas y excluyentes. Sin embargo, este avance integrador del Estado se hizo cada vez más pronunciado desde mitad de la década en adelante, interpelando también al socialismo en la compleja definición de sus opciones y propuestas de política educativa. La cita inicial, que data del año 1909, da cuenta de este creciente desvelo del Estado, pero también del socialismo, por la cuestión educacional. Es preciso aclarar que este proceso histórico de construcción hegemónica del Estado en educación se había iniciado ya dos décadas atrás.⁹

A nivel de política educativa, el fortalecimiento del Estado se manifestó en el control y la centralización creciente de la educación en un proceso gradual. Este proceso partía de la existencia inicial de un conjunto de instituciones dispersas, y producía un sistema estructurado, en el que las instituciones educativas se iban interrelacionando, diferenciando internamente y articulando funcionalmente. Esta sistematización (Müller, 1992) presupone la integración de las instituciones educativas en un territorio nacional.

8. Lamentablemente, no se dispone de investigación alguna acerca de esta ley, ni sobre sus debates parlamentarios, ni sobre sus impactos sobre el sistema educativo. La hipótesis aquí formulada parte de una constatación, a partir de las páginas de *La Vanguardia*, de un mayor interés estatal por la construcción de escuelas primarias después de 1905, del mayor presupuesto destinado a educación, etc. Esta percepción nos llevó al análisis de las estadísticas del sistema educativo en el período (véase Gandulfo, 1991), confirmando allí las cifras publicadas por la prensa socialista de principios de siglo. De hecho, hacia 1909 ya funcionaban en las provincias 700 escuelas dependientes del Estado nacional. Para ver la recepción realizada por los socialistas a la propuesta del senador Lainez, véase *La Vanguardia* (en adelante *LV*) 08-09-1905.

9. Durante los últimos veinte años del siglo XIX se sancionaron las leyes educacionales organizadoras de los ciclos primario y superior, vigentes durante casi un siglo: la ley 1420 para la enseñanza primaria, y la ley Avellaneda, para la universidad. La primera, «ley de Educación Común» (promulgada el 8 de julio de 1884) establecía que la instrucción primaria debía ser «obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de la higiene», y en su polémico artículo 8.º establecía que «la enseñanza religiosa sólo podrá ser dada en las escuelas públicas por los ministerios autorizados de los diferentes cultos, a los niños de su respectiva comunión, y antes o después de las horas de clase» («Proyecto de Ley sobre Educación Común para la Capital, Territorios y Colonias Nacionales», en Weinberg, Gregorio, 1984, pág. 310), siendo esta laicidad restringida un motivo de calurosas y extendidas discusiones que polarizaron a católicos y liberales, y en las que los socialistas intervinieron activamente. Las alianzas entre distintos grupos sociales producidas en el proceso de consolidación y expansión de la economía exportadora en América Latina tuvieron como resultado un fortalecimiento del Estado, donde uno de los rasgos que distingue a los diferentes países de América Latina es la exclusión o la inclusión del acceso a la acción pedagógica escolar como modalidad de «imposición ideológica» (Tedesco, 1993).

En este sentido, el espíritu fundacional del Estado de la década de los años ochenta fue renovado desde mitad de la primera década del siglo XX, con la creación masiva de escuelas nacionales en las provincias. Este proceso se producía además al calor de las urgencias de construcción de la ciudadanía moderna, en un escenario internacional definido por las luchas interestatales.

Propuestas socialistas

En este escenario, la naturalización de los extranjeros con vistas a la ampliación de la ciudadanía era la solución propuesta por sectores liberales de la época, desde Sarmiento (pocos años atrás) hasta el socialismo recién fundado. La vía educativa era otro de los puntos básicos en esta necesaria y urgente producción de ciudadanos. Ambos temas constituyeron los ejes fundamentales de aquel socialismo. Esta lucha se inscribía en el marco de las dos tareas centrales que el socialismo se planteaba entonces: la tarea particular de defensa corporativa de los intereses de los trabajadores en tanto que clase explotada, así como las tareas universalizantes de democratización de la vida social y política argentina.¹⁰ La tarea de *democratizar* la vida política se fundaba, en gran medida, en la educación de los trabajadores y de sus hijos, constituyendo así uno de los puntos centrales de la lucha política. En este mismo sentido, se concebía que, a través de la educación, los trabajadores podrían «adquirir conciencia de su situación de clase», y «organizarse para emprender la lucha contra la explotación capitalista», lo cual da cuenta de su concepción iluminista de la educación. Desde esta perspectiva, pues, las estrategias político-educativas constituían una vía privilegiada para la producción de una identidad política moderna, tal como soñaba el socialismo.

Sin embargo, la vía educativa fue un núcleo de intensos debates entre aquellos socialistas por dos motivos centrales. Por un lado, estaban las contradicciones internas del partido respecto de cuáles serían las políticas educativas a asumir en esta doble tarea que el socialismo se asignaba. Por otro lado, se establecía una estrecha colaboración entre reconocidos socialistas que luchaban por el sostenimiento de escuelas propias con importantes figuras liberales de la educación estatal. Así, dado que la perspectiva socialista tenía como eje la integración cívica de los trabajadores, la problemática educativa se volvía central. En este sentido, se planteó en el interior del so-

10. Así fue autodefinida por los socialistas la tarea del partido socialista en Argentina, en ocasión de la famosa polémica con el diputado socialista italiano Enrico Ferri, desatada en 1908, a partir de una conferencia sobre la (im)posibilidad del crecimiento del socialismo en Argentina, en el teatro Victoria de Buenos Aires (LV, 28-10-08).

cialismo un conflicto entre quienes reclamaban al Estado el monopolio de la educación por un lado, y la defensa de propuestas educativas propias, por el otro. La crítica socialista de las escuelas fiscales consistía, en primer término, en el control que aún ejercía la Iglesia sobre la educación, como se advierte en el epígrafe. En segundo término, criticaban la exclusión que se producía de hecho en las escuelas de «la clase más numerosa y pobre» (los hijos de los trabajadores). En tercer lugar, criticaban los estilos y métodos de enseñanza atrasados, «la educación poco práctica y burguesa» de las escuelas oficiales, así como el «nacionalismo xenófobo» cada vez más presente, a medida que se acercaba el Centenario y crecía el fervor patriótico. En los dos últimos puntos, existían acuerdos entre socialistas y anarquistas, de modo que impulsaron y sostuvieron experiencias educativas en forma conjunta.¹¹

