

## «Intelectuales socialistas, Estado y educación en Argentina a principios del siglo XX»

Por: Marina Becerra

### Resumen:

En este trabajo analizamos las posiciones político educativas de los primeros socialistas en el momento de consolidación de la hegemonía educativa estatal en Argentina. Durante la primera década del siglo XX, un grupo de socialistas ligados a funciones intelectuales, generó múltiples experiencias educativas cuyos programas se homologaban a los de las escuelas estatales. El viraje hacia el abandono de dichas experiencias pedagógicas, en pos de una defensa (crítica) de la educación estatal se inscribe en sus disputas por definir un *modo* de integración en la vida política desde la doble función *particular* de constituir un partido de la clase trabajadora, y llevar a cabo, paralelamente, tareas *universalizantes* vinculadas a sus luchas por la democratización, donde la educación de los trabajadores y sus hijos constituía un tópico central. Veremos también los efectos producidos a partir de los desencuentros entre dos identidades políticas en tensión.

### Abstract:

This work analyzes the educational –political positions of the first socialists representatives in the consolidation time of the educational state supremacy in Argentina. During the first decade of the XX century, a group of socialistics connected to intellectual duties, produced many educational experiences which programs were compared to those programs of the state schools. The change of direction towards the neglect of these pedagogical experiences, to obtain a (critical) defense of state education, is inscribed among their controversies for defining a way of integration inside the political life from the particular double function of making a party of the worker class, and carrying out, at the same time, universal duties related to their fights for the democratization, where the workers and their children education was its main point. We will also try to analyze the effects produced by the disencounter between two political identities in tension.

En este trabajo analizo los debates socialistas de la primera década del siglo XX respecto del desplazamiento desde una inicial posición antagónica frente a la educación estatal (que consistía en contraponer sus propias escuelas frente a las debilidades cualitativas y cuantitativas de las escuelas estatales) hacia otra posición, cuya crítica se fundaba en la reivindicación al Estado por el monopolio de la educación pública, abandonando el sostenimiento de escuelas socialistas, y asumiendo como modelo fundamentalmente el ejemplo de Francia<sup>1</sup>. En este período fundacional, los socialistas generaron importantes experiencias educativas con gran cantidad de alumnos, en numerosos barrios de la Capital y pueblos bonaerenses (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<sup>2</sup>) que durante esta primera década, fueron deslizando paulatinamente hacia el abandono de dichas experiencias. Allí participaron importantes grupos socialistas ligados a actividades gremiales y docentes, 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 particulares lealtades y formaciones (Becerra, 2002). Es importante señalar que no se trató de algunas pocas 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 «creadores» de sentidos (Gramsci, 1986)-. En este trabajo analizo algunos de los múltiples sentidos y acentuaciones asignados a dichas experiencias. Estrechamente vinculado a ello, 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, hegemónica por cierto, donde el modo privilegiado de interpelación se producía desde y hacia la *razón*; por otra parte, una identidad fundada en la apelación a un anhelado *sentimiento* de solidaridad.

1 El presente artículo constituye una reelaboración de parte de una investigación mayor, mi Tesis de 'Maestría: «Socialismo, Estado y nación: un análisis de la producción de hegemonía educativa estatal en Argentina» (FLACSO, 2003), la cual se encuentra disponible al público en la Biblioteca de FLACSO. Allí analicé la estrecha relación entre los desplazamientos de las estrategias político educativas de los primeros socialistas, y el avance estatal en el proceso de producción hegemónica en el momento de *sistematización* de la educación argentina, argumento general que dispone el escenario donde se desenvuelve el problema específico que analizo en esta ocasión.

2 La *Vanguardia*, 28-02-1906.

Asimismo, se trató de espacios de experimentación educativa, resonancia de los movimientos internacionales de renovación de la escuela, en tanto los socialistas sostenían que la educación *burguesa y poco práctica de las escuelas fiscales*, constituía un obstáculo que debía ser «desterrado» de las escuelas.

