

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA Y LATINOAMERICANA

Cursada virtual – primer cuatrimestre 2020

GUÍA DE LA CLASE INTEGRADORA B

Organización de la CLASE INTEGRADORA B

- En este texto encontrarán toda la información para el desarrollo de los contenidos propuestos desde el programa.
- La clase recupera, repasa y relaciona los contenidos de las unidades 5, 6 y 7 del programa, que componen la segunda parte que se titula **“Cuestionamientos a los Sistemas Educativos Nacionales en América Latina”**. Podés consultar el programa [aquí](#)
- Publicamos la Clase Integradora B el día **miércoles 17 de junio**
- Te proponemos que organices tu semana para aprovechar el tiempo. En esta guía tenés los siguientes pasos de la clase:
 - a) Presentación teórica de la clase
 - b) Actividad integradora de las unidades 5, 6 y 7.
- Si tenés consultas, dudas u opiniones sobre los temas de la clase, podés escribir al foro de tu comisión (podés acceder al foro de tu comisión haciendo clic en el listado que encontrás a continuación). Cuando entres al foro, te recomendamos leer los temas anteriores para no repetir preguntas, y prestar atención a los comentarios de los profesores y compañeros. En caso de tratarse de una consulta que no haya sido realizada antes, podés abrir un nuevo tema o responder a un tema ya creado.

FOROS DE CONSULTA POR COMISIÓN:

[COMISIÓN A](#) [COMISIÓN B](#) [COMISIÓN C](#) [COMISIÓN D](#) [COMISIÓN E](#)

[COMISIÓN F](#) [COMISIÓN G](#) [COMISIÓN H](#) [COMISIÓN I](#) [COMISIÓN J](#)

[COMISIÓN K](#)

PRESENTACIÓN TEÓRICA DE LA CLASE INTEGRADORA B

En las clases 5, 6, 7 y 8 hemos desarrollado los temas que corresponden a las unidades 5, 6 y 7 del Programa de la materia. Esas unidades, a su vez, conforman la segunda parte del Programa, dedicada a abordar el ciclo de cuestionamientos a los sistemas educativos nacionales en América Latina.

La hipótesis en torno a la cual se organiza esta parte del programa es que desde comienzos del siglo XX, cuando los sistemas educativos nacionales latinoamericanos han completado su proceso de conformación, se vive un ciclo de cuestionamientos muy diversos a esos sistemas educativos, que proceden desde distintos planos. Esos cuestionamientos tienen que ver, en general, con que los sistemas educativos se conformaron en función de representaciones sobre las sociedades latinoamericanas (cómo eran y cómo debían ser) modeladas por los intereses de los sectores dominantes de dichas sociedades. Frente a estas representaciones, los cuestionamientos surgieron al menos desde dos vertientes: por un lado, de la agencia (la capacidad de acción) de los grupos o sectores dominados o subordinados dentro de esas mismas sociedades; y por el otro, de las transformaciones experimentadas por esas mismas sociedades mientras se conformaban los sistemas educativos nacionales.

Para decirlo de una manera más concreta: los sistemas educativos nacionales fueron cuestionados tanto por los grupos sociales marginados y sometidos (comunidades indígenas, población rural) como por los nuevos grupos oprimidos surgidos de rápidos procesos de transformación social (sectores obreros, inmigrantes).

¿Qué se les cuestionaba a estos sistemas educativos? ¿Qué forma adquirieron estos cuestionamientos? ¿Cómo reaccionaron los sistemas educativos? ¿Qué cambios y qué continuidades es posible reconocer en estos sistemas educativos a partir de dichos cuestionamientos?

Para repasar este período, vamos a partir de caracterizar qué estaba sucediendo con las sociedades y los Estados nacionales hacia finales del siglo XIX, es decir, en el momento en que la mayor parte de los sistemas educativos nacionales de la región parecía haber completado su organización definitiva.

Caracterización de las relaciones Estado – educación – sociedad a finales del siglo XIX

Como dijimos, a finales del siglo XIX, gran parte de los sistemas educativos nacionales de América Latina parecían haber logrado su conformación definitiva. Como vimos en la primera parte de la materia, esta conformación se produjo por una parte, como resultado del impulso que recibió la educación primaria, como herramienta para homogeneizar a unas poblaciones dispersas y heterogéneas bajo el patrón cultural de los sectores dominantes. A esto se lo denominó “civilizar”, y fue el sostén para la extensión de regímenes políticos que se suponía que debían apoyarse en una ciudadanía política muy extendida.

Por otra parte, esos mismos sistemas educativos incorporaron otra corriente, que tenía que ver con el papel que habían desempeñado desde el lejano pasado colonial las universidades y los colegios. Estas instituciones heredadas (y las nuevas que se crearon a partir de la independencia) debían formar a las clases dirigentes, practicando procesos de fuerte selección para mantener círculos políticos cerrados con capacidad para ejercer el poder.

En suma, los sistemas educativos nacionales en América Latina fueron moldeados, en gran medida, para cumplir con una “función política”, tal como indicaba Juan Carlos Tedesco. Esa función tenía dos caras: por un lado, homogeneizar a la población, “civilizarla” sometiéndola al patrón cultural de los sectores dominantes; por el otro, formar a la clase dirigente, para mantener un grupo político cohesionado y pequeño.