En este sentido, los socialistas sostenían que la escuela pública era mejorable en varios aspectos. En primer lugar, cuantitativamente: extendiendo la educación a los trabajadores y a sus hijos. En segundo lugar, cualitativamente: deshaciéndose del control que la Iglesia todavía ejercía sobre la educación estatal, más allá de la (restringida) laicidad formal. Pero también oponían a la educación burguesa y nacionalista de las escuelas estatales, una educación libre de prejuicios patrióticos, práctica y renovada, que siguiera las orientaciones del movimiento escolanovista. Sin embargo, a partir del Congreso socialista de 1910 aquella tensión originaria, propia del período fundacional del partido, entre el impulso de iniciativas educativas propias, y la postura reivindicativa dentro de la educación estatal, fue clausurada en favor de ésta última. Estos debates se inscriben, por un lado, en las calurosas discusiones de los socialismos de la Segunda Internacional de Trabajadores sobre «la cuestión nacional».¹² A su vez, aquellos debates se producen en el marco de la construcción estatal de la nación argentina. En ese proceso, la institucionalización de la educación de masas, que se extendía rápidamente por el mundo entero, constituía una vía privilegiada para la producción de una identidad nacional fundada en la disolución de aquella heterogeneidad cultural. No es de extrañar, pues, que el proceso de institucionalización de la educación de masas estuviera signado por una política de exclusión y anulación de las distancias culturales. Así se imaginaba que podría desaparecer la crisis social (resultado del acelerado proceso de transformaciones económicas y sociales) en pos de una comunidad culturalmente homogénea, en fin, la emergente y promisoría nación argentina.

11. Véase Barrancos (1991).

12. Cuestión sobre la cual escribían Karl Kautsky, Rosa Luxemburgo, Otto Bauer, Vladimir I. Lenin, entre otros.

En este marco, los socialistas argentinos generaron importantes experiencias educativas, con gran cantidad de alumnos y con reconocimiento oficial de los títulos expedidos en las más importantes de sus escuelas primarias, cuyos programas, además, se homologaban a los de las escuelas estatales. Allí participaron grupos socialistas ligados a actividades gremiales y docentes,¹³ pero no sólo a ellas, ni se trató sólo de militantes orgánicos del partido socialista. También colaboraron en el sostenimiento de estas escuelas ciudadanos adherentes al partido, así como intelectuales del campo de la educación estatal, y figuras del anarquismo, dando lugar a lealtades y formaciones particulares. Es importante también señalar que no se trató de algunas experiencias esporádicas, sino que en los albores del siglo, la fundación de escuelas populares constituyó un esfuerzo ampliamente compartido entre los (y especialmente las) socialistas ligados a funciones intelectuales, en tanto que «creadores» de sentidos (Gramsci, 1986). La centralidad de la cuestión educativa partía también de la presencia entre aquéllos socialistas de una idea propia de la tradición socialdemócrata. Esta conceptualización partía del «desfasaje» entre la *experiencia* de los sectores obreros y la *conciencia* revolucionaria que *teóricamente* deberían asumir en función de su posición de clase.¹⁴ Allí, la educación era vista como garantía del pasaje hacia una ideología política socialista, o dicho en otros términos, de la históricamente conflictiva relación entre intelectuales y movimiento obrero.¹⁵ En este sentido, las experiencias educativas socialistas, definidas por ellos mismos como *escuelas laicas*, serían las encargadas de formar a los hijos de la clase trabajadora «en los preceptos científicos y socialistas».

Identidades socialistas

En estos debates, se pueden ver los efectos producidos a partir de los desencuentros entre dos identidades políticas en tensión entre los socialistas. Por un lado, una identidad vinculada a la producción de modos racionales de identificación, en la que el modo privilegiado de interpelación se producía desde y hacia la *razón*, posición que resultó hegemónica entre los socialistas. Por otra parte, una identidad fundada en la apelación a un anhe-

13. Estas propuestas eran sustentadas particularmente por el grupo de docentes socialistas, muchos de los cuales trabajaban en el gremio de maestros de la provincia de Buenos Aires, o impulsaban la creación de gremios docentes en otras provincias.

14. Cfr. Thompson (1989) para una visión crítica de esta dicotomía entre «experiencia» y «conciencia» de clase.

15. Relación que, según Gramsci (1986) es siempre activa, de vínculos recíprocos, por lo cual cada relación de hegemonía constituye siempre, también, una relación pedagógica.

lado *sentimiento* de solidaridad. Asimismo, se trató de espacios de experimentación educativa, resonancia de los movimientos internacionales de renovación de la escuela, en tanto que los socialistas sostenían que «la educación burguesa y poco práctica de las escuelas fiscales» (*sic*) constituía un obstáculo que debía ser «desterrado» de las escuelas. Pero las experiencias educativas propias convivieron conflictivamente con las tendencias que, mirándose en el modelo francés, sostenían que debía ser el Estado el responsable único de la educación. Este viraje no fue repentino, sino que a lo largo de aquellos años, edificados sobre la represión y la exclusión política y social de inmigrantes y trabajadores, fueron manifestándose matices en las discusiones en torno a esta cuestión. Por cierto, es sugerente el hecho de que es precisamente a partir de septiembre de 1905 (cuando el semanario *La Vanguardia* se transforma en periódico) que empiezan a aparecer publicadas las noticias educativas del Estado. Evidentemente, los dilemas educativos que atravesaban al Estado en la imaginación de una comunidad culturalmente homogénea, se ramificaban por las venas de la sociedad rioplatense, provocando desplazamientos en formaciones políticas hasta entonces reprimidas y/o expulsadas del seno social, como el socialismo. Así, estas formaciones comenzaban a articularse en una conflictiva integración que la escuela estatal hacía posible, volviéndose por ello mismo, mejorable y hasta deseable.

