



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

**LA CONSTRUCCIÓN DE AMÉRICA LATINA A PARTIR
DE LA GENEALOGÍA COMPARTIDA POR SUS
PROYECTOS PEDAGÓGICOS CONSTITUTIVOS.
EL CASO DE ARGENTINA Y MÉXICO: 1870-1930**

**TESIS QUE PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS**

Presenta:

Leonardo Oliver Ortiz Flores

Asesora: Dra. Verónica Renata López Nájera



Trabajo realizado en el marco del proyecto "Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas. Fragmentos de la realidad mexicana (1980-2010)", del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva educativa en América Latina (APPeAL-México) y el programa de apoyo de proyectos de investigación e innovación tecnológica de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM (DGAPA-PAPIIT: IN400610)

Ciudad Universitaria, México, D.F, agosto 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mi madre, Martha Margarita Flores Juárez (1956-2009) pues tu vida fue el combustible que se consumió para que la mía fuera posible.

AGRADECIMIENTOS

Enhorabuena por los 32 años de APPEAL (1981-2013), coyuntura en la que se inscribe la realización de esta investigación, pues nunca faltan oídos interesados a sus convocatorias, como la que alguna vez me atrajo la primera vez que tuve la fortuna de ver a *Adriana Puiggrós* y a *Marcela Gómez Sollano* tratar de los temas que han marcado una línea de pensamiento sobre América Latina en clave pedagógica. Asimismo, el desarrollo de esta conceptualización se debe en buena medida a la formación en la fase optativa en diversas asignaturas del Colegio de Pedagogía tales como el Taller de Investigación Pedagógica de *Martha Corenstein Zaslav*, así como el encuentro con el Taller de Organización Educativa del *Lic. Elías Razo Hidalgo*. Dentro de esta generación de pedagogos una notable mención para el equipo del proyecto "Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas. Fragmentos de la realidad mexicana" integrado asimismo por las investigadoras *Esther Charabati, Martha Franco García, Liz Hamui Sutton, María del Pilar Martínez Hernández, Cecilia Martner, Cecilia Millán La Rivera, Bertha Orozco Fuentes, Lía Pinheiro Barbosa y Margarita Elena Varela Ruiz*. Cuya puntual orientación contribuyó a la formación de los becarios que nos integramos al proyecto, a quienes ofrezco mi más amplio reconocimiento por su ejemplo de trabajo en equipo y disciplina: a las compañeras *Betzabeth López, Metzli Rivas, Blanca Flores, Zaira Magaña, Carla Suárez, Nancy Zúñiga, Saúl González y a Beatriz Cadena* quien señaló las directrices para la edición final de esta tesis. Y dentro del equipo de APPEAL Argentina a *Nicolás Arata* por su amistad y su generosa orientación en aspectos teóricos e historiográficos, así como a *Ariadna Abritta* quien compartió su propia experiencia en la delimitación de un objeto de estudio. Y dentro del Colegio de Estudios Latinoamericanos mi agradecimiento a quienes figuran en esta coyuntura como integrantes del jurado, por su contribución a la gestación de la presente investigación al instigar el acercamiento a otras disciplinas, así como a mis compañeros de generación y coetáneos de la UNAM.

Con una mención especial agradezco a mi padre, Leonardo Ortiz López, con cariño, por el apoyo que siempre me ha brindado y a mi familia por la confianza y estímulo que constantemente me otorgaron.

ÍNDICE

Introducción.....	IX
Capítulo 1. Exploración de los marcos teóricos: relación entre teoría poscolonial y teoría de la educación como un aporte a la historia de las ideas latinoamericana ...	1
1.1 América Latina vista como una construcción de distintos proyectos pedagógicos.....	3
1.2 Breve caracterización de las articulaciones de la crítica poscolonial	5
1.3 La imbricación conocimiento/poder.....	7
1.4 Hacia una caracterización de la genealogía compartida de proyectos pedagógicos en Latinoamérica.	14
1.5 La formación del sujeto pedagógico en Latinoamérica.....	17
1.6 Las mediaciones del sujeto pedagógico entre los sujetos sociales y políticos de la Independencia y sus relaciones con el sistema global moderno/colonial	22
1.7 ¿Hasta qué punto es factible seguir en la concepción de un vector interno que funciona en estrecha relación con los centros coloniales?	27
1.8 Las relaciones al interior del sujeto pedagógico	34
1.9 La mediación del sujeto pedagógico entre los sujetos políticos y sociales para el cambio.....	42
Capítulo 2. Caracterización general entre el sistema educativo moderno y las sociedades latinoamericanas en el período en particular: 1870-1930	45
2.1 La conformación del sistema educativo en Latinoamérica hacia 1870-1930 ...	49
2.2 El doble despliegue del proceso pedagógico en Latinoamérica y sus rasgos compartidos.	51
2.3 Educación-trabajo en el sistema global moderno-colonial.....	53

2.4 Los alcances de desarrollar un vínculo democratizador en los sujetos pedagógicos a partir de una constitución excluyente del Estado Nación.....	57
2.5 La relación del Estado, como vector interno del sistema global moderno-colonial, con la organización de las mediaciones entre sujetos pedagógicos para su consolidación.....	59
2.6 La educación popular en Latinoamérica hacia 1870-1930.....	62
2.7 El sentido de época hacia 1880 como período de transición en la concepción de educación popular: la fe en el progreso científico pero en clave de dependencia histórico-estructural.....	68
2.8 Positivismo y filosofía del progreso hacia 1870-1930.....	72
2.9 Las alternativas a la educación popular del Estado liberal-oligárquico 1898-1918.....	81
2.10 El año 1915 y el período de transición.....	86
2.11 Vasconcelos y el nacionalismo cultural.....	87
2.12 El discurso reformista universitario 1918-1930	88
Capítulo 3. Caracterización del despliegue del proceso pedagógico en el caso argentino.....	91
3.1 Deconstrucción desde Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL), disrupción como planteamiento, para pensar las disputas por el despliegue del proceso pedagógico.....	95
3.2 El despliegue del modelo de mediación entre los sujetos pedagógicos y las disputas por él 1885-1930.	98
3.3 La República Conservadora hacia 1880.....	104
3.4 Conformación de la identidad subalterna en tensión 1885-1916.....	109
3.5 A modo de recapitulación en el período 1880-1912.....	114
3.6 Las posturas cercanas a representar al proceso pedagógico endógeno-creativo y emancipador	123

3.7 El período decisivo 1916-1930.....	133
3.8 Crisis de los pactos alcanzados hacia 1930 entre sujetos políticos y sociales.....	141
Capítulo 4. Caracterización del despliegue del proceso pedagógico en el caso mexicano.....	149
4.1 Consolidación de la secularización en México hacia 1870	153
4.2 El punto de inflexión entre 1870-1930 en la mediación entre sujetos pedagógicos.....	160
4.3 Disputas en torno al modelo de mediación entre sujetos pedagógicos: identidades inacabadas.....	171
4.4 Las disputas en torno a reivindicar la promesa inacabada de La educación integral: 1908-1921.....	185
4.5 Se cierra el vacío de poder:1921-1930.....	199
4.6 La última palabra al cierre de la vorágine abierta por la promesa incumplida de 1908.....	212
Conclusiones.....	215
Bibliografía.....	229

INTRODUCCIÓN

La idea de conceptualizar esta investigación empieza por explicar en primer lugar la importancia otorgada al período escogido. A partir de un hecho específico como el de la Celebración del Centenario de la Independencia en México en 1910 se concibió tratarlo como un proceso con un potencial indagatorio a la instrumentalización de la memoria en un acto disciplinario y teatral enmarcado en la lógica de la colonialidad del poder, dado que el ideal de formar un sujeto acorde al paradigma de la democracia liberal se fundaba en una radical contradicción, la de las identidades excluyentes. A continuación se observó una correlación periódica entre cada momento de la formación de una identidad (de la familia, de la escuela, del trabajo, de la ciudadanía, por ejemplo) en particular y los mecanismos empleados (principalmente por el Estado el cual fue concebido como un vector interno del proceso de colonialidad del poder) para tal fin y con ello explorar la posibilidad de diseñar una espiral que abarcara diferentes períodos caracterizados por dicha tensión. Por otro lado, se identificó como uno de los ejes de dicha relación a la lógica que yace en los procesos pedagógicos (involucrados en la lógica de la colonialidad del poder, añadiendo un componente, el del saber) por su capacidad de incidir en la formulación de paradigmas de sociedad.

El concepto de indicio resultó ser clave para ubicar a ese acontecimiento específico como parte de un proceso más complejo. Este concepto pertenece al campo de la historia social y en particular a la microhistoria que desarrolla Carlo Ginzburg en *El queso y los gusanos: El cosmos según un molinero del Siglo XVI*.¹ El cual opera en el quehacer de hallar las historias subalternas ocultas detrás de los grandes relatos. Historias de subalternos pero también de las múltiples capas involucradas detrás de los procesos coyunturales, y de la misma presencia deslumbrante de la historiografía oficial, que sugiere la necesidad

¹Cfr. Aguirre Rojas, Carlos Antonio, “El Queso y los gusanos: un modelo de Historia crítica para el análisis de las culturas subalternas” en *Revista Brasileira de História*, núm. 23, julio, Sao Paulo, 2003 [En Línea]; Ginzburg, Carlo. *El queso y los gusanos: el cosmos según un molinero del siglo XVI*, Barcelona, Muchnik, 1999.

de realizar una exploración curiosa sobre las verdades aceptadas acerca de un proceso histórico.

Tenemos entonces dos momentos, el del indicio oculto detrás de la misma presencia abarcadora de un relato oficial y el indicio que surge a partir de la confrontación con las verdades escritas y asumidas sobre ese u otros relatos. Pero este camino ya es distinto del trazado por Ginzburg a partir del paradigma indiciario y su aplicación al conocimiento de los sustratos de las culturas subalternas. Es un camino distinto en el momento en el que se considera la relevancia del papel que juega la relación conocimiento/poder en la tarea de formar un sujeto dado, el cual ha tenido distintos apelativos en distintos momentos de la imbricación entre conocimiento y poder.

La investigación que se llevó a cabo parte de considerar esta intrincada relación, la cual nos lleva a pensar en la existencia de una genealogía de formas que ha adoptado la relación conocimiento/poder no sólo en la formación de un sujeto dado sino también en la implementación de paradigmas que han de regir a una sociedad entera y las pugnas que se dan para que tal o cual paradigma sea el hegemónico. Se ha elegido el término neutro de “sujeto dado” de modo que no se fuerce la elección de un apellido en particular, pero en esta investigación se propone dárselo, considerando a un sujeto cuyo proceso de formación es capaz de ofrecer vetas de conocimiento sobre los procesos que en tensión unos con otros edifican o destruyen instituciones sociales. El resultado de este bautizo no ha estado sujeto a apreciaciones predestinadas, ha sido puesto en el centro del debate sobre el devenir histórico de las sociedades, tanto en el papel jugado por actores progresistas como autoritarios, visionarios y conservadores. En la relación entre poder y conocimiento se dan momentos de cambio y crisis, debido a que unos pueden o no estar de acuerdo en el proyecto de país en el que están inmersos.

Pero moviendo los hilos de esta imbricación queda descubierta sin lugar a dudas la intencionalidad formativa del sujeto deseado y esa intencionalidad es la que nos remite a una relación perenne en cada sociedad, la de sus proyectos pedagógicos que desde su campo de acción forman sujetos y por eso se ha convenido en poner el centro de la

atención en la formación de ese sujeto pedagógico que en Latinoamérica tiene especial relevancia en la conformación de sus sociedades, aunque como se plantea, con un papel doble, tanto instrumental como emancipador. Y esa tensión enmarcada en un momento en particular entre dos sociedades latinoamericanas, la de México y Argentina de 1870 a 1930, es la que interesa valorar, para destacar el peso específico de ambas guías de la intencionalidad formativa dentro de la genealogía de la imbricación conocimiento/poder en Latinoamérica.

A partir de la caracterización de una lógica periódica marcada por la tensión arriba señalada se consideró necesario expandir hacia sus antecedentes y repercusiones más inmediatos el proceso que sirvió de indicio en un principio y así poder demarcar una sección de la hipotética espiral en donde giran las tensiones entre formación de sujetos y mecanismos diseñados para dicha tarea en Latinoamérica. En el repertorio de mecanismos los proyectos pedagógicos que puedan ser identificados se consideran fundamentales en dicha tarea y aún más, fundacionales para el patrimonio material e inmaterial en Latinoamérica. El aporte poscolonial entra a colación pues señala la particular marcha de los acontecimientos en Latinoamérica, permite interpretar un proceso que de otra manera visto por las categorías de la modernidad sería visto como, en el caso concreto del Centenario en México (caso que sirve de modelo e indicio), un caso típico de concentración de recursos, más que como un ensayo de disciplinamiento de la subjetividad a una escala masiva. También da cuenta de que acostumbramos usar nociones binarias (civilización/barbarie; desarrollo/subdesarrollo) en la interpretación de por ejemplo este mismo caso, señalándolo como uno propio del subdesarrollo, donde debajo de una imagen estable y próspera permanecía la precariedad social, obviando las contradicciones del proceso histórico por ejemplo europeo, que se asume ascendente y desarrollado. Como una guía para centrarse en un aspecto en particular (que en la fase del indicio fue la conmemoración) se aborda la acción desplegada por los proyectos pedagógicos y su incidencia en la conformación de una sensibilidad de época.

A partir del período ubicado como uno de los segmentos de la espiral en la conformación de subjetividades dentro de la tensión entre los vectores de la colonialidad

del poder y las resistencias, tensiones y complicidades con ellos se considera necesario abordar una perspectiva comparativa para fundamentar la idea de dicha espiral, en la que se sucede un proceso genealógico entre cada segmento periódico de tal espiral. Aparte de dicha perspectiva comparativa se tiene ya contemplado como uno de sus componentes fundamentales la labor evangelizadora de los conquistadores, y como tal, se tiene ya definida una perspectiva genealógica *per se*. De este enfoque se extrae la lógica del proceso pedagógico, que trasciende a la labor conquistadora y se instala en los vectores de la colonialidad del poder.

Se ubicó a los casos de México y Argentina entre 1870 y 1930 por ser un período en donde el espacio urbano es la cúspide del orden y el progreso y por tratarse de situaciones de tensión entre un proyecto elitista, promotor de un espacio público marcado por el orden, y las resistencias de la ciudad real a adecuarse a los marcos de disciplinamiento social exigidos por el Estado, en tanto vector interno del sistema mundo moderno/colonial.² Se eligió también esta comparación para explorar los límites de lo similar y lo discontinuo entre una sociedad y otra para dar cuenta de cómo dos casos disímiles entre sí pueden ser aptos de considerarse en una misma conceptualización.

Lo anterior requirió recurrir a fuentes bibliográficas tanto de la crítica poscolonial como de la teoría de la educación, ambas problematizadas para Latinoamérica. Así como también a los aportes de autores que han reconstruido la historia educativa de Latinoamérica así como de los países seleccionados. Lo cual permite ahondar en el objetivo de tratar estos temas dentro de un mismo conjunto.

En esta perspectiva de tensiones, intercambios, resistencias y complicidades se tiene como uno de los objetivos de la investigación valorar el papel de la impartición de estos proyectos pedagógicos en la constitución de la agencia³ de los sujetos involucrados en su

² Castro-Gómez, Santiago, “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro”, en Lander, Edgardo (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO, 2000. pp. 145-162

³ “Como señala Pierre Bourdieu ‘las instituciones no viven sin las prácticas’. Es evidente que, a colación de esta primera y fundamental proposición, es posible considerar a los sujetos como agentes, esto es, como sujetos competentes para la interpretación y transformación del mundo social. Esta competencia refiere a lo

despliegue, determinando si colaboró en la formación de sujetos más /o menos autónomos para empoderarse como comunidad. Considerando que el despliegue de los proyectos pedagógicos es doble, al ser instrumental y por otro lado contemplar un horizonte de justicia social. El procedimiento para lograr dicho objetivo se centra en el análisis acerca de la implementación del instrumento escolar en uno y otro caso para la formación de la subjetividad urbana deseada y posteriormente valorar el alcance de su labor tanto instrumental como comprometida con el empoderamiento de la comunidad.

En el capítulo 1 *“Exploración de los marcos teóricos: relación entre teoría poscolonial y teoría de la educación como un aporte a la historia de las ideas latinoamericana”* se da una exploración de los marcos teóricos: la relación entre teoría poscolonial y teoría de la educación como un aporte a la historia de las ideas latinoamericana. Se repasa la idea de una generación particular del proceso pedagógico de América Latina, enfocado a una doble tarea: la construcción de saber para un fin instrumental, en el marco de la colonialidad del poder y del saber, así como para plantear un orden social más justo.

El tema que ocupa al capítulo 2 *“Caracterización General entre el Sistema Educativo Moderno y las Sociedades Latinoamericanas en el período en particular: 1870-1930”* es una caracterización general entre el sistema educativo moderno y las sociedades latinoamericanas en el período en particular. El doble despliegue del proceso pedagógico en Latinoamérica y sus rasgos compartidos, la normalización de los pilares de la educación popular (asimilada en aquél entonces a educación primaria): obligatoriedad, gratuidad y laicidad.

que Paul Ricoeur denomina poder de actuación (*puissance de agir*), poder que se estructura como capacidad de hacer (*pouvoir faire*), y como lenguaje o capacidad discursiva (*pouvoir dire*). Debemos mencionar que el poder hacer no es necesariamente dependiente de las capacidades discursivas o de lenguaje, las cuales sólo remiten a la posibilidad de justificar racionalmente la acción. (Ricoeur, Paul. “Respuesta a mis críticos”, en *Revista Fractal*, núm. 13, año 3 vol. 4, abril-junio, México, 1999). La ausencia de esta capacidad no eliminaría las competencias de aquéllos que sólo tienen conciencia práctica o *habitus* (Bourdieu, Pierre. *El sentido práctico*. México, Siglo XXI, 2009. pp. 86-89), en tanto que estos estados de conciencia y experiencia habilitan para un desempeño inteligente frente a las situaciones que las personas deben enfrentar en su vida cotidiana. También a colación de aquella primera suposición, y de los poderes de agencia que atribuimos a los sujetos, cabe explicitar el supuesto según el cual toda la sociedad moderna constituye esencialmente una sociedad efímera, sujeta permanentemente a cambios, proclive a la destrucción de lo que se construye, a reerigirse sobre esa destrucción”. (La Serna, Carlos. *La transformación del mundo del trabajo: representaciones prácticas e identidades*. Buenos Aires, CLACSO-CICCUS, 2010. p. 21)

En el capítulo 3 *“Caracterización del Despliegue del Proceso Pedagógico en el Caso Argentino”* así como en el capítulo 4 *“Caracterización del Despliegue del Proceso Pedagógico en el Caso Mexicano”* se realiza el marco histórico previo y durante el período de 1870-1930, identificando los momentos de consenso y reacción frente a los mandatos establecidos y se valora en ambos casos el papel de su proceso pedagógico en la formación de una sociedad más justa. Cada capítulo tiene su especificidad y al mismo tiempo se van señalando sincronías y problemas comunes.

En el capítulo conclusivo *“Valoración del Papel Conjunto, Instrumental y Emancipador, del Despliegue del Proceso Pedagógico en Ambos Casos”* se da el balance final, recapitulando sobre las hipótesis iniciales y las conclusiones a las que se arribó, comparando ambos casos y encontrando las sincronías entre un caso y otro, y hallando un punto que ambos casos guardaron en común a lo largo de las interpelaciones que sus sujetos pedagógicos realizaron durante este período, 1870-1930, y finalmente encontrando que existen cruces entre las características de proyectos instrumentales y emancipadores, dando así origen a una nueva inquietud, la posibilidad de intercambio cultural aún en condiciones en las que los sujetos pedagógicos incorporan los saberes que les son impuestos. Reflexionando además sobre los momentos de cuestionamiento sobre los mandatos que una sociedad se da a sí misma.

El haber contado con el apoyo institucional para llevar a cabo este trabajo constituyó una base fundamental para su desarrollo y conclusión. Dejo constancia de mi agradecimiento a la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM por el apoyo brindado, como parte del Programa de Apoyo a proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (DGAPA-PAPIIT: IN400610), en el cual participé como becario para la realización de la presente tesis, como parte del programa APPEAL.

CAPÍTULO 1

**EXPLORACIÓN DE LOS MARCOS TEÓRICOS: RELACIÓN ENTRE
TEORÍA POSCOLONIAL Y TEORÍA DE LA EDUCACIÓN COMO UN
APORTE A LA HISTORIA DE LAS IDEAS LATINOAMERICANA**

1.1 América Latina vista como una construcción de distintos proyectos pedagógicos

Las bases teóricas para concebir las identidades⁴ de Latinoamérica como la sucesión o construcción de un proyecto inconcluso, por estar conformado por la superposición de modelos, ideas e imágenes fundamentalmente bajo un perfil pedagógico viene de los aportes de un corpus de principios que van a contrapelo del brillante pelaje de la historia universal. Los cuales se pueden encontrar agrupados en textos como *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* y algunos autores como Santiago Castro-Gómez, Aníbal Quijano y Edgardo Lander que parten del campo complejo de la teoría poscolonial.

Partiendo del análisis de Boaventura de Sousa Santos, sobre la crisis general del paradigma de la ciencia moderna: se encuentran dos vertientes: el posmodernismo celebratorio y el posmodernismo de oposición.⁵ En el primero se concentran las teorías reunidas en la deconstrucción y la exaltación de la contingencia, abandonando la tarea de pensar en alternativas a lo que se critica. Se pueden mencionar en esta línea a autores como Derridá y Baudrillard y en general quienes abandonan la utopía y difunden la fragmentación. Del otro lado se considera la crítica a la modernidad como el punto de partida para pensar alternativas epistemológicas y políticas. El mismo Sousa se inscribe en esta línea, considerando repensar la modernidad y sus valores que considera inconclusos para reinventar la emancipación social.⁶ Lo cual se lograría incluyendo las voces de aquéllos negados por la modernidad, esto significa pensar desde el sur, metafóricamente abarcando a todos los excluidos de este proyecto civilizatorio. La idea de comparar los posmodernismos es para justificar la importancia de abordar un objeto de estudio

⁴ Considerando estas identidades como parte de un sujeto-objeto de estudio.

⁵ Sousa Santos, Boaventura. “¿Por qué se ha vuelto tan difícil construir una teoría crítica?”, en *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*, Bolivia, CLACSO-Plural-CIDES-UMSA, 2008. pp. 17-33

⁶ El incumplimiento de la paz perpetua de Kant: más muertes y guerras, el atropello de la libertad: discriminación y violencia hacia grupos vulnerables, la igualdad de condiciones: crisis de la deuda de la década de 1980, sometimiento político y económico de los países deudores del Tercer Mundo, hambrunas o por sus efectos reprochables, es decir la promesa del dominio sobre la naturaleza provocó la crisis ecológica, tala inmoderada, sequía y escasez que se recrudecen con la mayor desigualdad socioeconómica. (*Ídem*)

abarcar, que busca la unidad de la diversidad de Latinoamérica, siendo conscientes de que no es una unidad totalizante sino en proceso.

La presente formulación se inscribiría en un punto intermedio entre estas dos tendencias, bajo una óptica en la cual concebir el proyecto inconcluso de las configuraciones que conforman América Latina, pero de acuerdo a un perfil pedagógico. Perfil bajo el cual comprender la conformación de los valores de esa modernidad, la cual se realizó ya sea excluyendo esas voces negadas así como mediante diversos proyectos, de los cuales se considera como un papel central, el de los pedagógicos, para la conformación de dichos valores e identidades.

El cuestionamiento de los mismos principios de las ciencias sociales, la historia y el conocimiento hace posible los razonamientos acerca de un proceso histórico contradictorio en el que se desarrollaron los valores de la modernidad, la racionalidad y más tarde la libertad, igualdad y la fraternidad. Dicho proceso hace alusión a la modernidad/colonialidad, un mismo proceso que genera efectos contrarios y deshumanizadores en las regiones colonizadas por Europa.⁷

Inserto en ese proceso, se han constituido las identidades que conforman nuestra América, de acuerdo a un proceso pedagógico iniciado con la conformación del sistema global moderno-colonial, el cual ha sido llevado a cabo mediante mecanismos diversos de poder disciplinario. Este despliegue ha sido, como también se sugiere, contradictorio, dado que junto con el afán instrumentalizador ha habido espacio para servirse del conocimiento y generar liberación (de la ignorancia, de la opresión, etc.) entre los sujetos que conforman la relación del poder-conocimiento.⁸

Dicho proceso genera conocimiento ya sea para fines instrumentales o liberadores mediante una variedad de mecanismos de poder disciplinario. Esta variedad, sin embargo,

⁷ Young, Robert, “¿Qué es la crítica poscolonial?”, *Conferencia en la Cátedra Jovellanos*, Gijón, Universidad de Oviedo, 1998. p. 3 [En línea, 2006]

⁸Mignolo, Walter, “La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad.” enLander, Edgardo (Comp.).*La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO, 2000. p. 246

puede ser incluida, siguiendo cautelosamente a Santiago Castro-Gómez, en el Estado en un papel de vector interno del sistema global moderno-colonial. Se debe tomar este postulado con cautela debido a que se deben de tomar en cuenta las transformaciones de los sistemas de gobierno pero es útil para hallar una historia continua, compartida y común en la que se han inscrito la diversidad de mecanismos de poder disciplinario.⁹

1.2 Breve caracterización de las articulaciones de la crítica poscolonial

La crítica poscolonial encuentra en la cuestión de la Otredad un mecanismo de dominación sobre el otro a través del discurso que se construye desde una instancia externa al mismo ser del que se habla, alienándolo a esa construcción discursiva. Es lo que expone Edward Said en *Orientalism* (1978) acerca de la constitución del colonizador europeo a través de la noción binaria que establece frente a otro, en este caso el sujeto de Oriente como inferior y exótico. No obstante, la construcción del otro desde una instancia exterior es para el caso de Oriente fundamentalmente discursiva, no sólo físicamente colonizadora, enfatizando que una producción discursiva sobre el otro más que generar conocimiento sobre él genera una realidad acerca del mismo, que no se correlaciona con su verdadera forma de ser.¹⁰ Este primer aporte de Said concluye que un imaginario cultural cuando se impone sobre el otro permite y justifica la subordinación física y cultural.

Otro aporte a la crítica poscolonial lo constituye el grupo de historiadores de la India que se propusieron reelaborar su historia desde la perspectiva de los subalternos mediante una revisión de la historiografía oficial. Esta compartía el rasgo que analizó Said

⁹Castro-Gómez, Santiago, “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro” en Lander, Edgardo (Comp.).*La colonialidad del saber...op.cit.* pp. 145-162

¹⁰ Young, Robert, “¿Qué es la crítica poscolonial?”...*op. cit.* p. 8

respecto al Orientalismo al tratarse de documentos oficiales acerca de la colonización europea sobre tierras orientales. El aporte de la escuela de los *Subaltern Studies* consiste en demostrar cómo se instala en el discurso historiográfico oficial la noción de un sujeto pasivo, el cual se irá configurando a través del colonizador o de las élites locales, poseedoras del conocimiento válido y de la autoridad para ejercerlo. De ahí que propongan revalorizar la historia de las rebeliones subalternas (o lo que llaman la política del pueblo) que surgen en un medio campesino, como los sujetos de su propia historia. Sin embargo hacen notar que el subalterno es un sujeto negado en la historia oficial de la cultura dominante, que no se limita a su condición de clase sino que es muy heterogénea por lo que no siempre está expuesta en las elaboraciones teóricas sobre la historia de las sociedades. Se recurre a estos autores por la cuestión de lo que oculta la historia oficial: detrás de los “hitos relevantes” hay un proyecto pedagógico que impulsó los eventos que son promovidos por el poder en turno.

Retomando el postulado de Castro Gómez, es en este caso donde se debe poner atención a la temporalidad que el fenómeno colonial ha tenido en América Latina iniciando en el siglo XVI. Dada esta temprana incorporación al mundo occidental, el conocimiento generado en las ciencias sociales desde América Latina se inscribiría desde la misma academia occidental y la racionalidad moderna, aunque enfocada a señalar las contradicciones de origen que en ella hay implícitas acerca de la producción de conocimiento enfocado a la subordinación de un otro constituido discursiva y físicamente con fines tanto expoliatorios como genuinamente interesados en el conocimiento por sí mismo. Por esto, dado el origen temprano de la colonización en Latinoamérica, su crítica es también temprana.¹¹

¹¹ López Nájera, Verónica. *Renovar, repensar, resignificar: Derroteros del pensamiento crítico latinoamericano en la era global: lo poscolonial en Bolivia*, [Tesis de Doctorado en Estudios Latinoamericanos], México, UNAM, 2010. pp. 11-45

1.3 La imbricación conocimiento/poder

Ya en la introducción se especificó la importancia de colocar en el centro de la discusión al sujeto pedagógico y por ende hacer valer los instrumentos de la teoría de la educación para tal fin en el caso latinoamericano. Pero para completar este análisis en el que la imbricación conocimiento/poder es ineludible se recurre a los instrumentos de la teoría poscolonial tanto para este proceso como para el abordaje del caso latinoamericano mismo. Para conceptualizar la imbricación conocimiento/poder y aterrizarla en el suelo latinoamericano es pertinente sujetar esta relación al campo abierto por la teoría poscolonial acerca de la incidencia de la Colonialidad en la conformación de los Estados modernos, que son los actores principales en la imbricación conocimiento/poder para el período y los casos en particular. La importancia asignada a este rasgo de la formación de los Estados modernos pasa por la citada consideración de la imbricación conocimiento/poder. Sin embargo esta imbricación tiene una historia la cual tiene fechas precisas y es la instauración del sistema mundo moderno/colonial hacia 1492, el cual surge con rasgos ambiguos, como lo sugiere la antinomia “moderno/colonial”, cuyas implicaciones en la intencionalidad formativa del sujeto pedagógico estarán marcadas por las directrices de la colonialidad del poder y del saber. Par de pinzas que para los fines de la conformación del capitalismo como sistema mundo generarán dualidades que justifiquen la expoliación y la subordinación del colonizado como lo otro de la razón y sostengan la concepción histórica de la civilización y la barbarie o del atraso y el desarrollo entre las sociedades.¹²

Como afirma Edgardo Lander, el momento que inaugura la articulación de un proceso histórico marcado por la modernidad y la organización colonial del mundo, también conocido como sistema global moderno/colonial, es la conquista ibérica de América.¹³ Se

¹²Mignolo, Walter, “Herencias coloniales y teorías postcoloniales”, en *Cultura y tercer mundo. 1. Cambios en el saber académico*, Editorial Nueva Sociedad, Caracas, 1996. p. 102

¹³ Lander, Edgardo, “Ciencias sociales, saberes coloniales y eurocéntricos” en Lander, Edgardo (Comp.) *La colonialidad del saber...op.cit.*p.16.

abre un proceso en que esta articulación histórica liga el saber al poder mediante la construcción de identidades en función del lugar de enunciación, proceso inaugurado por los cronistas españoles, al situar como universal la experiencia histórica particular de Europa

La contradicción que plantea la teoría poscolonial acerca de las directrices que estarán detrás de la intencionalidad formativa del sujeto pedagógico en Latinoamérica da cuenta del doble proceso que su despliegue tendrá enmarcado en un caso concreto. Dependiendo de las fuerzas actuando sobre este proceso será una acción tanto instrumental como emancipatoria, esta conflictiva relación es la que interesa definir en este primer capítulo, como resultado del marco moderno/colonial.

Lo que las teorías postcoloniales nos permiten dilucidar es cuestionar las categorías ya definidas desde Europa a raíz del surgimiento de la modernidad y paralelamente de la expansión colonial. Grosso modo podemos distinguir tres tipos de críticas provenientes de la academia desde esta perspectiva. Ellas están agrupadas en función de su ubicación geocultural y su herencia colonial, lo que le otorga su carácter ya sea posmoderno o poscolonial, que no obstante critican esa modernidad de donde provienen. Así existen por ejemplo, siguiendo a Mignolo:¹⁴

- a. Herencias desde/en el centro de imperios coloniales (en autores europeos como Francis Lyotard)
- b. Herencias coloniales en colonias de asentamiento (en autores estadounidenses como Frederic Jameson)
- c. Herencias coloniales en colonias de asentamiento profundo (en autores del llamado Tercer Mundo como Edward Said, Gayatri Spivak y Edouard Glissant).

La discusión latinoamericana se ubicaría en las colonias de asentamiento profundo, pues no obstante el carácter criollo y occidentalizado de sus independencias, sus herencias coloniales yacen en un centro colonial marginal de Occidente como lo es el mundo hispano. Y ya situada la discusión en el siglo XX, se adhiere con más vigor a esta postura por medio de las discusiones frente al occidentalismo en autores como Leopoldo

¹⁴Mignolo, Walter, “Herencias coloniales y teorías postcoloniales”... *op. cit.* p. 112

Zea y por otro lado con la emergencia de un *locus* poscolonial que arremete contra la construcción histórica que jerarquiza al mundo en grados de desarrollo (Primer, Segundo y Tercer Mundo) en función de un *locus* de enunciación propio de Occidente, el cual se coloca en el primer lugar.

Lo que nos permite conceptualizar la importancia de destacar la intencionalidad formativa que ha moldeado las sociedades latinoamericanas es la que se refiere a la preeminencia de la colonialidad del saber y del poder. Colonialidad hace referencia al desarrollo histórico paralelo a la Modernidad, como su opuesto. El argumento es hacer notar la carga de etnocentrismo europeo en el desarrollo de las ciencias sociales, la historia misma y el pensamiento moderno. Denunciar que la historia moderna, el capitalismo moderno y los progresos de la ciencia, fenómenos que podríamos llamar en conjunto “modernidad” no fueron un proceso generado por Europa y llevado al resto del mundo, sino generado en una relación en que las otras regiones del mundo tuvieron un papel con distintos grados de poder, a eso se le llama la colonialidad del poder. La contraparte de la modernidad es la colonialidad.¹⁵

Estos planteamientos no significan que se haya ignorado el tema del colonialismo en la historia universal, o que el concepto del sistema- mundo no lo haya abordado, sino que no se había considerado a la modernidad que inicia con el descubrimiento de América como un proceso doble que produce por un lado expoliación y por el otro acumulación, no sólo de riquezas materiales sino también en un sentido epistémico en donde predomina el imaginario procedente de los centros de poder y prevalece también el conocimiento ahí producido.

Por esto se habla de colonialidad del poder y del saber.¹⁶ Al atenerse a este postulado acerca de la conformación del orden que afecta la constitución de las sociedades latinoamericanas, es necesario considerar más de cerca el funcionamiento de este mecanismo. Este opera necesariamente como un vector interno dado que es parte de un

¹⁵Mignolo, Walter, “La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad.” en Lander, Edgardo (Comp.) *La colonialidad del saber...op.cit.* p. 246

¹⁶*Ídem.*

contexto de sistema global moderno/colonial, se ha identificado al Estado como el principal mecanismo que desarrolla esta tarea. Esta tarea en primer lugar es la de extraer el mayor beneficio de los recursos con que se cuenta, ya sea al interior como al exterior, y sin embargo existe paralelamente la intención de servir al beneficio de un “nosotros” como categoría vacía que en distintos momentos pueden ocupar nociones como la nación, los sectores desprotegidos, etcétera.

Una de las tareas específicas de este vector interno que responde a los requerimientos de los centros de poder aún en un contexto independentista está relacionado con las ciencias sociales formadas al compás del sistema global moderno/colonial, cuyas bases epistémicas están en la importancia del lugar de enunciación de la construcción de identidades, que reparte jerarquías. Dicha base epistémica incidió, en función de la universalidad de la experiencia particular europea, en ámbitos indirectamente relacionados con el proceso iniciado con la conquista ibérica como el liberalismo en tanto sistema complejo de relaciones sociales y económicas. Dentro de los principios de esta cosmovisión la que se refiere a la propiedad tiene una base individual, que tiene sus raíces primeramente en la universalidad de la experiencia particular europea, que genera una universalidad excluyente, y posteriormente en la concepción privilegiada del individuo en base al derecho de propiedad del colonizador por encima de aquél del colonizado, lo cual se traduce en el privilegio del derecho individual por encima del colectivo.¹⁷ Las ramificaciones de este proceso fundado en la universalización de la experiencia particular europea con la conquista ibérica de América generaron bases amplias para una cultura abarcadora de diversos pueblos y mentes. Incluso la misma formación de la subjetividad asalariada del capitalismo abreva de este proceso colonial de despojo, que equivalió al despojo de los medios de producción para crear la fuerza de trabajo libre. El proceso requerido, o en nuestros términos la intencionalidad formativa, para este fin fue producto de una lucha civilizatoria que implicó la configuración de la disciplina del trabajo fabril. En este caso, esta intencionalidad formativa logró erigir a su paradigma, el de la sociedad liberal-capitalista, como la única

¹⁷Lander, Edgardo (Comp.). *La colonialidad del saber... op.cit.* p. 16

forma de vida posible, al vencer sobre las resistencias a este modelo y afirmar en esta base a las ciencias sociales.¹⁸ Paradigmas que abrevan de esta concepción civilizatoria, desde la evangelización, la civilización, la “carga del hombre blanco”, modernización, desarrollo hasta llegar a la globalización, siguen la misma intencionalidad: difundirse como la única forma de vida, superior a las demás, con base en la derrota de las resistencias tanto al proceso colonizador mismo como sus réplicas, como la de la subjetividad salarizada, así como en base a la afirmación del “carácter universal de los saberes científicos eurocéntricos”.¹⁹

El corolario de este proceso de universalización se da en el contexto europeo que tomó la estafeta ibérica: la concepción hegeliana de la historia.²⁰ Esta concepción incluye la postura liberal de la primacía del derecho individual, fundada en la primacía del colonizador, no sólo Europa se halla a la cabeza del desplazamiento del “espíritu” hegeliano, el cual se ha movido de Asia a Europa, quedando América fuera de este desplazamiento y por ello irremediabilmente sumida en el atraso en el sentido de seguir subordinada a la naturaleza. Sólo pudo acceder a la civilización con la llegada del espíritu a sus tierras con la conquista ibérica, lo que equivalía a la desaparición de sus pobladores originales²¹. Esta concepción se sostiene en un proceso colonizador del saber, que mediante las ciencias sociales definen al modo de vida liberal y capitalista como el único modo de ser, lo cual adquiere sentido en una visión del progreso de la historia, frente a la cual otras formas de vida son atrasadas e inferiores.²²

Esta tarea, específicamente ligada al derecho constitucional, y otras distintas, requiere de un fundamento que lleve a cabo esos propósitos. Pero es necesario hacer notar que estas tareas se dan dentro de la imbricación conocimiento/poder que señala la constitución de las sociedades formadas dentro del proceso de la colonialidad del poder y del saber, el cual reproduce un proceso sistemático de exclusiones. Bajo esta directriz se

¹⁸ *Ibidem.* p.22-23

¹⁹ *Ibidem.* p.25

²⁰ *Ibidem.* p. 20

²¹ Gerbi, Antonello, “De Pauw: la inferioridad del hombre americano.”, en *La disputa del Nuevo Mundo: Historia de una Polémica. 1750-1900*. México, Fondo de Cultura Económica, 1993. p.66-101

²² Lander, Edgardo (Comp.). *La colonialidad del saber...op.cit.* p. 24

constituye la intencionalidad formativa que ha tenido como objeto formar a un sujeto apto para cada paradigma que el vector interno del sistema global moderno/colonial, o el modelo hegemónico, tiene presente.