De esta forma, los sistemas educativos nacionales fueron enteramente coherentes con los regímenes políticos oligárquicos que fueron característicos de las últimas décadas del siglo XIX en América Latina: pueblos sometidos a la imposición de un patrón cultural homogéneo y élites reducidas en el ejercicio del poder.

Ahora bien, este esquema simplificado de conformación de los sistemas educativos y su relación con las estructuras políticas, se apoya en varias condiciones que se produjeron de manera heterogénea a lo largo del continente. Vamos a mencionar algunas para ver que, a partir de este esquema general, en cada país este proceso podía tomar formas y condiciones muy diferentes.

Poder político y territorio

En primer lugar, este esquema suponía la posibilidad de llegar, en algún punto, a contar con una clase política unificada. El punto de partida, sin embargo, podía ser muy heterogéneo. A mediados del siglo XIX la estructuración territorial del poder político en distintas regiones de América Latina era extremadamente compleja. Fue frecuente que los primeros intentos de conformar unidades políticas unificadas chocaran con una dispersión de clases, grupos, facciones y élites políticas locales, que no querían subordinarse a un poder central, y que disponían de recursos para vetar la conformación de gobiernos centrales. Así, por ejemplo, fracasaron algunos de los intentos de conformación de grandes unidades políticas, como la Confederación Peruano-Boliviana (que agrupaba lo que hoy es Perú y Bolivia, junto con el norte de Chile), la Gran Colombia (que debía reunir lo que hoy es Panamá, Colombia, Venezuela y Ecuador) o la Confederación de Centroamérica (que agrupaba a El Salvador, Honduras y Nicaragua). Estos fracasos se debieron a la resistencia de poderes locales de subordinarse a poderes centralizados, que podían además, estar impulsados por intereses contradictorios.

Pero sin ir tan lejos, en ocasiones esas resistencias locales se expresaron en el desarrollo desigual de la cobertura estatal del territorio. Los sistemas educativos nacionales implicaban la diseminación de escuelas en el territorio de cada país, en la medida en que se pretendía que logran “civilizar” a la mayor parte de la población. Sin embargo, las resistencias locales, las afinidades o enfrentamientos entre el poder local y el nacional, podían hacer que esa expansión territorial se viese limitada o

bloqueada. Así sucedió en México, donde el sistema educativo nacional se desarrolló sobre todo en el eje central Veracruz-México durante el Porfiriato (1876-1910) dejando amplias regiones sin cobertura tanto hacia el norte, región de grandes latifundios, como hacia el sur, estados con densas poblaciones indígenas.

El sistema educativo del Brasil se conformó sobre una estructura política que experimentó un largo ciclo de centralización durante el período imperial, pero que, una vez que se produjo el advenimiento de la República, significó el fortalecimiento de las élites políticas de tres grandes enclaves: el nordeste (con sede en Salvador de Bahía), el centro (con el eje San Pablo – Rio de Janeiro) y el sur (en la región de Rio Grande do Sul). Esta estructura también se reflejó en la conformación de sistemas educativos con similitudes pero con improntas de fuerte autonomía regional, lo que además, explica la enorme desigualdad regional en cuanto a la extensión del sistema educativo.

En la Argentina en cambio, la conformación del sistema educativo abarcó a gran parte del territorio y tuvo como correlato que las instituciones educativas incidieron tanto en la unificación de una clase política nacional a partir de un conjunto de élites provinciales con intereses diversificados. El régimen político que se organizó a partir de la conformación del Estado nacional se apoyó en procesos de reproducción restringida de estas élites políticas, a través de los colegios nacionales. La difusión de la escolarización logró una cobertura muy amplia y homogénea. Donde la cobertura escolar fue más lenta, fue en los territorios nacionales de la Patagonia, donde por otra parte, la escolarización estatal compitió con la llegada más temprana de las escuelas de la congregación salesiana.

Transformaciones sociales aceleradas: migraciones

Otro factor que marcó el final del siglo XIX fue el de las grandes migraciones que llegaron a impactar en las estructuras sociales. Estas migraciones fueron de dos tipos principales: por una parte, las migraciones de origen europeo que constituyeron una corriente permanente a lo largo de todo el siglo XIX aunque con ciclos de aumento acelerado, sobre todo en las últimas décadas del siglo; y por otro lado, las migraciones al interior de las regiones y países del continente, que tendieron a concentrar en algunas zonas de crecimiento económico a población expulsada por transformaciones económicas.

En el primer caso, existieron factores políticos que favorecieron los ciclos migratorios. Las élites políticas que condujeron el proceso de formación de los Estados nacionales sostuvieron, por lo general, la idea de que las sociedades americanas eran un factor de atraso que debía ser removido por distintas vías (la violencia, la educación, entre otras). Una política que podría permitir superar ese atraso, sería el aporte de población de origen europeo, que era idealizada en distintos relatos y ensayos. Eso condujo a la implementación de políticas que buscaban atraer población europea para ser integrada en distintos modelos de explotación económica.

Por otra parte, la Europa del siglo XIX fue atravesada por convulsiones periódicas, políticas y económicas, que en algunas regiones produjeron oleadas de población excedente que debía emigrar para sobrevivir. Esta fue la situación de las regiones

rurales del sur, algunas regiones del este europeo y en ocasiones, de grupos políticos perseguidos, como los militantes del movimiento anarquista en Italia y España.