Frente a dichas «limitaciones», un grupo de socialistas impulsaba experiencias educativas propias. Pero estas experiencias convivieron conflictivamente con las tendencias (internas y externas al partido socialista) que, siguiendo el patrón 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, base social del socialismo y del anarquismo, fueron manifestándose matices en las discusiones en torno a esta cuestión, central para el socialismo. Estos debates se producían en los intentos por definir un *modo* de integración en la vida política del país 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 clase explotada, así como las tareas *universalizantes vinculadas* a la democratización de la vida social y política argentina, siguiendo el ejemplo de partidos radicales europeos<sup>3</sup>. 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<sup>4</sup>. En el mismo sentido, concebían 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<sup>5</sup>, lo cual da cuenta de su concepción iluminista de la educación.

En aquel socialismo aparecía ya la idea propia de la tradición socialdemócrata, acerca del desfasaje entre la *experiencia* de los sectores obreros y la *conciencia* «revolucionaria» que *teóricamente* debería asumir en función de su posición de clase", donde la educación es visualizada *como garantía del pasaje hacia* una ideología política socialista, o dicho en otros términos, de la históricamente conflictiva relación entre intelectuales y movimiento obrero<sup>7</sup>.

3 Así fue autodefinida por los socialistas la tarea del PS en Argentina, en ocasión de la famosa polémica con el diputado socialista italiano Enrico Ferri (La *Vanguardia*, 28-10-1908).

4 La *Vanguardia*, 03-03-1909.

5 La *Vanguardia*, 13-05-1905.

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

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

En este sentido, Juan B. Justo, «aprisionado por una visión iluminista sobre la constitución política de los sujetos sociales» (Portantiero, 1999:12) estableció una relación de *transparencia* entre las posiciones en la economía y los comportamientos políticos. El supuesto que organizaba esa relación ideal entre economía y política se vinculaba con una concepción de la política fundamentalmente *racional*, despojada de simbologías. Desde luego, tampoco podía problematizar la dimensión simbólica de las identidades políticas, es decir, el propio rol de los intelectuales. Es sintomático que un intelectual como Justo, quien *inventara* por entonces una *tradicción* (Hobsbawm, 1984) socialista que *seleccionaba* intencionalmente una versión del pasado (Williams, 2000), articulando la historia de las luchas por la independencia con las luchas de clases (Aricó, 1999), no problematizara en cuestiones tan nodales como la constitución simbólica de los sujetos políticos. Quizá por razones similares, tampoco pudo entrever la capacidad de absorción e integración del Estado a partir de las reformas electorales de 1912. Esta capacidad hegemónica del Estado, a nivel de política educativa, comenzó a manifestarse aún antes del Centenario, y si bien en las últimas dos décadas del siglo XIX se establecieron leyes e inspecciones escolares, fue recién en esta década (con la Ley Lainez) cuando el Estado comenzó a virar desde políticas altamente excluyentes (como la Ley de Residencia de 1902), hacia lógicas más incluyentes (inclusión sostenida en la disolución de la heterogeneidad cultural). El fortalecimiento del Estado se manifestó así en el control y la centralización creciente de la educación, en un proceso gradual que fue desde la existencia inicial de un conjunto de instituciones educativas dispersas, a un sistema estructurado, donde las instituciones educativas se fueron interrelacionando, diferenciando internamente y articulando funcionalmente. Esta *sistematización* (Müller; 1992) suponía la integración de las instituciones educativas en un territorio nacional.

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 todas las venas de la sociedad aluvial, provocando desplazamientos en formaciones políticas hasta entonces reprimidas y/o expulsadas del seno social —como el socialismo— que comenzaban a articularse en una conflictiva integración que la escuela estatal hacía posible, volviéndose por ello mismo, mejorable y deseable.

Es precisamente a partir de esta doble función que definía para sí aquel socialismo, que podemos analizar las tensiones que se fueron manifestando respecto de la fundación de escuelas propias. Estas experiencias, impulsadas particularmente por el sector gremial docente del socialismo<sup>8</sup>, definidas como *escuelas laicas* por los socialistas, serían las encargadas de formar a los hijos de la clase trabajadora «en los preceptos científicos y socialistas», frente a la demanda realizada al Estado por el cumplimiento de la Ley 1420. Fue recién en 1910 cuando pudo resolverse esta compleja trama, clausurando dicha tensión a favor de una reivindicación crítica de la educación estatal (Becerra, 2003).