La fuerza de este vector radica en los proyectos que impulsa para formar al sujeto que desea de acuerdo a sus necesidades y objetivos, esta fuerza se materializa en sus despliegues disciplinarios y detrás de ellos en el proceso pedagógico que los impulsa y que ha dejado sus huellas y legados en la formación de los sujetos que tiene contemplados. De ahí la importancia de ubicar en el centro de la discusión a ese sujeto primordial para el esclarecimiento de los alcances de los despliegues disciplinarios para cada fin, el sujeto pedagógico. Pues en ese sujeto se encuentran los fragmentos de cada período de intencionalidad formativa que ha moldeado los fines y objetivos que el vector interno del sistema global moderno/colonial, en tensión con los sectores que le disputan la hegemonía, han controlado para dar así forma a las instituciones y sociedades de Latinoamérica.

Una vez ubicado el sujeto pedagógico como un indicio fundamental para dar cuenta de la genealogía de intencionalidades formativas que se enmarcan en la colonialidad del saber y del poder, recurrimos a la teoría de la educación en Latinoamérica para *profundizar en* así como para *sostener* este planteamiento.

Dado que dentro de este mismo campo teórico, el de la teoría de la educación o pedagogía, no hay como tal una fijación de sus categorías a una disciplina única,²³ es factible realizar este enlace entre teoría poscolonial y teoría de la educación, que juntas dan luz a los procesos de formación tanto de las intencionalidades formativas como del sujeto pedagógico, que en Latinoamérica han sido producto de los equilibrios de fuerzas entre el vector interno del sistema global moderno/colonial y los sectores que le disputan la hegemonía. Más aún, los problemas propios del campo disciplinar de la pedagogía

²³Puiggrós, Adriana. *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, México, CONACULTA-Los Noventa, 1990. pp. 11-20

encuentran más que un punto de llegada definitivo, una serie de problemas interrelacionados así como una tradición diversa que no se ata a una definición esencial.

Por un lado la revisión de esa tradición diversa da cuenta de la sucesión de intencionalidades formativas, cuya lógica planteamos que parte de los despliegues disciplinarios del vector interno del sistema global moderno/colonial. La revisión de esta tradición para el período en particular de este estudio (1870-1930) será objeto principal del segundo capítulo. Por el momento importa también destacar que las bases del estudio de la teoría educativa en Latinoamérica abrevan de esa misma tradición occidental, resultado de la colonialidad del saber, en la que desaparecen las aportaciones precolombinas de esta línea que se puede adscribir a la historia de las ideas latinoamericanas, la cual como resultado, se encuentra inacabada. Por lo tanto, partimos de esta situación en la que se ha conformado el campo de estudio de la teoría educativa en Latinoamérica con el fin de indagar en esos mismos entramados teóricos y situarnos en un contexto en el que tanto el corpus teórico como la serie de intencionalidades formativas son parte de un proceso enmarcado en la colonialidad del saber en sus fundamentos y en la colonialidad del poder en sus despliegues, de ahí que dentro de nuestra realidad hayan existido con frecuencia “intentos –de delimitar los significados y significantes de la teoría de la educación- profundamente conservadores y antipopulares”.²⁴

Adriana Puiggrós entiende este tema como un campo problemático acerca de los tópicos de que se ocupa la teoría de la educación en relación con otras disciplinas. Destaca la cuestión de la transmisión de la cultura y el reconocimiento ineludible de que éste anhelo es imposible, dado que implica eliminar las tensiones generacionales que provocan las innovaciones de una generación con respecto de los dictados que le impuso la anterior. Este proceso de ruptura, señala, se encuentra sujeto a contingencias, pues no es

²⁴*Ibidem.* p. 33

una condición ontológica, y son esos procesos, los que generan fuerzas capaces de hacer marchar la historia, los que delimita dentro del campo de la educación.²⁵

Ya dentro de este campo, esta energía entra en funcionamiento con postulados teóricos que la movilizan hacia un fin instrumental y político. Dentro de esta relación, esta energía educativa puede ser subordinada precisamente a una ideología, en cuyo caso se transforma en un medio de una política conservadora para el control o bien se le puede agregar valor al dotarla de capacidad para transformar la realidad, condición que es posible cuando se está generando una transformación dentro del mismo vínculo pedagógico.²⁶ Esta esquematización sobre el campo problemático de la educación tiene una ubicación histórica que remite a las pugnas entre procesos de transmisión de la cultura hegemónica de una cultura a otra.

A partir de esta caracterización del comportamiento del campo problemático de la educación, concebimos la serie de sucesiones entre una y otra intencionalidad formativa en el proceso que ocurre a partir de la colonialidad del poder y del saber, para explorar así las fuerzas que actúan para dar forma al sujeto pedagógico latinoamericano y sus repercusiones en las transformaciones o permanencias de los rasgos de una sociedad.

1.4 Hacia una caracterización de la genealogía compartida de proyectos pedagógicos en Latinoamérica

Propongo que los proyectos pedagógicos generados en Latinoamérica han sido constitutivos para sus sociedades. A partir de llevar la discusión a un plano conceptual e histórico. Considero que es posible tejer una genealogía de esta sucesión de proyectos.

²⁵ *Ídem*

²⁶ *Ibidem.* p. 34

Ambas hipótesis están relacionadas en lo que se refiere a la permanencia de estos mismos proyectos en base a dos directrices principales: las tensiones entre las que se desenvuelve el vector interno del sistema global moderno/colonial con los centros de poder de ese sistema y las disputas entre el proyecto pedagógico hegemónico, impulsado por el vector interno, y los proyectos disidentes que buscan equilibrar su uso tanto instrumental como emancipador.

El papel del vector interno del sistema global moderno/colonial, en tanto principal impulsor del proyecto pedagógico hegemónico a través de distintos períodos, amerita un mayor detallado. Sus directrices se basan también en la mencionada asunción de la universalidad de la cosmovisión eurocéntrica de la civilización liberal-industrial como la única y superior forma de vida. En base a este fundamento, las élites políticas así como las ciencias sociales (colonialidad del poder y del saber) han buscado el instrumento idóneo para ese fin, el de alcanzar aquél estado histórico asumido como una necesidad universal. Esto es lo que se refiere a las tensiones entre el vector interno del sistema global moderno/colonial con los centros de poder. Y en cuanto a las disputas entre ese instrumento impulsado por él, en tanto proyecto pedagógico hegemónico, y los proyectos disidentes que le disputan la hegemonía la discusión se relaciona con los descontentos y fricciones que genera la imposición del instrumento formativo idóneo. En el plano de la colonialidad del poder y del saber, esta disputa se traslada a un plano civilizatorio en el que las formas llamadas *tradicionales* y *premodernas* de las sociedades latinoamericanas son percibidas como un obstáculo para el logro de la meta que se propone el vector interno, tanto en su cara de poder como de saber. Esto ha generado una larga sucesión de disputas entre las que se enmarcan las llevadas a cabo entre proyectos pedagógicos. Incluso la pervivencia de este dilema a lo largo de la vida independiente del continente se debe a la adopción de la misión civilizatoria inaugurada por la cosmovisión liberal-industrial, aunque se exprese el rechazo a la dominación europea así como “entre otras luchas sociales y debates político-intelectuales”, este proceso es definido por Fernando Coronil como un proceso de auto-colonización. Este autor, en *The Magical State: Nature, Money and Modernity in Venezuela*, sostiene que la paradoja de rechazar la colonización,

situación que encontró expresiones desde épocas muy tempranas, y al mismo tiempo hacer suya la misión civilizadora de la dominación europea, expresada precisamente en una cosmovisión, ha sido un eje transversal en la historia latinoamericana, a través de distintos períodos.²⁷

Las alternativas a este proceso de auto-colonización que identifica Lander se relacionan con la formación de un episteme latinoamericano que genere formas de *aprehender-hacer-conocer* fundadas en un “nosotros” que reconozca las cosmovisiones propias como *en sí mismas*, es decir, reconocer al actor social como sujeto-objeto de investigación. Por último, la comprensión del carácter indeterminado y contingente del conocimiento y de las cosmovisiones que se asumen como universales y necesarias, en este caso la de la sociedad liberal-industrial.

Otras alternativas situadas en un plano similar en tanto que buscan recuperar las “voces y silencios” de lo popular en Latinoamérica se encuentran en la propuesta de Alcira Argumedo, para quien la generación de alternativas pasa por lo político, en tanto que determinadas leyes económicas que se asumen naturales, o bien la universalidad de la cosmovisión liberal-industrial de orígenes coloniales, son producto de una dimensión de relaciones de poder que articulan lo económico, cultural, militar, tecnológico, comunicacional, organizacional, etc., situaciones que determinan la posición de las sociedades, las cuales pueden ser debatidas mediante decisiones en el campo de lo político, en el que la universalidad que se asume de una cosmovisión es en realidad “un campo abierto, que obliga a elegir entre múltiples posibilidades que plantea cada situación”.²⁸ Por lo tanto, es una postura que apunta a la contingencia del conocimiento y de las cosmovisiones que se asumen como universales y opta por la elección de alternativas que se encuentran, para la óptica de la cosmovisión liberal-industrial que se asume como la culminación de la historia, en el plano de lo “tradicional” y “premoderno”.

²⁷ Lander, Edgardo. *La colonialidad del saber... op. cit.* pp. 26-27

²⁸ Argumedo, Alcira. *Los Silencios y las voces en América Latina: notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Buenos Aires, Ediciones del Pensamiento Nacional, 1993. pp. 217-224

El campo de alternativas que nos interesan se centra en los instrumentos de la intencionalidad formativa que el vector interno del sistema global moderno/colonial erige para llevar a cabo sus propósitos, enmarcados en la asunción de la universalidad de la cosmovisión liberal-industrial de origen colonial, y las disputas que este proyecto hegemónico tiene con los proyectos disidentes que le disputan la hegemonía, tensionando el campo conflictivo de la auto-colonización que se mueve entre formular un proyecto de nación autónomo e internalizar la misión civilizatoria de la cosmovisión liberal-industrial de origen colonial que es asumida como única, necesaria y universal. Campo de tensiones en el que estas disputas entre intencionalidades formativas llevan a erigir proyectos pedagógicos que oscilan entre lo instrumental y lo emancipador. Situación que nos lleva ahora a centrarnos en la formación y función del sujeto pedagógico en Latinoamérica.

1.5 La formación del sujeto pedagógico en Latinoamérica

Después de caracterizar la relación entre el vector interno del sistema global moderno/colonial y los proyectos pedagógicos que se formulan desde y en contra de él, planteo que esa relación ha adquirido el carácter de un proceso de autocolonización, al haber interiorizado como un *télos* la cosmovisión liberal-industrial de origen colonial como universal y única. Ahora toca profundizar en la idea de cómo este vector diseña los instrumentos que le brinden a los sujetos necesarios para alcanzar el *télos* que se ha propuesto. El cual, como hemos visto, es capaz de tener una lógica transversal que atraviesa distintos períodos en los que aunque el paradigma cambie el fin es el mismo, difundir la universalidad y necesidad de la experiencia particular europea que tiene su culminación en la cosmovisión liberal-industrial de origen colonial, proceso reforzado por las ciencias sociales latinoamericanas y sus áreas de conocimiento al asumir esta cosmovisión como la única.

Uno de los rasgos que permiten dar cuenta del uso instrumental de los proyectos pedagógicos recién iniciado el acontecimiento que da origen al sistema global moderno/colonial, es la constatación de cómo estos proyectos, que en un primer momento son eminentemente evangelizadores, van de la mano con los intereses estratégicos. Esto es, la fundación de las primeras y principales ciudades coloniales así como del celo religioso y pedagógico va en función de consolidar el dominio español, las rutas comerciales y la minería, así como también otros intereses económicos. Y sin embargo hay que plantear que este celo, o bien, el interés en promover un proyecto pedagógico (aquí radica la diferencia entre el cronista y el evangelizador), no es imprescindible, baste observar el proceso colonizador en las Antillas mayores y menores, en especial en la isla de Cuba, en donde el interés estratégico anula toda posibilidad de crear una base de sujetos e instituciones interesados en la transmisión de un capital cultural que perdure o que al menos tenga algún fin. Esto fue así no solo por la exterminación sino por la ausencia de los medios indispensables para los fines formativos, así, no se llevó el instrumento que en la época servía de vehículo y guarida de la transmisión de capital cultural, la imprenta, sino hasta siglos más tarde, aproximadamente 1707,²⁹ a diferencia de Nueva España en donde éste instrumento fue traído y empleado desde épocas tempranas, aproximadamente hacia 1539.³⁰ La diferencia radicó en el carácter distinto que tuvo la imperiosa necesidad de catequizar, proceso concebido en tanto fundamento para un nuevo orden.³¹

²⁹ La imprenta en América llegó en orden de aparición: a Nueva España en 1539, Perú 1584, Guatemala 1641. Las prensas en los restantes países empezaron a instalarse con retraso de hasta casi tres siglos en relación a la de Gutenberg. En el siglo XVIII: Paraguay (1705), La Habana (1707), Córdoba, Argentina (1766), Bogotá (1739), Ambato, Ecuador (1754), Quito (1760), Santiago de Chile (1776), Buenos Aires (1780). En el siglo XIX se instalaron en Montevideo (1807), Caracas (1808), Río de Janeiro (1808), Puerto Rico (1808), Bolivia (1811), Honduras (1830), Nicaragua (1835). (Medina, José Toribio. “La imprenta en América”, en *Historia de la imprenta en los antiguos dominios españoles de América y Oceanía*. Tomo I, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2000)

³⁰ Varios autores. “Los Gutenbergs de América Latina”, en: *Revista Heidelberg News-Perspectivas*, núm. 55, 2006. pp. 54-59

³¹ “Varias causas se pueden señalar para este retraso. Por un lado, las comunidades religiosas -a la sazón, los únicos centros de cultura- tenían fondos depositados en Europa, especialmente en España e Italia, para la impresión de sus libros de religión y filosofía. Por otro, los primeros impresores que se establecieron en América tenían celo profesional, por lo que trataron de defender su industria y no permitir la difusión de la misma. A ello se sumó la idiosincrasia de muchos de los lectores de las colonias españolas, que preferían leer libros y periódicos publicados en España. También estaba la dificultad en el abastecimiento de tipos, papel,

El personaje clave en este giro en el proceso que va generando al sistema global moderno/colonial es Hernán Cortés,³² por el carácter de visión pedagógica que le imprimió al proceso colonizador. Hasta su aparición en la escena de la empresa colonizadora la visión de los exploradores europeos era bastante corta al limitarse a una empresa exterminadora y puramente instrumental así como a una región acotada, las Antillas. El impulso visionario de Cortés es el que logra abrir el continente a los españoles, y deja un precedente de la necesidad de ir fundando instituciones en donde se genere y se conserve la transmisión del capital cultural con miras a fundar un nuevo orden social. Se distingue de la figura del conquistador-explorador; es un investigador teórico, movido por el ansia de describir y relatar. Es al mismo tiempo un personaje contradictorio que frente a la civilización mesoamericana mantiene una valoración tanto humanista como medieval, en la que movido por la misión ecuménica de la cristiandad arremete contra religiones opuestas.

A pesar de ello, no todos los conquistadores que le siguieron llevaron consigo esta dualidad, inclinándose por el esquema instrumental. Estas disparidades en la fundación de los proyectos con una intencionalidad formativa como necesaria al proyecto meramente conquistador da cuenta del carácter contingente y siempre en riesgo de consolidar un proyecto pedagógico que tuviera la función de contrapeso al *ego conquiro*³³ (la primera Voluntad-de-poder moderna) y meramente instrumental. Esto nos muestra cómo la implantación de un proyecto pedagógico adyacente al avance conquistador tuvo que implantarse a contrapelo del proceso histórico que lo impulsaba por lo que al lograrse asentar con éxito significó una reivindicación que le perteneció tanto a los colonizadores

tinta y las propias prensas, todo lo cual era importado de Europa, principalmente de España [...] Esta serie de situaciones llevó a que autores de libros como el cronista Gaspar de Villarroel o el científico Pedro Vicente Maldonado, de la Real Audiencia de Quito (hoy Ecuador), hicieran imprimir sus obras en Europa, donde les era más fácil enviar sus originales que hacerlo a Lima, Bogotá o, peor aún, a México. La introducción de la imprenta en las colonias americanas, ya lo dijimos antes, tenía como propósito la difusión proselitista de la religión católica. Por eso es que, al igual que en Europa, muchos años debieron pasar, luego de que fueran instaladas, para que se dedicaran a imprimir noticias.” (Medina, José. “La imprenta en... *op.cit.*)

³² Villoro, Luis. *Los grandes momentos del indigenismo en México*. México, CIESAS-SEP, 1987. pp. 25-35 y notas y discusiones en la clase de Taller de Organización Educativa impartido por el Lic. Elías Razo Hidalgo, FFyL/UNAM, 2010.

³³Dussel, Enrique, “Europa, modernidad y eurocentrismo”, en Lander, Edgardo. *La colonialidad del saber...* *op. cit.* p. 48

cuyas aspiraciones superaban lo meramente instrumental como a quienes en una posición que ponía en riesgo su supervivencia se sumaron a edificar estos esfuerzos y así aspirar a crear o proteger la idea de un orden más justo.

Cuál pudo haber sido el alcance del carácter instrumental del sistema global moderno/colonial, si de por sí ésta Voluntad de Poder sobre la conquista americana le permitió a Occidente superar a sus antiguas culturas antagónicas, por medio de “la acumulación de riqueza, experiencia, conocimientos, etc., que acopiará desde la conquista de Latinoamérica”,³⁴ de no haber existido este contrapeso de carácter formativo al interior del proceso que desplegaba el *ego conquiro*.

En esta convulsa constitución del papel que adquiere el proyecto pedagógico sumado a la directriz instrumental del vector interno del sistema global moderno/colonial se puede constatar ya su mismo carácter emancipador o humanista. Es beneficiario también del debate acerca de la humanidad de los pueblos originarios de América, pues cuando se aceptó que, en tanto humanos, tenían almas que debían ser salvadas y así facilitar el advenimiento del fin de los tiempos de la teleología judeo-cristiana.³⁵ Con esto se dio inicio al impulso evangelizador, que combinó tanto la interiorización de una necesidad de llevar a cabo una cosmovisión asumida como única, como la intencionalidad formativa diseñada para tal fin. Con esto se inauguran los proyectos pedagógicos que buscan un fin enfocado a una cosmovisión así como la búsqueda de una transmisión justa del capital cultural (el cual se refiere a la transmisión de saberes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje).

Este nuevo carácter marca un parte aguas al ser interiorizado ya de manera explícita y consciente por el vector interno, que lo asume ya como necesario para sus fines instrumentales, pues en ese caso la disputa por uno u otro proyecto ya se traslada a un

³⁴ *Ídem*

³⁵ Casas, Bartolomé de las. *Brevísima relación de la destrucción de las Indias occidentales*, Madrid, Tecnos, 2008.

nivel en qué es posible imaginar qué tipo de sujeto es el que se desea para el orden impulsado por el vector interno del sistema global moderno/colonial.

Es en este nuevo escenario que se inscribe la caracterización de la genealogía compartida de proyectos pedagógicos. Parte de ahí en tanto nuevo proceso pues ya se identificó otro más: un proceso colonizador que prescinde totalmente de cualquier intento de formación de sujetos en torno a un fin. A partir de esta distinción, el proceso que incorpora la intencionalidad formativa del que partimos es asincrónico pues no todos los conquistadores tienen el mismo fin de fundar una sociedad al tiempo que la catequiza. Sin embargo este proceso terminó por alcanzar un nivel sistemático de normalización al ser ligado a la búsqueda de riquezas que explotar para la metrópoli. Es decir a mayor conocimiento hay una mayor explotación de las riquezas. Esta situación fue la que le otorgó su doble papel, instrumentalizador y emancipador pero principalmente centrado en un fin abarcador: emplazar un proyecto pedagógico con un referente situado a ultramar, cuya función primordial fue la evangelización.³⁶

Y no obstante este proceso dotó de cierta homogeneidad entre Iberoamérica, equilibrando los rasgos asincrónicos y permitiendo la formación de procesos en común e incluso permitiendo que se salvaguardara parte del legado cultural de los sujetos que fueron formados mediante un proceso de imposición cultural. No obstante, este mismo proceso dotó del capital cultural necesario para promover la emancipación. Los sujetos provenientes del clero criollo fueron quienes tuvieron un papel protagónico en la iniciativa de las independencias. A partir del contacto de éstos con las masas y viviendo la exclusión de las jerarquías eclesiales se adhirieron a un movimiento que generó una ruptura con el antiguo régimen inaugurando así una senda para preguntarse sobre las posibilidades históricas que como naciones con problemas compartidos podemos emprender. En este período se puede identificar la relación entre un proyecto emancipador y uno pedagógico, y más específicamente desde el mismo vínculo educador-educando en la enseñanza

³⁶ Jiménez García, Marco Antonio, “Foucault y el orden del discurso educativo en América Latina”, en Gómez Sollano, Marcela (coord.). *Teoría, epistemología y educación, debates contemporáneos*, México, CEIICH-UNAM/PyV, 2002. p 175

desarrollada por Miguel Hidalgo, retomando las prácticas de Vasco de Quiroga y Pedro de Gante, eminentes figuras ligadas al sistema hegemónico, el de la Iglesia, que revolucionaron los sistemas educativos desde una postura disidente.³⁷ En resumen se puede caracterizar estos proyectos como los orígenes de una educación popular, con énfasis en el vínculo comunitario, dada la relación entre enseñanzas en torno a artes y oficios y conocimientos básicos, los cuales se proyectaban a las utopías de Tomás Moro y Erasmo de Rotterdam, las cuales en sus críticas al Estado dinástico y la clase guerrera, representada por los conquistadores, condenan los actos de violencia.³⁸

De esta coyuntura parte la caracterización de proyectos pedagógicos que nos ocupa ahora, de los cuales interesa valorar su alcance, en un período de emancipación y fundación de naciones, para generar las estructuras sobre las que estas sociedades recién constituidas visualizarían su porvenir.

1.6 Las mediaciones del sujeto pedagógico entre los sujetos sociales y políticos de la Independencia y sus relaciones con el sistema global moderno/colonial

Por un lado interesa caracterizar al sujeto pedagógico en Latinoamérica y su incidencia en otros ámbitos de la realidad, tomando en consideración el marco del sistema global moderno/colonial, pues este es el marco en el que se argumenta la tensión entre proyectos pedagógicos en Latinoamérica pues entre ellos está mediando el vector interno del mencionado sistema. Por lo que es importante caracterizar cual es la función que

³⁷ Gamboa Gómez, Fernando. *Política y legislación educativa en México: antecedentes y fundamentación dialéctica*. Análisis crítico. México, EDIPLESA, 1979. (Tomo I de la colección “El maestro en acción”) p.157

³⁸ Brading, David. *Orbe indiano. De la monarquía católica a la república criolla, 1492-1867*. México, FCE, 2003. pp. 101-105

desempeña este vector en un contexto nuevo, que ha generado rupturas con el antiguo régimen y ha producido nuevas naciones. Y dentro de ese contexto, el papel desplegado por los proyectos pedagógicos así como argumentar la permanencia de un sistema global moderno/colonial, en tanto como ya se mencionó, es un sistema que generó una cosmovisión de amplio alcance, nutriendo la experiencia liberal-industrial de Occidente, asumida como universal y necesaria.

La formación de este sujeto tiene dos fuentes: una, la tensión generacional en el proceso de transmisión de la cultura y la otra, la tensión que surge en el contexto del sistema global moderno/colonial, debido al vector interno que cumple la función de autocolonización que mencionaba Fernando Coronil, la cual está sujeta al dicho sistema en tanto que busca implantar el programa necesario para alcanzar la cosmovisión liberal-industrial de origen colonial, asumida como universal y necesaria. Y dentro de este mismo origen, los proyectos disidentes que le disputan la hegemonía.

Una manera de relacionar proyectos pedagógicos en el marco del sistema global moderno/colonial con la formación de sujetos pedagógicos es la caracterización foucaultiana de Jiménez.³⁹ Relación que ubica mediante los términos de discurso educativo de la modernidad y formación de subjetividades. Para comprender la dimensión del discurso educativo de la modernidad recurre a la noción de Michel Foucault de episteme, pues es la categoría que trata de las relaciones, en una época dada, entre las ciencias a un nivel discursivo.

El ejercicio de este autor mediante las epistemes de Foucault, las cuales están construidas obedeciendo a una aspiración ordenadora y catalogadora, apunta a la construcción de categorías propias para señalarlos paradigmas bajo los que se desenvuelven las tensiones entre distintos discursos educativos y las subjetividades que se desean formar.

³⁹ Jiménez García, Marco, “Foucault y el orden del discurso educativo...” *op. cit.*

Grosso modo, Foucault define cuatro diferentes epistemes u órdenes discursivos: renacentista en los siglos XV y XVI, clásica en los siglos XVII y XVIII, moderna en los siglos XIX y XX y una que él construye para la época contemporánea. Para la situación latinoamericana se hace un ejercicio de comparación entre epistemes, lo que el autor halla es la creación de un episteme nuevo en el mismo período renacentista, que surge como necesidad de conquista y que tendrá afinidades con el episteme clásico, por utilizar la técnica de las semejanzas. Este uso fue motivado por la necesidad de generar analogías de los conceptos evangelizadores que debían enseñar, no sólo en el lenguaje, sino en las mismas prácticas autóctonas, encontrar analogías con el dogma católico. Jiménez lo resume como un proceso en el que el episteme renacentista, que funciona con la memoria y la imitación, del que eran portadores los españoles, no servía para comunicarle al otro desconocido su mensaje educador. Por lo tanto, para impulsar el discurso educativo evangelizador fue necesario crear reglas y normas discursivas sin precedentes en su episteme renacentista.

El método que el autor emplea para situar las nociones de episteme en los contextos que plantea Foucault y que equivalen al tiempo latinoamericano es el arqueológico, que propone insertar cada significante en el lugar que le corresponde de acuerdo con la normatividad discursiva de cada época, y encontrar su significado en su horizonte epistémico.

Este discurso, aunque atacado oficialmente, pervivió en el medio interno. Es decir, aunque prohibido desde el exterior, internamente se generó un nuevo episteme, que aunque impulsado por la dominación, internamente fue desarrollado hasta los tiempos de Fray Servando y su sermón de la Virgen de Guadalupe, ya con tintes patrióticos, proceso que va develando los rastros de las alternativas pedagógicas en América Latina.

En este caso el Fraile encontró analogías entre el relato fundante sobre la necesidad de evangelización y conquista española con la mitología precolombina, pero ya no con un propósito que legitimara la conquista sino lo contrario. Esto da cuenta de la capacidad de

los sujetos pedagógicos en Latinoamérica de generar un proceso endógeno, en resistencia con el episteme dominante o el paradigma del sistema global moderno/colonial.

A partir del ejercicio de este autor podemos ver la capacidad que se genera en el vector interno del sistema global moderno/colonial de resistir a las imposiciones formales, con lo que podemos afirmar que este vector no es unívoco sino que en su interior se generan disputas, que oscilan entre lo instrumental y emancipador, dadas las repercusiones de este episteme hasta la época independentista con Fray Servando y el sermón de la Virgen de Guadalupe.⁴⁰

Este carácter oscilatorio, que muestra rasgos de resistencia, es lo que en términos de Bolívar Echeverría, surge como la capacidad de imaginar una modernidad realmente alternativa, que no sólo se reacomode en ella. Esta posibilidad trasciende a los cuatro ethos que identifica de la modernidad capitalista (realista, romántico, clásico y barroco). No obstante que al barroco le da un carácter de creativo, dentro del caos. “Promueve la reivindicación de la forma social-natural de la vida y su mundo de valores de uso, y lo hace incluso en medio del sacrificio del que ellos son objeto a manos del capital y su acumulación.”⁴¹ Echeverría sostiene que este ethos se ha vivido en Latinoamérica con el proceso del mestizaje, entendido como adaptación y creación de novedad, considerando resistir a la contradicción de valor de uso y de cambio que le impone la modernidad capitalista. De modo que la acción del vector interno puede actuar de acuerdo a alguno de

⁴⁰ El autor de *Historia de la Revolución de Nueva España, antiguamente Anáhuac, Verdadero origen y causas de ella con la relación de sus progresos hasta el presente año de 1813* sentaba las bases para la justificación de la emancipación americana en 1794 con un discurso en apariencia inocuo o al menos extravagante sobre la tesis predominante de la aparición de la virgen de Guadalupe hace 300 años. De acuerdo con el fraile y su informante, Borunda, Santo Tomás bajo la apariencia de Quetzalcóatl habría evangelizado a los mexicanos, la virgen a su vez se le habría aparecido a éste, aún antes que a Juan Diego. Así, después de la disertación bien pudo haber seguido una enérgica reprimenda o al menos una explicación sobre las fuentes de Servando. No obstante lo que se desató contra el fraile fue la ira colonial y religiosa que lo envió prisionero a Las Caldas en España. Y es seguro que tal medida no era para menos pues Servando ponía en duda la legitimidad de la conquista, que se había justificado con el afán evangelizador, y así se ponía en cuestión a todo el orden colonial español.

⁴¹ El *ethos* realista neutraliza dicha contradicción asumiéndola e incluso promoviéndola en pos de una plena realización. El romántico de alguna manera se engaña a sí mismo asumiendo que en dicha contradicción se da el triunfo de la forma natural de la vida humana. El clásico vive la neutralización siendo consciente de dicha contradicción, esperando aminorar sus costos racionalizándola. —Echeverría, Bolívar. “La clave barroca de la América latina”. Quito, 2002. (texto inédito)—.

los 4 ethos de la modernidad capitalista en tanto que son 4 intentos de neutralizar la contradicción de la coexistencia de la forma natural de la vida y su forma de valor, mediante 4 formas diferentes de vivir la subordinación del valor cualitativo de la vida frente al cuantitativo. Podríamos postular que en una escala entre ethos realista, romántico, clásico y barroco se podría situar la acción del vector interno en los modelos de mediación entre sujetos pedagógicos en una posición que va de lo instrumental a lo emancipador.

Por su parte, Jiménez destaca en su análisis la dificultad de aplicar a la situación latinoamericana la noción foucaultiana de episteme, el cual está aplicado a al caso europeo. En el momento de las independencias surge una ruptura en el discurso de la educación, producto de la transición política, a causa del cual el discurso educativo se separa de la noción de las epistemes. Esto ocurrió por causa de la implantación de un nuevo proyecto pedagógico: la educación lancasteriana o de monitores. Trasladándolo a los términos de Echeverría, el ethos barroco, que se asemeja al episteme clásico que surgió en Latinoamérica, habría sido reemplazado por el ethos romántico, asociado a la formación de naciones, e incorporando rasgos del ethos realista, por asumir la labor del orden y el progreso mediante un nuevo discurso. Su discurso educativo requerido sería el de la implantación del modelo Lancasteriano, que responde a la formación de un sujeto que él mismo desea imponerse obligaciones que le permitan aspirar a un alto nivel de satisfactores, siendo consciente de la imposición del valor de cambio sobre el de uso. Esto lo pone en sintonía con el ethos realista, cuyo referente inmediato es la ética protestante de Weber.⁴²

El proceso que ambos autores abordan da cuenta de cómo en Latinoamérica se fue gestando un proceso de tensiones entre proyectos pedagógicos distintos de aquéllos de sus centros coloniales y aún de los mismos centros de la modernidad. Esta cuestión nos lleva a plantear el grado de autonomía de proyectos pedagógicos que se generan en Latinoamérica.

⁴² *Ídem*

1.7 ¿Hasta qué punto es factible seguir en la concepción de un vector interno que funciona en estrecha relación con los centros coloniales?

La estrechez de la relación es en función de un sistema global moderno/colonial, no de las epistemes, como lo plantea el autor, en donde ocurren discordancias entre la sucesión de uno y otro episteme. Entonces proponemos un marco general sobre la autonomía de los proyectos pedagógicos, considerando su imbricación en la colonialidad del poder y del saber:

1. Podemos plantear que en el plano de las disputas políticas los proyectos pedagógicos que promueve el mismo vector interno tienen un comportamiento mucho más volátil y que apunta a la resistencia a un orden impuesto, pues no sólo en la independencia sino en el mismo orden colonial tanto el episteme del que habla Jiménez como el ethos barroco de Echeverría, tuvieron una función de oposición. En ese punto es quizás donde se revele más nítidamente el papel emancipador de los proyectos pedagógicos en el marco del sistema global moderno/colonial.

En el campo de la política, la independencia marca un punto de ruptura con el orden colonial previo, aunque ya desde antes, en el orden colonial como se dijo, se dieron experimentos inéditos en el campo de los proyectos pedagógicos, entonces se sostiene la idea de un proceso endógeno, debido a la producción de novedad. ¿Es entonces el vector interno autónomo?, ¿La formación del sujeto pedagógico latinoamericano lo es también? Cómo sostener la idea del sistema global moderno/colonial. La generación de este proceso endógeno ocurre a la luz de la intervención colonial y es lo que lo marca de manera indeleble, ésa es su incidencia. El nivel de autonomía de los proyectos pedagógicos emplazados por el vector interno da cuenta por un lado de las adaptaciones que deba hacer en un contexto inédito y por el otro de las pugnas que genera ese vector que detenta la autonomía y también de su carácter doble, tanto instrumental como emancipador (que se relaciona más con la generación y apropiación de un proyecto pedagógico más autónomo).

Entonces, en el caso que marca el autor, sobre la ruptura del discurso educativo con la independencia, así como con la continuación de la autonomía de epistemes, la irrupción y adaptación de la experiencia lancasteriana es, como él dice, una “rápida respuesta política frente al surgimiento de un mar discursivo distinto que refiere a la vida y el trabajo”⁴³. Esto da cuenta del peso de los discursos educativos en la formación de los sujetos de la educación; al enfrentar un nuevo discurso el sujeto debe mudar también de discurso educativo.

Este nuevo discurso es el del orden y el progreso; es un discurso que requiere para sus fines de un proceso pedagógico que contemple no sólo eficiencia disciplinada sino además una “identidad colectiva que asuma íntegramente, (interior y exteriormente) los postulados modernos”.⁴⁴ Para lo cual requiere contar con: la disciplina, el ejercicio corporal y la experiencia lógica del conocimiento. Este proyecto pedagógico responde a los fines del nuevo discurso: un futuro mejor y una utopía social, a diferencia del proyecto anterior, cuyos mecanismos respondían a un discurso centrado en la búsqueda de un paraíso anterior y posterior. Entre otras de sus innovaciones, el proyecto pedagógico mismo toma elementos propios del cambio de época: la producción industrial y la disciplina militar

2. En esta faceta de generar un nuevo discurso educativo frente a una nueva realidad se observa uno de los rasgos de proceso endógeno, debido a la creación de novedad, pero al mismo tiempo ésta generación de novedad está en sintonía con el paradigma de cosmovisión liberal-industrial de origen colonial.

Por lo que quizás el aspecto instrumental de los proyectos pedagógicos esté más estrechamente relacionado con una dimensión del saber, una más intangible, que se instala en las aspiraciones de las sociedades y que tiene más afinidades con el proceso de autocolonización del que hablaba Fernando Coronil, en donde las élites políticas e intelectuales de Latinoamérica pueden llegar a repudiar el dominio extranjero pero interiormente aspiran a reproducir la experiencia (por tratarse de una experiencia

⁴³ Jiménez, “Foucault y el orden del discurso educativo...” *op. cit.* p. 161

⁴⁴ *Ibid.* p. 165

particular) de la cosmovisión liberal-industrial de origen colonial que se asume como universal y necesaria. En esta dimensión la relación entre vector interno del sistema global moderno/colonial es más estrecha por estar relacionada con la aspiración a un paradigma de sociedad. Si el nuevo proyecto de escuela lancasteriana era por un lado una respuesta política, por el otro era el instrumento formativo idóneo para alcanzar el estado histórico que promueve dicha cosmovisión. Por lo tanto, puede haber autonomía y creación de novedad en los proyectos pedagógicos que se forman en Latinoamérica, y esta dimensión sale a relucir especialmente frente a imposiciones oficiales o extranjeras, es decir en el plano político. Sin embargo, la orientación de los mismos responde a un proceso de autocolonización en la medida en que se busque implantar una subjetividad afín a una cosmovisión que parte de una experiencia particular, la de Occidente, y que es asumida como universal y necesaria.

Sin embargo, como la investigación de Jiménez lo demuestra, no siempre se alcanzan los objetivos propuestos por el vector interno que trajo el modelo lancasteriano, por ser el que proporcionaba un salto cualitativo respecto de modelos o experiencias anteriores, en especial las que remitían al “viejo discurso de la dominación española, representaba la constitución de un nuevo sujeto, adecuado a las expectativas de progreso y modernidad”.⁴⁵ En esto vemos las adecuaciones que realiza el vector interno del sistema global moderno/colonial; lo hace por estar en tensión con los cambios que suceden en ese sistema. No sólo formó parte de un centro colonial periférico como lo fue España, sino que además en el contexto independiente, debe actualizar sus fines y negociar ahora con el nuevo y hegemónico centro colonial, el Occidente y el mercado internacional.

Este caso que tomamos como modelo de exploración de nuestros postulados, es ilustrativo porque combina las dos facetas de los proyectos pedagógicos, tanto instrumentales como liberadores. El aspecto liberador está enfocado eminentemente en la ruptura con el orden colonial, es más cercano al plano político. Pero el instrumental está más cercano a un orden de la colonialidad del saber, al interiorizar el paradigma del

⁴⁵ Jiménez, Marco, “Focault y el orden del discurso educativo...” *op.cit.* p. 161

orden y el progreso. Independientemente de su pertinencia, muestra los rasgos de autocolonización, al aspirar a emular una experiencia particular (la occidental) y para ello recurre a un proyecto pedagógico que en la práctica resultó ser muy coercitivo.

Entonces, la actividad de este vector interno del sistema global moderno/colonial no significa que realice acciones al pie de la letra de lo que dictan los centros coloniales, sino que actúa dentro de una relación de negociaciones, en las que existen normas o discursos sobre un determinado sujeto y paradigma, que van definiendo sus objetivos y en las que realiza acciones innovadoras que se encuentran en un contexto de acción doble: instrumental y emancipador. E incluso esos intentos corren el riesgo de fracasar o de no cumplir totalmente con sus propósitos. Tal el caso de la escuela Lancasteriana, que funcionaba con un maestro, varios monitores a su cargo y un grupo grande de niños. Ofrecía, mediante la disciplina, formar niños que se gobernarán a sí mismos, que se atrevieran a pensar. Pero lo que ocurrió fue una disciplina aparente que no logró esos objetivos sino la generación de un orden jerarquizante en base a supuestos logros que poco tenían que ver con la generación de conocimientos útiles. Esta experiencia se difundió ampliamente por Latinoamérica, generalmente de la mano de misiones extranjeras u órdenes religiosas.⁴⁶

No obstante, entre los objetivos logrados por este proyecto o experiencia, al menos para los fines del orden y el progreso, se encuentran los llamados del panóptico y la panpedia, porque el maestro situado en un nivel elevado lo vigilaba todo y podía instruir hasta a 1000 niños y realizándolo con los medios más baratos y prácticos adecuados a las clases bajas. Y también se puede contar como un logro el reconocimiento del espacio educativo: el aula.⁴⁷

De modo que los fines buscados por este proyecto pedagógico no se lograron alcanzar a plenitud. La falla está en la implementación misma del proyecto pedagógico,

⁴⁶ Salgado Peña, Ramón Ulises. “La formación docente en la región: de las normales a las universidades”, en *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*, Caracas UNESCO-IESALC, 2005. p. 173

⁴⁷ Jiménez, Marco, “Foucault y el orden del discurso educativo...” *op.cit.* p.164

dado que la disciplina que ha estado implementando no ha logrado formar un sujeto activo en sociedad por convencimiento propio sino sólo un sujeto memorista y repetitivo, que ha descuidado la actividad corporal, la cual es necesaria para ser útil en sociedad. Además la disciplina que el proyecto contemplaba se había terminado por aplicar como un fin y no como debería ser, un medio. Este rasgo además se había vuelto sumamente coercitivo cuando lo que se buscaba era que el niño tuviera el gusto de asistir a la escuela, como el lugar donde aprenderá lo necesario para ser útil.