Sin embargo, más allá de los argumentos presentados en el IX Congreso del PS, donde se decidió abandonar las iniciativas educativas propias¹⁶ y concentrar las críticas educativas en la exigencia al Estado por el monopolio de la educación, se puede formular la siguiente pregunta: esta decisión, ¿era de índole meramente económica (por el grave problema financiero que atravesaban las escuelas socialistas) o también se jugaban allí motivos vinculados a una redefinición más amplia de la identidad política socialista, principalmente en sus posiciones frente al Estado? Al respecto, es destacable que la función educativa que el socialismo reclamaba al Estado como tarea central de todo Estado moderno, aparecía desde años atrás en las páginas de *La Vanguardia*:

Profundo y crónico es el mal que aqueja a la enseñanza primaria de la república. La escuela del Estado es deficiente cuantitativa y cualitativamente. (...) La religión y el patriotismo llenan los textos escolares (...) Gente sensata e inteligente, y sobre todo bien inspirada, pensó en remediar el mal. El plan era sencillo. Enfrente de la escuela patrioter y clerical del Estado, levantar la escuela laica, de iniciativa popular, emancipada y libre de todos los sectarismos y perniciosas influencias. La simpática iniciativa encontró

16. *La Vanguardia*, 26 y 27-12-1910.

cierto eco, y la fundación y sostenimiento de algunas escuelas laicas fue un hecho. Pronto los iniciadores de la obra se encontraron con serias dificultades. La carencia de elementos materiales e intelectuales. La pequeña cuota impuesta a los padres de los alumnos que frecuentaran las escuelas laicas era insuficiente. Se recurrió a las suscripciones y donaciones. Pero eso jamás puede constituir un fondo regular y normal de recursos. Se solicitó ayuda pecuniaria al Estado cuya escuela se pretende combatir. La subvención oficial no llegó aún. La carencia de elementos docentes idóneos para la obra es más grave aún. Estos, salvo raras excepciones, escasean enormemente. Y lo peor del caso es que no se les consigue mediante suscripciones, donaciones ni subvenciones oficiales. Y es evidente que una escuela laica sostenida a fuerza de grandes sacrificios no puede ser entregada al primer postulante. Y así la obra se vio restringida, cohibida, reducida a un ensayo en el cual abundan la sinceridad y la buena voluntad y escasean los recursos fundamentales para su adelanto y progreso. Empero, cabe preguntar: aun existiendo los elementos necesarios para la obra, ¿es la escuela laica de iniciativa privada enfrente de la escuela del Estado, la llamada a resolver en nuestro país, o en país alguno, el grave y trascendental problema de la instrucción primaria? ¿Puede la colectividad confiar a grupos particulares la enseñanza elemental, o es esta un servicio público de cuya función ha de encargarse el Estado? ¿Cuáles son los medios eficaces para obtener la laicización de las escuelas del Estado? (...) hemos llegado a las siguientes conclusiones: 1. Jamás la escuela laica puede oponerse a la escuela del Estado, ni es la iniciativa privada la llamada a resolver el trascendental problema de la instrucción primaria. 2. En principio es peligroso confiar la enseñanza elemental a grupos particulares, pues en manos de éstos puede sufrir alteraciones, desviaciones, mutilaciones, puede hacerse sectaria en grado extremo. La instrucción primaria debe considerarse como un servicio eminentemente público, elemental y primordial función de todo Estado moderno. 3. El único medio eficaz para obtener la laicización de la escuela del Estado es el ejercicio amplio y conciente del sufragio universal. En ningún país civilizado la escuela elemental de iniciativa popular privada ha prosperado ni tenido gran desarrollo. En Francia, la lucha se ha entablado entre la escuela laica del Estado y la escuela escolástica de las congregaciones religiosas (...) Es en el terreno político en donde se ha decidido la batalla. La escuela laica del Estado ha triunfado sobre su rival. Nadie ha pensado en Francia, constituir grupos para la fundación y sostenimiento de escuelas laicas. Todas las fuerzas liberales, democráticas y socialistas han concurrido para apoyar al Estado en su lucha contra la Iglesia (...) El Estado, siendo o pudiendo ser emanación del sufragio popular, forzosamente reflejará las tendencias de la mayoría. Será laico siéndolo el cuerpo electoral, y será clerical en caso contrario (...) Y para dar instrucción a todos los hijos del pueblo, se necesitan muchísimas escuelas. El único que puede afrontar con holgura tan cuantiosos gastos es el Estado (...) La gran fuente está en el impuesto sobre la renta, los legados y las herencias (...) Nótese bien que no

negamos toda utilidad y eficacia a las escuelas laicas de iniciativa popular. Dentro de sus modestos recursos y de la reducida esfera de su acción, pueden ser fecundas en ensayos y vivir lozanas a la sombra de la escuela del Estado (...) Pero para no caer en perjudiciales exageraciones hay que darse cuenta exacta de la importancia real de la obra: jamás llegarán ellas a resolver ni tal vez influir mayormente sobre el gran problema de la instrucción primaria. La escuela del pueblo, la que él paga y sobre la cual tiene derechos inalienables, es la escuela del Estado. Mejorarla, laicizarla y perfeccionarla debe ser el objeto y el deseo del pueblo trabajador. Y como la única forma de realizar esta obra es el voto, haga, pues, política inteligente y consciente y puede estar seguro que, más o menos pronto, tendrá buenas escuelas laicas. La escuela del Estado de nuestro país es de origen y tradición laica. Lo es aun en la letra. Influencias subterráneas la han bastardeado. Culpa es de la desidia y de la indiferencia de nuestro pueblo (...) Apoyemos y fomentemos las pocas escuelas laicas de iniciativa popular. En ellas no debemos ver por el momento más que una viril protesta permanente contra la deficiencia cuantitativa y cualitativa de la escuela del Estado. Tal vez resulte ser, con el tiempo, un feliz ensayo. Pero no perdamos de vista la verdadera y amplia acción para obtener buenas y suficientes escuelas laicas para la instrucción del pueblo: la conquista de la escuela del Estado por el ejercicio consciente del sufragio universal. Es una de las tantas modalidades de la acción política del PS (Rienzi, en *La Vanguardia*, 09-09-1906).

Este largo pasaje expresa un tópico extensamente compartido en la época: la idea de que la educación de las masas es tarea primordial del Estado moderno. Ya durante el siglo XIX, en casi todos los países de Europa occidental, se había generalizado este compromiso de los Estados con la institucionalización de la educación de masas, con el objetivo de construir una política nacional unificada, e impulsados por la competencia interestatal.¹⁷ Por otra parte, la posición omnisciente de vanguardia iluminada, desde la que escribe el autor de la nota, es evidente en este intento de fijar *el deseo que debía tener* el pueblo (*mejorar, laicizar, en fin, desear* la escuela estatal). Además, el «nosotros» desde el cual se enuncian los argumentos remite a una operación política descriptiva y performativa a la vez hacia el interior del socialismo, que puede indicar la conformación de un consenso alrededor de la lucha en favor de la escolarización estatal. De este modo, el socialismo aparece también como un acceso indirecto para ver los efectos materiales de la estatalización, de la producción de una comunidad que promete la integración civilizatoria, en fin, de la construcción hegemónica del Estado.