Esta combinación de factores produjo ciclos de migración europea que emprendían el rumbo de América, con algunas zonas receptoras: el Río de la Plata, el puerto de Valparaíso en Chile, algunos destinos del Caribe, y especialmente los Estados Unidos. Esta migración produjo en esas regiones un abrupto cambio en la estructura social de los enclaves receptores, y a su vez incrementó las diferencias entre estas regiones y el resto del territorio nacional. En la región rioplatense, tanto en Buenos Aires como en Montevideo, la inmigración se concentró a partir de la década de 1880 y produjo una explosión demográfica de las ciudades capitales. Esa multiplicación acelerada de la población tuvo consecuencias en la estructura urbana, en las condiciones sanitarias, pero sobre todo, implicó el nacimiento de sectores obreros asalariados, cada vez más organizados en sindicatos, sociedades de resistencia, círculos obreros, entre otros.

El cambio abrupto en la estructura social, que introdujo prácticamente la definición de un sector obrero moderno, produjo la paradoja de que las clases dominantes, que habían impulsado hacia una o dos décadas la atracción de inmigración, ahora consideraban a estos inmigrantes como un factor de peligro e inestabilidad social.

Por otra parte, estas concentraciones de inmigrantes fragmentaron aún más estas metrópolis respecto del resto del territorio, profundizando las fracturas entre enclaves modernos e integrados al mercado mundial, y vastas regiones desvinculadas de la economía de exportación, con regímenes económicos de subsistencia o referidos a circuitos económicos locales.

Otro tipo de movimiento migratorio que comenzó a registrarse desde finales del siglo XIX pero que se mantuvo tendencialmente hasta las últimas décadas del siglo XX, fue el tránsito de población rural hacia los núcleos urbanos en general, o hacia centros de atracción económica. En América Central, la economía del café que se desarrolló en la segunda mitad del siglo XIX produjo la atracción de comunidades indígenas hacia las actividades de siembra y cosecha, desarticulando sus unidades productivas preexistentes. En las regiones del sur de México, la disolución de las formas de propiedad comunal de la tierra hizo que las comunidades indígenas fueran expropiadas por los grandes terratenientes y si bien en muchos casos continuaron habitando en esos territorios como arrendatarios, colonos o jornaleros, en otros casos fueron directamente expulsados, migrando al ritmo de las actividades agrícolas o concentrándose en el centro urbano de la capital.

Este movimiento condujo a una urbanización creciente de la población, aunque recién a mediados del siglo XX la proporción de población urbana superó a la correspondiente a la población rural a escala continental.

En términos de las representaciones elaboradas por ensayistas e intelectuales pertenecientes a las clases dominantes, el inicio del siglo XX estuvo marcado por una imagen común: las grandes ciudades latinoamericanas aumentaban su población de manera acelerada y cambiaban drásticamente su composición, con la aparición de sectores obreros, con un tono generalmente contestatario, y con la concentración de población indígena y campesina. Cultural y socialmente, tanto obreros como indígenas eran vistos como un nuevo componente de la estructura social que resultaba

amenazante para las posiciones dominantes. Eran sociedades cuyo cambio acelerado producía temor en los sectores dirigentes. La reacción fue una obsesión por el control social.

El positivismo. Una ideología del control social

Como se vio en la clase 5, el positivismo se constituyó en una ideología predominante entre las clases dominantes de toda América Latina. Para sintetizar el papel del positivismo, esta ideología se conformó por un conjunto de corrientes filosóficas, pedagógicas e intelectuales, cuyo denominador común fue la producción de doctrinas o sistemas de pensamiento de carácter fuertemente conservador. Tanto el positivismo de Comte como el de Spencer contribuían a justificar el orden social vigente. Esas doctrinas formaron a generaciones de intelectuales latinoamericanos y dieron pie a la formulación de un positivismo latinoamericano que reinterpreto la historia del siglo XIX.

Otra dimensión del positivismo fue que no solo fue una doctrina o ideología que se propuso explicar o justificar lo existente, sino también ofrecer fundamentos para los medios de que podía disponerse para conservar ese estado de cosas. Para decirlo más simplemente, el positivismo también sirvió para implementar mecanismos e instituciones de control social, que podían ser muy variadas pero que en general estaban destinadas a cumplir la misma función. Estas instituciones existían ya antes de que el positivismo se convirtiera en una doctrina predominante: escuelas, cuarteles, hospitales, manicomios, hospicios, asilos...

El control social se basaba en un conjunto de nuevos conocimientos científicos sobre los individuos y la sociedad. Conocimientos médicos, psiquiátricos, psicológicos, biológicos y sociológicos buscaban regular, controlar, clasificar a los individuos en un clima político de temor frente al desborde de la protesta social o de la heterogeneidad cultural. Ese control funcionaba potenciando o reforzando características que muchas de estas instituciones poseían previamente: el control del tiempo, el control del espacio y el control de los cuerpos.

En el ámbito educativo, este control social se concretó sobre todo bajo la forma de lo que Adriana Puiggrós denominó como "táctica escolar", pero produjo una gran cantidad de saberes y prácticas de regulación. El higienismo por ejemplo, fue una forma de discurso sobre el cuerpo y las prácticas escolares, fundadas en saberes médicos, que implicaron una regulación sobre los cuerpos de los estudiantes pero a través del cuerpo, también de la moral.

En este doble plano, el positivismo se constituyó en una corriente sumamente productiva: por un lado, aportó fundamentaciones al pensamiento conservador y alimentó todo un campo de ensayo social (llegó a conformar un lejano antecedente de la sociología, bajo la forma de especulaciones sobre los cambios y continuidades en las sociedades latinoamericanas); y por otro lado, le dio forma a innumerables prácticas y saberes escolares destinados a la regulación, el control y la clasificación de los sujetos pedagógicos.