Estos fines del proyecto pedagógico responden al discurso al cual el vector interno se adhiere, en el que el sujeto estará imbuido no sólo de las obligaciones con que cargaba en el régimen anterior sino con el deseo de hacerlas y de aspirar a alcanzar más logros. Si el modelo se comenzó a implantar en 1820 las rectificaciones señaladas se hicieron hasta 1875 (en México) con Díaz Covarrubias que sugiere poner en segundo lugar la memorización y primero la percepción, como el medio idóneo para aplicar los métodos lógicos para enseñar las materias relacionadas con el desarrollo de la razón y la durabilidad y permanencia del proceso de enseñanza, objetivos que se buscan en función del nuevo discurso civilizatorio que el vector interno se empeña en lograr dentro de la nueva configuración del sistema global moderno/colonial.

Para la ejecución de su análisis, el autor observa que los epistemes se pueden aplicar a discursos no necesariamente doctos y que no es necesaria la preexistencia de regularidades discursivas, pues no se limitó a los períodos señalados por los epistemes de Foucault, por lo que propone su pertinencia no tanto para el contexto de aplicación sino dependiendo de su construcción teórica.

Foucault elabora sus epistemes en base al discurso predominante sobre el conocimiento del mundo occidental. Este discurso se compone de dispositivos regulatorios en base a la finalidad del discurso en cuestión y estas finalidades cambian para dar paso a otras en función del surgimiento de nuevas empiricidades y de elementos analíticos universales. Debido a esta construcción cerrada de los epistemes de Foucault se entiende la dificultad de aplicarlos a otras situaciones que ocurren en el mismo tiempo. Y

sin embargo el autor nota una dosis bastante alta de arbitrariedad en los momentos en que Foucault explica las inconsistencias entre sus epistemes dominantes y los discursos que no corresponden a ellas. De modo que los epistemes son más útiles como un método para buscar regularidades más que órdenes discursivos universales, por ello mismo no son pautas para llegar a un momento deseado de emancipación.⁴⁸

A partir del estudio del autor sobre la construcción de la noción de episteme de Foucault y cómo construyó sus regularidades discursivas propone hacer lo propio en México y América Latina; no desconociendo los aportes extranjeros, sino retomando el concepto de “indagar los regímenes de saberes, sus espacios de poder y las formas de producción escolar de subjetividades”⁴⁹. Ello con el fin de proponer políticas alternativas que tanto denuncien las formas de control que perviven en la escuela como también propongan propuestas aplicables. Ésa es una labor que afianza el latinoamericanismo, no como una forma de chauvinismo, sino como una forma de esclarecer nuestras posibilidades históricas, dado que el discurso educativo en Latinoamérica parte de la independencia por estar enfocado ahora al propio provenir. Para esta tarea propone la constitución de una genealogía de los saberes; concepto basado en Foucault en tanto “el acoplamiento de conocimientos eruditos y memorias locales, que permite la constitución de un saber histórico acerca de las luchas, así como la utilización de ese saber en las tácticas actuales”⁵⁰. Profundiza en el concepto: esta búsqueda de saberes implica un campo en el que se encuentran saberes dispersos y fragmentados confrontados con teorías totalitarias o globales; lo que la genealogía hace es visibilizar a estos saberes descalificados.

Sin embargo, ¿cómo hacer compatible esta propuesta con la relacionada con la sucesión de intencionalidades formativas en el marco de la colonialidad del poder y del saber, en la que el período colonial es, por decir lo menos, fundacional? No se trata para el autor de desconocer el período anterior, sino por el contrario, de llevar la cuestión al

⁴⁸ *Ibid.*; p. 173

⁴⁹ *Ibid.* p. 104.

⁵⁰ *Ibid.* p. 165.

centro puesto que plantea que hace falta en esta propuesta que hace de una microfísica de la escuela en Latinoamérica el profundizar sobre los alcances de una supuesta transición en los discursos educativos de un régimen a otro.

La distinción por un lado es clara: ya no se trata más de un referente situado a ultramar, cuya función primordial fue la evangelización, lo que se requiere es una investigación que delimite las rupturas y continuidades entre proyectos educativos, las cuales difieren del tránsito del régimen antiguo al moderno en el caso europeo, pues propone que la ruptura en Latinoamérica fue más radical. Podemos argumentar que la radicalidad del cambio se sitúa en la opción política, como lo ha demostrado en su faceta de resistencia el proyecto pedagógico que tiene rasgos de autonomía y creación de novedad. Sin embargo en un plano más sutil corre al parejo de los paradigmas que tienen como *télos* la cosmovisión liberal-industrial de origen colonial, que se asume como universal y necesaria, tal y como se demostró en el despliegue del modelo o experiencia lancasteriana. Y en este plano las tensiones entre proyectos pedagógicos se ubican en dos dimensiones que podemos distinguir, las que servirán mejor al propósito de un *télos* fijado en una cosmovisión asumida como universal y necesaria y los que disienten de él. Esto hace alusión a los saberes dispersos y fragmentados que una genealogía de saberes buscaría empoderar, frente a los hegemónicos, usualmente adscritos a la búsqueda de un *télos* que responde a una cosmovisión asumida como universal y necesaria. En la disputa entre uno y otro queda en medio el sujeto pedagógico, con las consecuencias que sobre él marcan estas luchas.

1.8 Las relaciones al interior del sujeto pedagógico

Otro de los objetivos que buscaría esta microfísica de la escuela es indagar cómo y en qué momento los saberes que se transmiten en el aula se convierten en una transmisión jerárquica de conocimientos, que se convierten en verdades absolutas y se petrifican en enunciados para que a partir de esa búsqueda se propongan prácticas de enseñanza-aprendizaje dinámicas centradas en el lema mismo de *sapere aude* (atrévete a pensar). Lo que proponemos junto con estos objetivos es destacar la incidencia de esa tensión entre saberes petrificados y dinámicos en la conformación de un proyecto más amplio de nación. Alcira Argumedo en *Los silencios y las voces en América Latina* plantea que la primacía del análisis y la acción del transcurso de las sociedades está en lo político, define lo político como una síntesis de relaciones de poder en la que se requiere de una fuerza de voluntad colectiva que no se deje guiar por las leyes supuestamente naturales que rigen el equilibrio entre fuerzas sociales, equilibrio que es dado por el poder político de sectores que imponen sus intereses.

A partir de esto sostenemos que ambos procesos, político y pedagógico, están imbricados. Como afirma Puiggrós, la formación del sujeto pedagógico está ligada a los requerimientos políticos y económicos de las naciones. Dependiendo de dicha configuración, este sujeto queda definido por la relación entre sujetos políticos y sociales, relación que puede ser mediada por poder y derechos desiguales. Esta relación se despliega finalmente en diversos ámbitos: clase social, nivel socioeconómico, de género y generacional, etc. La constitución de este sujeto pedagógico fue de hecho, para el momento en que se fundan los sistemas educacionales latinoamericanos (1880), realizados bajo estas relaciones. Fundamentalmente, ello se debe a que se eligió un orden pedagógico apto para el crecimiento de las sociedades industriales y los estados nacionales, generando así el sistema de instrucción pública que ya al fin del siglo XX comienza a entrar en crisis, tanto a nivel interno como externo, es decir, en el marco del sistema global moderno/colonial. De ahí que sea una crisis que se extiende tanto entre los

países latinoamericanos como los europeos. Sin embargo, en cada caso particular pesan de manera distinta tanto los propios procesos nacionales como el carácter del modelo pedagógico mismo. Siguiendo la discusión de la relación entre proceso político y pedagógico, la importancia de destacar al sujeto pedagógico radica en su función de mediar entre los sujetos tanto políticos como sociales que actúan en la sociedad y el *habitus* que se les pretende inculcar.⁵¹

Lo que proponemos es que este equilibrio de fuerzas sociales se encuentra mediado por una operación que incide en el campo de fuerzas de lo político y es la dirección que se pretende imprimir en los sujetos que han de adscribirse a tal o cual dirección política y es la que se construye en un proyecto desplegado en un aula.

Jiménez García coloca esta función del aula en tanto la escuela como dispositivo de poder-saber (junto a la familia). El poder le viene en tanto que a nivel nacional homogeneiza una tradición común y subjetivamente disciplina, ordena y socializa legítimamente. Este ejercicio del poder lo comparte con otras instituciones, las cuales en los términos que manejamos, vienen siendo instrumentos del despliegue disciplinario del vector interno de la colonialidad del poder y del saber. Estos instrumentos son en términos foucaultianos, dispositivos, los cuales se componen de máquinas que articulan el saber, el poder y la subjetividad que ese dispositivo despliega en los sujetos que moldea. No obstante, el autor previene de la aplicación de este método de Foucault a la situación escolar, pues no estuvo diseñado para ese campo de acción precisamente, pero sus nociones permiten comprender que entre sus funciones primordiales que son las de disciplinar y controlar cumplen con una doble función, someten y emancipan, puesto que la escuela reconoce, incluye y adapta pero al mismo tiempo en el proceso excluye y desadapta. Estas características que observamos en el despliegue del proceso pedagógico en la colonialidad del poder y del saber, Foucault la observa desde el poder del disciplinamiento, al cual le atribuye especial importancia en la escuela. Estas concepciones son similares en tanto que para Foucault disciplinar es “poder controlar los cuerpos y las

⁵¹Puiggrós. Adriana. *Imaginación y crisis...op.cit. p.41*

actividades que realizan los sujetos orientados a ciertos fines”.⁵² Pero este poder individualizante está restringido a la ejecución de ciertas actividades, por lo tanto, este poder puede ser dirigido por uno más general, que oriente los deseos de los sujetos en función de un campo de posibilidades discursivas, en el que posteriormente interviene la disciplina, a este proceso Foucault le llama control, el cual penetra hasta los deseos.

Para lo que corresponde a la constitución de subjetividades desde la escuela se atiende a la genealogía, que permite ver el proceso de lo que vamos siendo. Lo cual equivale a lo que pretendemos en esta investigación: colocar los momentos de tensiones entre intencionalidades formativas, la cual es una tarea con similitudes con las regularidades discursivas que planteó Foucault.

Estos momentos de inserción de intencionalidades formativas en los sujetos pedagógicos son vistos por autores como Puiggrós y Tapia, como un *habitus* que se pretende inculcar para incidir en las relaciones entre sujetos sociales y políticos. Tapia emplea este término de Pierre Bourdieu para comprender las capacidades de los sujetos para movilizarse para el cambio social.⁵³ Destaca los espacios en los que este *habitus* y la subjetividad se forman, entre los cuales está la escuela. Su hipótesis es que la escuela no ha permitido el surgimiento de un *habitus* de autonomía para los jóvenes estudiantes. Por otro lado, sostiene que la subjetividad es un capital político y simbólico, opuesto al capital humano sostenido por la política neoliberal, la cual podríamos ubicar en nuestros términos como los proyectos disidentes con el *télos* de una cosmovisión asumida como universal y necesaria. Tapia define la subjetividad como un estilo de vida que se encuentra marcado por la oposición frente a un otro diferente y opuesto. Esta subjetividad o práctica se relaciona con el espacio social, ambos están interrelacionados. Esta relación se puede entender mediante el *habitus*.

⁵² Jiménez, Marco, “Foucault y el orden del discurso educativo...” *op. cit.* p.178.

⁵³ Tapia Uribe, Medardo. “Intimidad colectiva: *habitus*, subjetividad e identidad”, en Gómez Sollano, Marcela (coord.). *Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos*, México, CEIICH-UNAM/PyV, 2002. p. 187

Este tiene dos dimensiones, una de prácticas frente a lo cotidiano y otra que condiciona esas prácticas. Funciona para articular las situaciones entre la estructura social y la práctica cotidiana. Estas situaciones se dan en campos, que pueden ser de producción o consumo, y en general son los espacios sociales en donde se disputan los intereses. Estos conceptos sirven para mostrar cómo el orden social se inscribe progresivamente en las mentes. Puiggrós señala que este orden es relacionado por Bourdieu con la clase social y que tanto clase como sexo son factores de la sociopedagogía de Bourdieu que intervienen en uno de los campos del *habitus* y la subjetividad, el del proceso de conversión desigual del capital heredado en capital escolar.⁵⁴ Señala que para Bourdieu la desigualdad existe tanto en el vínculo pedagógico como en las condiciones de producción, distribución y uso del capital cultural. Sin embargo marca una distancia con el autor al señalar que agregará un nuevo componente, el de la dimensión de lo inédito, pues este es la fuente para discursos pedagógicos disidentes con la dimensión de lo ritual o lo previsible.

Bourdieu entiende este concepto como un enfrentamiento de estrategias dentro de la práctica pedagógica en la constitución de *habitus*. A partir de estas dos concepciones Puiggrós entiende la constitución del *habitus* dentro del proceso pedagógico como un campo de luchas por la hegemonía. Esta lucha se traduce en una “disputa por órdenes distintos en la organización de los sujetos pedagógicos” dado que estos son los mediadores entre: “los sujetos políticos y sociales y los distintos *habitus* que se pretende enseñar”.⁵⁵

Al hacer esta distinción entre sujetos políticos y sociales y sujetos pedagógicos Puiggrós señala la especificidad del proceso pedagógico en las condiciones de producción, políticas y sociales, que inciden en los sujetos pedagógicos. Así, distingue dos fuentes de condiciones de producción que explican la posición hegemónica del *habitus* que corresponde a la pedagogía dominante. En el campo pedagógico esto se traduce en el *habitus* de la instrucción pública de la pedagogía moderna. En este campo el

⁵⁴Puiggrós, Adriana. *Imaginación y crisis...op. cit.* p 42

⁵⁵*Ibid*; p.43

enfrentamiento de estrategias se da entre la relación educador-educando, al pretender “transmitir un determinado recorte y una particular interpretación de la cultura (o *habitus*)”.⁵⁶ Pero señala que esta función y este sujeto son imperfectos. No señala si es por una característica natural de dicha relación o por su insuficiencia, pero esta transmisión que se pretende no es completa porque el sujeto pedagógico moderno escapa al paradigma al que está sometido, el de perpetuar las viejas generaciones. Este escape además permite el progreso mismo, al introducir rupturas e innovaciones.

Puiggrós no señala si esta lucha es una característica propia de todos los *habitus* que se inculcan, o si es exclusiva del sujeto pedagógico moderno, al insertar esta caracterización en sujetos específicos: los docentes y los alumnos, ambos con un papel definido, uno guardián del orden y otro rebelde. Puesto que el docente puede ser joven o adulto y el estudiante puede ser tanto rebelde como conservador; sin embargo esta distinción la hace a la luz del enfrentamiento de estrategias entre *habitus* en el campo de condiciones políticas, sociales y educativas. Esta caracterización de disputa entre *habitus* puede ser extensiva a otros períodos, siempre que haya un cuestionamiento de la legitimidad del *habitus* dominante, para el que Puiggrós señala condiciones específicas para fines del siglo XX (por ejemplo el cuestionamiento de los estudiantes a su modelo educativo, protestas docentes por el orden escolar que el Estado le impone, etc.) pero puede ser extensivo a toda situación en la que se “dificulte el proceso de transmisión-cambio de la cultura”.⁵⁷

Tapia menciona condiciones similares en el planteamiento de Bourdieu e identifica además del *habitus*, la identidad y la intimidad y enmarca los tres en su definición de subjetividad, la cual comprendimos como el elemento que articula los proyectos disidentes con el proyecto adscrito a una cosmovisión como *télos*. Estos elementos también los sitúa dentro de un conflicto generacional que se enmarca en el conflicto de fondo: la respuesta a la dominación. También identifica dos posibilidades de resolución del conflicto: positiva y antagónica, es el mismo proceso de transmisión-cambio de la

⁵⁶ *Ídem.*

⁵⁷ *Ibid.* p. 45

cultura de Puiggrós y señala que esta resolución depende de la manera en que los sujetos políticos y sociales hayan formado a los jóvenes, aunque no distingue al sujeto pedagógico como lo hizo Puiggrós. En este campo problemático sostiene que instituciones como la escuela han reprimido la subjetividad (que incluye *habitus*, identidad e intimidad) y exacerbado los antagonismos.⁵⁸ De modo que termina en el mismo lugar de Puiggrós, señalando la falta de atención de la escuela hacia los jóvenes, cuando Puiggrós señala al espacio de la escuela secundaria como particularmente problemático acerca del conflicto generacional sobre el *habitus* impuesto y Tapia menciona la falta de una formación escolar que responda a la construcción de una identidad plural y autónoma, pues le interesan especialmente el tema de la identidad y la intimidad.

Estos temas los traslada a la enseñanza, la cual según su hipótesis, ha promovido la formación de sujetos que responden más a la obediencia que a la participación. Ambos autores aplican esta confrontación al movimiento estudiantil mexicano de 1968. Puiggrós señala que a pesar de haber impactado en la sociedad, no logró impactar a escala latinoamericana como lo hizo la reforma universitaria de 1918 y no superó la propuesta pedagógica de autonomía, gobierno tripartito y libertad de cátedra.⁵⁹ Tapia señala este movimiento como un ejemplo en que el potencial de la subjetividad en los jóvenes puede articular convicciones morales con convicciones de responsabilidad.⁶⁰ Sobre la situación a la que ambos se refieren, de la transmisión-cambio de cultura, Tapia señala que la escuela puede canalizar la acción de ese proceso, pensando en una solución positiva, mediante una educación ético-política que sea el resguardo de la autonomía de los estudiantes-jóvenes. Señala que cuando no hay espacios que posibiliten esa autonomía sino que haya autoritarismo se generará o autoritarismo o rebelión, que él identifica con la democracia. Su horizonte es que la escuela medie pacíficamente entre el proceso de transmisión-cambio de la cultura.

⁵⁸ Tapia, Medardo. "Intimidad colectiva..." *op.cit.* p.210

⁵⁹ Puiggrós, Adriana. *Imaginación y crisis...* *op. cit.* p.12

⁶⁰ Tapia, Medardo. "Intimidad colectiva..." *op.cit.* p.216

Para ambos autores el *habitus* adquirido es en buena parte producto de espacios en donde se lleva a cabo el proceso de transmisión-cambio de la cultura. Siempre que existan contradicciones en la realización de este proceso, se está asistiendo a un momento de tensión entre *habitus*, el que se pretende inculcar y uno al que aspiran los sujetos inconformes, uno que les brinde autonomía como sujetos históricos, los cuales buscarían un orden social que satisfaga sus expectativas.

Este momento de tensión es representado de manera más nítida por Carlos La Serna, quien introduce, en el momento de crisis del proceso de transmisión-cambio de cultura, el concepto de “agencia”.⁶¹ En comparación con Tapia, quien habla de *habitus*, identidad e intimidad como componentes de la subjetividad, La Serna habla de identidades, representaciones y prácticas. Aunque se refiere al trabajo, lo enmarca, al igual que Puiggrós y Tapia hacen con la educación, en sus relaciones con las normas y reglas sociales, por ello se adentra en Bourdieu. Retoma el *habitus* de Bourdieu, como la conciencia práctica o inteligente que permite enfrentar situaciones cotidianas, pero a diferencia del planteo de Bourdieu que señala una confrontación de estrategias de esta conciencia práctica en los campos, señala que esta es insuficiente para la interpretación y transformación del mundo social.

Para ello recurre a Ricoeur y su “poder de actuación, capacidad de hacer y lenguaje o capacidad discursiva”⁶² (refiriéndose Ricoeur a la dialéctica del actuar y del padecer). A raíz de esta distinción es que marca una distancia con el *habitus*, que depende de las capacidades discursivas o de lenguaje que sólo permiten justificar racionalmente la acción. La “capacidad de hacer” lo remite a otro concepto, el de agencia de los sujetos que pueden transformar el mundo social, señala una diferencia cualitativa entre uno y otro concepto y las distingue en tanto que son capacidades. La capacidad de hacer o agencia es lo que posibilita que las sociedades se encuentran sujetas permanentemente al cambio, las contradicciones de los imperativos de las estructuras sociales son las que posibilitan

⁶¹ Cfr. Ricoeur, Paul “Respuesta a mis críticos...” *op. cit.*; Bourdieu, Pierre. *El sentido práctico... op.cit.*; La Serna, Carlos. *La transformación del mundo del trabajo...op.cit.*

⁶² Ricoeur en La Serna, Carlos. *La transformación del mundo del trabajo...op.cit.* p. 21

oportunidades a los individuos o colectivos para la transformación y a esto le llama capacidad de agencia de las personas o grupos sociales.⁶³ Precisamente esta característica se vuelve más explícita respecto al *habitus* por responder a los momentos señalados por Puiggrós quien menciona que no es una condición necesaria

La negación [...] de la cultura transmitida... depende de una serie de contingencias [...] estamos restringiendo el uso del término educación a aquellos procesos de transmisión de la cultura que poseen cierta capacidad de ser disruptos por la contingencia [...] de engendrar fuerzas capaces de hacer la historia.⁶⁴

A partir de esta caracterización La Serna profundiza en dos campos de su particular interés, las identidades y el trabajo, para situarlas en una perspectiva histórica-sociológica para revisar sus transformaciones. Señala que junto a estos campos conviven identidades tradicionales y transformadoras (tensión generacional del proceso de transmisión-cambio de la cultura), a partir de esta convivencia y confrontación se va creando una integración funcional pero consensual de las personas, la cual es coordinada por instituciones que regulan diversos ámbitos de la vida, dentro de las que reconoce a la escuela. Este es un proceso de normalización en el que la supervivencia se garantiza de acuerdo a la lealtad a una serie de normas de interacción en cada una de las instituciones sociales, todo ello enmarcado en la identidad asalariada.⁶⁵

Esto es lo que en términos de Bourdieu sería la constitución de un *habitus*, la cuestión de la agencia aparece cuando los sujetos fijados de acuerdo a cierta identidad, como la asalariada, en la que se determina su campo de acción, reaccionan a la coacción a que ésta los sujeta y promueven acciones para transformarla. Esta acción se realizaría con la movilización y la interpelación a la autoridad constituida, acción que crea un legado histórico para la memoria de las generaciones siguientes, de que es posible afectar la autoridad instituida desde una acción autónoma.

⁶³ Ídem pp. 22-25

⁶⁴ Puiggrós, Adriana. *Imaginación y crisis... op.cit.* pp.32-33

⁶⁵ La Serna, Carlos. *La transformación del mundo del trabajo...op.cit.* pp.41-46

1.9 La mediación del sujeto pedagógico entre los sujetos políticos y sociales para el cambio

Regresando a la discusión abierta por Puiggrós, enfatiza la centralidad del sujeto pedagógico (ignorado por Argumedo) como mediador entre los sujetos sociales y políticos y los *habitus* en discusión y el vínculo que crea, el de educador-educando, como el lugar primordial para incidir en la reproducción igual o desigual del capital cultural. Por lo tanto, señala que la democratización de este vínculo es requisito indispensable para promover propuestas académicas, metodológicas y tecnológicas en el proceso educativo, que lleven a equilibrar la reproducción cultural de los *habitus* en disputa entre los sujetos sociales y políticos. Este argumento es central para enfatizar la importancia del sujeto pedagógico en Latinoamérica, de acuerdo a los postulados de esta investigación. Lo que Puiggrós propone específicamente como cambio en el sujeto pedagógico para adaptarse a los cambios en los *habitus* de los sujetos sociales y políticos es hacer la transición en el vínculo educador-educando de una concepción bancaria a una dialógica. Señala que las repercusiones de esto alcanzarán los diversos ámbitos ocupados por el sujeto pedagógico (aulas, sindicatos), de donde incidirá en los campos de los sujetos sociales y políticos.

Postula que esto puede ocurrir por dos vías, mediante una directriz política hegemónica (dirección cercana a los despliegues del vector interno del sistema global moderno/colonial) o bien por el surgimiento de nuevos sujetos pedagógicos (planteamiento cercano a la disputa de *habitus* entre el vector interno y sujetos disidentes) a raíz de nuevos vínculos que se establezcan con otros sujetos políticos y sociales. Detrás de este último modelo está la democratización del vínculo pedagógico, como en su propuesta de fin de siglo XX sobre la creación de sistemas múltiples, variados y flexibles para atender nuevas o rezagadas necesidades y equilibrar la reproducción cultural de los *habitus* entre los sujetos sociales y políticos.⁶⁶ Este planteamiento

⁶⁶Puiggrós, Adriana. *Imaginación y crisis... op.cit.* pp.48-49

trasladado a los términos de La Serna ubicaría el campo de transformaciones del sujeto pedagógico dentro de su vínculo mediador con una autonomía de los sujetos enmarcados en determinado *habitus* (la reproducción desigual del capital cultural en Puiggrós) que va de menor o mayor en donde mayor autonomía equivale a la generación de agencia (poder de hacer según Ricoeur) lo que permite adquirir una conciencia de sujeto histórico en los sujetos sociales y políticos, a partir de las transformaciones en el vínculo educador-educando que media entre ellos.

El lugar en que estas transformaciones ocurren puede darse, recuperando la discusión sobre la autonomía y capacidad creativa del proceso pedagógico generado en Latinoamérica en cualquiera de las dos dimensiones que identificamos: una ligada a la dimensión política en donde se pueden dar respuestas tempranas a una determinada imposición cultural (como en la conquista) o a un cambio político de gran escala (como en la independencia). O en la otra dimensión, una más sutil en donde se pretende inculcar un *habitus* orientado a cierto paradigma enfocado a una cosmovisión en tanto *télos*.

En ambas dimensiones puede haber disputas por el proceso de transmisión-cambio de la cultura, sin embargo, el éxito de cada experiencia impulsada depende del grado de democratización del vínculo educador-educando que construye el sujeto pedagógico para incidir en las dimensiones sociales y políticas, como ocurrió en el caso de la experiencia lancasteriana. Ésta se ubicó en la segunda dimensión de la autonomía y capacidad creativa del proceso pedagógico de Latinoamérica, y tenía fines específicos diseñados para una cosmovisión asumida como universal y necesaria, la industrial-liberal de origen colonial. Más allá de que ésta cosmovisión fuera deseable, ello depende de que se hubiese ejecutado con éxito. El diagnóstico fue de haber conseguido metas parciales, sin embargo, la principal característica de la experiencia que se pretendía inculcar, el de un sujeto capaz de atreverse a pensar, fue la menos atendida, dado que el vínculo educador-educando llegó a ser muy jerárquico.

Por lo tanto, concluimos que este vínculo, independientemente de lo deseable que pueda ser un paradigma, es el que mayor atención debe tener, pues su democratización

asegurará cuando menos un conjunto de *habitus* en donde sea posible la existencia de sujetos críticos que tengan mayores posibilidades de realizar un cambio positivo, en los términos de Tapia, frente a la eventual serie de contradicciones que les planteen el proceso de transmisión-cambio de la cultura, es decir, el de su equitativa o desigual reproducción.

Por último, hemos relacionado los aportes poscoloniales con la teoría educativa en el punto en el que convergen, en donde cada discurso civilizatorio requiere para imponerse de una intencionalidad formativa o proyecto pedagógico. Notamos que la impartición de ese proyecto se vale de tácticas que se despliegan en medio de un vínculo entre sujetos, en el cual se transmite el capital cultural. Dicho proyecto es asumido en la sociedad y la nación para enfrentar su discurso civilizatorio. Identificamos los momentos de tensión, ya sea por enfocarse a un proyecto pedagógico con fines instrumentales o emancipadores así como dentro del mismo vínculo que se abre al interior de ese proceso, al darse una transmisión inequitativa o coercitiva del capital cultural. Finalmente, planteamos que este ha sido un proceso que se inscribe en una genealogía que históricamente ha sido de confrontación y que su papel tiene repercusiones en los sujetos políticos y sociales entre los que media, de acuerdo a la democratización del proceso de transmisión-cambio de la cultura. La cuestión porvenir se tratará de ubicar en el período 1870-1930 en el contexto latinoamericano la consolidación del modelo pedagógico que se asumió de acuerdo a las exigencias del sistema mundo moderno/colonial y las irrupciones frente al mismo.

CAPÍTULO 2

CARACTERIZACIÓN GENERAL ENTRE EL SISTEMA EDUCATIVO MODERNO Y LAS SOCIEDADES LATINOAMERICANAS EN EL PERÍODO EN PARTICULAR: 1870-1930

El objetivo de este capítulo será dar cuenta de la sucesión de intencionalidades formativas que en América Latina marcaron la pauta en lo que se refiere a la formación de sujetos pedagógicos en el período 1870-1930. Las cuales planteamos que se enmarcan en la lógica de los despliegues disciplinarios del vector interno del sistema global moderno colonial, así como de los proyectos disidentes que le disputan la hegemonía⁶⁷. De modo que este es un ejercicio previo a los capítulos 3 y 4 sobre los casos en particular, en el que ensayaremos la puesta en práctica de la relación entre los discursos educativos y su puesta en circulación a través de los canales de transmisión del poder y del saber en el sistema global moderno/colonial.⁶⁸ Esta esquematización es pertinente para dar cuenta de los intercambios y apropiaciones de discursos educativos entre el sistema educativo moderno y las sociedades latinoamericanas en la coyuntura escogida. Esta parte en todo caso debe ir en la introducción general, no en este capítulo.

En el primer capítulo observamos cómo se fue consolidando un proceso de expansión colonial que incorporó en su despliegue un explícito interés por refundar la sociedad naciente por medio de un proceso pedagógico eminentemente de evangelización, situación que funcionó de contrapeso al *ego conquiro*. Asimismo, cómo este proceso adquirió un carácter endógeno y de creatividad con respecto a, por ejemplo, los epistemes desarrollados en el centro del sistema global moderno/colonial. Y a la vez cómo este proceso endógeno desarrolló capacidades de resistencia como las que plantea

⁶⁷ “Ernesto Laclau y Chantal Mouffe[en *Hegemonía y Estrategia Socialista: Hacia una radicalización de la democracia*] reactivan las categorías marxistas a la luz de los nuevos problemas y desarrollos contemporáneos, lo que les lleva a deconstruir la categoría hegemonía como eje central de su análisis político. Consideran que la hegemonía está en el espacio de lo social, y cuando se contrasta con lo alternativo, la diferencia no es radical [*sino que*] hay una articulación, hay planos en los que lo alternativo se articula y puntos con los que no, de tal manera que lo alternativo es constitutivo de la hegemonía”. Varela, Margarita, “La categoría de hegemonía”. Documento inédito. Proyecto: “Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas. Fragmentos de la realidad mexicana” (DGAPA-PAPIIT: IN400610. AÑO 3. 2012-1)Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL-MÉXICO),2012

⁶⁸ “La modernidad es un ‘proyecto’ en la medida en que sus dispositivos disciplinarios quedan anclados en una doble gubernamentalidad jurídica. De un lado, la ejercida hacia adentro por los estados nacionales, en su intento por crear identidades homogéneas mediante políticas de subjetivación; de otro lado, la gubernamentalidad ejercida hacia afuera por las potencias hegemónicas del sistema-mundo moderno/colonial, en su intento de asegurar el flujo de materias primas desde la periferia hacia el centro. Ambos procesos forman parte de una sola dinámica estructural”. Castro-Gómez, Santiago, “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro”, en Lander, Edgardo (Comp.).*La colonialidad del saber... op. cit.* p. 153

Bolívar Echeverría en el *ethos barroco*, especialmente en el ámbito político (colonialidad del poder) pero menos en un carácter más sutil como el de la colonialidad del saber en el que se aspira a alcanzar el paradigma de la cosmovisión liberal-industrial de origen colonial. Con ello distinguimos los momentos de emancipación e instrumentalización de este doble despliegue del proceso pedagógico. Proceso que se relaciona con el carácter de autocolonización que plantea Fernando Coronil y de interiorización de la mencionada cosmovisión que plantea Edgardo Lander.

Y que independientemente de lo deseable de estas adopciones lo más rescatable de ellas es que en su puesta en práctica se desarrolle un vínculo democratizador entre los sujetos pedagógicos, de modo que su incidencia en los sujetos sociales y políticos posibilite la transmisión-cambio de la cultura en términos positivos o equitativos. Pues ello aseguraría la conformación de un legado de sujetos autónomos y críticos capaces de actuar frente a las contradicciones que les plantee ese proceso de transmisión-cambio. Situación que de otra manera requerirá, para que sea posible la marcha de la historia, de desarrollar una capacidad de disrupción de ese proceso de transmisión-cambio. Y con ello desarrollar un discurso capaz de asumir la negación de aquél proceso dominante, situación que nos ubicaría dentro de un vínculo poco democrático, tanto entre los sujetos pedagógicos como los políticos y sociales.

Planteamos que es en este período, cuando se gestan, de manera particular los alicientes para desencadenar un proceso de confrontación entre *habitus* de los sujetos pedagógicos, quienes en el proceso, desarrollarán una “capacidad de hacer” o “agencia⁶⁹” para posibilitar ese momento de disrupción. Situación que es posterior, en México y Argentina, a la Reforma y la Organización, respectivamente, momentos en que se desarrollan los proyectos más importantes para consolidar las instituciones del Estado nacional.⁷⁰

⁶⁹ La Serna, Carlos. *La transformación del mundo del trabajo... op. cit.* p. 21

⁷⁰Weinberg, Gregorio. *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires, UNESCO, CEPAL, PNUD, AZ. 1995. pp. 161

2.1 La conformación del sistema educativo en Latinoamérica hacia 1870-1930.

A lo que nos referimos con la conformación del sistema educativo es al producto generado por las tensiones entre el vector interno del sistema global moderno/colonial, es decir, el Estado, y los sectores que le disputan la hegemonía⁷¹. Tensión de la cual se decide cuál será el modelo que sostenga las relaciones del sujeto pedagógico. Modelo que dependiendo de su configuración y su práctica tenderá a un papel instrumental o emancipador. Caracteres que muestran una tendencia a reaccionar de acuerdo a la realidad que se les presente. Por ejemplo, situados en el contexto de la independencia, como se revisó en el Capítulo 1, frente a una nueva realidad política, en los términos de Alcira Argumedo, se gestó un nuevo discurso educativo para hacerle frente a dicha realidad, la del modelo de monitores.⁷² Situación que aunque mostraba la voluntad de independencia, aspiraba a lograr la experiencia concreta de la cosmovisión liberal-industrial, por lo que en este aspecto, el del saber, mostraba un carácter más instrumental, por reaccionar a una postulación que se entiende en los términos de la colonialidad del saber: asumir como propia y necesaria una experiencia histórica ajena, representada por la cosmovisión liberal-industrial de origen colonial. De ahí que los procesos relacionados con la colonialidad del poder y del saber tienen un carácter transversal, dentro de las independencias, por estar sujetos a la lógica del sistema global moderno-colonial. Su orden no es sólo político sino que se instala en las mentes en forma de aspiraciones. Éstas son representadas en las disputas por constituir el tipo de relaciones entre sujetos pedagógicos, en función de su nivel de adhesión o ruptura con la

⁷¹ En tanto que según Castro-Gómez el Estado no se concibe como una unidad abstracta, separada del sistema de relaciones mundiales que surgen con la conformación del sistema global moderno-colonial, sino como una función integrada a ese sistema internacional de poder. “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro”...*op. cit.* pp. 152-153

⁷² “El período que media entre el ciclo independentista y la vinculación de la economía latinoamericana a los mercados internacionales se caracteriza por la prioridad atribuida a la creación del Estado, entre cuyas condiciones mínimas estará... el monopolio de la fuerza... y una estructura administrativa siquiera elemental, proceso que irá acompañado por la exclusión de las masas populares de las decisiones políticas, fenómenos éstos que explican de alguna manera la baja prioridad atribuida a la educación.” Weinberg. *op. cit.* p. 123.

pauta general del sistema global moderno-colonial: su cosmovisión liberal-industrial de origen colonial.

El período de análisis es de una especial importancia porque tendrá la culminación de la consolidación de los Estados nacionales. Proceso atravesado por “guerras civiles, la desorganización administrativa, las penurias del erario, pero también por dificultades derivadas de una geografía muchas veces difícil, de la dispersión de una población predominantemente rural, con zonas de abrumadora mayoría indígena”⁷³. Y en lo que concierne a este mismo punto, la definición de la relación del Estado con la administración del modelo que organizará las relaciones entre sujetos pedagógicos. Ésta es la caracterización general del período, que se encuentra en autores como Weinberg, sin embargo, venimos planteando que la actividad del proceso pedagógico generado en Latinoamérica ha sido muy activa, mostrando rasgos de creatividad y resistencia así como de adhesión a la idea de reproducir una experiencia ajena. Por lo que, para este período en particular, interesa saber cuál es la configuración de ese proceso que se da en tensión con el vector interno del sistema global moderno-colonial.

Por lo que de este período interesa indagar en la relación que el Estado, como vector interno del sistema global moderno-colonial, mantendrá con la organización de las mediaciones entre sujetos pedagógicos para su consolidación como Estado nacional, que interesa a Weinberg, Hernández y Vega y a Puiggrós. Proceso en que los autores coinciden en señalar como vinculado a intereses populares en Latinoamérica. A partir de estos parámetros principales acerca del período obtendremos nuestras conclusiones acerca de la conformación del proceso pedagógico frente a su papel como medio para la construcción de proyectos instrumentales o emancipadores.

⁷³*Ibíd.*p. 161

2.2 El doble despliegue del proceso pedagógico en Latinoamérica y sus rasgos compartidos.

Puiggrós señala un atributo para el sistema educativo hegemónico en Latinoamérica hacia finales del siglo XIX, es la de concepción liberal de educación popular, la cual está entendida como el sistema de instrucción pública centralizada estatal. Este modelo tiene algunos de sus orígenes teóricos en *Saint-Simon*, el portavoz más lúcido del pensamiento pedagógico de la burguesía en su etapa de conquista de la hegemonía ideológica y política, y su concepción de educación diferenciada para las masas y para las élites⁷⁴. Con esta categorización del “sistema educativo en base a diferencias educacionales entre dirigentes y dirigidos... se forman redes de escolarización divergentes” se institucionalizan *capacidades* que operan en función de estas redes, las que determinan la jerarquía social. Es la versión moderna de la naturaleza desigual. Señala también que este sujeto pedagógico que se formó en Latinoamérica fue imperfecto (estaríamos refiriéndonos al despliegue del proceso pedagógico del vector interno). Por un lado no logró cabalmente los enunciados con que ese sistema creado en Occidente se programó pero al mismo tiempo fue reelaborado con creatividad por los liberales latinoamericanos.

Este sistema de instrucción público es sin lugar a dudas un proyecto del vector interno pues fue el modelo que definió al vínculo educador-educando para el crecimiento de las sociedades industriales y los estados nacionales. Fue concebido para ese fin. Esta construcción se realizó de manera conflictiva al existir una diversidad de sujetos pedagógicos, además, la formación del sujeto pedagógico moderno (por medio del sistema de instrucción centralizado estatal) en Latinoamérica además de imperfecta fue heterogénea o “desigual y combinada” en función de las particularidades sociales y culturales. Este proceso dejó sus huellas y por otro lado dio como resultado un sistema ineficiente en comparación con los realizados en Francia o Estados Unidos, en varios sentidos, como que son menos capaces de reproducirse de forma amplificadas y de seguir

⁷⁴Puiggrós, Adriana. *Imaginación y crisis... op. cit.* pp. 63-65; 128

el paso a los cambios económicos, sociales y culturales. Esta peculiaridad y heterogeneidad, señala la autora, es lo que puede abrir brechas hacia la utopía.