Asimismo, el artículo citado arriba data del año 1906, dos años más tar-

17. Véase Ramírez y Boli (1999).

de de que el PS lograra incorporar el primer diputado socialista de América Latina al Congreso Nacional. Un rasgo característico del PS, donde la cuestión educativa no constituye una excepción, es que la acción política se desplazaba cada vez más hacia la actividad parlamentaria (acentuándose aún más desde 1914). En este lento viraje hacia la parlamentarización de la política partidaria, no es casual que comiencen a aparecer también zonas de explícita confluencia con políticas educativas estatales. Este desplazamiento fue profundizándose a medida que se desarrollaba un consenso cada vez mayor entre diversas fuerzas políticas y sociales, en la búsqueda de reformas sociales desde el Estado (Zimmermann, 1995). Desde 1905 en adelante el Estado comenzó a asumir cada vez con mayor firmeza esta función política de creación de escuelas primarias en la necesaria y urgente construcción de una nación argentina. De modo que en este punto (la creación de escuelas fiscales) la convergencia entre la política educativa estatal y la demanda del partido se profundizaba cada vez más.

Sin embargo, había un problema irresoluble: ese nacionalismo tan presente en las escuelas del Estado y criticado por los socialistas, era consustancial a la extensión de la educación estatal. En otros términos, era precisamente porque aquel Estado necesitaba construir la nación, que estaba dentro del universo de lo posible la extensión de la educación estatal a las masas. La propuesta de integración hegemónica en los tiempos del Centenario se basaba en el nacionalismo, y es este motivo lo que impulsaba el objetivo político de masificar la educación. Este hecho complejizaba el lugar desde el cual el socialismo demandaba al Estado determinada política educativa, ya que el PS se proponía producir algún modo de integración social distinto al nacionalismo hegemónico, que ligara la crecientemente conflictiva cuestión social con la cuestión nacional.

En este sentido, es sabido que los intelectuales han jugado históricamente (y desde muy temprano) un papel fundamental en la articulación del vínculo entre cultura («fuerzas morales»: educación, historia, tradición, en términos de los intelectuales de fines del siglo XVIII y principios del XIX) y nación (Chabod, 1997), en el sentido de asumir una posición de mediación donde la cultura aparece como un elemento decisivo en la definición de la identidad colectiva, en la imaginación de una comunidad nacional. Quizá era esta articulación la que muchos socialistas (ligados a sectores liberales reformistas de la élite intelectual) intentaban llevar a cabo con la creación de escuelas propias. De hecho, intelectuales socialistas como Alicia Moreau, Enrique Del Valle Iberlucea, Justa Burgos Meyer y su compañero Manuel Meyer González, Pascuala Cueto, Fenia Chertcoff Repetto, Angel Giménez, Bernardo Irurzun y Mercedes Salaberry, entre otros, eran quienes defendían la prioritaria tarea pedagógica que debía tener el PS, y quienes asumieron en la práctica estas tareas de mediación a

través de la educación de los niños, como uno de los temas¹⁸ fundamentales del partido.

En este punto, el problema central se vinculaba con la mediación política en la construcción de hegemonía, que, según Aricó, aquel socialismo no pudo contemplar por haber establecido una relación de transparencia entre las posiciones en la economía y en la política. Pero si bien fue ésta la concepción hegemónica en el partido socialista (planteada por Juan B. Justo¹⁹ y el núcleo dirigente formado en torno suyo), nos encontramos con otras voces que concebían la acción política con un timbre menos racional, dando lugar a interpelaciones colectivas a partir de elementos no necesariamente racionales, sobre referentes tales como «los sentimientos, la imaginación, la música, la pasión». Al respecto, las proposiciones realizadas por los Centros Socialistas de La Banda (provincia de Santiago del Estero), de La Plata (provincia de Buenos Aires), y del Centro Socialista Femenino (cuya secretaria general era Fenia Chertcoff Repetto), entre otros, ilustran esta voluntad de producir una identificación fundada en un sentimiento de solidaridad mediante la creación de escuelas socialistas:

(...) los representantes del PS están en el deber de concurrir con su inteligencia a *propagar el sentimiento de solidaridad* [el Congreso] resuelve: Pedir a los diputados del partido proyecten leyes subvencionando las escuelas que los centros obreros sostienen con el esfuerzo de sus asociados (...). Un consejo o comisión permanente y especial se encargará de estudiar y solucionar el problema educacional de la clase trabajadora proporcionando a los obreros y a sus hijos aquellos medios de desenvolvimiento integral y armónico de sus facultades que el Estado burgués no les da o les ofrece incompletos (...). Este consejo se preocupará preferentemente de la fundación de escuelas elementales diurnas, nocturnas y dominicales, en los barrios y poblaciones fabriles, y tendrá la dirección técnica de estas instituciones, lo mismo que de toda obra de cultura obrera ya existente o que se fundare en lo sucesivo (...) *Lo compondrán 7 compañeros que pertenezcan, en cuanto sea posible, al gremio de profesores o maestros de ambos sexos* (...) (LV, 20-03-06; la cursiva es mía).

Asimismo, la propuesta de estos socialistas para la creación de un Consejo de Cultura Obrera compuesto en lo posible por profesores o maestros

18. Según Voloshinov/Bajtin (1992) cada época tiene un grupo limitado de temas capaces de suscitar la atención de la sociedad. Y sólo cuando un tema está vinculado, a través de múltiples mediaciones, con los presupuestos socioeconómicos de un grupo dado, puede ser acentuado valorativamente, es decir, se vuelve *interesante*, adquiere valor social, puede ser signo y entonces tema de comunicación.

19. Juan B. Justo fue co-fundador del Partido Socialista Argentino en 1896, y uno de sus intelectuales y dirigentes políticos más destacados. Fue también el primer traductor al español de *El Capital*, de Carlos Marx.

de ambos sexos, da cuenta de la percepción del mencionado rol de mediadores culturales de los intelectuales. Pero además, la existencia de escuelas socialistas puede interpretarse también como un intento de realizar estas tareas de mediación hegemónica donde la búsqueda de un elemento cohesionador, se percibe más como sentimiento (de *solidaridad*) que como identificación racional.