Las resistencias pedagógicas de los sectores subalternos: el anarquismo

Como hemos visto en la clase 6, el anarquismo latinoamericano de comienzos del siglo XX fue la base para la producción de formas pedagógicas alternativas a las oficiales. En primer lugar, hay que recordar que el anarquismo constituyó un campo de corrientes ideológicas, políticas y filosóficas, con algunas notas comunes pero mucha diversidad. Además, en ese marco, los grupos anarquistas produjeron no solo formas clásicas de organización política, sino organizaciones sindicales, sociales, e incluso lo que Juan Suriano denomina como una “cultura anarquista”, que incluyó desde el desarrollo de una prensa anarquista, hasta un teatro y una poesía anarquistas.

Desde el punto de vista de sus definiciones ideológicas, es difícil definir con claridad aspectos comunes que reúnan a todas las variantes del anarquismo. En general, se trató de doctrinas contestatarias y combativas, que consideraban al Estado y las instituciones estatales, como las instancias que garantizaban la represión de la protesta obrera y mantenían a los trabajadores subordinados al capital. En el mismo sentido, consideraban a las instituciones culturales y políticas burguesas (como la escuela, la prensa o la Iglesia), como aquellas que completaban ese sometimiento de las clases trabajadoras a través de la inculcación ideológica del patriotismo, del nacionalismo, etc. Por otro lado, se auto-definían como formas de pensamiento científico sobre la sociedad. En general, las doctrinas anarquistas sostenían que la forma más racional de organización de las sociedades sería aquella en la que se eliminaran las distintas formas de explotación. Por lo tanto, el capitalismo y su correlato en el Estado nación burgués debían ser combatidos no solo como fuente de explotación sino por su carácter irracional.

El sujeto social sobre el que el anarquismo se convirtió en una doctrina con amplia presencia en América Latina fue típicamente la inmigración de origen europeo, aunque también hubo un anarquismo rural (el caso notable de los “bandidos rurales”, o los anarquistas expropiadores, que organizaban el ataque a la propiedad privada de los grandes terratenientes) e incluso hubo experiencias de anarquismo indigenista.

El hecho de que el anarquismo esté tan asociado con la inmigración explica que este conjunto de doctrinas tuviera desarrollo especialmente en algunos de los principales núcleos urbanos de América Latina (México DF, Montevideo, Buenos Aires, Valparaíso, entre otros). En estos enclaves, el movimiento anarquista fue el ámbito en el que se desarrollaron al menos dos formas predominantes de resistencia ante las ambiciones de control social por parte de la educación estatal: por una parte, elaboraron críticas sistemáticas a la educación oficial; y por la otra produjeron sus propias experiencias educativas.

En cuanto a las críticas, éstas se centraron en el carácter nacionalista y patriótico de la educación ofrecida por las escuelas oficiales. A este rasgo se le sumaba la fuerte relación que la educación estatal aún mantenía con las prácticas religiosas, y que en algunos países se evidenciaba en la vida cotidiana de las escuelas. Por otra parte, al incrementarse las prácticas de control social ejercidas por las escuelas del Estado, éstas eran vistas como coacciones que atentaban contra la libertad de los niños. Pero sobre todo, un aspecto que fue criticado de la educación oficial por el anarquismo, fue

que sometía a los hijos de las familias obreras a una inculcación ideológica contraria a los intereses de los trabajadores.

Justamente por estas características, el anarquismo consideró necesario poner en marcha instituciones que permitieran sustraer a los niños de las garras de la educación estatal. Para ello crearon escuelas (sus denominaciones típicas eran escuelas racionales, libres, laicas, todas denominaciones afines al universo simbólico del anarquismo). Estas escuelas fueron por lo general, experiencias locales bastante precarias, que duraron poco tiempo y que dejaron evidencias documentales muy fragmentarias. Se trataba de escuelas destinadas a los niños de familias obreras, que en general podrían ser comparables con las escuelas primarias oficiales. En muchos casos, estas escuelas se abrían por la iniciativa de algún sindicato o “sociedad de resistencia” que reunían fondos a través de colectas o suscripciones. En otras oportunidades, el dinero para la fundación era aportado por alguna donación proveniente de alguna persona acomodada que veía con simpatía estas experiencias.

Una vez que estas escuelas entraban en funcionamiento, eran objeto de vigilancia por parte de las autoridades. Eran frecuentes las inspecciones y los controles que las obligaban en ocasiones a cerrar, por considerar que no cumplían con los requisitos para funcionar como una escuela. En otros casos, las razones que conducían al cierre de estas escuelas podían ser los conflictos internos del propio movimiento anarquista (por ejemplo, desacuerdos internos de las organizaciones que habían fundado la escuela, o entre los sectores a favor y en contra de la educación como herramienta de emancipación obrera). Finalmente, las dificultades económicas y prácticas para el funcionamiento de una escuela podían determinar el final de la experiencia.

Desde el punto de vista pedagógico, estas escuelas anarquistas fueron un espacio de experimentación de nuevos principios, en general provenientes de los movimientos de renovación pedagógica que desde inicios del siglo XX se estaban difundiendo por toda Europa. Estos movimientos surgían de un clima de crítica acentuada frente a lo que se consideraba como la “educación tradicional”. En ese mismo clima de ideas fueron cobrando forma las distintas alternativas del movimiento de la escuela nueva, que comentaremos más adelante.