Siguiendo esa línea de pensamiento, narra una serie de alternativas pedagógicas por contener discursos disidentes, estos los que encuentra desde la época colonial, algunos ejemplos destacados como Pedro de Gante y Vasco de Quiroga, así como Simón Rodríguez en su crítica al sistema lancasteriano y experiencias que se encuentran en diversos países en este período de 1870 a 1930 y en períodos posteriores. Su punto de culminación, en estos elementos de contenido utópico e imaginación pedagógica sin pretender tejer una línea, es la educación dialógica de Freire, al descubrir cómo las relaciones de dominación tienen como lugar de residencia y producción al vínculo pedagógico, cuya democratización, como la autora había señalado, es un requisito para asegurar la transición pacífica del proceso de transmisión cultural, pero en términos freirianos esa transición se vuelve obsoleta al rehacerla dialógica.

El fin en común que perseguían era “la completud del sujeto escindido, mediante la educación”⁷⁵ es decir, la reproducción de la cultura de generación en generación, sin antagonismos ni fracturas, y a un nivel civilizatorio, una totalización de la sociedad, proceso llevado a cabo a través de la negación de los discursos que se hallan fuera de lo escolar y por medio de un sujeto unívoco, proyectado a la mencionada cosmovisión liberal-industrial de origen colonial. La representación de esta cosmovisión en el modelo diseñado por Saint-Simon y consolidado en la sociopedagogía positivista es corroborada por adherirse a los orígenes coloniales de esta misma cosmovisión. ¿En qué medida es una actualización de la colonialidad del poder que plantea Aníbal Quijano⁷⁶, en “Colonialidad

⁷⁵ Puiggrós, Adriana. *Imaginación y crisis...op. cit.* p. 33

⁷⁶ “Surge entonces la pregunta: ¿cuál es el dispositivo de poder que genera el sistema-mundo moderno/colonial y que es reproducido estructuralmente hacia adentro por cada uno de los estados nacionales? Una posible respuesta la encontramos en el concepto de la “colonialidad del poder” sugerido por el sociólogo peruano Aníbal Quijano. En opinión de Quijano, la expoliación colonial es legitimada por un imaginario que establece diferencias inconmensurables entre el colonizador y el colonizado. Las nociones de “raza” y de “cultura” operan aquí como un dispositivo taxonómico que genera identidades opuestas. El colonizado aparece así como lo “otro de la razón”, lo cual justifica el ejercicio de un poder disciplinario por parte del colonizador. La maldad, la barbarie y la incontinencia son marcas “identitarias” del colonizado, mientras que la bondad, la civilización y la racionalidad son propias del colonizador. Ambas identidades se encuentran en relación de exterioridad y se excluyen mutuamente. La comunicación entre ellas no puede

del poder: eurocentrismo y América Latina”? En donde la raza, como estatuto social básico, organiza al trabajo para el creciente mercado mundial, proceso que se acopla con la relación trabajo-educación que se desarrolló con vigor en la coyuntura que reunió a “la reproducción ideológica-social-técnica de la fuerza de trabajo con el proceso de desarrollo económico industrial-urbano, y la unificación de los estados-naciones”.⁷⁷ La autora señala que esta labor, centrada en el proceso pedagógico, le confería un sentido transformador, en tanto que formaría al sujeto como un ser social. Señala que esta labor vista desde el prisma de la relación educación-trabajo generó un amplio espectro de prácticas, dentro de las cuales se encuentran la escuela Lancasteriana. Es una de tantas que emanan de ese espectro y que fueron practicadas en Latinoamérica bajo la directriz del progreso material y la consolidación de la nación. De acuerdo con esto, ubicaríamos al modelo de Saint-Simon dentro de este mismo espectro. Esto porque es un modelo que trata la relación educación-trabajo dentro de las mencionadas condiciones de producción del control de la fuerza de trabajo en el contexto del desarrollo económico industrial-urbano y la unificación de los Estados nacionales. Este proceso se realizó geoculturalmente acotado, en función de la colonialidad del poder, como se argumenta enseguida.

2.3 Educación-trabajo en el sistema global moderno-colonial

Este espectro se enmarca, desde nuestra perspectiva, en la consolidación de la lógica de raza y trabajo del patrón de poder global surgido con la colonización de América. Este proceso generó una nueva perspectiva temporal de la historia de los pueblos, directamente proporcional a la lógica de la raza, con Europa a la cabeza. Con ello se

darse en el ámbito de la cultura - pues sus códigos son inconmensurables - sino en el ámbito de la *Realpolitik* dictada por el poder colonial. Una política “justa” será aquella que, mediante la implementación de mecanismos jurídicos y disciplinarios, intente civilizar al colonizado a través de su completa occidentalización”. Castro-Gómez, Santiago. “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro” *op. cit.* p. 153

⁷⁷Puiggrós, Adriana. *Imaginación y crisis...op. cit.* p. 59

entiende a Europa como la autora de la modernidad y la racionalidad, es decir la perspectiva eurocentrista del conocimiento. Lo notable de esto, dice Quijano, es que todo el mundo la aceptó. Es decir, esta perspectiva histórica se constituyó hegemónica dentro de lo que llama el “universo intersubjetivo del patrón mundial de poder” (Quijano, 2000: 212). De ahí que este patrón de poder mundial sea el único realmente global, más allá de los imperios dominantes. De acuerdo a la lógica del patrón de poder mundial la existencia social se organiza en base a tres ámbitos: colonialidad del poder, capitalismo y eurocentrismo. Estas instituciones universalizan sus modelos intersubjetivos en: Estado-nación, familia burguesa, empresa y racionalidad eurocéntrica, en su fase de consolidación.⁷⁸

Sin embargo, las características que Puiggrós encuentra en las perspectivas centradas en formas colectivas de la propiedad y más decididamente en la concepción sobre la libertad de elección profesional, en lo que se refiere a la relación educación-trabajo, ¿serían propuestas disidentes al interior de la distinción del trabajo del patrón de poder global o se trata de su actualización?

Confrontadas dentro del patrón de poder global, se encuentran las propuestas sobre la libertad de elección (ubicada desde *Utopía* de Tomás Moro hasta la idea marxista de politecnismo y la idea liberal-socialista utópica de libertad de elección profesional) y del otro lado, la formación de redes de escolarización divergentes (en la comunidad de trabajo de *Saint-Simon*). Perspectiva que adquiere sentido a partir de la adopción del criterio de raza para la organización del trabajo y pasa a formar parte del universo intersubjetivo del patrón mundial de poder.⁷⁹

Este patrón se organiza a partir de la formación de una distribución racista del trabajo pues en las regiones subordinadas al orden colonial europeo el trabajo asalariado no era el núcleo de las relaciones de producción. Es una analogía con la jerarquización de blancos, indios, negros, amarillos y aceitunados en donde el trabajo no asalariado es para

⁷⁸Quijano, Anibal. “Colonialidad del poder: eurocentrismo y América Latina”. en Lander, Edgardo (Comp.) *La colonialidad del saber... op. cit.* pp. 205-213

⁷⁹Puiggrós, Adriana. *Imaginación y crisis...op. cit.* p. 60

las razas inferiores, ergo, el trabajo asalariado como privilegio de los blancos. Asimismo se crearon nuevas identidades geoculturales desde Europa así como perspectivas intelectuales, es decir, la subjetividad y las perspectivas cognitivas fueron colonizadas. En el europeo se manifestó el etnocentrismo desde donde se monopolizó la producción del conocimiento. Esto fue posible con la incorporación de América. De otra manera cómo se explica que aún hacia fines del siglo XIX las regiones incorporadas al mercado mundial hegemonizado por Europa occidental permanecían al margen de las relaciones salariales de trabajo. A raíz de que éste se diferenció en base a una distribución racista, el proceso de la mercantilización de la fuerza de trabajo eclosionó en Europa, entendida como identidad geocultural beneficiaria de dicha distribución surgida del patrón de poder mundial.⁸⁰

Por lo tanto, cuál es la relación entre ambas propuestas, de un lado las que llamaremos, provisionalmente, posibilistas y del otro las deterministas, relación que determinará en buena medida el carácter democratizador del vínculo educador-educando en los sujetos pedagógicos en Latinoamérica hacia 1870-1930.

Puiggrós señala que la ecuación “nivel de escolarización-acceso a cargos dirigentes” permeó tanto en los sistemas educativos capitalistas como socialistas, con mayor peso de la determinación socioeconómica en un caso y del discurso político en el otro. De tal manera que el problema de la “profesión elegida, múltiple, universal y socialmente determinada”⁸¹ que desde los tiempos de Moro responde más a la voluntad de un deseo, pasa por el filtro de las determinaciones, ya sea las de orden socioeconómico y cultural como en el capitalismo o de las posibilidades sociales o institucionales como en el socialismo. Por lo que esta libertad de elección, o sea las propuestas posibilistas, están acotadas a estos condicionantes.

Esto por un lado, por el otro, el del patrón de poder mundial, el posibilismo es una decisión que recae dentro de los límites del proceso de mercantilización de la fuerza de

⁸⁰*Ibíd.* p. 206

⁸¹*Ibíd.* p. 61

trabajo, cuya eclosión se dio en Europa occidental y su control del mercado mundial, por lo que fue una decisión restringida a ese proceso histórico, con posibilidades lejanas de imaginarse en las regiones en donde este proceso asalariado no tenía lugar por encontrarse las relaciones de trabajo inmersas en la lógica de la distribución racial del trabajo.

Ésta lógica del patrón de poder mundial respalda intersubjetivamente, siguiendo a Quijano, a la diferenciación *saintsimoniana* y en general al espectro de modelos que emanan de la relación educación-trabajo en el marco de la colonialidad del poder. Pero la posibilidad de imaginar una libertad de elección está restringida a la identidad geocultural de Europa Occidental porque es un momento posterior a la normalización del trabajo asalariado, el cual fue inicialmente privilegio de los blancos. Por lo que la cuestión de la libertad de elección se encuentra históricamente acotada y geoculturalmente restringida, en función de la lógica de raza y trabajo del patrón de poder mundial.⁸²

Además el trabajo no-asalariado pervivió en Latinoamérica, por largo tiempo aún después de las independencias, como forma de dominio y acumulación tanto para las élites internas como para el centro del sistema capitalista. En ese sentido las independencias produjeron una reconversión de la colonialidad del poder sobre nuevas bases institucionales.⁸³

Llegamos a esta cuestión, con una caracterización del espectro de modelos sobre la relación educación-trabajo, al momento de ocurrir en Latinoamérica la lenta expansión del trabajo asalariado. Proceso que se da conflictivamente y que se incluye en la discusión por estar relacionado con la lógica de la colonialidad del poder y con las posibilidades de establecer en Latinoamérica un sistema hegemónico de las relaciones del sujeto pedagógico capaz de ofrecer, como en su lugar de eclosión, la posibilidad de escoger, no sin conflictos, de entre un abanico de propuestas deterministas o posibilistas para dar forma al vínculo educador-educando.

⁸² Quijano, Aníbal. “Colonialidad del poder: eurocentrismo y América Latina” *op. cit.* p. 208

⁸³ *Ibíd.* p. 235

De esta manera, ocurre un proceso de choque y transición, en función de adaptarse a las nuevas exigencias del mercado mundial. En este escenario, el papel del Estado como vector interno del sistema global moderno/colonial, tendrá frente a sí la disyuntiva de cuál política es la adecuada para comenzar a reproducirla estructura de control del trabajo asalariado como requisito necesario para comenzar a convertir capital comercial en capital industrial, lo que implicaba remover las formas de trabajo no asalariado. No obstante, este proceso no obedeció al interés de fomentar un mercado interno (ligado a un interés nacional), el cual no interesaba, ni respondió a un proceso endógeno de industrialización, sino principalmente al deseo de equipar sus intereses a los de sus pares europeos.⁸⁴

Respecto a la conformación de este modelo, la adopción de un sistema para un discurso educativo enfocado a ese proyecto parecía encontrar su complemento en el modelo de las redes de escolarización divergentes, con lo que se asiste a una nueva reconfiguración de la colonialidad del poder así como de la formulación de intentos disidentes que en la marcha del proceso apunten a su descolonización.

2.4 Los alcances de desarrollar un vínculo democratizador en los sujetos pedagógicos a partir de una constitución excluyente del Estado-Nación.

Estamos considerando los planteamientos que en Aníbal Quijano señalan cómo persisten los rasgos de la colonialidad del poder, en base a la configuración de un sistema mundo que opera mediante un patrón de poder etnocentrista. Las implicaciones de ello se reflejan en la configuración del capitalismo en tanto que afectan la restricción del trabajo asalariado así como de su relación con la ecuación educación-trabajo, la cual se constituyó restringidamente en términos geoculturales.

⁸⁴ *Idem.*

De tal manera, que al momento en que en Latinoamérica, la primer identidad geocultural del sistema global moderno-colonial, se desarrollan las condiciones de producción ligadas al trabajo asalariado y al modelo educación-trabajo correspondiente, esto no se hace con énfasis en un interés nacional sino el propio de las élites gobernantes en Latinoamérica. Que, como señala Quijano, configuran la nación en base a una dependencia histórico-estructural en la que los intereses sociales de las élites gobernantes se ligan a las de sus homólogos europeos y estadounidenses, proceso enmarcado en la colonialidad del poder.

Por estas razones, la adopción del proyecto nacional que les permite equiparar esos intereses no se dio de manera democratizadora sino excluyente. En este punto entra a colación la consolidación del modelo dominante que medie entre los sujetos pedagógicos. Esto dado que es un modelo que surge acotado geoculturalmente al espacio que concentró la acumulación de capital y del trabajo asalariado. Pero su implantación se daría en términos diferentes a los de su lugar de origen.

En este punto es donde consideramos que siguió vigente la colonialidad del poder, a pesar del proceso independentista, el cual llevó a cabo la lucha por tener Estados independientes sin lograr la descolonización de la sociedad⁸⁵. Por esto señala Quijano que las independencias no condujeron al desarrollo de Estados-nación modernos sino, como ya se dijo, a una rearticulación de la colonialidad del poder sobre nuevas bases institucionales.

Es interesante notar los puntos de encuentro entre el planteo de Weinberg y Quijano sobre la consolidación de los Estados-nación. Weinberg señala la precariedad de los intentos de las diversas experiencias nacionales en general, a excepción de Chile, en donde se logró una temprana estabilidad institucional⁸⁶. Esto no es fortuito pues Quijano atribuye esta temprana estabilidad al hecho de que se trataba de un país con poca mano

⁸⁵ “Desde entonces, en todas las demás colonias ibéricas los grupos dominantes tuvieron éxito en tratar precisamente de evitar la descolonización de la sociedad mientras peleaban por tener Estados independientes”. *Ibíd.* p. 233

⁸⁶Weinberg, Gregorio. *Modelos educativos... op. cit.* p. 161

de obra gratuita, en función del patrón racista de la colonialidad del poder, lo que forzó a desarrollar tempranamente el trabajo asalariado y el mercado interno, entre la mayoría de la población blanca⁸⁷.

Estas coincidencias del análisis histórico del siglo XIX sobre la pervivencia de rasgos de la colonialidad del poder, como en el caso que tocan Quijano y Weinberg sobre la estabilidad institucional de las naciones, muestran al mismo tiempo la búsqueda por democratizar esos rasgos, la ampliación de la educación primaria sería uno de esos intentos, a ello se refería la educación popular del siglo XIX. Basados en estos rasgos compartidos pretendemos desarrollar el planteamiento sobre la consolidación del proyecto pedagógico llevado a cabo por el vector interno del sistema global moderno-colonial, en la faceta de independencia política que hemos descrito. Weinberg encuentra que hacia la segunda mitad del siglo XIX se vuelve un tema predominante en Latinoamérica indagar en la relación, a modo de causa-efecto, entre contexto económico social y las posibilidades de instruirse. Tema que lleva directamente al problema de la libertad de enseñanza o de lo que veníamos planteando, la libertad de elección profesional y la formación de redes de escolarización divergentes.

2.5 La relación del Estado, como vector interno del sistema global moderno-colonial, con la organización de las mediaciones entre sujetos pedagógicos para su consolidación

Weinberg pone especial énfasis en el caso mexicano para la conformación del papel del Estado en materia educativa. Dando como dos grandes productos de ello, la implementación del concepto de gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza básica por parte del Estado. Cabe mencionar que dicha esfera o nivel permaneció tradicionalmente

⁸⁷Quijano, Anibal. “Colonialidad del poder: eurocentrismo y América Latina”... *op. cit.* p. 234.

como un deber de las familias, tan temprano como 1600 en la misma Nueva España. De modo que, el hecho de que en México se revirtiera esta tradición hacia 1867⁸⁸, da cuenta del particular proceso histórico de este país dentro del espectro latinoamericano acerca del liberalismo triunfante. Proceso en donde además sobresalen intentos de descolonizar la sociedad. Por ello tendría un rasgo sesgado señalar esta experiencia como paradigmática del conjunto latinoamericano. En el contexto mexicano, gratuidad y obligatoriedad, como ejes del papel del Estado en materia educativa, van ligados al deseo de orden y libertad. Weinberg se da cuenta de esto, por lo que observa cómo, aunque la gratuidad y la obligatoriedad sean también ejes de otras experiencias latinoamericanas, como la que señala de Venezuela hacia 1870, cuyo rasgo sobresaliente fue haber sido una “medida impuesta desde arriba y que no logró arraigar entre las condiciones de vida de la población”.⁸⁹ También se aborda la cuestión de las redes de escolarización divergentes y la libertad de elección profesional mediante la distinción entre instrucción obligatoria o necesaria y libre o voluntaria. La una está condicionada como una exigencia del Estado y la otra como una oferta libre para quien quiera acceder a ella. Estos síntomas nos revelan que es posible afirmar que, dado que obligatoriedad y gratuidad se instalan como ejes del papel del Estado en materia educativa en Latinoamérica en la segunda mitad del siglo XIX, el vector interno del sistema global moderno-colonial ya está ejerciendo atribuciones que le permitan equiparar sus intereses a los de la burguesía europea. Dado que está distinguiendo entre instrucción obligatoria y libertad de enseñanza, situación que se encontraba restringida geoculturalmente por el patrón racista de la colonialidad del poder.

Las condiciones en las que estos ámbitos de elección se desarrollen tendrán un comportamiento más impredecible, porque está insertando elementos de un vínculo pedagógico democratizador en condiciones que, por un lado son diversas, como en el caso de México y Venezuela. Y por otro lado, el interés principal no es la descolonización de la sociedad, sino instaurar las redes de escolarización divergentes que le permitan equiparar

⁸⁸ Hernández, Roberto y Elsa Vega. *Historia de la educación latinoamericana*. La Habana, Cuba, Editorial Pueblo y Educación, 1995. p. 44

⁸⁹Weinberg, *op. cit.* p.165

sus intereses a los de la burguesía europea. Para Quijano este proceso que estamos describiendo es más tardío porque se refiere a la implementación del llamado modelo de industrialización por sustitución de importaciones, que es posterior a la crisis financiera mundial de 1929. Por lo tanto, véase cómo el proyecto pedagógico del vector interno del sistema global moderno-colonial reaccionó más temprano a ésta necesidad histórica de las élites gobernantes.

Así también lo sostienen Roberto Hernández y Elsa Vega, al referirse a la constitución de las repúblicas independientes.⁹⁰ Al verse en la necesidad de insertarse en el capitalismo decimonónico, se lamentan que en tal ímpetu se iniciaba el rumbo de la dependencia económica y política. De manera que abordan el tema que Quijano deja de lado, el del proyecto pedagógico independentista. Pues si bien se refieren a las mismas condiciones de la persistencia de una sociedad colonizada, en las masas ignorantes de indígenas, mulatos, mestizos, negros y criollos pobres, señalan la precocidad del ímpetu educativo, que rastrean aún desde Simón Bolívar en el decreto de obligatoriedad de 1824 en la Gran Colombia y en el de 1825 que funda la república de Bolivia. No negando que el fin principal era la inscripción al mundo capitalista pero señalando cómo desde temprano se establece como objetivo la gratuidad y la obligatoriedad de la educación por parte del Estado. Además, se consideraba que la institución escolar requería de su modernización científica y tecnológica y, un elemento novedoso: que debía ser popular, concepto que se analizará más a detalle con Puiggrós.

Con todo lo cual, las nacientes repúblicas se adscribían a uno de los elementos que habíamos mencionado: la coyuntura que reunió a “la reproducción ideológica-social-técnica de la fuerza de trabajo con el proceso de desarrollo económico industrial-urbano, y la unificación de los estados-naciones”.⁹¹ Labor centrada en el proceso pedagógico, al que se le atribuía un sentido transformador, en tanto que formaría al sujeto como un ser social. Por lo que, como modelo paradigmático del conjunto latinoamericano, recién

⁹⁰ Hernández y Vega, *op. cit.* p. 44

⁹¹ Puiggrós, Adriana. *Imaginación y crisis... op. cit.* p. 59

consolidadas las independencias, sobre el papel del Estado en materia educativa es sin duda Simón Bolívar.

Llegados a este punto, el de los comportamientos o rasgos compartidos por los proyectos pedagógicos constitutivos de Latinoamérica, Weinberg introduce a la figura fundadora de Domingo Faustino Sarmiento como la principal fuente de inspiración para los mismos. Influencia que se llegó a sentir en Venezuela, como el autor lo constata.

Por su parte, Hernández y Vega ubican la influencia de Sarmiento así como el caso de México que Weinberg considera paradigmático, en el conflicto sobre la laicidad. Señalándolos como los principales exponentes de la propuesta “más radical, democrática, revolucionaria y progresista”⁹² en torno a dicho conflicto. Por lo que ambas experiencias históricas, la de México en 1857, con Juárez como presidente de la Suprema Corte de Justicia de la Nación y Argentina en 1872, con Sarmiento como presidente. Estos acontecimientos serían los hitos en esta misma cuestión del papel del Estado en materia educativa para el conjunto latinoamericano en lo que se refiere a la segunda mitad del siglo XIX y más específicamente a la periodización de 1870-1930.

2.6 La educación popular en Latinoamérica hacia 1870-1930

Antes de abordar el planteamiento de Puiggrós sobre educación popular, recuperamos el sentido que Weinberg considera adecuado, el de educación básica y el de Hernández y Vega de inclusión amplia.

Decíamos que como precursor del ímpetu educativo en Latinoamérica recién terminadas las independencias está Simón Bolívar. Pero se han omitido otros nombres que también participaron en lo que Hernández y Vega llaman la “significativa y

⁹²Hernández y Vega.*op. cit.*p. 45

trascendental revolución educacional burguesa del siglo XIX”.⁹³ Denominación que entra más en sintonía con el planteamiento de una independencia sin descolonización de las sociedades latinoamericanas como propone Quijano. Esto porque los autores advierten la impronta de las élites gobernantes en el proceso. En el cual la participación de las masas en la impartición de una educación amplia está determinada por los intereses del desarrollo capitalista en cada caso particular. Casos que Quijano desglosa en función del patrón racista de la colonialidad del poder. Situación que el dúo de autores tienen presente, pues señalan que ésta mayor participación obedeció a un fin instrumental, por lo que esta inclusión en el ámbito educacional no siempre significó que fuera un derecho o que su impartición fuera popular.

Sin embargo, dentro de los nombres que promovieron esta revolución educacional burguesa aparece como denominador común este interés por una mayor inclusión. Desde José María Luis Mora, el uruguayo José Pedro Varela, discípulo de Sarmiento, hasta llegar a José Martí. Junto a este interés entra con mayor vigor el interés por la relación educación-trabajo. Proceso del cual decíamos que surge un espectro amplio de experiencias. Y que éste surgía en el marco de la colonialidad del poder y su patrón racista del trabajo. Y que su particular desenvolvimiento en Latinoamérica va a desarrollarse en torno a una peculiar ampliación de la inclusión de masas insertas en una estructura colonizada. Ello en función de insertarse al desarrollo capitalista, tempranamente en las relaciones del Estado en materia educativa y tardíamente en el aspecto laboral-económico.

Como uno de los proyectos de mayor alcance para abordar esta labor de la educación-trabajo en medio de la revolución educacional burguesa resalta la enseñanza de monitores ya mencionada en el Capítulo 1. Habíamos dicho que fue un modelo que tuvo serias críticas en México ya bien entrada la segunda mitad del siglo XIX. Pero ya tempranamente Simón Rodríguez la criticó por ser un método mecanicista, “formador de papagayos que habrían de devenir en charlatanes”.⁹⁴ En críticas como ésta se advierte un

⁹³ *Ídem.*

⁹⁴ *Ídem.*

interés genuino por dar una formación que potencialice las capacidades de la población, no sólo que las incluya con un fin instrumental. Por lo que no sólo se deben tomar como observaciones a un modelo determinado, sino como un contraproyecto dentro de esta gran revolución educacional burguesa. Observaciones y propuestas similares son las que revelan la actividad de sectores disidentes del proyecto pedagógico hegemónico del vector interno del sistema global moderno-colonial. Sin embargo se debe notar que estos contraproyectos pueden surgir dentro del mismo seno del proyecto hegemónico. Así, entre los pilares de la revolución educacional burguesa están: la estatalidad, laicidad y obligatoriedad. Estos tres requisitos son los que Hernández y Vega establecen como indispensables para lograr una educación popular. De entre estos pilares se encuentran las iniciativas de Bolívar y Rodríguez. Bolívar implementando la obligatoriedad muy tempranamente, en 1824, con antecedentes sólo comparables con los de Prusia en 1754. Y con Rodríguez señalando la laicidad dentro de la escuela pública, separándola así del espacio religioso, el cual quedaba acotado a su terreno.⁹⁵

De tal manera que, la educación popular no es un concepto nuevo llegado el período de 1870 a 1930. Por lo que, ¿cuáles son las características particulares de este concepto para este momento?

De acuerdo con el desenvolvimiento de lo que Hernández y Vega llaman la revolución educacional burguesa -la cual encuentra sus inicios en las décadas de 1820 y 1830, con acciones encaminadas a ofrecer el acceso a la enseñanza a las masas excluidas mediante el patrón racista de la colonialidad del poder- esta se va consolidando con la paulatina implementación de los elementos indispensables de la educación popular: gratuidad, obligatoriedad y laicidad. Estas acciones encontraron dignos representantes, tanto desde el Estado como desde otros sectores disidentes o vanguardistas. En este espectro de “pensamiento pedagógico utópico latinoamericano”⁹⁶ caben desde José María Luis Mora, el uruguayo José Pedro Varela, el venezolano Antonio Guzmán Blanco, ambos influidos por Sarmiento, el peruano Francisco Paula González Vigil y el chileno Francisco Bilbao. Así

⁹⁵ *Ibíd.* p. 47

⁹⁶ Puiggrós, Adriana. *Imaginación y crisis... op. cit.* p. 121

como iniciativas provenientes de fuera del Estado, tales como Plotino Rhodakanaty y Albert Kimsey Owen en México. Las recopiladas por la investigación Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) que llaman la atención por caracterizarse como utópicas y por otro lado por llevar el componente popular, de larga trayectoria, a una mayor radicalización.⁹⁷

Este aspecto puede ser sintomático de una característica más propia de este período, el del impulso por radicalizar el concepto de educación popular que se vino consolidando desde el afianzamiento de las independencias.

Puiggrós identifica este nuevo asomo con experiencias surgidas tanto en México como Argentina. Las cuales tienen en común ser posteriores al arraigo de las iniciativas más radicales del laicismo con la total separación del Estado y la Iglesia, proceso que mencionaban Hernández y Vega. Esto nos indicaría que una vez bien afincada la educación popular con uno de sus principales pilares como el laicismo, se producen las condiciones propicias para que diversos actores sociales perfeccionen y radicalicen sus postulados iniciales.

Weinberg ya había adelantado un impulso mayor de la educación popular en un sentido integrador con períodos políticos como la Reforma en México y la Organización en Argentina. Pero también encuentra un punto de inflexión más ligado a la conformación y transformación de la educación popular en Latinoamérica hacia 1853 con dos de las propuestas más avanzadas sobre la educación popular, las de Chile y Argentina. Las cuales se ven representadas en los ensayos ganadores del premio establecido por el gobierno de Chile en el mismo año sobre el tema: “Influencia de la instrucción primaria en las costumbres, en la moral pública, en la industria y en el desarrollo general de la propiedad nacional y Organización que conviene darle, atendidas las circunstancias del país”.⁹⁸ Los portavoces de estas propuestas fueron, de un lado Miguel Luis y Gregorio Víctor Amunátegui y por el otro el mismo Sarmiento. Estas dos propuestas sobresalen porque contribuyeron en el afianzamiento de los otros dos pilares de la educación popular, la

⁹⁷ *Ibíd.* p. 121-123

⁹⁸ Weinberg. *op. cit.* p. 175

obligatoriedad y la gratuidad, porque los apuntalan por encima de otros como “moralidad y capacidad”. Y porque desde ese concepto proponen una diversidad de modelos aplicables, tales como: escuelas permanentes, temporales y ambulantes, escuelas para adultos y normales.

Y como corolario de estas lúcidas propuestas señala otro acontecimiento, el Congreso Pedagógico Internacional Americano de 1882, convocado por el mismo Sarmiento. La importancia de este evento, no sólo por la gama de conocimientos expuestos, radica en que contribuyó a afianzar el concepto predominante de educación popular. El de diferenciar la educación primaria de la especializada, con el detalle de que educación primaria quedaba entendida como educación popular. Ello implicaba redefinir y afianzar el concepto de educación popular como asimilado a la educación primaria. Con lo que se entendió que esta educación popular era el mecanismo necesario y suficiente para formar la mano de obra necesaria para cumplir con su misión civilizadora. Y por otro lado, implicaba la formación de una élite dirigente, ligada a la universidad, de donde se obtendrían las clases dirigentes y profesionistas que guiaran el desarrollo. Las repercusiones de este consenso impregnaron la Ley 1420 de 1884, que establecía a la educación (popular/primaria) como universal, gratuita, obligatoria y laica. Además de aportar un importante paso en la unificación de la nación en Argentina impregnó de su contenido a la legislación escolar latinoamericana⁹⁹. Por lo que, como características sobresalientes sobre el período de análisis de 1870-1930, señalamos que el afianzamiento de los principales pilares de la educación popular: obligatoriedad, gratuidad y laicidad se lograron en las décadas de 1850 y 1880, con destacados ejemplos en México y Argentina. Y más específicamente, por las repercusiones continentales que tuvo la ley 1420, que hacia 1880 el concepto de educación popular alcanzó su mayor grado de cohesión, el de una educación diferenciada entre el pueblo y las élites para el progreso material de las naciones.

Y aunque seguían contando con la educación universitaria, considerada elitista y ligada al viejo régimen, para la élite dirigente, el énfasis por la educación popular,

⁹⁹ *Ibíd.* p. 177

entendida como primaria, apuntaba a una redefinición, con un vínculo democratizador, tanto entre los sujetos pedagógicos como los políticos y sociales. Argumento que Weinberg encuentra en el uruguayo Varela, heredero de las ideas de Sarmiento. Por un lado reflexiona sobre las causas y efectos del desarrollo de los pueblos y sus gobiernos. Encontrando como una causa movilizadora de este bienestar o malestar por un lado una deficiente estructura productiva y por otro la ignorancia de grandes contingentes de la nación. En este punto liga su reflexión con el planteo de Quijano acerca de la pervivencia de una sociedad colonizada. Critica que las burguesías nacionales, en su aspiración de equiparar sus intereses a los de sus pares europeos (en función del patrón racista de la colonialidad del poder) se atiborren de las mercancías que estos producen¹⁰⁰. Señalando que esa no es la manera de equipararse sino más bien de imitar sus hábitos de industria, de trabajo y de capacidad productora. El camino más adecuado para este fin lo encuentra en la instrucción pública, por varias razones. De un lado, entiende la impartición de la educación primaria o popular (conceptos que ya han quedado fusionados para entonces) a partir de sus tres pilares ya mencionados y por lo tanto como un deber del Estado. Y que este además no representa un gasto sino una inversión: la de los individuos instruidos por ella¹⁰¹. Y es también una redefinición que afecta a los sujetos sociales y políticos porque esta medida será una importante contribución para limitar y defenestrar la estructura de poder entre caudillos y élites educadas para obstaculizar el acceso del pueblo general a la instrucción y por lo tanto a los medios para su desarrollo.

¹⁰⁰ Quijano, Aníbal. “Colonialidad del poder: eurocentrismo y América Latina”... *op. cit.* p. 236; Weinberg, Gregorio *La ciencia y la idea de progreso en América Latina, 1860-1930*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1998. p. 51

¹⁰¹ Concepto que como señala Weinberg, se ajusta al significado moderno de capital humano. Weinberg, Gregorio. *Modelos educativos...* *op. cit.* p. 183

2.7 El sentido de época hacia 1880 como período de transición en la concepción de educación popular: la fe en el progreso científico pero en clave de dependencia histórico-estructural.

Por lo tanto, como corolario entre la ley 1420 con Sarmiento y la aguda percepción de Varela (quien fallece en 1879) se puede afirmar, junto con Weinberg, que para el período de estudio de 1870-1930 la década de 1880 es el punto de inflexión para la cristalización del concepto de educación popular, ligada a la educación primaria, como una obra civilizadora entre las masas (con especial énfasis en la población rural para ambos) para el desarrollo nacional. Con lo que se inaugura el período en que esta concepción de educación popular se vuelve hegemónica y tiene como fin el progreso.

Sin embargo, esta condensación de propuestas en torno a la educación popular para la década de 1880 se quedó más en un nivel programático pues enfrentó serios obstáculos para su realización. Estos obstáculos fueron tanto de índole socioeconómica, por la preponderancia del sector oligárquico ganadero, como también pedagógica, por la ausencia de sectores civiles capaces de encausar el programa de Sarmiento y Varela. Esto queda registrado como una paradoja en los términos de la colonialidad del poder. Ello porque Sarmiento se inspira en el modelo estadounidense, tanto a nivel teórico como vivencial¹⁰². Y es una paradoja porque aunque ambos modelos de sociedad, el argentino o conosureño, y el estadounidense guardan similitudes en el sentido de extenderse en la frontera con un criterio de homogeneidad racial, Sarmiento elogia que en Estados Unidos “es el pueblo y no los gobiernos quien ha creado la educación pública”.¹⁰³ Quijano lo explica en base a la extrema concentración de la tierra en pocas manos, lo que obstaculizó la creación de vínculos democráticos entre sujetos políticos y sociales.¹⁰⁴ Esto también refleja la dificultad de asimilar a la nación y al Estado argentinos a los grandes

¹⁰² *Ibíd.* p. 184

¹⁰³ *Ibíd.* p. 185

¹⁰⁴ Quijano, Aníbal. “Colonialidad del poder: eurocentrismo y América Latina”...*op. cit.* p. 231

contingentes migratorios. Y adicionalmente, construir con ellos una propuesta de educación popular.

Considerando estos factores y en atención a los objetivos de este capítulo, podemos decir que para el período 1870-1930 la educación popular se consolida en base a sus tres pilares: laicidad, obligatoriedad y gratuidad. Y sin embargo es en ese período en donde se explicitan los límites de esa educación popular, considerada como herramienta transformadora en la sociedad latinoamericana. Estos límites se visualizan en la misma capacidad democratizadora del vínculo entre sujetos sociales y políticos. A pesar de que Sarmiento y Varela contaban con las clases populares como el sector social que mediante dicha educación popular pudieran aportar para la democratización de la sociedad. No obstante pesaban los condicionantes derivados del patrón racista de la colonialidad del poder.

Por lo que este período es de transición. Por un lado, la consolidación de la educación popular como tarea del Estado en tanto inversión (en términos de Varela). Y por el otro, de la aparición de sus propios límites, fijados algunos de ellos a los obstáculos derivados de aspectos de la colonialidad del poder que limitan las posibilidades de democratizar los vínculos entre actores sociales.

Y no obstante es también el período en que la *filosofía* del progreso (en términos de Weinberg) se instala, merced a la consolidación del concepto de educación popular así como del enfoque positivista en las ciencias sociales. Esta particular configuración es lo que le imprime su sello característico al período 1870-1930.

Este es un concepto que Weinberg emplea en dos trabajos, el de *Modelos educativos en la historia de América Latina* y en *La ciencia y la idea de progreso en América Latina 1860-1930*. Esto es de particular interés, como enfoque interpretativo, para comprender el despliegue del proceso pedagógico del vector interno del sistema global moderno-colonial para este período de transición. En ambos trabajos parte del *Dictionnaire Général de la Politique* de Maurice Block, que data de 1884, para comenzar a definir lo que

entiende como filosofía del progreso, enfatiza el ingenuo optimismo de esa filosofía: “Nada más claro que noción de progreso”.¹⁰⁵

Por un lado este ingenuo optimismo describe lo que en la práctica equivalió a derrochar los excedentes de las exportaciones de materias primas en el consumo de bienes manufacturados y suntuarios, cuestión que criticaba Varela. Acentuando con ello las desigualdades sociales. Y por otro lado, la inscripción en el mercado internacional, en la práctica redundó en el fortalecimiento de las oligarquías ganaderas y agrícolas. Mostrando en este punto la vigencia del patrón racista de trabajo de la colonialidad del poder. En vez de invertir los excedentes en la producción y creación científica, para generar una estructura técnica que impulsara el trabajo intensivo y transformado, se siguió apostando a una estructura de trabajo extensiva o extractiva, utilizando mano de obra barata.¹⁰⁶

Por lo que en plena filosofía del progreso, donde nada parecía más claro, se seguía inmerso en una estructura de trabajo procedente de la colonialidad del poder. Fuera de ella, la consolidación de la educación popular como inversión del Estado y como medio aglutinador de las masas para democratizar las relaciones sociales y políticas, como lo entendieron Sarmiento y Varela, apostaba más por una versión de progreso que efectivamente respondiese a las llamadas conquistas del hombre.

Pero hay que comprender que esta educación popular se inserta en un registro distinto de lo que fue la intervención del Estado dentro de esta filosofía del progreso. En otros registros fue una intervención que respondió a los mecanismos de la colonialidad del poder. Así, la expropiación de las tierras de las comunidades indígenas se dio con el fin de ensanchar la influencia de aquellas oligarquías agrícolas y ganaderas, las principales beneficiarias del progreso y el comercio internacional impulsados por la revolución industrial. De manera similar, esta intervención buscará tener siempre disponible una mano de obra barata, para lo cual se sirvió de desplazamientos forzados para suplir la

¹⁰⁵Weinberg, Gregorio. *La ciencia y la idea de progreso...* op. cit. p. 51; Weinberg, Gregorio. *Modelos educativos...* op. cit. p. 187

¹⁰⁶*Ibíd.* pp. 52-53

mano de obra requerida. Para mantener esta estructura también bloqueó los primeros intentos de organización obrera. Esta intervención del Estado implicaba reorganizar el caos de la consolidación de las instituciones, posterior a las independencias. En este aspecto entra el enfoque positivista de las ciencias sociales como rasgo característico de este período de análisis pues el positivismo era la filosofía del orden.

De modo que es esta coyuntura en donde se busca un orden político para caminar dentro del progreso señalado por la revolución industrial y el comercio internacional, a su peculiar manera, en que convergen, como eje rector del proyecto pedagógico de la educación popular previamente consolidada, el positivismo y la intervención del Estado, en función del patrón de trabajo de la colonialidad del poder. Esta va a ser la configuración particular del despliegue del proceso pedagógico del vector interno del sistema global moderno colonial hacia 1870-1930.