Esta centralidad de la dimensión simbólica en la integración social constituía ya un tema epocal en sentido bajtiniano. En efecto, esta pregunta clave de la modernidad (tensión entre ruptura e integración),²⁰ vinculada a la sociabilidad que la escuela garantizaba como ninguna otra institución, se debatía entre los socialistas originando dos alternativas políticamente complejas de sostener, vinculadas a los diversos modos de imaginar sus funciones intelectuales y produciendo por ello identidades políticas diferentes. Por un lado, mantener escuelas propias ponía de relieve el problema estructural de la integración del socialismo en la nación argentina. Por otro lado, la decisión finalmente adoptada, si bien confluía con el objetivo de política educativa estatal en cuanto a la masificación de la educación, pasaba por alto el hecho de que la educación estatal debía ser nacionalista porque era ésa precisamente su principal función política. La primera posición, que apelaba al sentimiento de solidaridad como nota fundante de la identidad socialista, luchaba externa e internamente por la creación de escuelas propias.²¹ Esta estrategia no se concebía meramente como *complementaria* de la educación estatal, sino que aparecía también como una propuesta ideológicamente distinta a la educación estatal, ya que uno de los puntos de la crítica se vinculaba con la orientación «burguesa y poco práctica» de las escuelas fiscales.

Una base discursiva de esta certeza socialista estaba constituida por el

20. Esta tensión fue analizada por Durkheim, también a partir de la propuesta de reconstrucción del sentimiento de solidaridad en las sociedades crecientemente complejas. Y este tema, a través de la lectura soreliana de la obra de Durkheim, fue retomado años más tarde por Gramsci. No es de extrañar, pues, que este drama de la modernidad apareciera también atravesando la morada del socialismo argentino, siendo el concepto de solidaridad una referencia significativa que informaba las teorías más disímiles sobre lo social desde fines del siglo XIX.

21. «Con placer tomamos nota del interés con que en las cabezas del pueblo empiezan a germinar como una preocupación y un programa los problemas de la escuela. El PSA que, aunque recién aparejado para una figuración relevante en las luchas políticas del país, acaba de celebrar su 5.º Congreso en Bs As, ha registrado en las actas de sus secciones [*sic*] los siguientes propósitos de acción y propaganda: sostenimiento de los niños que frecuentan las escuelas por los poderes públicos y creación de *escuelas populares* bajo un plan especial a fin de sustraer a la *educación burguesa* y poco práctica de las escuelas del Estado el mayor número posible de niños proletarios (...) es una verdad establecida por la estadística que hay un 59 % de *analfabetos* en la población general de la república» (*Revista de Educación*, julio de 1903, núms. 5 y 6, año XI).

cuidadoso reemplazo de las que empezaron a llamarse escuelas *populares* o *laicas* en lugar de las llamadas escuelas *socialistas* (hasta 1901). Los socialistas consideraban que las últimas presentaban ribetes sectarios que las primeras no tenían, lo cual pone en evidencia, nuevamente, el problema de la conflictiva integración del socialismo en la sociedad argentina. Este problema aparece como uno de los obstáculos centrales para el funcionamiento de las escuelas socialistas, ya que muchos padres «amantes de la civilización y del progreso» a quienes iba dirigida la iniciativa, sacaban a sus hijos de las escuelas precisamente por su carácter socialista. De modo que resultaba más conveniente llamarlas escuelas *populares* o *laicas*. Así se podrían integrar en la escuela docentes y niños de diferentes procedencias (aun cuando sus padres no fueran socialistas) produciéndose así *en y por las diferencias*, un sentimiento de solidaridad que llevaría a una posible integración del socialismo en la vida social argentina. En fin, se trataba de una propuesta educativa ideológicamente diferente en tres sentidos, y esto es lo que entre aquellos socialistas se señalaba como válido de las escuelas propias. En primer lugar, se trataba de escuelas despojadas de religión, así como, en segundo término, de los elementos xenófobos y racistas del nacionalismo hegemónico (que, según aquellos socialistas, justificaba además el orden capitalista) en las escuelas estatales.²² Por último, las escuelas socialistas serían instituciones modernas, de orientación *práctica*, a diferencia de las escuelas del Estado. Todavía en 1909 esta posición era defendida por reconocidos intelectuales socialistas:

(...) La escuela es, por último, la escuela del Estado, que es la sanción y el sostenimiento del régimen social actual, no puede por lo mismo ir contra sentimientos e ideas que hacen posible este régimen. Debe, por lo tanto, aplacar el sentimiento de rebeldía, hacer encontrar bueno lo injusto, y justificar las desigualdades sociales (...) Es necesario renovar la escuela (...) Ese sentimiento nuevo [la solidaridad], tal vez hijo del ferrocarril y del telégrafo, centuplica la acción, y cuando él impere, será un hecho el lema de la Escuela Renovada: «La educación de la infancia no puede ser dejada a la sola influencia del Estado, será una obra armoniosa debida a la acción de todos los que la aman» (Alicia Moreau, en *Revista Socialista Internacional*, 15-02-1909).

22. «Festejando el aniversario de 1810, los alumnos de las escuelas primarias de la Capital desfilaron todos en corporación el miércoles 24, delante de la columna de Mayo. Los niños de las escuelas de la Boca, en su mayor parte llevaban grandes moños colorados, y en plena Avenida de Mayo, en vez de cantar el Himno Nacional, entonaron el himno revolucionario “Hijos del Pueblo”. Los gritos y las recomendaciones de sus maestros no surtieron efecto sino momentáneamente pues, poco después, las notas del himno proletario se hicieron nuevamente oír pronunciadas por los pequeños rebeldes de las escuelas boquenses» (LV, 03-06-1905).

Ese sentimiento «centuplica la acción», es decir que, donde existe, se fortalecen los lazos sociales produciendo acciones de mayor potencia, aun siendo hijo de la extrema especialización que la división del trabajo genera en esta fase de la producción. Por otra parte, para los socialistas era preciso realizar una reforma curricular de la educación estatal, pero ello era interpretado como ideológicamente contrario a las necesidades de reproducción social del capitalismo. Por lo tanto, el camino que quedaba consistía en sostener escuelas socialistas bajo el impulso de la «renovación» escolar. Esto implicaba, entre otras características, que las más importantes de dichas escuelas daban clases al aire libre y tenían una definida orientación práctica.²³ La educación práctica se refería a un modo de aprender que se producía en el mismo trabajo, a partir de las diferentes funciones que a cada alumno se le asignaban en el hacer cotidiano, vinculado a aquella deseada identidad socialista, y distinto al modo de aprender abstracto, propio de las escuelas fiscales, que no les serviría a los obreros. Porque así, desde la más tierna infancia, los futuros ciudadanos aprenderían en sus propias prácticas pedagógicas (luego políticas) la inigualable fuerza de lo social que se descubre a partir de la cooperación entre diferentes funciones o momentos del trabajo.