Un modelo de las iniciativas pedagógicas anarquistas que tuvo amplia difusión en América Latina (y que no solo influyó a las escuelas anarquistas, sino que fue debatido más allá de ese espacio) fue la experiencia que desarrolló el pedagogo catalán Francisco Ferrer i Guardia en Barcelona. Allí, una escuela modelo ganó amplio reconocimiento internacional, porque fue el lugar del ensayo de algunos principios pedagógicos que desafiaban la educación tradicional. Uno de los más notables fue el principio de la co-educación, es decir, el de la educación conjunta de niñas y niños. En este caso, su formulación como principio pedagógico suponía no solo un argumento organizativo y técnico, es decir, no solo se trataba de resolver un problema de disposición de espacios y maestros, sino que en el seno del anarquismo se sostuvo que una educación conjunta de niñas y niños era en sí mismo un principio emancipatorio frente a las relaciones de opresión de género.

Algo similar ocurrió con el principio de la “educación integral” que implicaba, sintéticamente, la disolución de la separación entre el trabajo intelectual y el trabajo

manual desde el ámbito escolar. Básicamente, la pedagogía anarquista sostenía que la división entre el trabajo intelectual y el trabajo manual era uno de los fundamentos del sistema capitalista, y una de las raíces de las relaciones de explotación. Además, sostenía que esa división tenía sus raíces en la formación ofrecida por el sistema escolar, que separaba la educación intelectual (que se presentaba como más valiosa) de la educación práctica y el trabajo manual (que generalmente estaba excluido del curriculum, o si se lo incluía, era como un saber menor). A diferencia de esta distinción, la pedagogía anarquista proponía una educación integral en el sentido de que no se distinguiera el trabajo manual del intelectual. En cierto sentido, este principio coincidiría con la idea que luego enarbolaría la Escuela Nueva que valoraba el “saber hacer”, o el “aprender haciendo”, aunque en ese contexto esta idea era vista más como una metodología didáctica que como un principio político-pedagógico.

Ahora bien, en una consideración de largo plazo, como sostiene Juan Suriano, la experiencia educativa del anarquismo fracasó. Esta es una afirmación que se sostiene si vemos el hecho de que la enorme mayoría de las escuelas del anarquismo fueron cerradas y dejaron de funcionar. Y las que continuaron en actividad, lo hicieron a costa de separarse del movimiento anarquista. Sin embargo, podríamos ofrecer otra consideración desde el punto de vista de ciertos principios pedagógicos. Algunas de las ideas sostenidas inicialmente en el seno de esta “cultura anarquista”, lograron superar las barreras del mismo movimiento e influyeron en funcionarios, directores, maestros, y en general, impregnaron aspectos del debate pedagógico de la época. Para hacerlo, debieron pagar el costo de resignar sus fuertes consecuencias políticas. En general, cuando estos principios fueron adoptados ampliamente, fue porque ya no sonaban contestatarias, revolucionarias o combativas.

La crisis interna del patrón cultural: la Revolución Mexicana

Si el anarquismo significó un profundo cuestionamiento al patrón cultural dominante que transmitía la escuela oficial, ese cuestionamiento procedía “desde fuera” del Estado. Podría discutirse en qué medida el anarquismo llegó a cuestionar aspectos intrínsecos del patrón cultural dominante, en la medida en que muy habitualmente las escuelas anarquistas retomaban aspectos de la pedagogía normalista, aunque combinada con otras ideas educativas. Pero también es cierto, que el anarquismo cuestionaba la fuerte relación entre escuelas y sistema de dominación estatal, y lo hacía desde una confrontación con el Estado.

La Revolución Mexicana, cuya historia educativa hemos abordado en la clase 7, nos permite ver otra forma de cuestionamiento al patrón cultural dominante, esta vez “desde dentro”. En la clase 7 expusimos detalles de la política educativa previa a la Revolución, y de los dilemas educativos que se enfrentaron durante el ciclo revolucionario.

Para sintetizarlo, podemos decir que la Revolución Mexicana se apoyó en una serie de “promesas” que permitieron a distintos líderes de las facciones en pugna, movilizar a sujetos políticos y sociales que hasta 1910 no habían tenido protagonismo en la vida política mexicana. Para decirlo de manera más sencilla: las comunidades campesinas del sur y las familias de jornaleros del norte, se plegaron como milicias al proceso

revolucionario en torno de algunas consignas fuertes. Una de ellas fue la consigna de la “reforma agraria”, que sería uno de los temas principales del conflicto político durante y luego de la Revolución.

Otra de las consignas fue la “educación rural”. De acuerdo con esta idea, distintas facciones del movimiento revolucionario se comprometían a extender la educación más allá del territorio en el que se había asentado el sistema educativo nacional durante el Porfiriato (1876 – 1910). Esto significaba la promesa de crear escuelas tanto en el sur indígena como en el norte de los latifundios. Y junto con las escuelas, la reforma agraria debía permitir el acceso a la tierra (bajo dos formas fundamentales: la recuperación de propiedad comunal en el caso de las comunidades indígenas del sur, y el reparto de tierras de los grandes latifundios en el caso de los jornaleros del norte).