Esta vinculación ideológica en la filosofía del progreso, porque manipula el desarrollo científico en pos de un orden político que posterga las demandas sociales, con la dicha intervención del Estado permea en los regímenes liberales de Latinoamérica. En México con sus principales promotores, Gabino Barreda y Justo Sierra, en Argentina con Julio Roca, en Venezuela con Antonio Guzmán Blanco, etc., se constata este uso ideológico de la filosofía del progreso. Existieron pautas comunes, a la intervención creciente del Estado correspondió la lucha política contra sectores antagónicos, que se situaban también en el espectro del antiguo régimen. Así, la secularización de la vida civil en contra de la Iglesia Católica y en términos de la propiedad, no sólo contra esta misma institución sino también contra las propiedades indígenas comunales¹⁰⁷. Esta intervención en estos campos parecía necesaria como una maniobra para derribar los impedimentos hacia la materialización de la filosofía del progreso. Las implicaciones de esta adhesión a la filosofía del progreso, mediante el orden, tuvieron a partir del campo económico, el afianzamiento de la dependencia histórico-estructural de la que habla Quijano. En donde, mediante la pervivencia del patrón racista de trabajo de la colonialidad del poder, que por un lado afirmó al trabajo extensivo y extractivo por sobre el intensivo, colocaba a las economías

¹⁰⁷Weinberg, Gregorio. *La ciencia y la idea de progreso... op. cit.* pp. 55-60

latinoamericanas en una posición dependiente de las inversiones extranjeras para lograr el acceso al progreso material. Esto porque como señala Quijano, no era prioritario el fomento a un mercado interno, ligado a un interés nacional¹⁰⁸. Mientras que Weinberg habla de dependencia cultural.¹⁰⁹ Y relacionado con este punto, el manejo ideológico del progreso como instrumento de orden político, derivó en el ascenso de regímenes autoritarios, que como en el caso de México se hacía evidente la liga entre los ideólogos del progreso y el régimen del porfiriato.

Weinberg también advierte el encadenamiento de contradicciones producidas por la adopción del orden como filosofía del progreso y las libertades económicas y políticas que se sacrificaron en su nombre. Pero a diferencia de Quijano, otorga esta lucidez a los mismos actores que están dentro de este proceso y en una manera original amplía el horizonte de acción del despliegue del proceso pedagógico más allá de su consolidación en el modelo de educación popular, trasladándolo al campo de la ciencia y la técnica, como espacios muy activos de creación de conocimiento para la transformación, como lo venimos planteando, ya sea de manera instrumental o emancipadora.

2.8 Positivismo y filosofía del progreso hacia 1870-1930.

Weinberg señala como momento constitutivo de la instalación de la filosofía del progreso antes descrita las etapas inauguradas con la culminación de los procesos de La Reforma en México (1858-1867) y la llamada Organización Nacional en Argentina (1852-1880). De manera que los momentos de culminación se refieren en Argentina, después del triunfo del federalismo en 1853, de 1862 a 1880 Buenos Aires se consolidó como la provincia hegemónica después del triunfo de Bartolomé Mitre en 1861 sobre la Confederación Argentina. En este período se sucedieron en la presidencia Mitre, Sarmiento y Nicolás

¹⁰⁸ Quijano, Aníbal, “Colonialidad del poder: eurocentrismo y América Latina”... *op. cit.* p. 236

¹⁰⁹ Weinberg, Gregorio. *Modelos educativos...* *op. cit.* p. 187

Avellaneda, período de estimulación del progreso material, de la colonización de la Pampa y de la instrucción pública. De modo que la etapa que se inaugura hacia 1880 con Julio Argentino Roca es la de la consolidación del laicismo, de la inmigración y de un acelerado crecimiento del ferrocarril y la industria agropecuaria¹¹⁰. De los que hablaba Weinberg respecto al predominio del trabajo extensivo y la vigencia del patrón racista de trabajo de la colonialidad del poder. En México el triunfo de la República liberal, con Juárez a la cabeza, sobre el imperio de Maximiliano se cristaliza en 1867, inaugurando la República Restaurada (1867-1876). Por lo que sostenemos que el proceso de instalación de la filosofía del progreso es constitutivo del período 1870-1930 acerca del despliegue del proceso pedagógico enmarcado en la lógica del sistema global moderno-colonial. Se distingue un momento de crisis y cambio hacia 1930, con la crisis económica mundial de 1929, con las repercusiones que Quijano señala con las cuales se inicia el camino de la industrialización por sustitución de importaciones en América Latina.

De tal manera que, las líneas siguientes tienen como propósito visibilizar en el plano del proyecto pedagógico el ideario plasmado en la necesidad o aspiración de orden que siguió al significativo libertad, relacionado para el inicio del período señalado con anarquía. Porque la exposición de estas ideas representa lo que se quiere decir con la construcción de América Latina a partir de sus proyectos pedagógicos constitutivos. Proyecto que, en este caso, sostuvo el mencionado ideario de orden. Este proceso presenta una contradicción, con maneras particulares de resolverlas, la dependencia histórico-estructural de Quijano y la dependencia cultural de Weinberg, junto con la afirmación de regímenes autoritarios surgidos con el clamor del orden.

De un lado, Weinberg señala como los artífices del proyecto pedagógico que sostendrá al ideario del orden a Gabino Barreda, mecenas de la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria, donde se formaron los protagonistas del ideario positivista para el período, Enrique Laubscher y Enrique Rébsamen, fundadores de la Escuela Modelo de Orizaba, el ministro de Instrucción Pública de 1882 a 1884 Joaquín Baranda, quien

¹¹⁰ Hamnett, Brian. *Juárez: El benemérito de las Américas*. México, Biblioteca Nueva, Colofón, 2006. p. 256

organizó dos Congresos nacionales sobre el modelo de instrucción pública conveniente para el momento (1889-1890; 1890-1891).

Éste, de manera similar al que se organizó en 1882 en Argentina, sentaba las bases para la discusión de un tema fundamental para consolidar la instrucción pública así como para hacer marchar las aspiraciones de orden. Los temas estaban estructurados a manera de antinomias, propias del mundo moderno. Así, se pasaba lista a cuestiones relacionadas desde el mismo individuo hasta el trabajo y las relaciones internacionales. Este espacio escenificó la mediación de los sujetos pedagógicos entre los sujetos políticos y sociales, cuyo objetivo sería desarrollar una fundamentación para conciliar las antinomias presentadas, que en el fondo se simplificaban a conciliar libertad y orden.

Estos congresos fueron los antecesores del Congreso que Justo Sierra convocó hacia 1910, cumbre que junto con la inauguración de la Universidad de México el 22 de Septiembre del mismo año, delatan la intencionalidad formativa que yacía a los festejos del Centenario de 1910. Esta coyuntura, identificada como un momento de cisma, por la contradicción que planteaba el relucir “un orden y una paz más aparentes que reales”¹¹¹ es la visión que obtura el despliegue de los proyectos pedagógicos del vector interno del sistema global moderno-colonial. Evidentemente que el intento de conciliar orden y libertad resultó en la propagación de las contradicciones sociales de las que surgió el descontento y la lucha armada articuladas en la Revolución Mexicana, y sin embargo, la paz y el orden no eran menos aparentes en las potencias coloniales que se masacraron en una lucha fratricida de 1914 a 1918 y ejemplos similares.

Lo que se exhibía ante los representantes de las naciones extranjeras era el punto culminante de un proyecto pedagógico en despliegue, armado en el marco del sistema global moderno-colonial, que buscaba conciliar libertad y orden. Y que de acuerdo a la caracterización que se hizo de éste y del vector interno del mismo en el capítulo 1, fue un proyecto generado dentro de un Estado, en tanto vector interno, que logró consensuar las características del modelo que habría de mediar entre los sujetos pedagógicos y que fue

¹¹¹Weinberg. *Modelos educativos... op. cit.* p. 196

concebido como obligatorio, gratuito y laico. Y sin embargo no logró crear un vínculo democratizador entre los sujetos pedagógicos, lo que tuvo repercusiones entre los sujetos sociales y políticos. Pues Weinberg encuentra testimonios de obreros y mujeres que aspiraban a entrar a ese modelo y al mismo tiempo encuentra que para el sector rural la inclusión a este modelo era una aspiración lejana, con índices de analfabetismo del 54% al 50% en el lapso de 1900 a 1910.¹¹² Con lo que, debido a esta insuficiencia en el modelo que regula las relaciones de los sujetos pedagógicos, los sujetos políticos y sociales son situados en un dilema que los reta a ejercer su “agencia” o “capacidad de hacer” frente a un modelo que no satisface sus expectativas de una transmisión positiva o equitativa del capital cultural, no sólo en términos generacionales sino en los mismos términos que el modelo construido por el Estado había fijado, sin lograr satisfacer. Así dentro de esta lógica caben críticas a este modelo provenientes de miembros del mismo, los que consigna Weinberg como: Ezequiel Chávez vicepresidente de Instrucción Pública en 1910 sobre una gratuidad insuficiente, dado que la razón por la que los niños no asistían a la primaria era por la carencia de los medios necesarios para subsistir. Y similar a ésta, la de Hilarión Frías, sobre una obligatoriedad aparente porque constitucionalmente el acceso a la educación primaria era un derecho, no una obligación.

De modo que lo que se verifica es la capacidad del modelo de ser transgredido desde adentro y desde fuera como lo muestran los testimonios que Weinberg consigna. Ello es muestra de las disputas generadas desde dentro y fuera del vector interno del sistema global moderno-colonial en el despliegue de los proyectos pedagógicos que sostienen un ideario determinado. Que en el período de 1870-1930 fue el del progreso. Ideario auspiciado por el vector interno en tanto Estado-nación y que llevado a la discusión de si tuvo un papel instrumental o emancipador hay que analizar primero su grado de adhesión a la tendencia a reproducir la cosmovisión liberal-industrial de origen colonial, en tanto experiencia concreta que se asume como necesaria y universal. Este parámetro se considera importante porque señala cuando este vector, dentro de los rasgos de creatividad y resistencia que ha mostrado a lo largo de su papel en el sistema global

¹¹²*Ibíd.* p. 193-194

moderno-colonial, busca propiciar las condiciones aptas para tal fin. Y en la marcha puede ser capaz de subsumir rasgos propios de su entorno y sus sujetos, por ejemplo, la característica que Weinberg señala del caso mexicano. En el concepto que en el porfiriato se tenía de moderno se privilegiaba la formación de élites formadas en base a patrones desnacionalizadores, tales como inculcar la práctica del idioma inglés, como un medio para “ingresar a la civilización”, descuidando y descalificando las lenguas autóctonas. Lo que implicaba no sólo su descuido sino su negación, todo ello en función de ingresar a la civilización lo que equivale a aspirar a reproducir dicha cosmovisión.

De modo que no sólo tuvo un papel instrumental sino además excluyente, no fue democratizador. Un caso hipotético sería, independientemente de lo deseable de la aspiración a determinada cosmovisión, la formación de un vínculo democratizador en donde se impulsara una educación bilingüe, que extendiera al grueso de la población la enseñanza del inglés, de nuevo como medio de “ingresar a la civilización.” Aunque igual se seguiría aspirando a tal experiencia, al menos se hubieran generado vínculos democratizadores, dentro de los cuales, las disrupciones al interior y desde fuera del modelo de mediación entre sujetos pedagógicos se diese en condiciones positivas y menos violentas. De manera que las aspiraciones a reproducir determinada experiencia son de hecho secundarias al hecho de que se generen vínculos democratizadores entre los sujetos pedagógicos, ámbitos que no obstante están interrelacionados por el impacto entre sujetos políticos y sociales por estar inmersos en determinado vínculo y proyectados a determinado proyecto civilizatorio, el cual puede ser variable. No es que la cosmovisión liberal-industrial de origen colonial sea el rasero para medir todas las experiencias, porque puede estar otra en el horizonte, una de las que contemplan por ejemplo una diferente relación referente a la propiedad. Y podría ser más deseable pero en la medida en que sus vínculos entre sujetos pedagógicos obstaculicen o propicien relaciones equitativas será la característica de sus disrupciones como modelo, tanto desde dentro como fuera de él. Y asimismo puede tener ya sea un carácter instrumental o emancipador, una propuesta de educación politécnica puede llegar a ser instrumental en el largo plazo, por estar enmarcada en un modelo diferenciado de puestos y cargos, por lo que determinar este

rasgo en particular requiere de sopesar la diversidad de factores que operan dentro del modelo así como de qué tanto subyuga los rasgos propios de los sujetos y que tanto contribuye a facilitar la transmisión de capital cultural en un marco de relaciones equitativas, lo cual sería la base para fundar condiciones que apunten a la emancipación entre sujetos sociales y políticos.

En torno al período 1870-1930 y la llamada revolución educativa burguesa, Weinberg tiene el atino de poner la atención en Brasil. Su participación en la formación de una educación popular (laica, gratuita, obligatoria) se da con la formación de la República en 1889 y se consolida con la constitución de 1891, aunque de manera desorganizada en un principio. Pero en realidad ya desde el artículo 129 de la Constitución de 1823 se declaraba la instrucción primaria gratuita para todos los ciudadanos, se limitaba a los ciudadanos pero ya era un avance notable que indica la participación de Brasil en la revolución educativa burguesa.

Weinberg habla de una periodización hecha en función de la transición entre cultura impuesta y admitida o aceptada, concluyendo que en este periodo con el positivismo se da esa transición, su periodización no incluye un criterio de autenticidad sino de apropiación consciente. En esto se puede ver el papel del vector interno, como se expuso en nuestro capítulo 1, al traer a cuenta la cuestión de la generación de epistemes distintos a los del centro colonial o la adopción de un modelo frente a una respuesta política como con el modelo de monitores. Aquí también como en Latinoamérica la respuesta por el positivismo respondía a sustentarse en la ciencia y la técnica (en especial las matemáticas y ciencias naturales) para superar resabios del antiguo régimen, relacionados con un modelo educativo retórico y formalista.

En el caso de Brasil el dilema giraba en torno del esclavismo y la pugna entre sectores tradicionales y emergentes burguesías urbanas y rurales. Aquí se ven las pugnas que hay dentro del vector interno para llevar a cabo un determinado modelo de mediación entre sujetos pedagógicos con miras a una refundación de la sociedad. En Brasil se llevaba a cabo un ambicioso programa de modernización con la figura prominente de *Benjamin Constant Botelho de Magalhaes* hacia 1874 desde la Escuela Militar, centro de difusión del

positivismo. Que en este caso no logró las metas propuestas, quedándose en un modelo más tradicional, en parte por la descentralización, medida que data del Acta Adicional de 1834, momento corolario de la abdicación de 1831 de Pedro I. Pero, aún con estos rasgos de educación popular era predominante el carácter tradicional y elitista de los modelos educativos.

Por lo que la disputa hacia 1870-1930 se lleva a otro plano, ya no tanto el de educación popular sino el de la disputa por un modelo enciclopedista o científico basado en las ciencias modernas. Que es el momento de Constant y que aunque se instaló en el lugar de la toma de decisiones no logró consolidar su plan, principalmente como señala Weinberg por que los planes educativos no se readecuaron y porque el método de la enseñanza dependía, por mucho, de materiales de autoría extranjera, lo que no contribuía a interiorizar los mismos para una práctica de la propia realidad, por lo que se posterga la transición de la cultura impuesta/aceptada. O bien, se da, porque se eligió un determinado contenido, pero se dio con una considerable carencia de originalidad y adecuación.¹¹³

Weinberg considera que esto se debe a las transiciones pacíficas en los regímenes políticos de Brasil, por lo que a falta de un antagonista extranjero se mantenían vínculos de **dependencia cultural**. No obstante, Weinberg también habla de esta dependencia cultural en el resto de Latinoamérica (por el manejo ideológico de la filosofía del progreso). No debería de haber esta dependencia cultural en el resto de Latinoamérica dadas las condiciones de antagonismo extranjero en las independencias.

Por lo que entonces puede que esta dependencia y, ligada a ella, la transición de cultura impuesta/aceptada, no dependa tanto de los factores políticos o económicos sino de la adhesión que muestra el vector interno a reproducir determinada experiencia histórica, situación presente en ambos casos. Sin embargo Weinberg introduce la cuestión de la participación de las clases populares, situación limitada en Brasil, por lo que los cambios realizados desde la República no contemplaban una transformación radical del

¹¹³*Ibíd.* p. 197-205

sistema educativo, que renovara generacionalmente a las élites culturales y políticas. Por lo que si bien se pudo dar una estructura de educación popular y enfocada a un cambio en la adopción de modelos basados en las ciencias y la técnica, la incidencia de estos cambios hacia el grueso de la población fue limitado y prácticamente se mantuvo en una esfera restringida.¹¹⁴

La culminación y crisis de esta revolución educativa burguesa tuvo un momento paradigmático con el modernismo en toda Latinoamérica (Con autores como Rubén Darío de Nicaragua, José Martí de Cuba, Salvador Díaz Mirón de México, Julio Herrera y Reissig de Uruguay, Leopoldo Lugones de Argentina, José Santos Chocano de Perú, etc.). Otorga la conciencia de emancipación colonial y acceso a la modernidad (emancipación del lenguaje y sonido auténticamente hispanoamericano). Las características del movimiento como la perfección en el estilo y la búsqueda de orden propio de la modernidad hace al movimiento cómplice de una estructura del Estado liberal oligárquico como la del porfirismo en México. Ambas culturas son afines: la homogeneidad de los elementos característicos del porfirismo (pretensión científica, orden y progreso) es compatible con el amor a la “modernidad”. Los exponentes del modernismo en México se alían al poder porfirista.

Con la ideología positivista se combinan una ideología de Estado con una ideología de clase. Se asumen herederos del caos que devino en el Estado científico y portadores del porvenir en la clase más apta, la burguesía. Gabino Barreda desde Benito Juárez y Justo Sierra con Porfirio Díaz marcan la trayectoria de ese proceso ideológico que toma forma bajo el régimen porfirista. El liberalismo triunfante superó los obstáculos del conservadurismo, le falta la unificación y la educación es la vía. El Estado tiene como objetivo educar (en tanto transformación de los hábitos) en las bases del orden y el progreso a la población dispersa en el caudillismo y atrasada industrialmente. Sierra está educado en la línea espenceriana de la disciplina social, pone límites al jacobinismo, al Estado y se centra en la educación del pueblo, que debe poner fin a los medios violentos de cambio.

¹¹⁴*Ibíd.* p. 204

En cuanto a la ideología del Porfiriato, el orden y la tendencia homogeneizante contemplan las disensiones y los costos de la modernización como vibraciones internas, no como los signos de la opresión que son. Esa tendencia a ignorar los síntomas de descontento provocan el escepticismo ideológico en distintos exponentes de la literatura como Mariano Azuela y Heriberto Frías. Las corrientes anarquistas y sindicalistas son un cauce para la injusticia y explotación contenidas.¹¹⁵

En cuanto al régimen porfirista priva un ambiente de negación ante los hechos que se traduce en un ánimo celebratorio y cínico. La expresión cultural de la época es una élite amurallada en la ilusión de progreso. Progreso basado en la explotación de mano de obra semi-esclava. Pero esta ilusión es resultado de un proyecto pedagógico influido por el optimismo de la filosofía del progreso. La importancia de considerar esto nos revela la existencia del andamiaje de saberes disciplinarios que operaba detrás del ánimo celebratorio personificado por los festejos del Centenario de la Independencia en 1910. El no considerarlo nos lleva a ignorar las contradicciones sociales ocurridas al mismo tiempo en el contexto europeo con la guerra de 1914 y el asiático con la revolución china de 1911, pues se juzga al contexto mexicano como atrasado con respecto al mundo, por asumirse moderno en medio de un contexto de enorme desigualdad, consolidando una visión colonizada de la historia pues en aquéllos casos de igual manera permanecían latentes graves conflictos por debajo de una imagen de estabilidad.

¹¹⁵ Monsiváis, Carlos. "Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX" en Varios Autores. *Historia General de México*. México, El Colegio de México, 1981. pp. 305-341

2.9 Las alternativas a la educación popular del Estado liberal-oligárquico 1874-1918.

Como propuesta alternativa a la adopción de la filosofía del progreso está el ideario de Martí (también modernista), quien también apostaba por una educación popular pero no tanto pensando en incursionar en la idea del progreso mediante el positivismo y la implantación de un modelo que considere las ciencias y la técnica, sino pensando (la educación popular) para la **emancipación mental** del **grueso de la población** y también pensando en la cuestión de la transición hacia una cultura aceptada, no impuesta.

Por lo que también se enfoca en la generación de un modelo de educación que incluya los contenidos científicos pero con un **sentido transformador**, que inculque entre sus sujetos pedagógicos los medios para **lidiar** con su **contemporaneidad**, situada ésta en la importancia del trabajo y la experimentación que proclama la filosofía del progreso que a diferencia del optimismo ingenuo que caracterizó a las demás experiencias, en Martí advierte no subordinar los rasgos propios a un modelo extranjero. Como en el caso mexicano de impartición del inglés pasando por el descuido de las lenguas autóctonas. El ideario de Martí busca **evitar** el **desarraigo** de la propia patria.

Sumando estas prioridades, el proyecto de educación popular busca la emancipación mental del grueso de la población, y propone utilizar los basamentos científicos como forma de valerse de la realidad sin desarraigarse de la patria. Dichos elementos se encuentran presentes en Martí, el puertorriqueño Eugenio María de Hostos y el también cubano Enrique José Varona. Esta propuesta alternativa busca un modelo que medie entre los sujetos pedagógicos, cuyo objetivo principal, en términos de la emancipación no sea sólo política,- cuestión que los 3 siguen sin alcanzar- sino además cultural, por lo que ubican como objetivo del modelo educativo que buscan, superar esa dependencia mental en la que con frecuencia cae el vector interno.¹¹⁶

¹¹⁶Weinberg. *Modelos Educativos... op. cit.* pp. 205-215

Dicho vector que como señalamos en el Capítulo 1, tiende a mostrar rasgos de creatividad y resistencia frente a conflictos políticos (que es la tendencia que Weinberg encuentra entre los pensadores latinoamericanos que consideraban a la educación como elemento transformador y que ubica como una tendencia doble: “una vertiente crítica para con la estructura tradicional y otra constructiva al servicio de modelos de desarrollo”;¹¹⁷ pero suele plegarse a un modelo instrumental cuando busca adherirse a la reproducción de una experiencia histórica particular.

De modo que en este período, desde las Antillas, se encuentra una lúcida alternativa al despliegue del proceso pedagógico en 1870-1930, que tuvo como objetivo la filiación a la filosofía del progreso, pero circunscribiéndola, con los antillanos, a la liberación mental de la población y al arraigo y preeminencia de los rasgos culturales propios. Weinberg selecciona el discurso de apertura de Varona para el ciclo académico 1903-1904 en la Universidad de la Habana¹¹⁸ como un indicio sobre la conciencia de éste autor acerca del proceso de transmisión-cambio del capital cultural. Es consciente de la capacidad y necesidad de disrupción de los modelos que median entre los sujetos pedagógicos, en términos generacionales, culturales y nacionales, por lo que su recomendación es simple, intervenir en la formación de los sujetos de modo que se les facilite ese proceso de transición, situación que implica su apuesta por un modelo que ante todo se funde en vínculos democratizadores entre los sujetos pedagógicos, consciente que cada modelo es temporal y contingente y responde en primer lugar a esa tarea facilitadora entre sus sujetos.

Pero Weinberg encuentra otra propuesta alternativa que viene de uno de los casos de educación popular más acabados, el de Argentina hacia 1880. Este ejemplo busca dicha

¹¹⁷ *Ibíd.* p. 216

¹¹⁸ “Educar, desde un punto de vista comprensivo, no es nada menos que intervenir en la adaptación del individuo al mundo circundante y a la sociedad, facilitarla y dirigirla, para procurar que la ineludible ley de selección se convierta en instrumento de progreso personal y colectivo. Con esto, dicho está que el problema de la educación, la manera, los procedimientos, el contenido y el fin de la educación han de cambiar forzosamente con el transcurso y las vicisitudes del tiempo, y tomar forma diversa en cada país, dentro de las grandes líneas de la civilización del grupo al que pertenezca. Porque las condiciones de adaptabilidad no son las mismas para un germen, para un embrión y para un organismo adulto”. *Varona*, prólogo y selección de José Antonio Fernández de Castro. México, Ediciones de la Secretaria de Educación Pública, 1943, p. 140. *Apud.* Weinberg, Gregorio. *Modelos educativos... op. cit.* p. 215

democratización a partir de la articulación de una disrupción hacia un modelo de desarrollo que subordinaba su modelo educativo a dichas necesidades. Se refiere a la articulación agroexportadora de Argentina en la época, lo cual a lo sumo modificó el modelo para formar una clase dirigente y administradora, ampliando las bases del sistema pero sin modificar sus funciones ni estructura. La lucha por la ampliación de espacios en este sistema se da en la articulación entre las clases sociales que apoyan a Yrigoyen que en 1916 alcanzó la presidencia (indicios de mayor participación en la vida educativa y cultural por medio del sufragio) y en la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918,¹¹⁹ de amplia trascendencia latinoamericana, que enarbolaba la autonomía, el gobierno tripartito y la libertad de cátedra.¹²⁰

En lo que respecta a este movimiento de disrupción, que va de 1916,1918 a 1930, es un movimiento reformista que va acompañado de la demanda por la transformación de los vínculos entre sujetos pedagógicos, políticos y sociales, específicamente con el ascenso de las clases medias en el caso argentino. Extrapolando este caso al conjunto latinoamericano, se considera a la Reforma Universitaria de Córdoba como un momento importante de disrupción al despliegue del proceso pedagógico de 1870-1930 fundado en el positivismo. Con lo que un movimiento político consecuente con este reformismo sería el APRA (Alianza Popular Revolucionaria Americana) peruano. Pero Puiggrós disiente de esta caracterización histórica, fundada en una explicación clasista,¹²¹ pues ello opaca la actividad de la juventud en términos generacionales y las luchas antiimperialistas en Latinoamérica. Como quiera que ambos autores se decidan por un factor u otro, o por conciliar ambos, como sería la propuesta de Puiggrós, ambos motivos de movilización (clase y generación) apuntan al momento de transición que Varona entendía y que asumía como necesario. Por lo que la combinación de ambos hacia 1918-1930 responde a un momento de disrupción en el despliegue del proceso pedagógico en el período 1870-1930. Situación que en este caso proviene de actores disidentes con el vector interno que

¹¹⁹ *Ibíd.* p. 218

¹²⁰ Puiggrós, Adriana. *Imaginación y crisis... op. cit.* p. 12

¹²¹ Puiggrós, Adriana. *La educación popular en América Latina: Orígenes, polémicas y perspectivas.* México, Nueva Imagen, Serie Educación, 1984. pp. 122-123

le disputan la hegemonía. El amplio espectro latinoamericano que Puiggrós identifica se refiere a:

En el discurso reformista estuvieron presentes los siguientes aspectos: sentimientos antioligárquicos y antiimperialistas de los hijos de los inmigrantes europeos a Chile, Uruguay y Argentina a finales de siglo, el antiimperialismo clasista de los estudiantes y obreros cubanos, el antiimperialismo progresista, indigenista y nacionalista de Haya de la Torre, el anti positivismo nacionalista de Saúl Taborda, el progresismo liberal de José Ingenieros, el antipositivismo espiritualista y progresista de Vasconcelos, el evolucionismo pacifista democratizante de la posguerra y el antievolucionismo marxista.¹²²

De modo que el contenido del movimiento reformista llegaba a los ámbitos de las mentalidades y de alternativas intelectuales al positivismo. En donde la dependencia cultural se media con el rasero de la oposición binaria civilización/barbarie y en donde el discurso escolar buscaba domesticar la tensión generacional. La disrupción frente al despliegue del proceso pedagógico de 1870-1930 apuntaba al corazón mismo de la filosofía del progreso, el positivismo. Articulándose a esta disrupción, se presentaron no sólo los jóvenes universitarios sino un conjunto de sectores y discursos latinoamericanos disidentes con el proyecto hegemónico de 1870-1930. Cuyo discurso se podía identificar desde las élites intelectuales que apostaban por una América Latina como sujeto histórico, hasta las clases obreras y las campesinas que veían en la Revolución Mexicana, y específicamente en Zapata, a un referente de reivindicación.¹²³

Centrando la mirada en México durante este mismo período del discurso reformista de 1918-1930, el cual articuló desde los sujetos pedagógicos una movilización hacia la capacidad de hacer en los sujetos sociales y políticos, se puede ver una intensa actividad disruptiva del proyecto hegemónico del Estado liberal oligárquico. Los movimientos culturales encabezarían una ofensiva temprana en contra del porfirismo. El ímpetu del Ateneo de la Juventud en contra de la filosofía positivista del régimen se une al movimiento revolucionario y Vasconcelos se suma al maderismo. Desde ese nuevo

¹²² *Ibid.* p. 127

¹²³ “Así por ejemplo “el hispanoamericanismo de Rodó y Rubén Darío, de Alfonso Reyes y Antonio Caso, el antipositivismo de los Siete Sabios, habían abierto un camino que, si bien era estatizante y aún expresaba una visión progresista exclusiva de las capas intelectuales, comenzaba a romper los antiguos moldes del pensamiento dominante en América Latina”. *Ibid.*p. 128

régimen encabeza un programa de “rehabilitación del pensamiento de la raza” y la incorporación cultural de México al resto de Hispanoamérica. Esta generación de intelectuales une su deseo de modernización y desarrollo de las humanidades con la carga de injusticia social de los trabajadores, pensadores e indígenas reprimidos por el Estado. Son dos deseos de ascenso opuestos entre el orden y la sujeción y la libertad y la violencia. El Ateneo se compuso de jóvenes intelectuales que pensaron desde diversas corrientes filosóficas con rigor académico. Así como su sensibilidad ante la falta de humanidad del régimen, falta de responsabilidad por la justicia.

La historia oficial pretende ubicar a la generación del Ateneo como una organización fraternal pero no fue así. Su papel de renovadores culturales es ambiguo y su trabajo en conjunto fue limitado. Como personalidades individuales cada uno destacó a una escala continental y en especial en temas literarios. Como generación, eran amantes tradicionalistas de la cultura, inspirados en los clásicos universales y además orgullosos de su herencia positivista (homenaje a Gabino Barreda y su generación). Sin embargo en ese ánimo creció la llamada regeneración moral. Unía la labor dinámica del artista y el intelectual con la renovación dinámica y el progreso del espíritu positivista. Pero consideraban que éste se había estancado en el porfiriato además de que se había perdido la moralidad que para ellos significaba el impulso constructivo de la civilización. Para salir del marasmo del porfiriato era necesaria la autonomía cultural. Cambiar los hábitos de la intelectualidad de entonces (pereza mental, gusto por las novedades europeas) por tomar como punto de partida los problemas sociales mexicanos para alcanzar una vida intelectual auténtica.

Esto suponía que el intelectual de la renovación moral debía de ocuparse de su función alejado de la política. Respecto al orden político sentía como necesario un ambiente de quietud (la función de producir y de educar) para lograr sus propósitos. Por eso fueron reaccionarios con la Revolución. Les tomó tiempo adaptar su cultura tradicionalista con la contingencia revolucionaria.

2.10 El año 1915 y el período de transición.

En este período surge la generación de los Siete Sabios (Alfonso Caso, Manuel Toussaint, Vázquez del Mercado, Olea y Leyva, Palacios Macedo, Cosío Villegas, Bassols, Gómez Morín, Lombardo Toledano). Tras el período revolucionario se anhela el orden, sobretodo en el ámbito burgués. Los miembros de esta generación se asumen como una generación de ruptura con el Ateneo; se deslindan de Antonio Caso pero rescatan a Vasconcelos. Para 1915 se percibe que la revolución se ha estancado en el caos armado pero es entonces cuando ven renacer la regeneración moral en los programas del agrarismo, del obrerismo, de las nacionalizaciones y de la unidad latinoamericana. Paralelamente el constitucionalismo va ganando terreno y los miembros de la generación de 1910 se unen en la consigna de penuria de espíritu. La generación de 1915 se crea bajo la derrota tanto del maderismo como de la vía democrática.

Su postura ante la revolución les da sentido de originalidad, como portadores de la cultura letrada frente a la oralidad de las masas. No se involucran de lleno pero observan atentos. Empiezan su acercamiento a la revolución en tanto novedad y fuerza vital pero carente de visión patriótica y de conciencia intelectual. Antes de ellos sólo era un monolito de matanzas, a partir de que ellos asumen los problemas materiales y económicos que la hicieron surgir como problemas espirituales, de la conciencia intelectual, la Revolución adquiere sentido. Se le ve como el punto de partida para la autonomía intelectual. La crisis de la revolución que es una manifestación de la crisis moral se resolverá cuando se ponga fin a la crisis de autoridad. Es decir, que una minoría selecta (Ariel) tome el mando para resolver los problemas de la civilización material (Calibán).

Esta generación de jóvenes toma las riendas de las instituciones docentes y académicas que los huertistas dejaron. Así comienza la “sustitución cultural de importaciones”, se descolonizan sin proponérselo. Se asumen como la forma ideológica de la Revolución y como los que rompen con el Ateneo aunque en su visión evangelizadora

no abandonan la cultura tradicional. Con prosa europeizada denuncian el europeísmo y escriben sobre los problemas y los tipos nacionales.

Su misión de iniciar la estabilidad del país les provee de un plan para llevar a cabo. La visión solidaria de auspiciar las instituciones necesarias sólo será posible a través del conocimiento riguroso y la acción planificadora. Las instituciones que imaginan se crean en base al servicio público y al conocimiento de las leyes científicas que gobiernan la acción política y económica. A través de la jurisprudencia, la economía, los impuestos, la política, los sindicatos, la educación y la academia. Este proceso ejemplifica la emancipación de la dependencia cultural a la que alude Weinberg.

2.11 Vasconcelos y el nacionalismo cultural.

Desde que se sustituyeron las importaciones culturales se comenzó a buscar la esencia nacional en los elementos antes relegados, en apropiarse de las raíces indígenas. El impulsor de este proyecto, ya como ministro de educación pública, desempeñó la obra con acciones monumentales de alfabetización extensiva e intensiva en cada rincón del país, alfabetizando por igual a indígenas y mestizos. En un principio se trataba de brindar instrucción sobre rudimentos del campo y la industria, de la alfabetización, de historia, geografía y salubridad para consolidar la Unidad Nacional. Vasconcelos buscó darle proyección universal al proceso social de la Revolución con la alfabetización y la enseñanza de los autores clásicos universales. A la inversa, el movimiento sería hacer universal lo mexicano. Lo que hoy se juzga frecuentemente como chovinismo era la formación del espíritu vasconcelista que haría universal a esta raza. El medio sería estético, creando símbolos comunes originados en un pasado heroico con formas autóctonas.

La influencia de Vasconcelos como secretario de Educación Pública de 1921 a 1924 se dio en el muralismo como movimiento pictórico encargado de representar y mitologizar a la Revolución como el preludio a la culminación de la marcha de la humanidad. Como una historia en indudable progreso a la liberación de los oprimidos (herencia positivista). Así la unidad nacional adquiere con Vasconcelos una proyección antiimperialista. Sin embargo, su fracaso en las elecciones de 1929 lo llevan a la recapitulación de sus memorias que son un relato de sus derrotas sociales y culturales. Se decepciona de la historia y de la nación que lo desechó y acaba exaltando al franquismo, convirtiéndose en símbolo de la extrema derecha, lo cual lo vuelve un personaje enigmático que señala los límites del impulso pedagógico en contra del Estado liberal oligárquico de 1918-1930 en Latinoamérica.¹²⁴

2.12 El discurso reformista universitario 1918-1930

Como momento de ruptura a nivel continental, el discurso reformista fue un discurso abierto a la diversidad de voces y sujetos históricos. Fue un detonador de la “agencia” de diversos sujetos para irrumpir en el discurso positivista dominante y del Estado liberal oligárquico. Tanto los impulsores de la reforma universitaria como el movimiento político-social articulado en torno al Yrigoyenismo coincidían en su oposición al positivismo por tratarse de un discurso cerrado, que en la práctica restringía a amplias capas sociales de una circulación democratizadora del capital cultural. Y ambas posturas denotaban el agotamiento del Estado oligárquico liberal. Esta oposición con diferentes matices entre sectores sociales dentro de Argentina como en cada caso particular de Latinoamérica convergió en torno a la combinación de discursos sociales y político-ideológicos diversos que además tienen la característica de responder a prácticas y sentidos pedagógicos.¹²⁵ Este movimiento latinoamericano es una muestra ilustrativa de los alcances de la

¹²⁴ Monsiváis, Carlos "Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX" *op. cit.* pp. 305-341

¹²⁵ Puiggrós, Adriana. *La educación popular en América Latina...* *op. cit.* p. 132

movilización de la “agencia” o “capacidad de hacer” frente a un *habitus* hegemónico a partir de las mediaciones de los sujetos pedagógicos entre los sujetos sociales y políticos. Pues el discurso reformista no se limitaba a las mencionadas propuestas universitarias sino que apuntaba a articular a una diversidad de actores disidentes con un campo mayor, el del Estado liberal oligárquico. Puiggrós menciona como algunas de las experiencias que impactaron con fuerza en el plano político a partir de esta articulación el caso del APRA en Perú, el movimiento reformista cubano y el centroamericano.¹²⁶

Sobre la construcción del discurso reformista universitario mismo, Puiggrós señala su origen múltiple y las repercusiones de éste en la ampliación de la educación popular latinoamericana. Participaron tanto el anarquismo en la demanda de libertad de cátedra y de asistencia, como el racionalismo de Francisco Ferrer y Guardia en las formas de gobierno, la escuela activa europea o norteamericana con John Dewey en la idea de cogestión, así como la experiencia soviética para la educación de las masas y una multiplicidad de propuestas democráticas para el gobierno tripartito (estudiantes, profesores, graduados).¹²⁷ De esta manera fue posible el surgimiento de universidades populares, vinculadas a las demandas de obreros y campesinos en Argentina. Por lo que, aunque la respuesta a las demandas que se articularon en torno al discurso reformista encontraron solución en el sector universitario, tanto a nivel organizativo como curricular, este movimiento disidente visibilizó las demandas no solucionadas por el discurso pedagógico liberal oligárquico.

Pero los límites del discurso reformista de 1918-1930 se encuentran también, tanto en la coyuntura político-económica de la crisis mundial de 1929 como en los limitantes mismos de este discurso. Puiggrós señala que, como discurso que articuló en torno suyo las demandas insatisfechas del Estado liberal oligárquico, se mantuvo en los marcos del liberalismo democrático y al no asentarse de una vez por todas en los sentidos nacional-populares se perdió la oportunidad de ligarse duraderamente con amplios sectores sociales. Como se ve con Vasconcelos en su campaña presidencial de 1929, de modo que

¹²⁶ *Ibíd.* p. 133.

¹²⁷ *Ídem*

hay una franca ruptura entre el reformismo de 1918-1930 y los movimientos nacional-populistas posteriores a 1930.¹²⁸

Hacia el período 1870-1930 la consolidación de la educación popular con el Estado liberal oligárquico y la disrupción de éste que convergió en torno del multioriginario discurso reformista de 1918-1930 señalan los límites del despliegue del proceso pedagógico que sostuvo que la educación era un elemento transformador, que osciló entre encarrilarse a las vías del progreso material y lograr una emancipación cultural. Con los antillanos Martí, Hostos y Varona advirtiendo la importancia de la independencia cultural además de la política, por la que aún luchaban, así como de la disrupción del modelo del Estado liberal oligárquico por parte del discurso reformista que surgió en Córdoba e irradió a toda Latinoamérica.

¹²⁸Ibíd. pp. 135-136.

CAPÍTULO 3.

CARACTERIZACIÓN DEL DESPLIEGUE DEL PROCESO PEDAGÓGICO EN EL CASO ARGENTINO 1870-1930.