En este sentido, se oponía la escuela laica, práctica, socialista, renovada y al aire libre, frente a la escuela burguesa, poco práctica, nacionalista e incluso religiosa, del Estado. Aquí podemos observar, nuevamente, el rol de mediación de los intelectuales, en el sentido de una lucha por generar las condiciones de posibilidad de un poder cultural. Estaban estos docentes (militantes del socialismo, así como figuras de la educación estatal)²⁴ preocupados por la cuestión social y luchaban por la ampliación de las libertades democráticas: libertad de prensa, de reunión, de asociación, de opinión, libertad docente (así como en la Europa de principios del siglo XIX,

23. *La Vanguardia*, 07/08-11-1910.

24. «(...) Ahora mismo algunos ciudadanos están trabajando por hacer algo al respecto. Se trata de tener una escuela libre, de carácter popular, y aunque sea de proporciones modestas, en la cual, con un horario y programa ajustados a los más altos principios de la higiene y de la pedagogía se pongan en práctica los mejores métodos educativos descubiertos, y se procure la resolución de todos los interesantísimos problemas que encierra la educación. Sería una verdadera escuela experimental. Ya están echadas las bases, ya está la escuela funcionando, aunque como es claro, con muy escasos elementos todavía (...) Entre las personas que trabajan por esta idea, citaremos a los ciudadanos Dr. Nicolás Repetto, Carlos N. Vergara, Angel Sesma, Dres. Julio Arraga y A. Palacios, Gino A. Cartei, Luis Boffi, Pedro Boria, Celindo y Joaquín Castro, Salustiano García, Demetrio Moyano, etc. (...)» (Vicente Moyano, *LV*, 31-08-01). Asimismo, trabajaban en estas iniciativas José Zubiaur, Ángel Giménez, Del Valle Iberlucea, Víctor Mercante, entre otros.

los precursores de lo que serían posteriormente llamados «intelectuales» luchaban por causas similares).²⁵ Al respecto, es sugerente la siguiente nota:

(...) Sería interesante la estadística de las conferencias, bibliotecas, publicaciones, escuelas y demás elementos de educación que a sus afiliados y al mismo tiempo al pueblo en general suministra este partido (...) Ciertamente es que el PS no ha conseguido aún emanciparse por completo del sectarismo y la virulencia, cierto es que llegan a sus filas y se conservan en ellas (...) hombres que buscan algo más (o menos) que la ciencia y la justicia, fracasados de otras empresas que abusan de la buena fe de obreros ignorantes y débiles (...), pero estas son las glebas y oquedades de todo camino recién abierto, la planta firme de los más formará el sendero trillado por donde marchará algún día el carro triunfante de una legítima democracia. Citamos un ejemplo. En ese molde quisiéramos ver cómo toman nuevas formas los partidos políticos de este país y esa es la obra positivamente educadora que deben abordar, dentro de sus respectivos círculos, los ciudadanos honestos e influyentes y que alcanza en primer término a aquellos que por antonomasia se dicen educadores, maestros. Esa es la misión que aún queda por cumplir, misión extra escolar, si se quiere, pero esencial y altamente educadora y exigible al profesorado y al magisterio. Y es evidente que no se cumple. Cansados estamos de ver rectores, catedráticos (...) que no se inscriben, que no votan, que no intervienen para nada, ni con la palabra ni con el ejemplo, en el movimiento político de la sociedad en que pretenden actuar como modeladores de futuros ciudadanos (...) (*Revista de Educación*, marzo de 1904, núms. 16 y 17, año XII).

Más allá de la impronta iluminista tan cara al socialismo, aquí observamos la centralidad otorgada a las tareas de democratización de toda la sociedad: ese molde mencionado en la nota se vincula con la definición de determinada identidad política. Se trataba de la producción de una identidad «democrática», y allí residía la *misión* de los educadores, función de intervención social y política de los intelectuales. Y esta misión era urgente, ya que el supuesto que guiaba el análisis consistía en una visión conspirativa acerca del «gobierno oligárquico, bárbaro y criollo», que sostenía su dominación sobre la intencional ignorancia a la que sometía al pueblo. Esta proyectada democratización de la vida ciudadana era un tópico nodal del PS y precisamente allí se fundaba la tensión acerca de la cuestión educativa:

Educación y socialismo. La cuestión obrera, en nuestro país, es una cuestión educacional (...) ¿A qué fenómeno responde la falta de conciencia en las masas en general? A la degeneración moral, intelectual y física de que han sido víctimas. ¿Y de dónde ha venido esta degeneración? De la sociedad y

25. Véase Charle (2000).

de la escuela. La regeneración de la segunda importa la regeneración de la primera. Desde Alberdi a Lombroso y desde Comte a Mercante y Vergara, todos los educacionistas están perfectamente de acuerdo en reconocer que la escuela es hoy el foco de la corrupción. «Por cada escuela más que se abre, el número de los detenidos en las cárceles aumenta», afirma un sociólogo italiano (...) La escuela moderna, la escuela científica tiene por objeto la auto educación del hombre, es decir poner al hombre en condiciones de ir educándose por sí solo. Ninguna escuela hasta hoy ha adoptado procedimientos que la lleven a ese fin, porque hoy la escuela es en general anticientífica (*) (...) Muy a menudo se afirma que la cuestión social es una cuestión puramente económica y se cree que las sociedades de resistencia lo pueden remediar todo. Si bien es cierto que la cuestión social tiene fundamentos en una cuestión puramente económica lo cierto es que éstas, a la vez, tienen las suyas en la cuestión educacional, puesto que ni las sociedades de resistencia ni otras organizaciones pueden hacer nada si los individuos que las forman no tienen preparación, es decir, si no han sido educados (...) Si los defraudadores de nuestros intereses hacen como siempre oídos de mercader, hagamos desertar a nuestros hijos de las escuelas del Estado y hagamos nosotros las escuelas que necesitamos. Nos costarán menos.