Ahora bien, esta promesa podía ser llenada de distintos contenidos (es por eso que preferimos emplear la idea de “promesa”). Para muchos, esta expansión de la educación al medio rural podía significar que el Estado central financiara escuelas, pero que éstas fueran instituciones decididas por las comunidades locales, designando al maestro y estableciendo sus características y contenidos principales. México era (y es aún) uno de los países con mayor diversidad de poblaciones indígenas habitando el territorio. En relación con la escuela rural, esto tenía como consecuencia una fuerte tensión en relación con la imposición de una lengua oficial. Algo similar ocurría con la religión: si bien por las leyes liberales del siglo XIX la escuela oficial debía ser laica, muchas comunidades locales estaban bajo la fuerte influencia de la religión católica.

En ese escenario, la promesa de la educación rural pareció cumplir inicialmente con las expectativas más diversas. Pero luego de 1921, cuando se produjo la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), esas promesas quedaron sin efecto. El gobierno central tomó la tarea de “producir” una nueva identidad que sería luego impuesta por la difusión de la escuela rural. Así, en lugar de tomar las identidades, la religión o la lengua locales como contenidos de la escuela, la escuela rural llevaría a todo el territorio una identidad producida por los artistas, escritores e intelectuales contratados por el gobierno central.

Esta identidad trataba de ser muy abarcadora. El ejemplo más claro de este intento es el movimiento de muralistas contratado por la SEP para producir toda una nueva iconografía que debía representar la identidad mestiza de México. Esos murales pintaban como el mexicano “típico”, al mestizo y al indígena, al campesino y al trabajador. Sin embargo, esas imágenes no se identificaban con sujetos sociales concretos. El “indígena” pintado por Diego Rivera era un indio “abstracto”, no era un indio concreto, perteneciente a la comunidad de los yaquis, los nahuas, los tenek u otros pueblos habitantes del territorio mexicano.

Eso hizo que, si bien la nueva identidad construida se diferenciaba de la anterior identidad mexicana, la identidad construida durante el Porfiriato, que negaba las raíces indígenas y mestizas, en este caso también era una identidad ajena a los sujetos sociales reales y por lo tanto, su imposición a través de la escuela rural fue rechazada.

Los años ‘20 en México fueron un período que se inició con la imposición de la escuela rural con una identidad producida por el gobierno central, y que siguió con amplios movimientos de rechazo y resistencia frente a esa identidad construida. El síntoma de

ese rechazo lo podemos ver en el ciclo denominado “guerra de cristeros” que fue una serie de levantamientos locales, en general conducidos por los curas de los pueblos, contra el gobierno central en rechazo de varias medidas, pero principalmente, en rechazo de la escuela oficial que era considerada como una institución “atea” que atentaba contra la cultura católica de los pequeños pueblos y de las comunidades campesinas.

Este dilema político y cultural, de una élite que quiere identificarse con los indígenas y los mestizos pero que es rechazada porque impone una identidad fabricada a través de la escuela, se resolvió parcialmente en la década siguiente. Durante los años ‘30, especialmente durante la presidencia de Lázaro Cárdenas (1934 – 1940), se produjo una política específica de formación de maestros rurales a través de las Escuelas Normales Rurales. Esta medida tendió a disminuir las tensiones entre la escuela rural y los pueblos y comunidades, al formar y designar maestros de la propia comunidad. Si bien la escuela seguía “imponiendo” un patrón cultural (idioma oficial, símbolos de una identidad nacional construida, rechazo de la religión, etc.) el maestro era ahora un hijo de la propia comunidad, y podía generar condiciones para resolver dicha tensión haciendo lugar a los valores y pautas culturales de la comunidad local en el funcionamiento de las escuelas, sin que las autoridades llegasen a regular estos aspectos.

En la misma clase 7 hemos mencionado también la experiencia de la Escuela-Ayllu de Warisata. Lo hicimos no tanto porque haya provocado en Bolivia un cambio radical en el patrón cultural del sistema educativo boliviano, sino porque fue una experiencia educativa contemporánea con la expansión de la escuela rural en México, pero a diferencia de lo ocurrido durante la Revolución Mexicana, en este caso, la educación “indigenal” parte del reconocimiento de las pautas culturales, del “patrón cultural” de la comunidad aymara como fundamento de la escuela. Es por eso que se denomina “Escuela-Ayllu”, porque toma aspectos de la “escuela” como institución moderna (aquella institución que triunfó a finales del siglo XVIII) pero la fusiona con el “ayllu”, que es la forma principal de organización de la comunidad aymara, y que supone una forma particular de relación educativa entre generaciones, pero también de relación con los procesos de producción y reproducción de la cultura y de la propia comunidad (el cultivo, la cría de animales, la edificación, la distribución del espacio). La “Escuela – Ayllu” componía una fusión entre la escuela y la organización comunal. ¿Qué diferencias podemos entonces ver entre la escuela de Warisata y los intentos de educación rural de la Revolución Mexicana?

Las recomposiciones internas de la pedagogía oficial: el activismo pedagógico

Desde fuera y desde dentro, las fracturas del patrón cultural dominante, transmitido por los sistemas educativos nacionales, quedaron expuestas en las primeras décadas del siglo XX. Desde fuera: por los fuertes cuestionamientos del movimiento anarquista; desde dentro: por las crisis producidas en torno de la Revolución Mexicana.

Ahora bien, las primeras décadas del siglo XX estuvieron marcadas, además, por un clima contradictorio. El siglo comenzó con un clima predominante entre las élites intelectuales que veían que, si lograban controlar los riesgos del progreso (esos

riesgos que provenían, por ejemplo, de la inmigración y del anarquismo), podrían finalmente garantizar un avance ilimitado para las naciones. El siglo comenzaba, entonces, cargado de promesas.