El tema a desarrollar, tanto en este capítulo como en el cuarto sobre el caso mexicano, estará más apegado a centrar la atención en el Estado como vector interno del sistema-mundo moderno/colonial. Y en específico sobre la clase de despliegue pedagógico realizado para este período. Esto obedece a la necesidad de abundar más en el carácter de ese proceso pedagógico endógeno que ha ido conformando las identidades de Latinoamérica (con el Estado como uno de sus principales exponentes), y sus tensiones por un lado con las metrópolis del sistema-mundo moderno/colonial así como con los sectores que al interior del mismo y por fuera de él le disputan la hegemonía. Y también por el interés de abundar en esos caracteres ambiguos y contradictorios que esbozamos en el capítulo 1. En donde se sostenía que frente a presiones políticas y/o externas este despliegue muestra rasgos de resistencia y creatividad, equiparables al ethos barroco de Bolívar Echeverría. Y así tenemos desde épocas tempranas la generación creativa de una episteme distinta a la de las metrópolis coloniales en el siglo XVI (generación de un episteme más parecido al clásico que al renacentista, siendo este último el predominante). O frente a la disyuntiva política que planteaban las independencias, la necesidad de crear un nuevo discurso educativo, el del modelo de monitores, para una nueva realidad. Pero aquí mismo ya se van vislumbrando los límites de ese despliegue. Pues al encarar esta nueva realidad se comprometían las posibilidades de un proceso histórico autónomo al adherirse a la construcción de una experiencia histórica particular, asumida como universal y necesaria, cayendo con ello en un proceso de autocolonización.

De modo que frente a la tarea de formar sujetos capaces de imaginar sus posibilidades históricas, este despliegue pedagógico (impulsado por el Estado como vector interno del sistema-mundo moderno/colonial) muestra una actividad diferente, que se desglosa en dos fases. Puede que, estando inmerso en la lógica del sistema-mundo moderno/colonial, aspire a reproducir la cosmovisión de este modelo, que es la liberal-industrial de origen colonial, asumido como universal y necesaria.¹²⁹ Acto seguido, si es

¹²⁹ Como ejemplo ilustrativo de este caso está la situación de Argentina con la Constitución de 1853, programa que deriva de las grandes ideas del liberalismo de la época. “Planteaba que era posible transformar

este el caso, quedan dos disyuntivas, si mediante esta asunción estará o no contribuyendo a la creación dentro de sus sujetos de imaginar sus posibilidades históricas. Situación que tiene mayores posibilidades de realizarse si se practica un proceso de transmisión-cambio del capital cultural en términos equitativos.

Un caso más radical es aquél en donde se muestre ya sea resistencia o autonomía de aspirar a reproducir la mencionada cosmovisión del sistema-mundo moderno/colonial. Se estaría hablando de un caso en el que la senda principal que oriente el proyecto en el que se invierte para la formación de sujetos marque su distancia con respecto al proceso de autocolonización. Y sin embargo, dentro este caso seguiría siendo imprescindible para fomentar entre sus sujetos la capacidad de imaginar sus posibilidades históricas, un ejercicio equitativo de transmisión-cambio del capital cultural. Tomando en conjunto estos factores es que procederíamos a plantear la idea central de esta investigación, si el papel de ese despliegue ha sido instrumental o emancipador.

Ya en el Capítulo 2 con algunas ideas generales esbozadas, observamos la consolidación del modelo de educación popular (primaria)/básica, que hacia el período 1870-1930 mostró una clara adhesión a la filosofía del progreso, tan clara que rayaba en lo ingenuo, como señaló Weinberg. Situación que tanto en México como Argentina desarrolló procesos contradictorios, ya sea con el caso del porfiriato o del afianzamiento en Argentina de las oligarquías ganaderas y agrícolas, que mantuvieron el patrón de trabajo extensivo y extractivo en vez de desarrollar el intensivo y transformador.

Y asimismo se distinguieron críticas a este modelo en ese período, desde el Caribe con los cubanos José Martí y Enrique José Varona y el portorriqueño Eugenio María de Hostos. Los cuales advertían de la importancia de la independencia cultural además de la política, la cual aún no lograban conseguir para sus países. Perspectiva que señalaba que si bien es aceptable y deseable la ciencia y la técnica para refundar las instituciones

a la Argentina en una nación moderna, estableciendo el liberalismo económico y construyendo un Estado republicano; la inmigración noreuropea transformaría a la sociedad, eliminando los restos indígenas e hispánicos; la libertad de industria, comercio, expresión y trabajo, la inviolabilidad de la propiedad, el afianzamiento de la paz interior y el ejercicio político de los derechos de todos los ciudadanos harían de la Argentina un país civilizado” Puiggrós, Adriana. *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires, Galerna, 2003, pp. 73

educativas de la época, éstas deben permitirle a los sujetos que se formaran con ellas, desenvolverse en su medio y su época, en los que predominaban la importancia del trabajo y la experimentación, atributos de la mencionada filosofía del progreso. Y a un nivel continental, con el discurso reformista universitario de Córdoba, se observó la disrupción al despliegue del Estado liberal oligárquico, con una articulación de los sujetos pedagógicos hacia los políticos y sociales. Articulando en torno de las demandas polifónicas de los jóvenes del nivel terciario a los sentimientos antioligárquicos y antiimperialistas de los inmigrantes del cono sur, el antiimperialismo de los obreros cubanos, el indigenismo y nacionalismo de Haya de la Torre, el antipositivismo de Vasconcelos, etc. Con lo que para este período a nivel continental se mostraron activas las disputas al despliegue pedagógico del Estado liberal oligárquico. Lo cual mostraba la aspiración de los sujetos inmersos en este modelo, tanto pedagógicos como políticos y sociales, a un horizonte de mayor emancipación (antioligárquica, antiimperialista, antipositivista). Por lo que, lo que corresponde a este caso es la atención más detenida sobre el despliegue del proceso pedagógico del vector interno, hacia un papel instrumental o emancipador.

3.1 Deconstrucción desde APPEAL, disrupción como planteamiento, para pensar las disputas por el despliegue del proceso pedagógico.

Retomando la caracterización del Capítulo 2 sobre el período 1870-1930, en donde se concluyó que este fue un período a la vez de consolidación del modelo de educación popular (primaria) con sus pilares como la gratuidad, obligatoriedad y laicidad. Y a la vez fue un período de crisis de ese modelo, emanado del Estado liberal oligárquico. De modo que al abordar este capítulo partimos ya con una hipótesis: que el modelo triunfante para la mediación entre sujetos pedagógicos, a pesar de su consolidación, tuvo alguna clase de disfunción, por la cual durante el período, con los dos grandes hitos identificados: 1898 a

1918 y 1918 a 1930 (*cfr.* Capítulo 2 pp. 27-33), emergieron disrupciones en contra de él. Lo cual quiere decir que algo en ese modelo no funcionó de tal manera que los sujetos en él involucrados estaban coaccionados, limitados para ejercer una transmisión-cambio del capital cultural de manera equitativa. Situación que identificamos como un factor principal para generar descontento entre estos sujetos, lo que los moviliza a ejercer su capacidad de hacer o agencia y sumar esfuerzos para renovar el modelo de mediación en el que están insertos.

A partir de estos parámetros intentaremos caracterizar en el caso particular argentino. El cual es paradigmático en general del período, por tratarse de un caso en donde la conformación de un sistema de instrucción pública basado en la educación popular/primaria sustentado en una economía extractivista con Sarmiento fue un modelo a seguir. Esta influencia se vio reflejada en el Primer Congreso Pedagógico de 1882. Se buscarán los momentos clave para sustentar o confrontar la idea de una disrupción al modelo consolidado por el Estado. Dado el caso, será de especial interés el conocer las causas que motivan esa disrupción.

Aproximaciones a este campo se pueden ver como en el caso de la producción bibliográfica del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL). Que se comenzó a desarrollar en 1980 en la Universidad Nacional Autónoma de México y posteriormente en Argentina desde 1985 con la dirección de Adriana Puiggrós. Dentro de ese panorama uno de sus proyectos de mayor trascendencia fue la serie Historia de la Educación en la Argentina. Tanto en los presupuestos de este proyecto como en la serie misma el eje de su investigación se centra en una tensión entre las alternativas (democrático-populares) surgidas frente a la educación instituida. Se trata de una deconstrucción de la historia tradicional de la educación latinoamericana. No de una historia paralela sino del esfuerzo de dar cuenta de las huellas que inciden en esa educación instituida.¹³⁰ De manera que el objetivo de esa deconstrucción se sitúa en

¹³⁰ “La categoría alternativas no interesa como pauta para construir una historia paralela de la educación o una historia de la educación popular desligada de la historia oficial. El hallazgo de las alternativas en forma fragmentaria, obliga a producir un trabajo de reinscripción en la historia de la educación que modifica el conjunto de los discursos en juego. La categoría alternativas no interesa como una manera de fragmentar la

medio de una tarea permanente, que no se restringe a un período determinado dentro del cual se busca hallar una disrupción, tarea más propia de esta investigación. Sino que en aquél caso se entiende como constitutiva del modelo que media entre los sujetos pedagógicos a la tensión que opera entre la educación instituida y las alternativas que “...en alguno de sus términos (educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodologías, técnicas) mudaran o alteraran el modelo educativo dominante...”.¹³¹ Situación que remite a un proceso continuo, como una manera de operar o una propuesta en tanto sistema acerca de la forma en cómo trama el problema del proceso educativo, como un “proceso de producción (reproducción o transformación), circulación y recepción o consumo de prácticas y sentidos específicos... entre lo pedagógico y el resto de procesos sociales”.¹³²

Lo que pretendemos desarrollar en este capítulo forma parte más bien de un momento coyuntural que da cuenta del surgimiento de una tensión sobre el modelo que media entre los sujetos pedagógicos. Tensión que obstaculiza el proceso de transmisión-cambio del capital cultural en términos equitativos, por lo que se producen disrupciones en torno de ese modelo triunfante. Cuya constitución a lo largo de distintos períodos se le ubica en el marco del sistema-mundo moderno/colonial, con el Estado como vector interno de dicha dinámica, papel en el que ha erigido proyectos dirigidos a formar a sus sujetos en función de una cosmovisión, usualmente la que pertenece a una experiencia histórica particular, asumida como universal y necesaria (proceso de autocolonización). Transcurso durante el cual este proyecto en cuestión puede generar un horizonte instrumental o emancipador.

Concepción sobre la cual nos centraremos en su fase más puntual, la de indagar en las disrupciones en torno al modelo triunfante de mediación entre los sujetos pedagógicos, en tanto que se entienden estos momentos como generadores de la agencia

historia de la educación, ni de construir una historia paralela, sino de deconstruirla.” Puiggrós, Adriana. *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Tomo I de la Serie Historia de la Educación en la Argentina. Buenos Aires, Galerna, 1990. p. 23

¹³¹ *Ibid.* p. 17

¹³² Puiggrós, Adriana y Marcela Gómez (Coords.). *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. México, UNAM, 1992. pp. 207-208

de los sujetos (tanto dentro como fuera de la instancia que desarrolló dicho modelo) insertados en un *habitus* que coacciona sus horizontes de imaginar sus posibilidades históricas. Situación que además da cuenta de la disputa por instalar un proyecto emancipador frente a uno instrumental. Cuestión que además, se entiende en los términos de APPEAL acerca del *habitus* (de sexo y clase en la sociopedagogía de Bourdieu) como un “enfrentamiento de estrategias en la práctica pedagógica de constitución del *habitus*”, que se entienden como “conflictos en el interior del proceso educativo, que se producen en el marco de las luchas por la hegemonía entre los sujetos sociales y políticos que condensan clases, grupos genéricos, culturales, regionales, generacionales, etc.”¹³³ Sin embargo, existe un punto de contacto entre ambos intereses, en lo relacionado al sujeto pedagógico (que comprende la relación entre educador y educando, ambos con su propia carga de sujetos sociales y políticos, mediada por el currículum) y el conflicto de estrategias (diferentes o antagónicas; contrahegemónicas o alternativas) entre este sujeto por el modelo que mediará sus relaciones. Situación que equiparable al período de análisis elegido de 1870-1930 fue denominado por ellos, del período de 1880 a 1980 como el del apogeo del modelo educativo dominante latinoamericano, identificado como *sistema de instrucción pública centralizada estatal (SIPCE)*, modelo que triunfó sobre otras formas de sujeto pedagógico.¹³⁴ A esta condición la han identificado como un *malestar en la educación*, tema que no deja de formar parte central de sus investigaciones.

3.2 El despliegue del modelo de mediación entre los sujetos pedagógicos y las disputas por él: 1885-1930.

La periodización sobre la cual se desarrolló la “Serie Historia de la Educación en la Argentina” contempla a 1884 como momento fundacional del sistema de instrucción

¹³³Puiggrós, Adriana. *Sujetos, disciplina y currículum... op. cit.* p. 31

¹³⁴*Ibíd.* pp. 17-32

pública centralizada estatal (SIPCE). Pues es cuando se dictan los cuerpos legales fundamentales para ese modelo y de la misma manera ya se encuentran presentes las características que explican su expansión. Retomando la justificación de la periodización hecha en el Capítulo 2, recordamos que se acordó que la instalación de la filosofía del progreso es constitutiva del período 1870-1930 y que 1884 marca un punto de referencia con la Ley 1420 que se sancionó con Julio Argentino Roca, la cual establecía a la educación popular (pública/primaria) como universal, gratuita, obligatoria y laica.

Posteriormente realizaron dos cortes en función de las disputas por ese malestar en la educación al que se aludía. De 1885 a 1916 es el período en donde se define la hegemonía en el campo de la educación, con intentos frustrados de Yrigoyen de irrumpir en el sistema escolar, lo cual se relaciona con los momentos preparatorios del movimiento reformista de 1918. Posteriormente se abre otro período de 1917 a 1930, en donde culminará la relación de fuerzas predominante de las tendencias pedagógicas del país.

Esta periodización abre algunas cuestiones a problematizar. Si se partirá en este capítulo de la consolidación de un modelo triunfante, ¿por qué no es 1884 el punto de culminación y el centro sobre el cual poner la atención sobre el sistema de instrucción pública centralizada estatal como modelo triunfante (SIPCE)?, como lo establecieron en la investigación APPEAL, lo cual implicaría partir de las disputas anteriores a ese momento, para llegar a 1884 como momento central de la discusión.

Los procesos que de hecho desembocarían en 1884 con el afianzamiento del sistema de instrucción pública centralizada estatal tienen orígenes en las distintas prioridades de Bartolomé Mitre y Sarmiento, así como del conflicto entre Buenos Aires y las provincias. El primero más enfocado a privilegiar la enseñanza secundaria y universitaria elitista y el segundo en desarrollar la básica en el sentido de una educación pública, práctica y democrática, que se extendiera al conjunto de la población educable¹³⁵. La puesta en práctica de ambos idearios se realizó de manera enconada y casi paralela, desde la temprana época de la Organización Nacional en 1853 con la aludida Constitución

¹³⁵Puiggrós, Adriana. *Qué pasó en la educación argentina... op. cit.* p. 78

Federalista, posterior a la caída de Juan Manuel de Rosas en Caseros el 3 de Febrero de 1852. Es en 1856 que Sarmiento logra colocar la dirección de la educación desde un Departamento de Escuelas, librándola de la subordinación a la universidad, como operaba con el anterior modelo napoleónico, dependiente de la universidad, con lo que Sarmiento lograba darle autonomía al sistema escolar, dándole un carácter práctico y democrático.

Si bien este cambio se dio en Buenos Aires posteriormente se determinó que la cultura universitaria dependería de la Nación; este movimiento se daría con Mitre, presidente de 1862 a 1868. Iniciando con el Colegio de Ciencias Morales de Buenos Aires, convertido a Colegio Nacional en 1863, hacia 1864 se fundaron los Colegios Nacionales de Catamarca, Tucumán, Mendoza, San Juan y Salta y hasta 1898 se fundaron en total 17 Colegios Nacionales en función de un modelo uniforme de enseñanza secundaria, que Mitre entendía como general, estrechamente ligada a la universitaria. Hacia 1865 la orientación de esta enseñanza secundaria con el Inspector José María Torres representaba las prioridades de Mitre y la clase dirigente, desarrollar una educación secundaria dirigida a una minoría ilustrada. Cuya visión sería enciclopédica, enfocada a la universidad o la política y desligada del trabajo. La visión confrontada a este proyecto sería el del director de estudios del Colegio Nacional de Buenos Aires, Amadeo Jacques, quien también en 1865 buscaba orientar la educación general y universitaria a una opción más práctica que enciclopédica. En última instancia, estas orientaciones opuestas provenían de imaginarios distintos, uno pensado para un país de estancias con una fuerte autoridad central y otro pensando en un país industrializado con instituciones modernas. Sin embargo, esta disputa de ópticas ya formaba parte de otro contexto político, posterior a la victoria de Mitre como gobernador de Buenos Aires sobre los jefes de la Confederación, el presidente Santiago Derqui y el General Justo José de Urquiza en Pavón el 17 de Septiembre de 1861, con lo que se lograba la unificación del país, con Buenos Aires en el lugar del vencedor, dando un giro al debate que persistía desde Caseros acerca de elegir entre una Nación políticamente centralizada en Buenos Aires o una distribución federal del poder. Las consecuencias en este plano con la victoria de Buenos Aires con la dirección de Mitre fue

la preeminencia de una tendencia a la centralización no solo políticamente sino en cuanto a la organización del sistema educativo y además de su elitización, como se ve hacia 1865.

Pero, como distingue Puiggrós, más que proyectos opuestos era cuestión de prioridades. Si bien ya estaba decidido que habría un sistema educativo escolarizado que contaría con el soporte principal del Estado, Mitre privilegiaba la educación de la clase dirigente y Sarmiento la generalización de la educación básica, sin que ello significara que se opusieran entre sí. Esta diferencia de prioridades se vio en la práctica durante la misma consolidación del proyecto centralista de la oligarquía en su agenda política y pedagógica. Al tiempo que a Sarmiento le era encargado acabar con las montoneras criollas del caudillo riojano Chacho Peñaloza en la batalla de Caucete, durante su gubernatura en San Juan entre 1862 y 1864 se centró en organizar la cuestión provincial, estableciendo un fondo estatal permanente para su financiamiento y también extendió la red escolar. Sin embargo, Mitre como presidente interpretó la Constitución de acuerdo a sus prioridades, de modo que las Provincias se ocuparan de la educación primaria y la Nación solamente de la general o secundaria y de la universitaria.

Con Sarmiento de presidente (1868 a 1874), hay un giro de prioridades, iniciando en 1870 la fundación de la Escuela Normal de Paraná con el liberal protestante George Stearns de director, llegando a 38 escuelas normales en el país hacia 1896 en base a dicho modelo paranaense, el cual fue cuna de los normalistas y tendrá un papel relevante en sus sujetos por la diversidad de enfoques teóricos que ahí formaron distintas generaciones (*cfr.* 1885-1916). Sarmiento prosiguió realizando acciones tanto como presidente como ministro de Nicolás Avellaneda, encausadas a su prioridad, la de extender el sistema de educación pública al grueso de la población. Entre estas acciones se cuentan la fundación de la Escuela Naval y el Colegio Militar así como la importación de educadoras norteamericanas trabajadoras y liberales. Con estos enconos y divergencia de perspectivas se llega al período de 1884 y de la República Conservadora, que como se ve no dejó de estar en ebullición.¹³⁶ Pero algunos de los hechos que apuntalaron el modelo de instrucción pública fueron en 1871 la Ley de Subvenciones Escolares, la cual

¹³⁶*Ibíd.* p. 79

sistematizó la ayuda económica de la Nación a las provincias, destinando fondos públicos para infraestructura y sueldos. Y hacia 1881 se creó el Consejo Nacional de Educación, presidido por Sarmiento, en el gobierno de Julio Argentino Roca y su ministro de Instrucción Pública, Manuel D. Pizarro. Sin embargo Sarmiento se vio obligado a dimitir del cargo por las presiones de la jerarquía católica, situación que llegaría a su clímax con el Primer Congreso Pedagógico Sudamericano en 1882.¹³⁷ Con lo que se añadía una renovada problemática para el período 1880-1916.

De modo que la diferencia entre proyectos pedagógicos distingue de 1862 a 1868 con Mitre el Estado al énfasis en la enseñanza media entendida como canal para las clases dirigentes. Con Sarmiento de 1868 a 1874 se impulsa el modelo normalista el cual formaría los cuadros para extender la educación popular (pública/primaria) sobre la población “educable”, actuando sobre la sociedad, cambiando su naturaleza y haciendo posible el progreso.¹³⁸

Es una conclusión aceptada que 1884 marca el momento **triumfante** del modelo SIPCE, pero desplazamos la atención a un período posterior a ese momento, porque las décadas posteriores serán las de su despliegue, a través de conflictos por imponer/repeler particulares relaciones de dominación.¹³⁹ Es decir, en este caso interesa poner atención a los momentos de disrupción a ese modelo y en particular centrarse en las acciones que realizan los sujetos que lo promueven y quienes lo confrontan, una vez que puede apreciarse como hegemónico. Por otro lado, la investigación APPEAL entiende a este conflicto que hemos acotado como un conflicto permanente, sujeto a diferentes ángulos de observación.

Además ya para entonces se había establecido la Constitución de 1853 surgida de la Organización Nacional, que como vimos forma parte de la adhesión del vector interno del sistema-mundo moderno/colonial a reproducir la cosmovisión de una experiencia histórica particular. Y es también posterior al triunfo de la República oligárquica

¹³⁷ *Ibíd.* p. 82

¹³⁸ *Ibíd.* p. 78

¹³⁹ Puiggrós, Adriana. *Sujetos, disciplina y currículum... op. cit.* p. 32

centralizada, durante el cual se dieron la disputa de prioridades entre elitistas-enciclopédicas y populares-prácticas, las cuales se remiten a un imaginario civilizatorio particular, sin quedar alguna de las dos con un dominio absoluto sino entrecruzadas y reclamando espacios propios de acción.

De tal manera que vamos a concebir esta situación problemática como un coto de caza en el que se dan intervenciones en torno de un modelo hegemónico, al punto de que éstas intervenciones devengan en interrupciones. Asimismo, el objetivo será plantear, dentro de dicha discusión, las contribuciones tanto del modelo como de los actores involucrados a la generación de un horizonte instrumental o emancipador.

Para este primer período (1885-1916) los actores que promueven el modelo hegemónico tienen desde su posición como sujetos políticos al período marcado por la primera gestión de Julio Argentino Roca de 1880 a 1886; un discurso de organización, progreso y orden que trascendió más allá de su debilidad política y trascendió en los rituales del discurso escolar; elementos que introducen un factor de tensión en torno a la constitución de un modelo hegemónico de mediación entre los sujetos pedagógicos. Frente a estos rituales se coordinarían movimientos pedagógicos articulados a protestas y demandas populares.¹⁴⁰

En lo que corresponde a las posturas pedagógicas se puede distinguir entre los graduados normalistas, llamados “normalizadores” y los “democrático-radicalizados”. Su discusión se dio en el marco de la articulación de las estrategias pedagógicas y los proyectos de construcción de la hegemonía. Uno de los puntos en donde se vislumbró con mayor claridad la capacidad de incidir en la mediación entre sujetos pedagógicos por parte de los sectores disidentes fue el de las relaciones formales e informales que

¹⁴⁰Puiggrós parte de la idea de ritual de Peter McLaren, los cuales permiten al individuo encarnar símbolos y metáforas a través de un gesto corporal formativo. Se traduce en las formalidades de la organización escolar las cuales remiten a un valor simbólico. Es un concepto que permite vislumbrar en la conformación del currículum los contenidos que son apropiados por la ritualización de una corriente pedagógica. Los cuales se pueden observar en el uso del lenguaje médico, en el mobiliario escolar o en los planes de estudio. *Ibíd.* p. 38

establece el Estado con las corporaciones, clases y grupos de la sociedad civil a través del diseño del sistema educativo.¹⁴¹

Específicamente sobre el papel adjudicado a la educación en la reproducción de la fuerza de trabajo, Puiggrós identifica una disputa importante para el período: un programa que declaraba una idea de educación en tanto mediación política frente a otra que la entendía como una vinculación con el aparato productivo. En este panorama se subordinaba la formación para el trabajo a las disciplinas represivas, situación correspondiente con la perduración del patrón racista de la colonialidad del poder, bajo la dirección de la oligarquía argentina. Este proyecto en torno al trabajo iba acompañado del liberalismo conservador cosmopolita, el cual combinaba el positivismo con un nacionalismo católico xenófobo frente a los contingentes inmigratorios como frente a los sectores subalternos.

3.3 La República conservadora hacia 1880

En el período seleccionado de análisis del proceso de la conformación de una subjetividad urbana moderna el año 1880 es crucial en tanto que marca un desarrollo vertiginoso para la Argentina y en especial para Buenos Aires. En este período y hasta el inicio de la Primera Guerra Mundial Argentina será el país que mayor densidad de población migrante, en relación con la nativa, recibirá en todo el mundo. Asimismo se afianza como un importante productor de cereales y en el principal proveedor de materias primas hacia Inglaterra.¹⁴² Esta situación de bonanza motivará a que se generen cambios importantes que trastocarán la fisonomía de la ciudad y sus habitantes, a este proceso se le añade la influencia cultural e ideológica que traen consigo los inmigrantes europeos, que

¹⁴¹ *Ídem.*

¹⁴² Bernand, Carmen. *Historia de Buenos Aires*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1999. pp. 209-211

representan poco más de la mitad de la población y que para 1889 suman 220 mil personas, principalmente italianos, seguidos de gallegos, judíos de Rusia que huyen de los pogromos y sirio-libaneses del Imperio Turco Otomano.¹⁴³

Este proceso tiene como referentes principales, en la constitución de toda sociedad moderna, el trabajo y las identidades, de acuerdo con las cuales conviven y se enfrentan identidades y prácticas tanto tradicionales como transformadoras.¹⁴⁴ En lo que concierne a la sociedad liberal la relación entre trabajo y vida genera la identidad proletaria en donde el capital y el trabajo se separan, permitiendo al capital que se rijan bajo su propia lógica de desarrollo, así, se crea una sociedad dividida entre propiedad privada y vulnerabilidad de las masas.¹⁴⁵ Este es el marco general que en el período analizado da forma a las tensiones de formación de sujetos y ciudadanía en el proceso desplegado por las élites porteñas en la configuración del sujeto urbano moderno. Este mismo proceso irá progresando en la “integración funcional pero consensual de las personas”¹⁴⁶ coordinado por una serie de instituciones enfocadas a regular diversos ámbitos de la vida. Así, la familia se regula bajo principios patriarcales, la escuela bajo el conductismo pedagógico, el trabajo según las formas de empleo y las rutinas y la ciudadanía bajo el monopolio intermediario de sindicatos y partidos. Esta integración funcional gira en torno de “una inserción salarizada casi universal... que satisface necesidades de consumo y aspiraciones de ascenso social”.¹⁴⁷ Así, es la identidad salarizada la que se forja en esta tensión entre trabajo y vida en la sociedad liberal en donde la supervivencia se garantiza de acuerdo a la fidelidad a ciertas normas de interacción, entre la familia, el Estado y otro tipo de organizaciones que también se regulan mediante la identidad salarizada.

Este proceso de normalización de la identidad salarizada en el caso que ocupa a Argentina tiene un caso paradigmático en Buenos Aires y en el período analizado al respecto. La firme implantación del capitalismo y el aluvión migratorio reconfiguraron a partir de 1880 las identidades en Buenos Aires. La constitución de estas identidades, de

¹⁴³ *Ídem.*

¹⁴⁴ La Serna, Carlos. *La transformación del mundo del trabajo... op. cit.* p. 41

¹⁴⁵ *Ibíd.* p. 46

¹⁴⁶ *Ibíd.* p. 47

¹⁴⁷ *Ídem.*

acuerdo con Luis Alberto Romero, tuvo un período convulso desde 1880 hasta 1910 en donde hay una marcada heterogeneidad de orígenes, tradiciones y lenguas entre la sociedad porteña. Por un lado había elementos de heterogeneidad en la “integración funcional de las personas”, hay desencuentros en lo que respecta a diferentes afiliaciones a colectividades, multiplicidad de condiciones laborales, convivencia de pequeños establecimientos, una marcada rotación en el empleo, escasa demanda especializada, etc. Pero no obstante, había elementos que igualaban y así entrelazaban a esta sociedad como la hermética localización en el centro de la ciudad y las desgracias comunes respecto del desempleo, el hacinamiento en los conventillos y la vulnerabilidad ante factores tales como la enfermedad.¹⁴⁸

Debido a esta heterogeneidad y la convulsa masa social que hay en ese entonces es el Estado el que debe hacerse de la legitimidad y el consenso necesarios para lograr un orden político y social, aquí se localiza uno de los momentos fundantes para la formación de la subjetividad urbana moderna como proyecto dirigido desde el bloque gobernante el cual se pone como finalidad formar un tipo de sujeto, labor para la cual echará mano de su instrumento principal, la educación, el cual, sin embargo, tendrá que enfrentar un obstáculo ineludible en cuanto al problema de las ingentes masas de extranjeros adultos muy poco escolarizados.¹⁴⁹

Así pues, el Estado deberá modernizar rápidamente uno de sus principales instrumentos de forjamiento de la subjetividad del ciudadano moderno, echando mano también de medios alternativos para lograr dichos fines. Para conocer mejor el desarrollo de este proceso es preciso conocer al sector que promovió esta modernización. Los representantes de una “franja poderosa social y económicamente y homogénea en lo político-cultural”¹⁵⁰ del periodo que va desde 1880 constituyeron la llamada por el mismo La Serna “modernidad limitada”, por ser precaria en cuanto a una distribución igualitaria de la tierra. Estos políticos, Roca y la Generación del 80, practicaron el liberalismo social y

¹⁴⁸ Romero, Luis Alberto. *Sectores populares, cultura y política: Buenos Aires en la entreguerra*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2007. p. 12

¹⁴⁹ *Ídem*.

¹⁵⁰ La Serna, Carlos. *La transformación del mundo del trabajo... op. cit.* p. 48

el conservadurismo económico y político y propondrán las directrices de las relaciones entre sectores y clases sociales dentro de las cuales se formará la clase obrera argentina. A partir de sus iniciativas se fundarán instituciones seculares, que a modo de proyecto pedagógico, modelarán al sujeto de la sociedad moderna. Algunas de estas instituciones, por ser las más representativas son: la transferencia del registro civil de la Iglesia al Estado, la institución del matrimonio civil, la autonomía de las universidades y de entre ellas, la de mayor trascendencia, la implementación de una política educativa moderna, es decir, laica, financiada con recursos presupuestarios del Estado, común, obligatoria y gratuita. Puiggrós también se refiere a esta “modernidad limitada” en los términos de una modernización del Estado a medias, pues dichas reformas, como señala, eran remedos de reformas, que no llevaron ni a una separación radical del Estado y la Iglesia como en México o una reforma profunda como en Uruguay en donde se instauró la Ley del divorcio. Reformas que además se articulaban a un proyecto en donde se pretendía el progreso de la nación mediante el modelo económico agroexportador, y además del trabajo extensivo, no intensivo, sin mencionar la incumplida promesa de repartición equitativa de tierras a los inmigrantes.¹⁵¹

La implantación de estas instituciones modernas es uno de los dispositivos que comenzaría a moldear la subjetividad moderna de los sujetos urbanos¹⁵² aunque en un proceso de tensión en el cual la aportación inmigrante tuvo un papel protagónico en la transmisión de una sensibilidad moderna propia en lo que respecta a mecanismos de organización laboral así como habilidades artesanales, comerciales e industriales. Además, su protagonismo se explica en la medida en que la original política de inmigración tenía contemplada la repartición de tierras, dado que ésta se interrumpió, estos contingentes migratorios poblaron la ciudad.

¹⁵¹ Puiggrós, Adriana. *Qué pasó en la educación argentina... op. cit.* p. 80

¹⁵² De acuerdo a las investigaciones de Luis Alberto Romero la categoría sujetos urbanos no da como tal una caracterización precisa de un sujeto histórico, como si lo fijarían otras categorías más específicas como la de clase obrera. Sin embargo permite realizar un corte temporal sobre un espacio en concreto en el cual se llevan a cabo negociaciones y tensiones entre sujetos que padecen un tratamiento intensivo para desempeñar un papel específico en una sociedad moderna respecto de dos instituciones fundamentales, el mercado y el sistema político (La Serna, Carlos, 2010, p. 49) respecto a las cuales intervienen instituciones tales como el Estado, la Iglesia y más recientemente las Industrias Culturales, para enseñar/disciplinar las subjetividades de esos actores sociales. (Romero, Luis Alberto, 2007, p. 36)

La conjunción de estos elementos dará lugar a un proceso que sacude las relaciones establecidas entre la emergente clase urbana y las clases gobernantes hacia 1912 en que de acuerdo con Luis Alberto Romero la apertura democrática de la reforma electoral de ese año marca un hito respecto a la manera de negociación y oposición entre los sujetos urbanos y las clases dirigentes. El proceso que va desde 1880 hasta aproximadamente el fin de la Primera Guerra Mundial es importante por ser el espacio tanto de la conformación de una identidad urbana/trabajadora y contestataria y de su resistencia a ser enseñada/disciplinada por el Estado. Un ejemplo de este proceso sería esta apertura democrática como un síntoma de la resistencia de estos sujetos a permitirse dominar por el discurso oficial que fue impartido principalmente por el instrumento pedagógico. Por su papel en la homogeneización de una identidad nacional en aspectos como la lengua y la geografía e historia nacionales así como por servir de dispositivo discursivo de integración de la población a los dos grandes espacios institucionales de la sociedad moderna: el mercado y el sistema político.

Haciendo alusión a la articulación entre disputas económico-sociales y estrategias educativas se retoman las tendencias pedagógicas recuperadas por la investigación APPEAL en el primer tomo de la autoría de Puiggrós: *“Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino.”*

Por un lado se puede distinguir un espectro de la disputa, aquélla entre conservadores y liberales, y más específicamente, acerca de cuál modelo sería el triunfante si el católico antiestatista o el laico estatista. Si bien este último triunfó hacia la década de 1880, ello no significó el retraimiento del discurso perdedor, hacia por ejemplo, la esfera privada. Sino que, como señala Puiggrós, fue un discurso que aunque perdedor se logró colar en el discurso escolar en la forma de elementos religiosos en los libros de texto y aún en el léxico de funcionarios y maestros. De hecho la derrota del discurso católico no fue estrepitosa, ya hacia 1882 en el Primer Congreso Pedagógico Sudamericano lograron una entrada irrestricta a las provincias de la Iglesia en la educación pública. Además, durante las discusiones tuvieron tanto coincidencias como divergencias; si bien el argumento de mayor peso entre los militantes de la obligatoriedad de la

educación religiosa era el de la impartición de la misma con base en la municipalidad, no en la Nación, también hubo acercamientos con el grupo laico en temas como la centralización. En este tema ambos coincidían en cuanto a mantener el papel de las municipalidades y los consejos escolares pero articulados a un sistema educativo organizado nacionalmente, en especial coincidió el católico liberal Miguel Navarro Viola, con lo que ambas posturas coincidían en cuanto a un equilibrio entre centralización y descentralización. En 1884 con la ley 1420 triunfa el estatismo centralizador y laico, cuando se sanciona la educación común, laica, gratuita y obligatoria.

Aquí, retomamos la cuestión de cómo el Estado en tanto sector que promueve el vínculo pedagógico hegemónico, el de la instrucción pública, encara al otro. Para los normalizadores laicos, representantes del modelo triunfante, la educación laica y estatal era entendida como “una forma de controlar la irrupción de los inmigrantes y la posibilidad de surgimiento de discursos pedagógicos provenientes del naciente bloque popular, que asimilaron a la barbarie (la entendieron como tal)”.¹⁵³ Este momento es posterior a la disputa alcanzada hacia 1880 con la hegemonía del centralismo, de la oligarquía y de la tensión entre un proyecto enciclopédico-elitista y uno práctico-democrático. Con lo que ya se inaugura otra problemática para el período 1885-1916.

3.4 Conformación de la identidad subalterna en tensión 1885-1916

El carácter contestatario que asumiría esta identidad subalterna durante este período formativo se da principalmente debido a la tensión y el choque que va a enfrentar a una oligarquía conservadora que dirige los destinos de la nación con una clase urbana imbuida del aporte inmigratorio que en un principio es sumamente inestable, precaria y heterogénea y que se desempeñará, en lo que respecta a Buenos Aires, a oficios diversos pero principalmente como peones en la construcción. Debido a la naturaleza de esta masa

¹⁵³Puiggrós, Adriana. *Sujetos, disciplina y currículum... op. cit.*p. 41

urbana la oligarquía tenderá a mantenerla en una exclusión política para lo cual de acuerdo con Romero recurrirá a dos mecanismos de coerción y consenso: las ya mencionadas instituciones modernas que regulan los diversos aspectos de la vida, como lo son: el trabajo, el matrimonio, los recaudos sanitarios, el registro de la natalidad, la adscripción al servicio militar y en otro plano sería la tarea de integrar contingentes tan heterogéneos a valores comunes como los de la nacionalidad y encaminarlos a ser acólitos del credo del orden y el progreso.

Precisamente en este contexto laboral bonaerense es donde se darán las tensiones más agudas entre un régimen político excluyente y una masa inmigrante y obrera contestataria. En una primera fase los mecanismos de la organización obrera generados entre los mismos trabajadores inmigrantes surgieron como una iniciativa propia de estos sectores ante la marginalidad en la que se encontraban. Esta organización se dio en los ámbitos miserables en los que se desenvolvían, en los conventillos, los talleres, las primeras sociedades de colectividades, las mutuales y de resistencia. Estas primeras organizaciones gremiales cumplieron con el papel de integrar a la masa heterogénea de inmigrantes en un sujeto urbano mucho más cohesionado. A la vez, las organizaciones anarquistas y socialistas proponían modos de organización políticos alternos, de donde surgirían gremios, grupos populares y bibliotecas públicas. Este ambiente heterogéneo de organización laboral y gremial tendrá un punto de encuentro ante la problemática común de las jornadas laborales extenuantes e injustas, de 12 horas diarias, empezando a las 4:30 en verano y a las 6:00 en invierno, bajo condiciones insalubres, deshumanizantes y con salarios miserables, en donde así también niños y mujeres son explotados en las fábricas de fósforos. Debido a esta situación se suceden una serie de huelgas de gran importancia entre 1900 y 1910, una de ellas, la de 1905, consigue finalmente que el domingo sea feriado.¹⁵⁴

De este modo se perfilaba una acción política organizada más eficaz para consolidar una identidad de clase entre el heterogéneo entramado de los sujetos urbanos de Buenos

¹⁵⁴ La Serna, Carlos. *La transformación del mundo del trabajo... op. cit.* p. 51; Bernand, Carmen. *Historia de Buenos Aires... op. cit.* p. 220

Aires. Sus principales directrices se dividirían entre el postulado anarquista, de oposición al status quo y al aparato estatal, y por otro lado, el socialista, proveniente de la socialdemocracia alemana, que propone una vía reformista y niega la efectividad de la vía violenta, propone así fijarse como meta para la mejora de condiciones la negociación con instrumentos como la huelga y la legislación social.¹⁵⁵ Sin embargo, ante este escenario de tensiones la reacción del gobierno fue coercitiva y para 1902, ya con una experiencia de 77 huelgas entre 1878 y 1896,¹⁵⁶ se emite la Ley de Residencia, que habilita al gobierno a expulsar a todo inmigrante indeseado. Esta legislación evidenciaba la reacción conservadora de un régimen ante una emergente clase obrera surgida de entre un conglomerado sujeto urbano bonaerense que cada vez más, paradójicamente, él mismo se perfilaba hacia un sujeto urbano-obrero moderno ante la exclusión que padecía.