Sin embargo, más allá de los argumentos presentados en el IX Congreso del PS donde se decidió abandonar las iniciativas educativas propias<sup>9</sup> y concentrar las críticas educativas en la exigencia al Estado por el monopolio de la educación (con el objetivo principal de neutralizar el poder que la Iglesia tenía en 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 cierto eco, y la fundación y sostenimiento de algunas escuelas laicas fue un hecho. Pronto los iniciadores de la obra se encontraron con serenas 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

8 *La Vanguardia*, 05-08-1905.

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

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: aún 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 fundón 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. Hasta alguna de*

ellas puede ser modelo en su género. 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 conciente y puede estar seguro de que, más o menos pronto, tendrá buenas escuelas laicas. La escuela del Estado de nuestro país es de origen y tradición laica. Lo es aún en la letra. Influencias subterráneas la han bastardeado. Culpa es de la desidia y de la indiferencia de nuestro pueblo. Ciudadanos que pueden votar y no votan o venden el voto al mejor postor, no tienen derecho a quejarse de la mala marcha de la cosa pública (...) 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 listado*. 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 conciente del sufragio universal. Es una de las tantas modalidades de la acción política del PS» (Rienzi, en *La Vanguardia*, 09-09-1906; cursiva MB)

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 impulsado por la competencia interestatal (Ramírez y Boli, 1999). 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 estatización, 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 tarde de que el PS lograra incorporar al primer diputado socialista de América Latina en el Congreso Nacional, Un rasgo característico del PS, donde la cuestión educativa no constituye una excepción, es que la acción política se deslizaba cada vez más hacia la actividad parlamentaria (acentuándose aún más desde 1914). En este lento viraje hacia la parlamentarización de la política partidaria, que empieza en estos primeros años de participación en el Congreso, 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. Pero el problema era que 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 (Becerra, 2003). Es decir, que 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* del 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 rol central en la articulación del vínculo entre cultura («fuerzas morales»: educación, historia, tradición, en términos de aquellos 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 Gonzalez, Pascuala Cueto, Fenia Cherkoff 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 *temas* (Voloshinov/Bajtin, 1992: 47) fundamentales del partido.

El problema central aquí es el de la mediación política en la construcción de hegemonía, que, según Aricó, el PS 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 (Aricó se refiere a Justo y al 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 y/o la pasión. Al respecto, las proposiciones realizadas por los Centros Socialistas de La Banda, de La Plata, y del Centro Socialista Femenino (cuya secretaria general era Fenia Chertcoff Repetto) 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 (...)» (La *Vanguardia*, 20-03-1906; cursiva MB)

Asimismo, la propuesta de estos socialistas para la creación de un Concejo de Cultura Obrera compuesto en lo posible por profesores o maestros 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 fue, ciertamente, un *tema* epocal, en sentido bajtiniano. En efecto, esta pregunta clave de la modernidad, tensión entre ruptura e integración, fue sistematizada por Durkheim también a partir de la propuesta de reconstrucción del *sentimiento de*

*solidaridad* en las sociedades crecientemente complejas. 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.

Esta tensión, vinculada a la cuestión de la integración social que la escuela posibilitaba en tanto institución moderna por excelencia, 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. 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, en tanto 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 cuidadoso reemplazo de las que empezaron a llamarse escuelas *populares o laicas* en lugar de las llamadas escuelas *socialistas* (hasta 1901), en tanto 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, aún cuando sus padres no fueran socialistas, y de ese modo, precisamente, el socialismo podría ir difundiéndose capilarmente e integrándose lentamente 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 y fundamental 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 justificaba además el orden capitalista) en las escuelas estatales. Por último, las escuelas socialistas serían instituciones modernas, de orientación *práctica*, a diferencia de las escuelas del Estado. Al respecto, es interesante el hecho de que 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 listado, será una obra armoniosa debida a la acción de todos los que la aman'* (Alicia Moreau, en *Revista Socialista Internacional*, 15-02-1909; cursiva MB)

Nuevamente, el sentimiento de solidaridad, hijo nuevo y bueno de la modernidad capitalista, germen de su propia destrucción. Es decir que 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, lo cual implicaba, entre otras cosas, que las más importantes de dichas escuelas daban clases al aire libre y tenían una definida orientación práctica<sup>10</sup>. La educación práctica se refería a un modo de aprender que se producía en el mismo trabajo, 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.