La promesa del liberalismo y la democracia, que parecía mostrar que los pueblos más “avanzados” de Europa y América participaban cada vez más ampliamente de sus gobiernos, a través de la conformación de regímenes políticos parlamentarios, democráticos, etc.

La promesa del capitalismo, que parecía salir de sus crisis cíclicas cada vez más fortalecido y que ofrecía todo el tiempo revoluciones técnicas y tecnológicas que acortaban los tiempos y los espacios, aceleraban las comunicaciones y los transportes, diversificaban la producción y extendían las relaciones asalariadas de producción a los confines del mundo.

La promesa de la ciencia, que a partir de las revoluciones científicas del siglo XIX prometía al hombre el dominio completo del mundo natural y también de las sociedades humanas, a través del método científico.

Estas tres promesas entraron en un repentino cono de sombras a partir de la primera guerra mundial en 1914. El liberalismo y la democracia, porque la guerra fortaleció los nacionalismos, el militarismo y los regímenes marciales. A medida que avanzaba este ciclo (no solo la primera guerra sino también de la crisis económica de 1929, la guerra civil española y finalmente la segunda guerra mundial), los modelos políticos se volvían cada vez más autoritarios y las libertades y la democracia sufría cada vez más restricciones. Las ideologías de extrema derecha cobraban amplia difusión en Europa y ganaban adeptos en todo el mundo.

La promesa del capitalismo chocó primero contra la guerra, que consumió ampliamente las riquezas producidas por las principales potencias occidentales, pero además fue el escenario en el que fue posible la Revolución Soviética de 1917, que demostró que el capitalismo no era invulnerable, y que comenzaba a ensayar una organización económica de reemplazo que podía partir de la eliminación de la propiedad privada de los medios de producción.

Y la promesa de la ciencia también enfrentó al horror de la guerra. El conocimiento científico que había sido sinónimo del progreso indefinido de la humanidad, mostró que podía ser puesto al servicio de la destrucción de grandes masas humanas, e incluso de grupos sociales enteros, con los primeros genocidios.

En ese clima de ideas, el rechazo de lo “tradicional”, de las instituciones tradicionales, de todo lo que se vinculara con el pasado, cobraba fuerza en distintos ámbitos, como el de la literatura, la cultura y la educación. Así, un conjunto muy diverso de corrientes de pensamiento educativo pero también de experimentación pedagógica compartió el rechazo por lo que se podía denominar la “educación tradicional”, en nombre de una posición más activa del sujeto pedagógico. A estas corrientes las denominaremos “activismos pedagógicos”, más allá de que posean fuertes diferencias en otros aspectos clave.

Entre los activismos pedagógicos podemos reconocer al menos tres vertientes principales en América Latina:

- a) el “Pragmatismo” de John Dewey
- b) el movimiento de la “Escuela Nueva”
- c) el espiritualismo pedagógico.

El Pragmatismo de Dewey es asimilado en muchos estudios dentro del movimiento de la Escuela Nueva, aunque su origen y también su circulación en América Latina deben ser diferenciados. Como vimos en la clase 8, la pedagogía de Dewey suponía una estrecha relación entre la experiencia educativa y la vida política democrática. Para Dewey, el aprendizaje era posible si el estudiante vivía una “experiencia educativa”, y ésta se reconocía porque partía de su libertad, y le permitía, por lo tanto, avanzar hacia nuevas experiencias educativas. En cambio, una experiencia autoritaria o pasiva, era una experiencia anti-educativa, y tenía como consecuencia un rechazo por parte del sujeto hacia nuevas experiencias educativas.

Esta descripción escueta de la pedagogía de Dewey debe unirse a otro dato. Para el filósofo norteamericano, la libertad en el ámbito escolar era asimilable a la libertad en la vida política. Es posible ver en la filosofía de Dewey una conexión entre la libertad del aula y la ciudadanía en un sistema democrático.

La obra de Dewey tuvo una traducción y apropiación localizada en América Latina. Sus textos fueron traducidos al español y editados en distintos países. Sin embargo, su traducción práctica, o su adopción como fundamentos de decisiones educativas se pueden encontrar en el México del Porfiriato o en la Argentina, en algunas experiencias de los colegios nacionales de comienzos del siglo XX.

El movimiento de la Escuela Nueva fue mucho más diverso en sus manifestaciones y su circulación latinoamericana. Se suele denominar como “movimiento de la Escuela Nueva” a un conjunto de corrientes de pensamiento pedagógico y de experiencias pedagógicas notables, la mayoría de las cuales fueron desarrolladas en la Europa de comienzos del siglo XX y que cobraron notoriedad en el nuevo clima de ideas, ya que fueron vistas como el modo de superar todo lo que resultaba criticable de la educación tradicional. Es difícil definir a este movimiento como un conjunto coherente, ya que sus aspectos comunes son en realidad algunas ideas generales sobre la libertad, la actividad y la centralidad del niño como sujeto del aprendizaje.