De esta manera se tiene un primer panorama, que se ubica de 1880 a 1916, año en que Yrigoyen llega a la presidencia. Este período se caracterizó por la paulatina conformación del heterogéneo sujeto urbano de Buenos Aires hacia un sujeto con un perfil más definido y moldeado por las luchas obreras, con lo que se consolidó una estructura social más moderna y urbana impulsada principalmente por la misma actividad contestataria de la población obrera inmigrante que por las clases dirigentes que habían mantenido una política de exclusión cuyo punto culminante fue la Ley de Residencia. Por lo tanto, se puede afirmar que la agencia de estos sujetos, es decir, su capacidad de hacer y de decir, a raíz de confrontar las duras condiciones laborales y de exclusión política fue lo que modernizó al sujeto urbano impulsando cambios en la integración a la política, en la legislación del trabajo y en sus condiciones laborales. Hasta entonces los esfuerzos de la misma clase dirigente habían sido restrictivos y vinculados a la lógica de vigilar y castigar, sin embargo, muestra indicios de mayor inclusión con la Ley Sáenz Peña de 1912 con la que se abre una mayor transparencia electoral y se emite el voto masculino obligatorio y secreto, a partir del cual llegará Yrigoyen a la presidencia. Sin embargo hubo un mecanismo de Estado que fue más activo durante este período pero que empezó a dar

¹⁵⁵ La Serna, Carlos. *Op. Cit.* p. 52

¹⁵⁶ *Ídem.*

frutos más tangibles entre las primeras generaciones de hijos de inmigrantes, la educación.

Uno de los elementos presentes en el despliegue de este referido mecanismo del Estado de la instrucción pública que alude a sus conflictos con los sujetos pedagógicos que intenta mediar es el de su nivel de interacción con el “otro” que en este caso es el inmigrante. Considerado como un sujeto problemático para incorporarse al sistema de instrucción pública centralizado estatal, por ser poco escolarizado y/o analfabeta. Esta concepción acerca del otro muestra, por parte del sector que promueve el modelo hegemónico de mediación entre los sujetos pedagógicos, su visión estrecha y unívoca de lo que debería ser el tipo de educando a formar. Visión que se traduce en una probable confrontación por el modelo educativo a elegir. Dado que si bien los inmigrantes carecían de una formación escolarizada o alfabetizada ello no implica que carecieran de trayectorias educativas propias.¹⁵⁷ De tal manera que estos inmigrantes, de acuerdo a su legado de trayectorias educativas previas, se adhirieron a los discursos anarquistas, dado que en un medio excluyente la proposición de refundar la sociedad sin Estado y sin patrones era atrayente sin duda. En ese sentido el discurso anarquista más que incendiario era prospectivo, pues “más que hacer crujir el modelo de sociedad burguesa a lo que aspiraban era alumbrar una patria universal”.¹⁵⁸ Por otro lado, desde los mismos postulados anarquistas provenía una propuesta más eminentemente pedagógica en donde se construía un universo cultural alternativo, con bibliotecas, periódicos y escuelas en los que a manera de foros de discusión se moldeaba una identidad trabajadora capaz de mantenerse autónoma ante los mecanismos disciplinarios del Estado¹⁵⁹ pero en particular frente a su proyecto pedagógico al cual se le debe en buena medida la “argentinización”¹⁶⁰ de los contingentes migrantes.

La acción educativa del Estado en este contexto estuvo desplegada en dos niveles. Por un lado, la educación impartida en las escuelas primarias generó una cobertura amplia

¹⁵⁷ Observaciones al respecto del Dr. Nicolás Arata.

¹⁵⁸ *Ídem.*

¹⁵⁹ Romero, Luis Alberto. *Sectores populares... op. cit.* p. 114

¹⁶⁰ Bernard, Carmen. *Historia de Buenos Aires.* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1999. p. 220

que incluso hoy es visible y que forjó niveles considerables de escolarización para la época. Dentro de este nivel se desplegó el mecanismo de constitución de la identidad, a través de la enseñanza de los elementos patrios en la historia y en la conciencia cívica, en su intento por generar una integración nacional que cohesionara en una sola las distintas identidades ya existentes de los inmigrantes y unificando aún más las de los nacionales.¹⁶¹ En otro nivel esta misma imposición de los símbolos, directrices y normas que definirían el ser nacional iba encaminada a oponerse a los ideales socialistas y anarquistas, que emprendían por sí mismas un proyecto pedagógico alternativo.¹⁶² De esta pugna entre proyectos pedagógicos el proyecto oficial tendría mayor alcance debido a la poderosa influencia que ejercería entre los hijos de los inmigrantes, mucho más factibles de argentinizar por los medios escolares y cívicos que sus padres, los cuales se crearon su identidad de sujeto histórico a través de duras luchas obreras y a la vez se forjarían su propio estilo de argentinización entre los círculos laborales y urbanos en los que se movían como las obras de teatro, de entre las cuales surgiría el peculiar personaje Cocoliche, símbolo del inmigrante rebelde y pícaro que se encuentra en el proceso de integración a la nueva nación argentina, se convierte así en un referente popular para las minorías no hispanoparlantes, así como en un referente lingüístico que genera una comunidad más integrada y personalizada a través del lenguaje.¹⁶³

De esta manera, la acción tanto de los sujetos urbanos que ejercieron su agencia como sujetos históricos al ser capaces de hacer y decir y su relación conflictiva con el Estado fueron dando origen a la subjetividad urbana moderna que se consolidó, de acuerdo con La Serna, a partir de las luchas obreras y las iniciativas políticas de las clases medias, surgidas al abrigo de la bonanza de 1905-1912, en alianza con la Unión Cívica Radical.¹⁶⁴ Esto se verifica en efecto ya desde la emisión de la ley Sáenz Peña en donde se pretende incluir más a los sujetos urbanos.

¹⁶¹ *Ídem.*

¹⁶² La Serna, Carlos. *La transformación del mundo del trabajo... op. cit.* p. 49

¹⁶³ Bernard, Carmen. *Historia de Buenos Aires... op. cit.* p. 221

¹⁶⁴ La Serna, Carlos. *op. cit.* p. 54

3.5 A modo de recapitulación en el período 1880-1912

A partir de estos datos podemos hacer algunas conclusiones, respecto a este período formativo que va de 1880 a 1916, la acción para forjar una subjetividad urbana moderna fue, por parte del Estado tanto pasiva como conservadora y represiva, salvo su tarea más explícita de la acción educativa, podría decirse que los mismos sujetos urbanos, al verse en una situación precaria, generaron su propia agencia y pugnaron, con la influencia de las ideologías políticas europeas, por condiciones que dignificaran la condición laboral así como también lograran mayor cohesión entre los heterogéneos contingentes migratorios a través del universo cultural alterno que proponían los círculos anarquistas así como también a través de la misma cultura urbana que surgió entre los teatros y los barrios de Buenos Aires de donde surgió una *lingua franca*, el cocoliche. Producto de esta pugna entre un pueblo en fase de integración y el Estado surgió una moderna subjetividad urbana. Y como resultado de este proceso se irá paulatinamente desdibujando la sociedad tradicional debido al surgimiento de contingentes importantes de la clase media dentro de los cuales se encuentran empleados, pequeños propietarios, comerciantes, etc.

De modo que retomando 1884 como punto de partida para una problemática concerniente a las disputas en torno al modelo pedagógico hegemónico identificamos a partir de Puiggrós¹⁶⁵ tres ejes que definirán la problemática posterior. De un lado, el conflicto centralismo/federalismo queda zanjado en el aparato de los consejos escolares de distrito en el marco de un Consejo Nacional de Educación. Dichos consejos debían funcionar como el eslabón entre la sociedad civil y el Estado en materia educativa, y así fue, pero de una manera burocrática y que subordinaba la capacidad de elección de los ciudadanos para elegir representante de los consejos. Dicho orden se estructuró a partir del aparato de la Inspección.

¹⁶⁵Puiggrós, Adriana. *Qué paso en la educación argentina... op. cit.*

Asimismo, entre la Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires de 1875¹⁶⁶ y la Ley Láinez de 1905, la cual autorizaba a la Nación a instalar escuelas de su jurisdicción en las provincias que lo demandaran, se instituyó oficialmente el sistema educativo argentino. Por un lado no se dictó una Ley general para normar uniformemente al país, sino que coexistían al menos 3 jurisdicciones de sistemas educativos: nacional, provincial y privado. Así fue como se dio una solución al conflicto centralismo/federalismo, pero como señala Puiggrós, fue una solución precaria porque no se contempló una estructura que articulara de manera homogénea los distintos niveles y modalidades. De modo que sin proponérselo, el Estado organizó el sistema educativo nacional de una manera que permitía paradójicamente una mayor flexibilidad entre jurisdicciones, lo cual promovía la creatividad y relativa autonomía entre ellas. Esta posibilidad en el campo que identifica Puiggrós se vio coartada por factores como la desigualdad entre provincias y la ya aludida burocratización en la que se organizó el sistema. Quedando finalmente, y como apunte para el eje centralismo/federalismo, el reconocimiento y la promoción de las sociedades y bibliotecas populares de educación, que sin embargo fueron acotadas al exterior del sistema de instrucción pública.

Acerca del dilema ya abordado desde la época de Mitre y Sarmiento sobre la relación entre educación básica y superior, para 1885 y por iniciativa del entonces presidente Nicolás Avellaneda, se sancionó la Ley 1579 o Ley Avellaneda para normar el nivel universitario. Estableció de forma limitada (porque el poder ejecutivo nacional mantenía importantes facultades legislativas, financieras y políticas) tanto la autonomía universitaria como la elección de representantes por parte de la comunidad universitaria. De igual manera estableció la Asamblea Universitaria y el Consejo Superior

Y sin embargo el nivel medio quedó, de una manera similar a la organización general del sistema educativo en general, de una manera precaria, tanto por la falta de visión sobre las amplias posibilidades del nivel post primaria como por la falta de atención sobre

¹⁶⁶ Que establecía la enseñanza primaria gratuita y obligatoria, con 8 años para varones y 6 para las mujeres, organizándose la administración en base a un Consejo General de Educación y un director de escuelas, el nexo con la comunidad fue a través de una comisión vecinal elegida por el pueblo. Las rentas escolares y un fondo permanente quedaban establecidos. *Ibid.* p. 82

los sectores jóvenes y medios. De manera que como principal legislación en la materia la Ley 934 de 1878 regulaba el pasaje entre jurisdicciones públicas y privadas y de la revalidación de estudios.

Y en torno a otro eje de latente presencia en la sociedad, el de la diversidad y su asimilación en el discurso oficial, destacan los socialistas como las luchadoras feministas Raquel Caamaña y Alicia Moreau de Justo, o Alfredo Palacios, diputado en 1904, quien se pronunció por la visibilización en el plano legislativo de sectores marginados de la educación como las mujeres y los hijos de los trabajadores.¹⁶⁷

En cuanto a las mediaciones entre sujetos pedagógicos se afianzaba una exclusión hacia el otro inmigrante, quienes al ser en su mayoría adultos analfabetos representaban un reto para la Ley 1420 y pasaban a conformar parte del 35% de analfabetos del país hacia 1914.¹⁶⁸ Esta exclusión se manifestó en una segmentación escolar en función del estatus de inmigrante o de criollo con escasos recursos, así como mediante un discurso biologicista-nacionalista, según el cual los inmigrantes eran en general una masa problemática que había que seleccionar cual ganado. De manera que con respecto al carácter que debía tener esta mediación a la que nos referimos había principalmente dos posturas, la del sector oligárquico que promovía un modelo de control y la del sector proletario e inmigrante que aspiraba a un modelo más progresista.

En el discurso de la educación laica y estatal, lo otro es asimilable a la barbarie, situación que explica la desestimación de las trayectorias educativas propias de los inmigrantes y la adhesión de estos al discurso prospectivo del anarquismo. De modo que el coto de caza a que nos referíamos anteriormente, está poblado, de acuerdo con Puiggrós, por el discurso pedagógico oficial y las discusiones al interior del mismo y fuera de él, de una manera desigual y combinada, que no concluye por completo.

Como ya se había mencionado, la Escuela Normal del Paraná se fundó en los tiempos de Sarmiento y fue semillero de otras 38 experiencias similares y de variada formación. Sin embargo en el perfil normalista predominó un carácter positivista, que de acuerdo con

¹⁶⁷Puiggrós, Adriana. *Qué pasó en la educación argentina... op. cit.* p. 87

¹⁶⁸*Ibíd.* p. 91

Puiggrós se le debe al director español José María Torres, quien sin ser positivista sino conservador, impuso criterios de orden y autoridad para la formación de los docentes.¹⁶⁹ También se le debe a él el carácter mítico, misional y militante del perfil docente. Pero ello no impidió que otras ideas florecieran en dicha experiencia, el espiritualismo, de mano del también director de la escuela, el italiano Pedro Scalabrini, quien transitó del espiritualismo del filósofo alemán Karl Krausse al positivismo, inspirando en el transcurso la vocación docente a varias generaciones.

Y sin embargo, el positivismo pedagógico dejó una profunda huella tanto entre normalistas como en el sistema educativo en general. Su discurso del orden se tradujo, dentro del discurso de la educación laica y estatal, como lo otro asimilable a la barbarie. Y en los términos de modelo educativo se desplegó en acciones para reprimir, expulsar o promover en la escuela a la población, en función de términos racistas-biologicistas, tanto en los mecanismos de inclusión como en la enseñanza misma. La contradicción entre los normalistas con el positivismo se dio en tanto que siendo laicos mantenían su credo católico.¹⁷⁰

De manera que la relación entre positivismo y el *normalismo* fue compleja; surgidos entre las generaciones provenientes del proyecto de la Escuela Normal del Paraná se hallaban influidos por el positivismo como corriente teórica y al mismo tiempo mantenían la autonomía de sus ideas, influidas por los problemas cotidianos y las pugnas políticas.

Estos sujetos (y sus trans-formaciones) serán de importancia estratégica en la conflictividad de las mediaciones pedagógicas.

Lo que por otro lado comenzó a constituirse como *la corriente normalizadora*, fue producto de un giro en el *normalismo*. Sus sujetos, imbuidos como estaban de los saberes inculcados en su formación, entendían su labor docente como una misión civilizadora. Para la cual se organizaron de acuerdo a criterios como la organización escolar, la planificación, la evaluación y la disciplina, todos ellos expresados en una práctica de registro, en bitácoras y boletines de la conducta. Por lo que su método era vertical,

¹⁶⁹ *Ídem.*

¹⁷⁰ *Ibíd.* p. 96

estableciendo una distancia entre educador y educando, lo que hoy se entiende en términos freirianos como educación bancaria (aquella en la que el educador deposita los conocimientos en los educandos en tanto sujetos vacíos de contenido).¹⁷¹

Para completar el círculo de su **trans-formación normalizadora**, eran discípulos del discurso sarmientino, no había otra manera para ellos. Fuera del educacionismo liberal sólo quedaban o el caos de la barbarie o el reaccionario conservadurismo católico. Y en el mismo seguimiento a este discurso, fue como abordaron la cuestión prescrita desde el liberalismo prepositivista de la generación del 37, sobre el inmigrante como componente esencial para resolver la antinomia civilización/barbarie. De acuerdo al educacionismo liberal este inmigrante europeo pasaría a engrosar las filas del educador; pero en el contexto de la República Conservadora éste no era tal sujeto sino que era una nueva especie de barbarie, que debía ser disciplinada en función de su método bancario.¹⁷²

Como corolario en la formación impartida en la Escuela Normal del Paraná se concebía a los sujetos marginales, obreros, indígenas e inmigrantes, como desventurados rehenes de sus vicios y del trabajo enajenante. Para quienes sería necesario, en especial considerando a los adultos, sin importar su edad, sexo, etc., desarrollar una educación para la homogeneidad, mediante escuelas y bibliotecas móviles e itinerantes. Con lo que se concibe para los normalistas un educando que se sitúa en el lugar de la barbarie pero que es factible de educar. Corrigiendo el *habitus* que porta en función de un criterio racista que en la época es común en Latinoamérica mediante filosofías de la educación del positivismo pedagógico que justificaran la subsunción de los rasgos autóctonos, considerados una amenaza al orden de la cultura política oligárquica. Lo que se tradujo en una vía de represión física y simbólica para la integración nacional en vez de una equilibrada entre coerción y consenso para una articulación inclusiva de las variadas fracciones sociales.¹⁷³

¹⁷¹ *Ibíd.* p. 96

¹⁷² Puiggrós, Adriana. *Sujetos, disciplina y currículum...op. cit.* p. 80

¹⁷³ *Ibíd.* pp. 108-113

La corriente *normalizadora* fue la corriente pedagógica que logró la hegemonía en la República Conservadora, a nivel de puestos directivos y del discurso educativo, cristalizando la unión entre positivismo normalista (normalizador) y nacionalismo oligárquico. Como ejemplo, José María Ramos Mejía, un notable médico positivista ligado a la oligarquía, asumió el liderazgo del Consejo Nacional de Educación de 1908 a 1913. El carácter que asumieron organismos como el Cuerpo Médico Escolar respecto a la instalación de la pulcritud en las aulas tenía la carga de la selección de la población en función de purificar a la nación de la oleada inmigratoria¹⁷⁴. Esta fue una de las técnicas de la imposición disciplinaria para la sujeción del educando, en términos foucaultianos, para desarrollar la “creativa” labor del disciplinamiento.¹⁷⁵ Además, la adopción de un criterio biologicista para explicar las desigualdades sociales ocultaba sus causas políticas.

Ello prolongaba el ideal sarmientino de que la educación era un acto generador de una subjetividad moderna-industrial, a diferencia de lo que entendía Alberdi (con el utilitarismo de Bentham de por medio), como una institución que acompañaba dicha formación, posterior a la lucha entre el *habitus* medieval y el moderno en la transformación de la sociedad capitalista europea.¹⁷⁶ El desenvolvimiento del proceso norteamericano como lo caracteriza Puiggrós, es más cercano a lo que en el vector interno del sistema-mundo moderno/colonial en Latinoamérica desempeñaría como un proceso endógeno y creativo, que responde a sus necesidades inmediatas, y como en el ethos barroco, recrea las condiciones de producción que la sobredeterminan. En sus términos, el espacio educativo que generaron los norteamericanos, aunque era portador del discurso de la Reforma, fue original porque respondía a los requerimientos de su población, dándole una capacidad pragmática y prospectiva.¹⁷⁷

Lo cual no deja de ser paradójico pues el más sobresaliente exponente del ethos realista es la experiencia histórica norteamericana. La cual asume y promueve la contradicción generada entre la absorción del valor de uso de la vida por el valor de

¹⁷⁴Puiggrós, Adriana. *Qué pasó en la educación argentina... op. cit.* p. 98

¹⁷⁵*Ídem. Sujetos, disciplina y currículum...op. cit.* p. 116

¹⁷⁶*Ibíd.* p. 81

¹⁷⁷*Ibíd.* p. 82

cambio. Pero en términos de generar un espacio educativo, es original y emancipador (pues se puede ser original e instrumental como se concluirá para este caso), por no subordinar sus posibilidades históricas a la implantación de un modelo predeterminado.

Retomando el planteamiento inicial para este capítulo, de una insatisfacción entre los sujetos pedagógicos por el modelo que media entre ellos, podemos decir que la concepción del modelo triunfante de instrucción pública en tanto medio coercitivo de los sujetos subalternos, es un rasgo predominante para desencadenar ese descontento entre los sujetos involucrados. Y apunta a definir la actuación del vector interno del sistema-mundo moderno/colonial en el caso argentino como cercano al ethos realista (que no a la experiencia norteamericana de generar un espacio educativo, la cual tuvo un papel incluso cercano al ethos barroco, por mostrar resistencia a subordinar la forma social-natural de la vida a algún esquema preestablecido), por la institucionalización de la pedagogía *normalizadora* (ya fuere laica o católica). Por estar impulsada en función de una meta preestablecida para anular la antinomia civilización/barbarie. Forzando todas las “irregularidades sociales” opuestas a dicha meta. Esta condición no obsta que se realicen pautas que marcan el despliegue de dicho sistema, como lo fue la aplicación del modelo educativo liberal en el siglo XIX a nivel mundial.¹⁷⁸

Y sin embargo, hay una complejidad más, la tarea de disciplinar resultaba ser una tarea creativa a finales del siglo XIX y principios del XX, pues se estaba conformando el sistema educativo y la formación de los docentes normalistas no había terminado. Con lo que mediante una estrategia normalizadora apoyada en un ritual moderno el sistema escolar pudiera sustituir a los discursos pedagógicos eclesiásticos, familiares e inmigrantes. De hecho la pedagogía normalizadora también apuntaba a sustituir los discursos reaccionarios que se negaban a proporcionar educación a los extranjeros y analfabetos así como a los positivistas deterministas que apuntaban la inutilidad de tal esfuerzo. El ritual prescriptivo de la escuela en esta etapa fue uno que logró expandirse fuera de sus muros y hacia el resto de la sociedad. Dicha taxonomía escolar fue la plataforma para lograr el *ordenamiento* en la heterogénea sociedad de fines del siglo XIX y

¹⁷⁸Puiggrós, Adriana. *Qué pasó en la educación argentina... op. cit.* p.82

principios del XX. Pues dicha tarea implicaba, para la óptica de la República oligárquica, una manera específica de hacer frente al reto de integrar a los sujetos de la modernidad, las multitudes urbanas, al sistema educativo. No obstante que la República oligárquica encaró dicha tarea desde una perspectiva jerárquica, porque le inquietaba la organización sindical y política de dichos sujetos, que además eran los inmigrantes que se suponía que crearían la base social a la manera de los *farmers* norteamericanos, al cabo vino siendo una tarea creativa. Una que investigó los fundamentos de la psicología y sociología de la época con el fin de llegar a una taxonomización de los grupos sociales.

Mecanismo que se instaló duraderamente como el reproductor del *habitus* de la cultura dominante. Proceso que es casi literalmente un mecanismo, promovido por el egresado de la Escuela Normal del Paraná y más tarde psicólogo y pedagogo Víctor Mercante (1870-1934), quien fue el mayor exponente de la aplicación de la psicología y la pedagogía experimentales para la clasificación social, junto con otros como el Dr. Calcagno.¹⁷⁹ Quienes mediante instrumentos como el antropómetro, el hafimicroestesiómetro perfeccionado, etc.,¹⁸⁰ daban las pautas de un conjunto de educandos homogéneos física, moral, intelectual y culturalmente, necesarios, según Mercante, para la eficacia del proceso de enseñanza. Dado que Mercante consideraba a la masa, no al individuo, que constituye la escuela, como el objeto de estudio del pedagogo. Mediante un proyecto como el encabezado por Mercante se cristaliza el éxito de la Escuela del Paraná que fundó Sarmiento, en cuanto a que debía modificar las almas, las mentes e inculcar una nueva cultura mediante el raciocinio.¹⁸¹ Su formación y sus ideas discriminatorias de las etnias y culturas así como por comprender el comportamiento de las masas independientemente del individuo tendrán un papel importante no sólo en la taxonomización social que exigía la integración al sistema educativo de las masas urbanas-

¹⁷⁹ Vallejo, Gustavo. *Escenarios de la Cultura Científica Argentina: Ciudad y Universidad (1882-1955)*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2007. p. 273

¹⁸⁰ El antropómetro es una tabla de medición fijada a la pared sobre la que el individuo se recarga de talones a la cabeza. El hafimicroestesiómetro es un mecanismo biometrista de detección de capacidades, estableciendo una relación entre la morfología craneana y los rasgos psicológicos fundamentales del individuo. Con el fin de que desde la antropología física se anticiparan las irregularidades sociales. *Ídem*.

¹⁸¹ Puiggrós, Adriana. *Sujetos, disciplina y currículum... op. cit.* pp. 140-146

modernas sino también en uno de los puntos en disputa hasta 1916, el de la discusión entre una educación enciclopédica-elitista o práctica-popular.

Esta situación, al menos en el caso de la prevalencia del discurso sarmientino, puede deberse a la insistencia en concebir el acto educativo como un proceso que sustituyera prácticas anteriores por sí mismo, partiendo de la educación básica, y así constituir nuevos sujetos sociales y políticos, esperando que tal sujeto pedagógico generara los sujetos sociales modernos. Cuando ocurrió al revés en Europa y Estados Unidos: los sujetos sociales modernos fundaron el sujeto pedagógico moderno y el sistema escolar. La óptica de Sarmiento implicaba subordinar todas las experiencias vitales, es decir, los aportes culturales de la familia popular, de la clase social, del grupo étnico y cultural, etc., a una trama preestablecida de la sociedad, con la educación como mecanismo determinante según Sarmiento. Pues su fundación de la educación popular no respondía a esos sujetos sociales populares sino a la continuación de la guerra por medio de la escuela, siendo el educador un civilizador. La cristalización de este proceso en la República Conservadora de 1880 es lo que llevará al máximo la tensión entre la Argentina profunda (es decir la historia, lengua, costumbres, formas de organización política y social, etc., propias) y el orden liberal-oligárquico.

Por lo mismo un evento disruptor interesante en el marco de esta tensión y dentro del mismo Estado como sujeto hegemónico del sistema educativo fue el informe de Ricardo Rojas encargado por Ramos Mejía, titulado *La restauración nacionalista*, publicado en 1909 por el Ministerio de Educación. Donde concluía que la 'barbarie' de la Argentina profunda era constitutiva de la nación, por lo tanto no quedaba más opción que proseguir en la línea de un sistema educativo cerrado y excluyente o uno abierto a la diversidad.

3.6 Las posturas cercanas a representar al proceso pedagógico endógeno-creativo y emancipador

Estas corresponderían a las que configuran lo que Puiggrós llama el campo problemático de la educación popular: las democrático-radicalizadas (dentro de la cual se encuentran normalistas, tanto católicos como laicos), las socialistas y las anarquistas, frente a la pedagogía *normalizadora*. Sin embargo, de acuerdo a lo analizado por Puiggrós, estas posturas disidentes, que podrían haber generado un proceso pedagógico más acorde con la capacidad de promover una modernidad verdaderamente alternativa, y no sólo buscar insertarse en la hegemónica, no lograron colocarse en un lugar desde donde disputar la hegemonía. Siendo absorbidas por el vínculo pedagógico de la instrucción pública y su burocracia y en el caso de las posturas anarquistas dicho vínculo se insertó en ellas principalmente mediante el estilo de enseñanza-aprendizaje.

Los normalistas que se opusieron a la mencionada corriente normalizadora son los llamados **democrático-radicalizados**. Sin embargo, ambas corrientes compartían el ideal sarmientino de la educación como acto fundante por sí mismo de nuevas subjetividades, para lo cual sostenían la idea de la escuela pública estatal de amplia cobertura. La diferencia en el programa de los democrático-radicalizados estriba en su antipositivismo, signo característico de América Latina en dicho período, y en que el sistema educativo escolarizado debía organizarse en función de una llamada “revolución pacífica” que conciliara las clases sociales y nacionalidades que integraban a la nación.¹⁸² Por lo tanto el proyecto normalista, para la formación de los maestros, debía instituirse desde un discurso-modelo que impulsara la labor de difundir una cultura política entre la nación.

No obstante, la centralización del control y burocratización, eran los aspectos a los que, tanto los democrático-radicalizados como los docentes socialistas, se oponían. Esta particular manera de oponerse al vínculo pedagógico oficial y hegemónico los llevó a realizar su actividad de oposición y disidencia por dentro del mismo aparato. No es raro por ello encontrar, tanto a algunos de sus promotores como a docentes socialistas y aún

¹⁸²Puiggrós, Adriana. *Qué pasó en la educación argentina... op. cit.* pp. 98-99

anarquistas como Julio Barcos, en cargos como los de inspectores o funcionarios de alto nivel del Consejo Nacional de Educación (algunos como Carlos Vergara, exponente de la pedagogía krauso-positivista, llevó a cabo la paradigmática experiencia de la Escuela Normal de Mercedes en torno a la participación estudiantil entre 1887 y 1889, José Zubiaur, el democrático-radicalizado José Berruti refundó el sistema de educación de adultos; y otros como Mithieu, la pragmatista norteamericana Rosario Vera Peñaloza, etc.). Su apuesta era por democratizar el vínculo educador-educando, prestando especial atención a los niños y por otro lado, relacionado con la cuestión de abordar al otro, por una integración respetuosa del inmigrante.

Asimismo, eran firmes partidarios de una mayor participación de los docentes insertos en los sectores populares, promoviendo la cogestión, oponiéndose a toda concepción, ya fuera pública o privada, de la educación como empresa lucrativa o manipuladora ideológicamente. De esta caracterización, lo que Puiggrós y la investigación APPEAL remarcaron fue la activa inserción de la corriente democrática-radicalizada en la estructura SIPCE, integrando una diversidad de sujetos: mujeres y docentes asociados a organismos de base, mutuales y la comunidad, y entre estos últimos, docentes prenormalistas exigiendo su derecho a ejercer su profesión o bien normalistas centrados en la atención al niño, la comunidad y en desarrollar su creatividad.¹⁸³

La situación con la corriente socialista es similar a la democrático-radicalizada por tener una filiación al modelo de instrucción pública, pero se diferenciaron de aquella corriente por oponerse a la promoción de la imaginación y la creatividad y en su lugar sostener el modelo bancario, en donde el educador en tanto poseedor del conocimiento deposita éstos en el educando, que carece de ellos, siendo éstos contenidos socialistas y enfocados a los trabajadores.

En este punto, su vinculación con el movimiento obrero y los inmigrantes, en donde se podían encontrar organizaciones vecinales, intelectuales, profesionales, dirigentes políticos, mujeres, etc., incidió para que lucharan por la democratización de la instrucción

¹⁸³Puiggrós, Adriana. *Sujetos, disciplina y currículum...op. cit.* p. 46

pública en lo que se refiere al vínculo educador-educando. Como rasgo que da cuenta de la complejidad del coto de caza de la disputa por el modelo pedagógico, destaca que tanto socialistas como democrático-radicalizados coincidieron en las sociedades de educación, las cuales surgieron a partir de las colectividades y de la ley 1420 de 1884 y se prolongaron dentro del Estado liberal-oligárquico y su modelo normalizador por medio del Consejo Nacional de Educación, que agrupaba a los consejeros, inspectores y otros altos funcionarios.

En cuanto a los anarquistas, libertarios en tanto que se pronunciaban antiestatistas, no sólo se involucraron en organizaciones de trabajadores sino que debido a su rechazo al sistema educativo estatal fueron objeto de la persecución y expulsión del país con la Ley de Residencia de 1902, así como del cierre de sus escuelas. Las cuales se influenciaban principalmente del racionalismo de Ferrer y Guardia, en donde encontraron fundamentos anti-coactivos como:

- La educación es un problema político
- La ciencia positiva debe estar al servicio de las necesidades humanas y sociales
- Se deben coeducar a los dos sexos, así como a los ricos y pobres
- Una orientación antiestatista de la educación
- Importancia del juego; el programa educativo debe estar centrado en el niño
- Se deben suprimir los premios y castigos y los concursos¹⁸⁴

Y sin embargo un rasgo que los aisló fue asumirse como superiores en ideas y, a pesar de su programa libertario, frecuentemente reproducían un modelo bancario, como el de la instrucción pública, aunque sus educadores y educandos fueron NO SIPCE.¹⁸⁵

Estas tres prácticas, incluidas en el llamado campo problemático de la educación popular, tuvieron en común su oposición al modelo normalizador en su carácter homogeneizador (por la indiscriminada imposición ideológica y cultural), tanto de la diversidad de formación docente como de la representada por los inmigrantes. Situación

¹⁸⁴ Conferencia del Dr. Nicolás Arata “Cómo educa el Estado a tu hijo: ensayos de educación libertaria en Argentina (1890-1930)”. Seminario de Pedagogía Universitaria y el Programa APPEAL, México/Proyecto PAPIIT: IN400610. Abril 10 2012

¹⁸⁵ Puiggrós, Adriana. *Sujetos, disciplina y currículum...op. cit.* p. 49

que en el caso de los anarquistas fue más radical al proponer la exclusión del Estado y la autogestión.

Pero sin ir más lejos tuvieron un importante papel en la disrupción desde dentro del modelo hegemónico de la instrucción pública en prácticas que se sustentaban en la ley 1420 de 1884 en la que se promovían las sociedades populares de educación, bibliotecas populares y la participación comunitaria mediante los consejos escolares. Así, ensayaron métodos alternativos de la estructura de organización escolar, permitiendo mayor participación de los alumnos.¹⁸⁶

Paralelamente a la actuación de estos tres tipos de sujetos pedagógicos egresados del normalismo algunos o adscritos al sistema de instrucción pública, las sociedades populares de educación funcionaron como *archipiélago educativo*¹⁸⁷ de la estructura y forma de organización de dicho sistema. En los tiempos en que aún no estaba extendido el sistema de instrucción pública estas sociedades tuvieron un papel compensatorio y complementario después. Ya fuera en atención a población vulnerable o excluida de la escuela. Proveyendo educación que formara para el trabajo, para la complejidad social en temas como la liberación femenina y la discapacidad, actuando mediante estrategias que excedían la actuación de la escuela de una manera flexible, es decir, no escolarizada y/o semi-presencial, sin descuidar la divulgación de la ciencia y la higiene.

Estas sociedades tuvieron orígenes en espacios tan disímolos como: colectividades extranjeras; de sociedades socialistas o anarquistas como la Sociedad de Luz; vecinales como la Asociación Protectora de los niños, los pájaros y las plantas de Belgrano; provenientes de la misma escuela como una extensión de la actividad escolar entre las familias; así como las que promovió el Consejo Nacional de Educación, en torno a la lectura y la protección de la infancia.¹⁸⁸

¹⁸⁶ *Ídem. Qué pasó en la educación argentina... op. cit.* p. 102

¹⁸⁷ Concepto retomado de Mercedes Ruiz, metáfora conceptual que permite iluminar la dinámica relación de los adultos con múltiples espacios de vida que generan saberes y aprendizajes. En *Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos: dos estudios en caso*. Pátzcuaro, México, CREFAL, 2005. p. 10

¹⁸⁸ Puiggrós, Adriana. *Qué pasó en la educación argentina... op. cit.* p. 103

No obstante, esta disrupción fue sistemáticamente absorbida por la norma del discurso escolar del sistema de instrucción pública, en tanto discurso-modelo homogeneizador, que no podía tolerar formas alternativas de formación docente sino que debía encausar dichas energías para la expansión de una cultura política que impusiera una lengua, una forma de relación con la religión, con el Estado y con el aparato productivo. Esta manera de ejercer la profesión del docente limitó el cumplimiento de los objetivos que buscaba formar un hombre libre, inteligente y útil, anunciado en la concepción educativa moderna y democrática que en 1883 Clara Armstrong trajo junto con las 23 maestras estadounidenses. La influencia del pragmatismo norteamericano que portaban estas docentes se vio limitado por la prevalencia del patrón racista del trabajo de la colonialidad del poder, instalado en este caso en la relación bancaria educador-educando.¹⁸⁹

De tal manera que, si las propuestas del espectro de la educación popular, es decir, las que estuvieron más cercanas a representar un papel endógeno y creativo del proceso pedagógico en Latinoamérica, no lograron arrebatar la hegemonía al educacionismo liberal de la República oligárquica y su corriente normalizadora en el plano más operativo, ¿cómo sostener la idea de una disrupción pronunciada a dicho discurso hegemónico? Las bases para sostener este planteamiento las encontramos más en el plano de las ideas, las cuales tendrán su propio impacto en las experiencias concretas, lugar en el cual la hegemonía del educacionismo liberal predominaba.

El aporte entonces para impactar en el campo hegemonizado por el educacionismo liberal y la corriente normalizadora viene de la renovación de las ideas con el sacudimiento en las conciencias pensantes acerca de su filiación al positivismo, el cual empieza a derrumbarse como sustento teórico en Latinoamérica hacia 1910.¹⁹⁰ Surgen entonces alternativas para un sistema de pensamiento. Estas vendrían del espiritualismo, el cual otorgaba cierta flexibilidad para pensar caminos con mayor prospectiva que la ofrecida por el nacionalismo conservador y el liberalismo así como por el materialismo

¹⁸⁹ *Ídem. Sujetos, disciplina y currículum... op. cit.* pp. 83-84

¹⁹⁰ *Ídem. Qué pasó en la educación argentina... op. cit.* pp. 103-104

marxista. Un ejemplo a nivel continental del vuelco hacia esta opción es la publicación de *Ariel* de José Enrique Rodó y de *La Raza Cósmica* de Vasconcelos, en donde en el primer caso el espíritu triunfa sobre el utilitarismo y en el otro esta misma escenificación es personificada por un sujeto hipotético, el de la unión de todas las razas contra la utilitarista raza anglosajona. De alguna manera se buscaba soltarse del andamiaje del positivismo. Dicha problemática se abordó concretamente en el caso del espectro de la educación popular en Argentina mediante una síntesis realizada entre los aportes del positivismo, tales como la importancia del pensamiento científico, y la importancia otorgada a la libertad y la democracia en el espiritualismo, abonado para este caso por el krausismo que se desarrolló con Pedro Scalabrini y su discípulo Carlos Vergara. De manera que se generó una síntesis de pensamiento, la cual buscaría generar un horizonte prospectivo. Dicha síntesis se componía de un pensamiento krauso-positivista, que en cuanto a opciones políticas se expresaba en el espiritualismo liberal. Ligado a esta corriente de pensamiento se desarrolló la opción pedagógica de la Escuela Activa o Escuela Nueva. Este movimiento surgió acompañado del sindicalismo docente; si lo pensamos en términos del espectro de la educación popular, este movimiento estaba muy ligado a las opciones socialistas y anarquistas también.¹⁹¹

Es en este momento, que se puede ubicar a partir de 1912, en donde ya se puede constatar la repercusión de la influencia de las ideas en las prácticas concretas. Con el crecimiento del pensamiento krauso-positivista y de la Escuela Nueva, así como del sindicalismo docente se abrió paso a una práctica de participación e intervención dirigida a trastornar las formas y estructuras de organización hegemónicas del educacionismo liberal. Con la que fue probablemente la primera huelga docente en Argentina en 1912, liderada por el anarquista Julio Barcos así como por una posterior en Mendoza hacia 1917, de mayor impacto a nivel nacional, encabezada por las luchadoras sociales y pedagogas Florencia Fossati y Leonilda Barrancos.¹⁹² En esta aparición pública de un sector disidente del educacionismo liberal convergieron además la clase obrera y las causas de la mujer.

¹⁹¹ *Ibid.* p. 105

¹⁹² *Ídem.*

Con lo que ya se vislumbra el potencial de articulación de demandas a partir de las relaciones entre los sujetos pedagógicos.

Dentro de estas prácticas surge en el período 1885-1916 un renovación del debate sobre la disputa de prioridades entre elitistas-enciclopédicas y populares-prácticas, las cuales se remiten a un imaginario civilizatorio particular, en donde se vislumbra una posibilidad de que salgan de la situación en la que ninguna de las dos tiene un dominio absoluto sino que quedaron entrecruzadas y reclamando espacios propios de acción.

Durante el período de Roca (1898-1904) el ministro de Instrucción Pública Osvaldo Magnasco propuso un Plan de Enseñanza General y Universitaria. El proyecto contemplaba limitar los colegios nacionales, fundados principalmente con Mitre, adscrito a la educación elitista-enciclopédica, y asimismo aspiraba a dar una orientación práctica y técnica, este proyecto tuvo el respaldo de educadores del espectro democrático-radical como Carlos Vergara.