Gino Alfredo Cartei

(*) La Redacción opina aventurada la afirmación hecha en estos párrafos. El aumento de criminalidad (delitos contra la propiedad) depende de que el aumento de cultura no está en relación con las condiciones económicas, las cuales en ciertos países mejoran muy lentamente. Los autores que han culpado a la escuela no han profundizado el estudio de la cuestión. El descubrimiento de nuevas necesidades, el ensanche de horizontes que opera la escuela en los que a ellas asisten es loable. Pero en condiciones de opresión económica, de miseria social esas necesidades nuevas inducen a muchos a la delincuencia (...) Los homicidios y otros atentados a la seguridad de las personas disminuyen con la escuela. Lo que revela que modificando el ambiente económico éste completaría la acción de la escuela cerrando el circuito» (*La Vanguardia*, 19-04-1902).

Podemos entrever aquí que si bien la vía educativa era un sendero privilegiado para la democratización radical que se pretendía, existían disidencias en torno al peso otorgado a la cuestión educativa para dicha transformación social. Si para unos la escuela era el foco de mayor corrupción social (por lo cual podría también ser el foco de saneamiento) y por tanto el impulso de iniciativas propias era tan central como la nacionalización de los extranjeros, para otros, en cambio, el peso de dicha cuestión aparecía relativizado por las determinaciones económicas. Dicho en otros términos, para los últimos, las transformaciones de la estructura económica se expresarían en cambios culturales. Desde esta perspectiva, aparecía matizada la

función de mediadores culturales que los maestros y los intelectuales deberían asumir como *misión*.²⁶

Sin embargo, también se establecieron formaciones (Williams, 2000), cuya identidad colectiva no se definía ni por el lugar en la estructura económica, ni tampoco por las identificaciones partidarias. En estos grupos (docentes socialistas, autoridades educativas estatales, ciudadanos preocupados por la cuestión social), las lealtades se configuraban en torno de una lucha por el fortalecimiento de los lazos de solidaridad en la sociedad civil.²⁷ Quizá, paradójicamente, la indiferencia respecto de esta configuración es una de las limitaciones más profundas de aquel socialismo para producir una identidad que fuera, a la vez, socialista y nacional (en sentido gramsciano, esto es, una fuerza social capaz de convertir sus intereses en los de toda la sociedad).

En síntesis, se advierte que uno de los ejes discutido en el seno del socialismo se vinculaba con las diferencias en las funciones asignadas a dichas escuelas en relación a la integración social. Desde luego, aquellos que veían en las escuelas socialistas tan sólo un complemento a la deficiente (cuantitativa y cualitativamente) obra educativa del Estado, fueron dejando de luchar por la fundación y sostenimiento de escuelas propias a medida que el Estado avanzaba en la construcción de escuelas (particularmente desde 1905 en adelante), confluyendo cada vez más con los objetivos de política educativa estatal. La otra tendencia, en cambio, veía en las escuelas socialistas algo más que el complemento necesario de lo que el Estado no realizaba (o realizaba a medias): suponía que estas escuelas, orientadas en un sentido ideológicamente distinto a las escuelas «nacionalistas, burguesas, poco prácticas y/o religiosas» del Estado, devendrían instituciones fundamentales para la democratización de toda la sociedad, así como para la integración del socialismo en la vida argentina. Así, el PS, a través de la educación, sería motor de la conformación de una nueva cultura política cívica y democrática, en función de una identidad socialista producida a partir de la identificación con el anhelado sentimiento de solidaridad. Este problema remitía a la pregunta por el modo de integración del socialismo como partido político moderno y modernizante, en un país cuya cultura, según los socialistas, se caracterizaba por los «métodos bárbaros y clientelares de la política criolla».

26. Desde luego, la posición de J. B. Justo y el núcleo dirigente que se agrupaba en torno suyo, era esta última.

27. Por ejemplo, en torno de la Escuela de Morón (provincia de Buenos Aires) se observa una convergencia entre vecinos obreros, antiguos docentes de la escuela oficial, maestros y militantes socialistas, el conocido director de la Escuela Normal de Mercedes (Víctor Mercante) y el Centro Socialista Femenino de Buenos Aires. Asimismo, se evidencia una fuerte articulación entre el gremio de maestros y el socialismo.

En este sentido, todos los socialistas coincidían en que una de las principales tareas a desempeñar por el partido se vinculaba con la democratización de la vida política. Pero ¿cómo realizar estas tareas en el campo educativo? ¿Cómo producir una identidad socialista (diluida en el carácter popular que se imprimió a las escuelas socialistas para disolver de algún modo el problema, en una notable operación performativa) que a la vez pudiera integrarse en la sociedad argentina? Algunos de ellos intentaron producir dicha identidad en torno del sentimiento de solidaridad, lo cual los llevó a colaborar también con intelectuales de la educación estatal, así como de la educación popular. Aun aquella posición romántica que defendía la vía educativa propia, convergía en puntos estratégicos, como es la democratización de la vida social, con otros grupos sociales que trabajaban desde el Estado por realizar reformas liberales en el campo educativo. En otros términos, intentaban resolver el problema del modo de integración, a través de la inclusión en su propia particularidad, de otros particularismos. Esta estrategia de negociación da cuenta, al menos parcialmente, de cierta voluntad hegemónica por parte de este grupo. En este sentido esta propuesta de integración social consistía en la articulación de los principios de división del trabajo, solidaridad y democratización social.

La segunda posición, dominante entre los socialistas, respondía a la pregunta por la integración de un modo menos conflictivo en principio, ya que ésta se iría realizando con la asistencia de los hijos de los trabajadores a las escuelas del Estado, cada vez más laicas y más numerosas. En cuanto al crecimiento del socialismo, éste no tendría asidero en sentimiento alguno, sino que, a través de otras estrategias, como interpelaciones racionales, los trabajadores asumirían, a nivel de la conciencia, su posición de clase explotada, sumándose por ello mismo a las filas del socialismo, manteniendo así la supuesta pureza de su identidad socialista.

En este sentido, la pretendida relación de transparencia entre las posiciones en la economía y en la política se podría vincular con esta estrategia de producción identitaria, fundada en identificaciones de orden puramente racional, donde no habría problemas con las diferencias culturales: quedarían subsumidas en la pureza socialista. Esta posición era coherente con la creciente parlamentarización de la vida política del partido, en la que se visualizaba la integración del socialismo a través de acuerdos con sectores reformistas liberales, que iban más allá de la cuestión educativa. Esta estrategia contemplaba también la incorporación de otros particularismos, pero no precisamente de elementos (como aquellos ligados a la simbología popular) provenientes de la «clase obrera» que el socialismo, paradójicamente, pretendía constituir y a la vez representar. Por el contrario, los elementos que incorporaba a su propia particularidad se vinculaban con algunas definiciones básicas del proyecto educativo estatal (como la defensa del

centralismo estatal en educación y la consiguiente extensión de la escolarización masiva).