Entre las principales consecuencias del movimiento de la Escuela Nueva en América Latina se pueden señalar una crítica más precisa a las limitaciones del normalismo y del positivismo, junto con un estímulo a la experimentación pedagógica. Así, algunas de las coordenadas principales de lo que era concebido como educación tradicional fueron desafiadas. Se desarrollaron en distintas regiones de América Latina experiencias de co-educación, de educación al aire libre, de educación por el arte, de escuela-taller, etc. Además, se produjeron vastos registros de las actividades de los niños, revalorizando sus cuadernos, sus relatos, sus textos. En ocasiones, se planteó una reformulación integral del curriculum para la educación primaria, a partir del interés de los niños que debía ser el fundamento para la selección y organización de los contenidos.

En el caso de Brasil, la Escuela Nueva tuvo además otra consecuencia. A partir de la firma y publicación del Manifiesto de los Pioneros de la Educación Nueva en 1932, la

Escuela Nueva puede ser asociada en el Brasil con una especie de refundación del sistema educativo. El Manifiesto es un texto elaborado y firmado por algunos de los principales pedagogos brasileños de la década de 1930. Sus contenidos recuperan muchos de los principios pedagógicos del movimiento, pero los relacionan con algunas de las deudas que aún tenía el sistema educativo del Brasil: se menciona la necesidad de garantizar la gratuidad, la obligatoriedad, la universalidad y la centralización del sistema educativo. Si bien varias de estas características habían sido enunciadas en la legislación del siglo XIX, la mayoría se encontraba incumplida. Además, varios miembros de este movimiento contribuyeron durante los gobiernos de Getulio Vargas a dar forma a la administración y gobierno del sistema educativo brasileño, estableciendo de manera mucho más regular una división de responsabilidades entre el nivel central (el gobierno federal) y los niveles regionales y locales (los gobiernos estatales y las prefecturas).

Finalmente, el espiritualismo constituyó una corriente filosófica con proyecciones pedagógicas, de características mucho más conservadoras que las anteriores, pero que logró absorber algunas de las características del movimiento de la Escuela Nueva. El espiritualismo partía de la idea de que la crítica de la educación tradicional debía basarse en el excesivo intelectualismo y enciclopedismo de la educación normalista, que había abandonado, justamente, la formación espiritual. En algunas regiones, el espiritualismo formuló explícitamente la idea de que el “fracaso” de la educación tradicional se debía al laicismo, que llevó a la escuela a ocuparse solo del intelecto pero a olvidar la educación del espíritu. Frente a esta limitación de la educación tradicional, el espiritualismo abogaba por una expansión de la educación que abordara aspectos como la expresividad, la espiritualidad, la identidad nacional o la educación física.

Tratándose de corrientes de pensamiento pedagógico, es muy difícil delimitar sus alcances y decir hasta dónde ciertas experiencias o formulaciones son escolanovistas o espiritualistas. Sin embargo, existen análisis que nos muestran proyecciones tanto del escolanovismo como del espiritualismo a lo largo de todo el siglo XX, tanto en la formación docente como en su reapropiación en políticas educativas de gobiernos de distintos signos.

Lo que es importante notar, para ubicar estas corrientes en el conjunto del período, es que también constituyen una forma de tensión con el patrón cultural dominante. Podría pensarse que el activismo pedagógico es la forma de cuestionamiento más interna al patrón cultural dominante, ya que surge en muchos casos de los propios pedagógicos, funcionarios, directores de escuela, inspectores o maestros, que rechazan aspectos de la educación tradicional por considerarla excesivamente disciplinadora, autoritaria o pasiva, y buscan renovarla por distintos medios.

Pero también es importante destacar que si se trata de un cuestionamiento interno, no busca tanto rechazar el patrón cultural dominante sino de cierta forma “actualizarlo”, salvarlo al superar algunos de sus aspectos más intolerables. Por eso, el activismo pedagógico aparece como el menos “político” de los movimientos de cuestionamiento al patrón cultural dominante.

Actividad integradora:

Como actividad integradora te proponemos que, a partir de un repaso de las clases 5, 6, 7 y 8, y de la clase integradora, completes las siguientes preguntas:

El punto de partida

- 1) Indicá tres características importantes según tu criterio, de los sistemas educativos nacionales latinoamericanos alrededor de 1900.
- 2) Identificá al menos tres factores de los cambios sociales, políticos y culturales que estaban atravesando las sociedades latinoamericanas en 1900.
- 3) ¿Cómo calificarías la relación entre aquellos sistemas educativos y estas sociedades?

La reacción de los sistemas educativos

- 4) Frente a esa relación que mencionaste en la respuesta 3, ¿cuál fue el papel del positivismo para los sistemas educativos latinoamericanos? Ensayá una descripción breve del concepto de “táctica escolar”

Los cuestionamientos “desde fuera”

- 5) ¿Cómo actuó el anarquismo frente a la educación oficial? Mencioná al menos dos críticas del anarquismo a la educación oficial y tres características de las experiencias educativas del anarquismo.

Los cuestionamientos “desde dentro”

- 6) En el caso de la Revolución Mexicana, ¿cuál es el conflicto en relación con la educación rural? ¿Qué cambios se propusieron los intelectuales de la Revolución frente al patrón cultural del Porfiriato? ¿Por qué el nuevo patrón cultural fue rechazado por las comunidades indígenas y campesinas?
- 7) ¿Qué diferencia la experiencia desarrollada por la Escuela-Ayllu de Warisata frente a las iniciativas de educación rural de la Revolución Mexicana?

La recomposición “desde dentro”

- 8) ¿Por qué podemos pensar en el “activismo pedagógico” como un movimiento de recomposición desde dentro del patrón cultural dominante?