<sup>10</sup> La *Vanguardia*, 07/08-11-1910.

En este sentido, se oponía la escuela laica, práctica, socialista, una escuela 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. Eran estos docentes (militantes del socialismo así como autoridades educativas estatales) preocupados por la cuestión social, quienes 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, los precursores de lo que serían posteriormente llamados «intelectuales» luchaban por causas similares (Charle, 2000)-. 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, nums. 16 y 17, año XII; cursiva MB)

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 en dicho designio anidaba la tensión entre los socialistas acerca de la cuestión educativa, manifestándose muy tempranamente:

«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 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 esté 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; cursiva MB)

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, la función de mediadores culturales que deberían asumir como *misión* los maestros, *los intelectuales*, aparecía matizada. Desde luego, la posición de J. B. Justo y el núcleo dirigente que se agrupaba en torno suyo, era esta última.

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 la *democratización social*<sup>11</sup>. 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. Desde luego, aquellos que veían en las escuelas socialistas tan sólo un *complemento* a la deficiente (cuantitativa y cualitativamente) obra educativa del Estado, fueron

11. En torno de la Escuela de Morón 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 tuerte articulación entre el gremio de maestros y el socialismo.

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, y donde el PS, a través de la educación, sería motor de la conformación de esta 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 en un país cuya cultura, según los socialistas, se caracterizaba por los «métodos bárbaros y clientelares de la política criolla». 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, fundando escuelas junto a grupos anarquistas. Este hecho implica que aún aquella posición 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.

La segunda posición, dominante entre los socialistas, respondía a la pregunta por la integración de un modo menos conflictivo quizás, ya que ésta se iría realizando con la asistencia de los hijos de los trabajadores a las escuelas -cada

vez más laicas y más numerosas- del Estado. 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. Se podría sugerir que el problema señalado por Aricó acerca de 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. Desde luego, esta posición era coherente con la creciente parlamentarización de la vida política del partido, donde se visualizaba la integración del socialismo a través de acuerdos con sectores reformistas liberales, que iban más allá de la cuestión educativa. Este motivo, junto a la nacionalización de los extranjeros, constituía uno de los rudimentos centrales en aquella lucha por la democratización política y social. 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 masiva, 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 donde 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 racionales de los grupos de trabajadores que «deberían» asumir una identidad socialista esencial en función directa de su posición en la estructura económica.

### **Bibliografía**

- Aricó, José** (1999) *La Hipótesis de Justo. Escritos sobre el socialismo en América Latina*. Sudamericana, Buenos Aires.
- Becerra, Marina (2002) «Producción de hegemonía en el campo educativo de fines del siglo XIX y principios del XX», en *Educacao em Revista*, Faculdade de Educacao da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil, Ano XVII, Nro. 35.
- Becerra, Marina** (2003) *Socialismo, Estado y nación: un análisis de la producción de hegemonía estatal educativa en Argentina (1900-1910)*, Tesis de Maestría, FLACSO-Buenos Aires, Biblioteca de FLACSO (mimeo).
- Chabod, Federico (1997) *La idea de nación*, FCE, México.
- Charle, Christophe (2000) *Los intelectuales en el siglo XIX*, Siglo XXI, Madrid.
- Gramsci, Antonio (1986) *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, Juan Pablos Editor, México.
- Hobsbawm, Eric (1984) «A invencao das Tradicoes», en Hobsbawm y Ranger (org.) *A invencao das Tradicoes*, Paz e Terra, Brasil.
- Müller, 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.
- Portantiero, J.C. (1999) «José Aricó: las desventuras del marxismo latinoamericano», en Aricó, José (op. cit.).
- Ramírez, F. y Boli, J. (1999) «La construcción política de la escolarización de masas», en F. Enguita, M. editor. *Sociología de la Educación*, Ariel, Barcelona.
- Thompson, E.P. (1989) *La Formación de la Clase Obrera en Inglaterra*, Tomo I, Crítica, Barcelona.
- Voloshinov, V/Bajtin, M. (1992) *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Alianza; Madrid.
- 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, Bs. As.

### **Fuentes**

- La Vanguardia*, (1895-1910).  
*Revista de Educación. Órgano gremial del Magisterio de la Provincia de Buenos Aires* (1901-1904).  
*Revista Socialista Internacional*, (1908-1910).