Asimismo, la concurrencia con la política educativa estatal se volvía más manifiesta a medida que crecía la ofensiva del Estado en dirección a la laicización y a la institucionalización de la escolarización básica, en sintonía con el movimiento mundial. Sólo quedaba el «detalle» de que el Estado se hacía cargo de la educación de masas precisamente en el mismo movimiento que producía una nación en la que la integración social se fundaba sobre la homogeneización cultural (también al compás de los nacionalismos hegemónicos en otras coordenadas geográficas en la misma época). En fin, si existía en esta estrategia alguna voluntad hegemónica, la ampliación de sus definiciones en pos de una pretendida universalidad se vinculaba más con los elementos identificados racionalmente como democrático-liberales que sustentaban las políticas educativas estatales, que con elementos dispersos no necesariamente racionales de grupos de trabajadores que «deberían» asumir una identidad socialista pura, en función directa de su posición en la estructura económica. Desde esta posición racionalista de vanguardia iluminada, y siendo ésta última la tendencia que hegemonizó finalmente en el partido, los socialistas no tuvieron la capacidad hegemónica de integrarse en base a elementos diversos de culturas populares. En cambio, en aquellas luchas por la hegemonía, el proyecto educativo estatal logró articular elementos dispersos de las distintas fuerzas, incluso de la socialista. En este sentido, una conclusión posible es que si bien el socialismo participó en dichas disputas, dada la existencia de un sustrato común de creencias ligado a cierta cultura política democratizante,²⁸ fue finalmente integrado en el discurso educativo del Estado. En este proceso, las escuelas fiscales se fueron convirtiendo en dispositivos fundamentales de la maquinaria estatal nacionalista, cuya creciente fuerza centrífuga refractaba su potencia hegemónica en el campo educativo. Así, aquella nueva política pedagógica estatal era escrita con todas las letras en los cuerpos que todos los días se hacían presentes en las escuelas estatales.

De este modo, la producción de hegemonía estatal en educación se afirmaba articulando y traduciendo discursos reformistas, liberales, democráticos y modernizantes, en un híbrido y sólido arco que homogeneizaba diferencias culturales bajo una matriz nacionalista. La fundamentación científica de estos discursos, además, les otorgaba legitimidad social (tal como aparecía en el análisis «sociológico» citado de *La Vanguardia* sobre la estrecha rela-

28. En el socialismo, esta cultura política se vinculaba cada vez más con la integración social mediante la creciente parlamentarización de su vida política, mientras que en las políticas estatales se vinculaba con un espíritu reformista e inclusivo, que fue definiéndose hacia el Centenario.

ción entre educación y delitos, citando para ello a sociólogos y criminólogos de diversas latitudes). Estos discursos provenían de diversos grupos sociales y políticos, como es el caso aquí analizado de los primeros socialistas, quienes finalmente diluyeron sus propias estrategias de integración social en favor del centralismo estatal en educación.

Referencias bibliográficas

- ARICO, JOSÉ (1999), *La Hipótesis de Justo. Escritos sobre el socialismo en América Latina*, Sudamericana, Buenos Aires.
- BARRANCOS, DORA (1991), *Educación, cultura y trabajadores (1890-1930)*, CEAL, Buenos Aires.
- BECERRA, MARINA (2002), «Producción de hegemonía en el campo educativo de fines del siglo XIX y principios del XX», en *Educação em Revista*, Faculdade de Educacao da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil, Ano XVII, núm. 35.
- CHABOD, FEDERICO (1997), *La idea de nación*, FCE, México.
- CHARLE, CHRISTOPHE (2000), *Los intelectuales en el siglo XIX*, Siglo XXI, Madrid.
- CIBOTTI, EMA (2000) «Del habitante al ciudadano: la condición del inmigrante», en M. ZAIDA LOBATO (comp.), *El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires.
- DUSSEL, INÉS (1997), *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, CBC/UBA-FLACSO, Buenos Aires.
- GANDULFO, ALBERTO (1991), «La expansión del sistema escolar argentino. Informe estadístico», en A. PUIGGRÓS, *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Historia de la Educación Argentina, tomo II, Galerna, Buenos Aires.
- GRAMSCI, ANTONIO (1962), *Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno*, Lautaro, Buenos Aires.
- GRAMSCI, ANTONIO (1986), *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, Juan Pablos Editor, México.
- HOBSBAWM, ERIC (1984), «A invenção das Tradicoes», en HOBSBAWM y RANGER (org.), *A invenção das Tradições*, Paz e Terra, Brasil.
- LAGLAU, ERNESTO (1996), *Emancipación y diferencia*, Editorial Ariel, Buenos Aires.
- LECHNER, NORBERT (1987), *Cultura política y democratización*, CLACSO-FLACSO-ICI, Santiago de Chile.
- MULLER, D., RINGER, F. y SIMON, B. (1992), *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social, 1870-1920*, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, España.
- PUIGGROS, ADRIANA (1996), *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, editorial Galerna, Buenos Aires.
- PORTANTIERO, JUAN CARLOS (1999), *Juan B. Justo*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

- RAMÍREZ, F. y BOLI, J. (1999), «La construcción política de la escolarización de masas», en M. F. ENGUITA (ed.), *Sociología de la educación*, Ariel, Barcelona.
- TEDESCO, J. C. (1993), *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, ediciones Solar, Buenos Aires.
- THOMPSON, E. P. (1989), *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, tomo I, Crítica, Barcelona.
- VOLOSHINOV, V. y BAJTIN, M. (1992), *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Alianza, Madrid.
- WEINBERG, GREGORIO (1984), *Ley 1420. Debate parlamentario*, tomos 1 y 2, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- WILLIAMS, RAYMOND (2000), *Marxismo y literatura*, Península, Barcelona.
- ZIMMERMANN, EDUARDO (1995), *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina (1890-1916)*, Sudamericana/Universidad de San Andrés, Buenos Aires.

Fuentes documentales

- La Vanguardia* (1895-1910).
- Revista de Educación. Órgano gremial del Magisterio de la Provincia de Buenos Aires* (1901-1904).
- Revista Socialista Internacional. Publicación mensual de exposición del socialismo científico, crítica social e información del movimiento obrero en ambos mundos* (1908-1910).
- Revista Humanidad Nueva* (1909-1918).