Ello respondía a que los sujetos que accedían a la educación media, con miras a ocupar cargos dirigentes y que fueron respaldados por el proyecto de Mitre en los Colegios Nacionales, que fue el proyecto hegemónico de educación media de 1880 a 1916, estuvieron lejos de representar a un sector capaz de guiar el progreso económico y social del país y se estancaron en una cultura de la contemplación e imitación del modo de producción terrateniente. Pues como beneficiarios de un proyecto de nación que no correspondió a la necesidad de construir una burguesía nacional, sino que se subordinó a los requerimientos del capital extranjero y a la cultura francesa, fueron concebidos como un sujeto social privilegiado. Que no se fundó sobre un proyecto de nación acorde a las ideas de construcción del capitalismo de Belgrano y Alberdi, sino que se encontraba subordinado al comercio internacional y la desigualdad en los términos de intercambio. Al interior de sus relaciones como sujetos pedagógicos formaron un antagonismo entre porteños y provincianos que se traducía en una gresca elitista y en última instancia en una diferenciación en el acceso a los niveles educativos.

Este proceso sumado a una República Oligárquica comprometida con las exportaciones a Europa, así como a la violenta incorporación de los inmigrantes, que obstaculizó la formación de una burguesía rural de medianos propietarios y en cambio promovió un modelo especulativo y alejado de intenciones por desarrollar la inversión nacional, dio como resultado el predominio de una enseñanza media de contenidos elitistas-enciclopédicos, dirigida a las supuestas clases dirigentes que en realidad se formarían como administradores de un país-estancia, comprometidos con el comercio internacional. Y en general un sistema de instrucción público con una función política, la que en el caso de la primaria, sometería y controlaría a los inmigrantes al orden nacional, sofocando sus *habitus* originales y su expresión cultural propia. La importación de maestras norteamericanas, protestantes, pragmáticas y democráticas traídas por Sarmiento, fue orientado a dicho fin, con lo que fueron trasladadas, junto con los normalistas, a un lugar de enunciación propio del colonizador, mediante la instrucción pública, para arrollar las culturas de nativos e inmigrantes.

Se podían distinguir dos tipos de proyecto de nación: uno industrialista que apuntaba al control de la ampliación de la sociedad y por lo mismo a favor de un modelo educativo práctico-popular. Frente a otro de corte tradicionalista, con miras a reproducir una sociedad estrecha, con un modelo educativo dividido entre clases dirigentes y subordinadas, de acuerdo con la enseñanza media mitrista. Aún con estas divergencias, había un punto en común acerca de que cualquiera que fuere el modelo educativo, éste debía ser selectivo con respecto a la ciudadanía. Lo cual coincidía con la restricción al voto de analfabetas e inmigrantes. Sin embargo ocurría que dicha población representaba tanto una mayoría de peso como una cuestión problemática para el orden social. Así es como lo entendió en particular el ministro de Instrucción Pública con el presidente Manuel Quintana en 1904, Joaquín V. González. De ideas pragmáticas e inclusivas, frente al panorama de los desórdenes en torno al trabajo infantil y juvenil, así como los problemas propios de adultos y analfabetas, buscaba dar una salida enmarcada en las relaciones capitalistas de producción, evitando la sobreexplotación. Asimismo, entendía que la proliferación de las desigualdades propias de las sociedades modernas, fomentaban

un clima de subversión y desorden. Por lo que su programa, frente al predominio del sector normalizador, elitista-enciclopédico así como el biologicista-positivista, apuntaba a ampliar las oportunidades a los sectores excluidos, quienes podrían ascender mediante su integración al sistema educativo, disipando así las amenazas al orden público que provocaban las desigualdades de todo tipo.

Esta perspectiva contenía una visión lúcida de la problemática nacional de sus contemporáneos, al circunscribir las tensiones sociales a la posición de poder que ocupan en un momento determinado, superando las visiones esencialistas que atribuían dichas tensiones a la raza o la herencia cultural. De manera que González, desde el lugar que ocupaba en el sector dominante que se asumía como burguesía, buscaba la manera en que su clase dirigiera las tensiones entre sectores sociales. La orientación que debía tener el sistema de instrucción pública para dicho fin descansaba en el papel del mismo en torno a la formación de criollos e inmigrantes, quienes componían un sector mayoritario y en expansión, con lo que se daba una salida a ese sujeto-masa de larga preocupación desde las posturas biologicistas como las de Víctor Mercante. De manera que, para esos sujetos mayoritarios, se diseñó una propuesta específica. Para el inmigrante, atendiendo a la ley 1420 de educación obligatoria, laica y gratuita, no se le buscaría arrancar su herencia cultural sino dotarle de los elementos necesarios para integrarse al país receptor. Asimismo, comprendía a esas masas de una manera ampliada. El inadaptado social que obsesionaba a los positivistas organicistas y biologicistas, posee sus particularidades. Ya sea que es inmigrante o nativo sumido en la ignorancia y en parte por ello, delincuente. En base a esto, entiende que su problema es tratable en tanto que es un sujeto reeducable. Por lo que el 28 de Enero de 1905 planteó su proyecto de reforma a la educación penitenciaria.¹⁹³ Si bien sus propuestas reformistas se vieron limitadas por el conservadurismo inmedatista, otorgó una perspectiva diferente sobre la cuestión que obsesionaba a la República oligárquica, de lidiar e integrar al considerado hostil o “la barbarie”. Abstracción que en distintos momentos se concretó ya sea en el sujeto inmigrante, analfabeto, caudillo del interior, etc., y que ya para fines del siglo XIX y

¹⁹³Puiggrós, Adriana. *Sujetos, disciplina y currículum... op. cit.* pp. 155-165

principios del XX se presentaba en términos de antagonismos entre clases sociales modernas. Para las cuales se presentaba la opción de la integración así como de propiciar el consenso entre ellas, mediante la dirección de una oligarquía modernizada entre las clases compuestas por las mayorías criollas e inmigrantes.

Este debate alcanzó un momento de clímax en el período de gobierno del presidente Victorino de la Plaza (1914-1916) en donde el ministro Carlos Saavedra Lamas presentó una propuesta trabajada por el mencionado pedagogo positivista Víctor Mercante y apuntaba a acoplarla relación educación-trabajo. De alguna manera partía de la propuesta fallida de 1905 del diputado Gouchón que pretendía educar para el trabajo desde la primaria. La reforma Saavedra Lamas contemplaba recortar la primaria a 4 años obligatorios, incluyendo una escuela intermedia de 3 años para dar una orientación cultural general y hacerse cargo de las necesidades de la población adolescente. Y además un nivel secundario de 4 años de carácter profesional.

La manera en que Mercante acomodó las ideas que plasmó en dicha reforma, ofreciendo opciones tanto para un nivel de conocimientos generales, centrados en la adolescencia, etapa de especial interés para Mercante, como para una mayor especialización, terminó por suscribir a la opción práctica-popular. Aunque su concepción de educando tenía fundamentos segregacionistas, basados en su nomenclatura de razas/aptitudes. En donde la naturaleza mestiza era siempre contradictoria, producto de la Colonia y de la inmigración. De donde resultan dos tipologías, una de comportamientos impulsivos y simples, para quienes se reserva la educación primaria y algún oficio manual. Esto ocurre con ellos porque su naturaleza no se ha acabado de adaptar a la civilización. Mientras que hay otra masa más apta para las labores intelectuales para quien se destinará una educación profesional y superior. Dicho reacomodo inédito de una propuesta en principio segregacionista y luego flexible para promover la opción educativa popular-práctica, muestra cómo en este coto de caza al que nos referíamos se dan transgresiones desde dentro de los mismos discursos educativos.

Aunque esta propuesta fue aprobada el 1 de Marzo de 1916 no fue aceptada por el sector empresarial, coaligados en la Unión Industrial Argentina rechazaban una educación

intermedia que diera aspiraciones de superación a un sector que se viera compelido a rechazar el papel de obreros de baja calificación. Prefiriendo para ellos escuelas de artes y oficios y en general una oferta variada para distintas tareas pero en función de, como señaló Puiggrós, limitar el ascenso social de la población media e inmigrante, quienes a su vez estaban interesados en una educación práctica, sin que se limitaran las garantías de la obligatoriedad de la primaria y la oferta de bachilleratos.

De cualquier manera esta ley se abolió ya con el gobierno radical de Hipólito Yrigoyen que asumió el cargo en 1916, derogándola el 1 de Marzo de 1917, con lo que se daba una regresión en la disputa entre un proyecto elitista-enciclopédico y uno popular-práctico, quedando este último en franca desventaja.¹⁹⁴

3.7 El período decisivo 1916-1930

Este período, marcado por heroicas acciones obreras y civiles para reivindicar derechos básicos estuvo dirigido por un ánimo férreamente combativo, de oposición directa y frontal al Estado. Éste fue receptivo en cierta medida de las acciones de estos sujetos, que cada vez más se perfilaban como sujetos históricos, al otorgar ciertas concesiones como la Ley Sáenz Peña de 1912 que decretó el voto secreto y obligatorio a los varones nativos o naturalizados mayores de 18 años. A partir de entonces irá en aumento la politización de la sociedad hacia marcos más institucionales, de 70,000 votantes en 1910 se pasó a 106,000 en 1912.¹⁹⁵ Sin embargo es notable un cambio iniciado en 1916 con la elección del régimen antioligárquico de Yrigoyen, abriéndose una nueva etapa que irá de 1916 a 1930. El principal rasgo de esta etapa es el paulatino abandono de la estrategia combativa y frontal por una cada vez más negociadora. En esto influyó la nueva organización gremial

¹⁹⁴ *Ibíd.* p. 94

¹⁹⁵ Romero, Luis Alberto. *Sectores populares... op. cit.* pp. 118

encabezada por partidos políticos populares y sindicatos amplios.¹⁹⁶ Sin embargo hay un período transitorio que abarca de 1916 a 1921 con intensas movilizaciones, este período tiene como característica el desencanto que genera entre los sectores populares la supresión de beneficios y dádivas estatales a causa de crisis económicas que en este caso fueron producto del fin de la Primera Guerra Mundial. El punto crítico de este “fuera de lugar” en la política Yrigoyenista se da en 1919 con la represión de la Semana Trágica, que sacó a relucir lo mejor de la tradición oligárquica y conservadora con la reacción de la Liga Patriótica tanto en la capital como en la masacre a obreros agrícolas de la Patagonia. Asimismo, en 1918 la fiebre revolucionaria en el sector estudiantil, que se expande por América Latina, se desata en la Universidad de Córdoba con la Reforma Universitaria¹⁹⁷ que se alza contra el anquilosamiento académico del positivismo, a la vez que al conseguir la autonomía se convierte en un auténtico espacio de crítica incondicional.¹⁹⁸ Pero eso no frenó el mecanismo de control más regulado entre Estado y sociedad, en el cual fueron determinantes los esfuerzos tanto del Estado como de los grupos anarquistas y socialistas de alfabetizar a la población, integrándola a la cultura letrada, así como las mejoras en las condiciones barriales y materiales las cuales tenían como horizonte alcanzar mejores oportunidades de bienestar. Ya en estos años la metrópoli adquiere un carácter cada vez más moderno lo cual se va reflejando en su arquitectura como en la avenida de Mayo, en la estadía de intelectuales ilustres como Rubén Darío, Vicente Huidobro y Ortega y Gasset, convirtiéndose cada vez más en un centro intelectual para la lengua española y en las prácticas cada vez más cosmopolitas de la cultura urbana, reflejo de lo cual es el hijo del inmigrante que ya goza de mayores libertades y flexibilidades.

Este cambio fue dirigido principalmente por la Unión Cívica Radical y el Partido Socialista quienes llevaron a cabo una nueva estrategia, más negociadora, dejando atrás paulatinamente la táctica más anarquista de confrontación directa. En cuanto a los métodos pedagógicos que en estas etapas tienen un papel de importancia como fenómenos que instalan subjetividades en períodos particulares se puede decir que la

¹⁹⁶*Ibíd.* p. 116

¹⁹⁷Halperin Donghi, Tulio. *Historia contemporánea de América Latina*. Madrid, Alianza, 1988. p. 298

¹⁹⁸Bernand, Carmen. *Historia de Buenos Aires... op. cit.* p. 237

facción socialista retoma la pauta anarquista de círculos de cultura alternativa y alfabetización, con una clara intención por ganar votantes y educar al mismo tiempo,¹⁹⁹ generando mecanismos tales como bibliotecas populares, grupos teatrales, vocacionales, cursos de capacitación técnica o de educación para adultos. Esto se convierte, por parte del partido socialista, en un medio propicio para generar debate y una politización entre los votantes ya existentes y los potenciales. Esta observación de Luis Alberto Romero se fundamenta en que estos círculos privilegiaban la calidad de la producción ahí generada al practicar cierto elitismo puesto que no se practicaba una metodología cuantitativa que privilegiara el número de participantes inscritos. Esto por un lado, y por parte del Estado la influencia sobre los hijos de los inmigrantes a través de la política educativa fue decisiva para homogeneizar una conciencia nacional entre los vastos contingentes de hijos de inmigrantes.

Retomando la importancia de las articulaciones generadas a partir de las mediaciones de los sujetos pedagógicos repercutiendo hacia los sujetos políticos y sociales, traemos a cuenta la importancia que tendrán las movilizaciones del sindicalismo docente hacia 1912-1917. Dicha efervescencia fue acompañada asimismo por la movilización sindical obrera. Para 1916 con el ascenso del gobierno de la Unión Cívica Radical se le brindó a estos educadores progresistas y al sindicalismo en general condiciones propicias para el desempeño de sus propuestas. Las cuales surgieron como ya se dijo de la revitalización de las ideas y la síntesis krauso-positivista, de donde surgió el dúo Escuela Activa-sindicalismo docente. Si estas inspiraciones teóricas antipositivistas agrupadas en el espiritualismo, el antimetodismo y el participacionismo democrático ya habían irrumpido activamente en el escenario de la República Conservadora, en el escenario más abierto del Yrigoyenismo sus posibilidades de incidir como una propuesta pedagógica sólida se ampliaban. Y sin embargo, aún con estas condiciones, tuvo mayor peso la burocratización del sistema, con lo que no se avanzó en la cuestión de resolver la disputa entre reforma liberal democrática y la normalización, aunque tampoco se coartaron las posibilidades de que

¹⁹⁹ Romero, Luis Alberto. *Sectores populares...op. cit.* p. 116

proliferaran experiencias pedagógicas novedosas en diversos campos a la par que el sindicalismo magisterial.²⁰⁰

Si quedaba alguna disputa abierta en la época de la República oligárquica desde las diferencias entre las prioridades de Mitre y Sarmiento, y aún en 1917 con el período de Yrigoyen en donde se cancela la reforma Saavedra Lamas, y aún entre la corriente normalizadora y la conciliadora de Joaquín V. González, ésa era la definición por un modelo enciclopédico-elitista o práctico-popular.

Sin embargo, parecía no resolverse, aún con el período Yrigoyenista que comulgaba con las ideas krauso-positivistas, por una educación de contenidos práctico-populares, acorde con la realidad social. No obstante, como se dijo, se abrió un campo propicio para experiencias pedagógicas novedosas. Entre las que citamos ahora, por ser inspiradoras de una mayor participación ciudadana, está previamente al ascenso de Yrigoyen, el proyecto de Ley de Educación del krauso-positivista Carlos “el loco” Vergara de 1915. El cual contemplaba la ampliación de la representación de los sujetos involucrados en el Consejo Nacional de Educación, los padres de familia, la cámara de diputados y el poder Ejecutivo. Estrechando la vinculación escuela-hogar-pueblo con la instalación de sociedades populares de educación, bibliotecas, cursos libres, etc. Una experiencia más, también con Vergara, posteriormente a su escuela en Mercedes, ya como profesor en la Escuela Normal Popular, es la de la puesta en práctica de un vínculo democrático educador-educando. Lo cual partía de sus convicciones sobre la necesaria vinculación entre las clases altas y bajas; en donde los saberes del más humilde connacional son específicos en su propia dimensión. El respeto por cada dimensión de la realidad es lo que permite una nación civilizada.²⁰¹

Ambas experiencias resaltan por su intención de promover una participación amplia en la toma de decisiones. Características como estas fueron las que nutrieron las bases del Movimiento Reformista de la Universidad de Córdoba en 1918. Punto de inflexión del debate por una educación práctico-popular, en donde imperaba aún la pedagogía

²⁰⁰Puiggrós, Adriana. *Qué pasó en la educación argentina... op. cit. p. 106*

²⁰¹Puiggrós, Adriana. *Sujetos, disciplina y currículum... op. cit. pp. 207-214*

tradicionalista clerical. Sus consignas, la de la autonomía universitaria, la libertad de cátedra y el cogobierno, cuya finalidad sería entre otras, proteger al campo educativo de los vaivenes gubernamentales, tienen raíces en experiencias como las anteriores, en donde se privilegia la participación amplia. Dicho modelo además se propagó, como se vio en el Capítulo 2, por Latinoamérica de manera fructífera y disruptora frente al Estado liberal-oligárquico y su modelo pedagógico hegemónico.

Por otro lado, aunque el movimiento reformista se erigía como una propuesta sólida para promover una opción de educación práctico-popular, en la educación pública-primaria, permanecía el lastre de la derogación de la Reforma Saavedra Lamas con Yrigoyen y con ello la vuelta del currículum enciclopédico.

Por ello, identificamos a la problemática de educación-trabajo, como un factor persistente en la tensión entre modelo de mediación de sujetos pedagógicos y los sectores que le interpelan. Aunque señalamos que a partir de 1916 y los gobiernos radicales, se abrió la posibilidad de una mayor proliferación de experiencias pedagógicas novedosas y de ensayos de prácticas democráticas entre educador-educando, en la esfera del diseño de los modelos pedagógicos persistía aún una tensión instituyente-instituida. Esto señalaba que no se había logrado concretar una postura hegemónica en el sentido de que hubiera construido consenso. Varios son los puntos que dan cuenta de esta insolvencia.

El primero de ellos, la derogación de la Reforma Saavedra Lamas, en segundo lugar la trayectoria discontinua de proyectos en torno a la problemática de la educación y el trabajo. En este punto Puiggrós ilustra dicho vaivén con rasgos específicos: la indefinición del ministro de Instrucción Pública del gobierno de Yrigoyen, José S. Salinas, entre un modelo enciclopédico u otro práctico-científico. La creación desproporcionada entre los períodos 1900-1915 y 1916-1930 de nuevas escuelas normales, industriales, de comercio, y profesionales de mujeres, siendo mayores en el primer período. Al mismo tiempo, convivían en los ministerios de Instrucción Pública funcionarios del anterior régimen conservador junto con la vanguardia pedagógica de la década anterior, con nombres como José Rezzano y Clotilde Guillén de Rezzano dentro del Consejo Nacional de Educación.

Producto de esta tensión fue la instalación en 1920 de la reforma Rezzano, también conocida como de “Sistema de labor y programas del Consejo Escolar 1”.²⁰²

Y aunque también se consolidó un modelo de educación de adultos con enseñanza de oficios en la modalidad de escuelas complementarias, las iniciativas provenientes de las sociedades populares de educación fueron quienes se encargaron de las necesidades que el Estado no cubría. En especial con la apertura y difusión de bibliotecas populares, la cual ha sido una práctica de larga tradición en la historia de la educación argentina.²⁰³

De manera que para el período 1916-1930 hay dos escenarios principales de tensión entre modelo pedagógico dominante y los sectores disidentes, al interior del mismo Estado así como fuera de él, en las sociedades populares de educación, las cuales han persistido a lo largo de la historia de la educación argentina, finiquitándose y volviéndose a fundar.

Al interior del Estado la disputa se llevó al nivel de los dos actores confrontados, quienes a su vez representaban dos proyectos de nación distintos: el enciclopédico-elitista frente al práctico-popular, situación que se venía gestando como ya vimos desde la etapa de Mitre y Sarmiento. Y que para los sectores democrático-radicalizados interesaba en la medida en que se democratizaran los vínculos pedagógicos, frente a la corriente normalizadora.

Dentro de este espacio se logró colocar con ventaja la mencionada Reforma Rezzano, la aparición de dicha Reforma es importante como proyecto de vanguardia en contra de la burocracia escolar. De manera que la esfera de acción en donde esta Reforma se impulsó venía siendo estratégica porque en el ámbito de la burocracia era en donde se llegaron a estancar varios proyectos de Reforma, desde la Saavedra Lamas hasta la oscilante política educativa de los gobiernos radicales.

De manera que dicha reforma venía cargada de un importante contenido de legado, pues venía a proponer soluciones al viejo problema de la relación educación-trabajo. Fue

²⁰²Puiggrós, Adriana. *Qué pasó en la educación argentina... op. cit.* p. 112

²⁰³Ídem. *Sujetos, disciplina y currículum...op. cit.* p. 238

constituida a partir de diversos aportes teóricos de alcance mundial: del pragmatismo democrático del pedagogo norteamericano John Dewey, del médico y sicólogo belga Ovide Decroly y su noción de interés, del pedagogo suizo Johann Pestalozzi y su idea de abordar la instrucción en forma concreta. De manera que atendiera una serie de problemas, sentaba las condiciones para una articulación entre educación y trabajo con la instalación de talleres y laboratorios y la especialización del campo técnico-profesional docente. Su interés en el educando-niño buscaba anular la dispersión en los contenidos, centrando el interés del educando en las articulaciones lógicas de los campos temáticos.²⁰⁴

Con respecto a estos contenidos la aplicación de esta reforma se erigía como un proyecto enfrentado al positivismo normalista pero respetaba los marcos de la “táctica escolar” en tanto el lenguaje empleado para expresar un currículum, es decir, los hábitos y rituales que encarnan un conjunto de símbolos, metáforas y paradigmas, más que solo formalidades escolares sin importancia.²⁰⁵ De manera que incluso la puesta en marcha de una propuesta innovadora como ésta se mantuvo fiel a los rituales, pues la identidad de la escuela pública se basaba en los mismos. Se mantenían en el espacio de legado constituido por los rituales cívicos y patrios pero se oponían a desempeñarlos de manera repetitiva y sin originalidad. Dicha manera de abordar los rituales que confieren identidad no son menores en este período que asimismo es considerado por Puiggrós como de confrontación, en especial en dicho ámbito de los rituales, cuya disección permite observar las especificidades al interior de prácticas genéricamente consideradas positivistas o espiritualistas.²⁰⁶

Esta confrontación en un nivel amplio se concentraba en la problemática educación-trabajo, y a nivel de enseñanza primaria y secundaria tenía que ver con la disputa con el modelo pedagógico-normalizador. Dicha disputa fue más enconada en el nivel de secundaria la cual ni Rosario Vera Peñalosa ni José Rezzano, ambos en la Inspección de Enseñanza Secundaria, lograron reformar. Por lo tanto, la disputa en torno a este

²⁰⁴ Puiggrós, Adriana. *Qué pasó en la educación argentina... op. cit.* p. 113

²⁰⁵ *Ídem. Sujetos, disciplina y currículum.... op. cit.* pp. 261-262

²⁰⁶ *Ibíd.* p. 263

problema se tuvo que lidiar en los ámbitos exteriores al Estado, en donde se registró la puesta en práctica de proyectos disidentes con la pedagogía normalizadora. Expresando su admiración por experiencias como la Escuela Nueva en Europa, el pragmatismo norteamericano y las comunitarias soviéticas. Pero considerándolas en conjunto, tanto a las disputas llevadas a cabo tanto dentro del Estado como por fuera de él, y en general las ensayadas dentro del marco del sistema educativo estatal como el lugar indicado para las contiendas en torno al currículum podemos ver en realidad la incompletud del legado Sarmientino. En cuanto a que se consideraba posible levantar un nuevo *habitus* partiendo de la educación e irradiando hacia las actividades sociales. Es decir, la buscada vinculación educación-trabajo no logró consolidarse en la instalación de valores y hábitos en torno al trabajo. Sino que más bien sus contenidos se diluyeron, como señala Puiggrós, en conceptos como la idea de práctica, que se vio reducida a la practicada en la escuela y la capacitación para el trabajo en una difusa conexión con la vida social.

Esta característica, la de la deficiencia entre educación y trabajo, recayó por igual entre el proyecto jerárquico de la oligarquía como de los proyectos liberal-democráticos, pues no consolidaron alternativas modernizadoras dentro de la cultura argentina. Si bien desde la Reforma Saavedra Lamas se intentó un modelo educativo de orientación práctico-popular, que se vinculara a un proyecto de nación industrialista y modernizante, las prácticas de la laboriosidad propias de la educación laboral no se incorporaron a la sociedad argentina en su conjunto. Y esto principalmente por la débil propuesta en torno a la vinculación educación-trabajo así como por una estrecha estructura socioeconómica que encerraba a la sociedad entre una educación media de orientación elitista-parasitaria y la concentración de la tierra en manos de los estancieros.

De manera que el problema central por la disputa de un modelo vinculante de la educación y el trabajo se encontraba estrechamente relacionado con el lugar que ocupa el Estado como vector interno del sistema-mundo moderno/colonial. Pues, al igual que con los norteamericanos, los educadores en ambos casos debieron lidiar con la incorporación de los inmigrantes europeos, debiendo desarrollar una educación laboral que promoviera la formación de la ciudadanía y el desarrollo económico.

3.8 Crisis de los pactos alcanzados hacia 1930 entre sujetos políticos y sociales.

Sin embargo tan pronto como se estabilizó esta nueva institucionalidad entre el Estado y las masas se advenía un cambio radical producto del contexto internacional, que afectaba gravemente la situación argentina. Como proveedor de *commodities* o materias primas e importador de manufacturas la caída de los precios de sus productos a raíz de la Gran Depresión de 1929 afecta al sistema económico del país, generando desempleo (del 30%) e inflación.²⁰⁷ Estos desequilibrios allanaban el camino para un golpe militar que finalmente se concreta el 6 de Septiembre de 1930 encabezado por el general retirado José Félix Uriburu, el hombre de la oligarquía opuesta a Yrigoyen. Este acontecimiento marcó una prueba para la resistencia del sistema conformado entre sociedad y Estado con Yrigoyen, ya se había sucedido un conflicto serio durante los años 1918 y 1919 pero contrarrestado finalmente por el avance de los mecanismos institucionalizados de interpelación y por el horizonte de ascenso social que se había conformado para la época. Ya en ese período convulso se había constatado que el descontento surgía a raíz del freno de acciones de beneficencia como las practicadas por Yrigoyen a causa de la crisis generada por el fin de la Primera Guerra Mundial. Un nuevo desequilibrio como el experimentado en esta época constataba la debilidad de ese modelo. El establecimiento del *New Deal* por parte de Roosevelt inauguraba una nueva etapa de relaciones entre capital y trabajo en las sociedades modernas. Para el caso argentino significará el establecimiento de un Estado más sólido que no depende para su estabilidad de las negociaciones contingentes sino que instalará mecanismos más firmes de administración de los deberes económicos y políticos del Estado. Este proceso se llevó a cabo durante la “Década infame” que inauguró el gobierno de José Félix Uriburu en 1930.

Y sin embargo, en los últimos años del radicalismo, hubo intentos estructurados que tenían la intención de vincular la educación al trabajo, solo que éstos no lograron construir

²⁰⁷ La Serna, Carlos. *La transformación del mundo del trabajo... op. cit.* p. 57

consenso. Para muestra Puiggrós reseña el caso del proyecto “Escuelas de Nuevo Tipo”, desarrollado durante el segundo período de Yrigoyen y con el ministro de Instrucción Pública De la Campa. Este proyecto se enmarca en el debilitamiento de las bases de apoyo al radicalismo, que ya venía mermando desde 1919 y se acentuó con la mala administración del gobierno de Marcelo T. de Alvear. Dicho proyecto consistía en una especialización laboral en la primaria, dirigido a niños de 6 a 8 años, de donde surgían tres ramas: oficios artesanales, rurales y urbanos. Ello implicaba emprender un proyecto de educación laboral temprana en la primaria. Por lo que este programa no fue bien recibido por la sociedad. Si bien la revista *La Obra*, fundada en 1921, se adscribía a la promoción de proyectos que vincularan la educación con el trabajo, llegando a mostrarse a favor del método de capacitación rápida para la industria, el *taylorismo*, con respecto a este proyecto de primaria se mostró reacia. Ello debido a que lo consideró extremadamente utilitario, prefiriendo en la primaria una orientación más general que evitara una temprana escolarización desigual, producto de dicha educación laboral temprana. Y no obstante, dicho programa perduró durante todo el período radical, y sólo fue suprimido hasta el gobierno surgido del golpe de Estado. Esta reconfiguración entre Estado y sociedad es importante porque articuló sujetos de diferente orientación política a través del reclamo unificado a las políticas de la gestión radical. Aunque durante dicho período la cobertura de la instrucción pública se amplió, aumentando el número de matriculados, de escuelas y docentes y disminuyendo el analfabetismo, la ruptura con el gobierno radical en su último período y con el ministro De la Campa abonó al golpe de 1930, con el cual se tejieron acuerdos.

Dichos acuerdos se dieron con el presidente del Consejo Nacional de Educación, Juan B. Terán, en el período de José Uriburu (1930-1932). Rápidamente se alió con los maestros, sintonizando su simpatía con un discurso espiritualista, aunque de origen conservador, que logró articular el descontento con el proyecto de las Escuelas de Nuevo Tipo, las cuales suprimió bajo un argumento engañoso. Sostuvo que dicho proyecto, al igual que como opinaban los maestros y la sociedad, instrumentalizaba a la niñez, para quien propuso un proyecto moralizante, verbigracia su discurso espiritualista y

conservador. Pero además, empleó un argumento nacionalista, mediante el cual se rechazaba un proyecto de orientación pragmática y por lo tanto, subsidiario de un ideal extranjero, el de los Estados Unidos.

De manera que aunque *La Obra* elogiaba al taylorismo, en boga en los Estados Unidos, durante el gobierno radical, disminuyó sus críticas con el gobierno golpista, adscribiéndose, quizás sin ser totalmente consciente de ello, mediante razones similares pero no iguales, a un proyecto espiritualista que rechazaba la enseñanza práctica. Junto con ellos, los maestros se adhirieron al discurso de “Espiritualizar la Escuela” de Terán. Esta contradictoria asociación con el gobierno de la oligarquía es lo que dio lugar a por un lado la persecución de docentes de orientaciones radicalizadas, escolanovistas y laicistas, al tiempo que se dieron proyectos asistencialistas provenientes del mismo gobierno.

Al cabo de esta nueva asociación entre los antiguos partidarios del radicalismo con el gobierno de la oligarquía, se presentó una realidad contrastante con el período de mayor apertura tanto de ideas como de experiencias pedagógicas novedosas. Ya desde el gobierno de Agustín Justo (1932-1938) resurgen con fuerza el hispanismo y el nacionalismo católico, con lo que se da un retroceso en las políticas laicistas. Al ser promovido un discurso eclesiástico desde el oficialismo, las convicciones católicas de quienes promovían el laicismo en la escuela pública, toman la delantera. Dicho impulso, tornado en un nacionalismo católico, avasallaría en todos los niveles escolares a lo largo de toda la década y se instalaría oficialmente en la siguiente, alcanzando la primera administración peronista con la ley 12.978/47.²⁰⁸

Este proceso iniciado en la década de 1930 anuncia el fin de una disputa colocada en sus marcos generales en la opción por un proyecto pedagógico elitista-enciclopédico o práctico-popular. Y más específicamente, en el período que va de la instalación de la Ley 1420 en 1884 al fin del Yrigoyenismo en 1930, en la disputa entre la corriente *normalizadora* y otra de orientación democratizadora, ambas con raíces en la experiencia del Paraná inaugurada con Sarmiento. Cuya disputa central versó entre diseñar un vínculo

²⁰⁸Puiggrós, Adriana. *Qué pasó en la educación argentina... op. cit.* pp. 115-122

entre las relaciones sociales y las pedagógicas. En los primeros con un ánimo que nulificara el diálogo entre ambos espacios, es decir, “entre el sistema educativo y la sociedad civil, el currículum y el sujeto, el educador y el educando”²⁰⁹ y en los otros por crear intentos que abrieran dicha discusión fuera del concepto de control social de la corriente normalizadora-positivista. Algunos de los cuales reivindicaban el normalismo ligado al liberalismo pedagógico, influenciándose por corrientes alternativas como el espiritualismo alemán, el pragmatismo norteamericano, el anarquismo ruso, etc. Y por otro lado, enfrascándose en dicha disputa tomando como referente el vínculo con las causas locales, los sectores populares, la provincia natal y la opción por un margen amplio de participación pública.

Dicha toma de partidos revela el programa representado por cada corriente, ya fuera el del autoritarismo pedagógico o la libertad educacional. Para comprender las razones del triunfo de la primera opción en la conducción de la escuela pública podríamos volver la mirada al carácter y la actuación del vector interno del sistema-mundo moderno/colonial. Este vector de larga data en Latinoamérica tiene como características de comportamiento una capacidad creativa determinada en dos partes, la tensión en la que se sitúa en el sistema-mundo moderno/colonial por un lado y su capacidad de lidiar con las problemáticas asincrónicas de su propia naturaleza, es decir, las especificidades locales en medio de las tendencias universales. Por ejemplo, los requerimientos y expresiones propias en el período 1870-1930 dentro del marco general de la tendencia por el modelo educativo liberal fundado en la gratuidad, la laicidad y la obligatoriedad. Este fue su marco de acción reseñado, y las decisiones a tomar en dicho panorama se relacionan con las concepciones que los sujetos dentro del vector interno sostienen sobre cómo debería ser la administración de un pueblo. En base a lo anterior ahora toca realizar un juicio valorativo del papel instrumental o emancipador de dicho vector. No obstante de que, en la corriente normalizadora como corriente dominante, se desplegaron acciones que en lo tocante a relacionar al sujeto con el currículum fueron originales (ahí su capacidad creativa) éstas estaban fundadas en el disciplinamiento de las subjetividades para el

²⁰⁹ *Ídem. Sujetos, disciplina y currículum.... op. cit. p. 358*

control social. El análisis de Puiggrós en clave de la construcción de hegemonía por parte del liderazgo de la oligarquía, muestra, para este aspecto, que antes que avanzar en la creación de un “conformismo social” entre sectores antagónicos, se instituyó más bien un modelo que negaba el pacto social y económico. De manera que el despliegue de un modelo creativo en tanto que se procuró crear un ritual pedagógico que sustituyera los anteriores religiosos y tradicionales, se dio mediante la imposición disciplinaria. Con lo que a pesar de generar una tarea creativa ésta tenía un fin instrumental.

La otra cuestión respecto de la construcción de hegemonía entre distintos sectores mediante el consenso es que probablemente ésta sólo se construyó sobre las cenizas del Yrigoyenismo. Una vez que habían finalizado los intentos fallidos de la corriente democratizadora, aún dentro de las posiciones ocupadas en el Estado como vector interno como con Joaquín González o incluso Víctor Mercante, por colocar un modelo más en sintonía con un país diversificado basado en la preparación de diversos recursos humanos. Intento que fracasó por un lado frente al programa impositivo de la oligarquía de preferir un sistema escolar limitado que en el nivel básico tuviera a la aplanadora de subjetividades, sobre todo la inmigrante, y en el superior al espacio dedicado a sus élites. Y por el otro no logró generar consenso entre los sectores populares que veían en una educación básica de orientación vocacional, a un circuito de escolarización que les impediría acceder al nivel superior. Del lado de la oligarquía predominó la vía de la imposición y por el lado de la corriente democratizadora no se logró generar consenso, como se vio dramáticamente en los últimos años del Yrigoyenismo con el fallido proyecto de las Escuelas de Nuevo Tipo. De manera que los gérmenes para un proyecto amplio para los intereses de la sociedad, como condición para un desarrollo capitalista nacional y por ende, de un proyecto emancipador se vieron obstaculizados. Dicha confluencia de intereses fue lo que permitió que, aunque la oligarquía no haya logrado el consenso requerido para la hegemonía, sí logró instalar en las mentes de los sectores populares la aceptación por el “sistema de instrucción pública centralizada estatal, pues les asombró su capacidad de ejercer la violencia simbólica”.²¹⁰ Además adhirieron al proyecto elitista-

²¹⁰Puiggrós, Adriana. *Sujetos, disciplina y currículum.... op. cit.* p. 370

enciclopédico por razones de superación personal pues como ya lo había señalado Puiggrós en *Qué pasó en la educación argentina* la aspiración general no era una laborista sino más bien pensando en un oficio intelectual, de doctores o políticos. De modo que el tal modelo de la oligarquía parecía el único camino a dicho ascenso social. Lo cual de alguna manera se confirmó con la alianza entre la sociedad civil y los golpistas de 1930.

En suma, el período iniciado con el golpe de Estado de José Uriburu abre una nueva etapa de relaciones entre el Estado y la sociedad debido a que regulará la política económica bajo una lógica de intervención del Estado en la producción. Con el Instituto Movilizador que rescataría empresas con pasivos críticos, regulando las importaciones y el uso de divisas consolidadas, regulando el sistema financiero a través del Banco Central, regulando la producción de productos agropecuarios para mantener la rentabilidad de dicha producción y desarrollando una mayor industrialización orientada al mercado interno en áreas como la textil, metalúrgica y de insumos fabriles con todo lo cual se sujetaba más férreamente al control estatal al mercado de trabajo de los obreros rurales y de los pequeños productores. Este nuevo entorno además implicaba la crisis de la subjetividad que se había conformado desde 1880 al institucionalizarse la persecución, la cárcel y la tortura a los opositores así como la cancelación de la política migratoria por considerarla un factor de desestabilización,²¹¹ con lo que se cortaba significativamente el lazo de donde provenía el grueso de la población que consolidó una identidad de sujeto histórico obrero moderno por medio de sus propias tácticas combativas y que a su manera se fue argentinizando. Por lo demás esta primera generación de inmigrantes ya se encontraba en recesión por el surgimiento de una nueva identidad, la de sus hijos, que pretendían mayores aspiraciones de movilidad social, los cuales comenzarían un nuevo período de conformación de sujeto histórico al consolidarse los centros urbanos como polos de desarrollo al crecer la migración interna del campo a la ciudad. Sin embargo, en el nuevo contexto golpista las anteriores relaciones representativas que se establecieron durante el Radicalismo serían echadas abajo, con lo que los esfuerzos de la primera generación de inmigrantes quedaban como referentes de la lucha social por acceder a

²¹¹ La Serna, Carlos. *La transformación del mundo del trabajo... op. cit.* p. 57

derechos civiles y laborales. De hecho una de las instituciones que sobreviviría a este caos prolongando su acción integradora sería la educativa,²¹² corroborando así su trascendencia dentro de las medidas modernizadoras del período 1880-1930. El legado de ese período, el de la participación “orgánica, integrativa y negociadora”²¹³ constituía un valioso referente para las luchas que se emprenderían desde los años treinta, marcados por la represión y el fraude electoral, hacia una mayor democratización de la sociedad, por lo tanto, la formación de la subjetividad urbana del período 1880-1930 fue fundamental para la conciencia de que es posible alcanzar la agencia propia de un sujeto histórico a través de su movilización y constante interpelación hacia la autoridad instituida a la cual se le puede afectar a partir de una acción autónoma que no depende enteramente de los mecanismos pedagógicos de poder disciplinario del Estado.

²¹²Puiggrós, Adriana y Marcela Gómez (coords.). *Alternativas pedagógicas... op. cit.* p. 206

²¹³Romero, Luis Alberto. *Sectores populares... op. cit.* p. 121

CAPÍTULO 4.

CARACTERIZACIÓN DEL DESPLIEGUE DEL PROCESO PEDAGÓGICO EN EL CASO MEXICANO 1870-1930

Retomando el planteamiento que ha sido guía del esbozo del despliegue del proceso pedagógico que en Latinoamérica ha operado de manera sincrónica como un catalizador de sus posibilidades históricas frente a las dinámicas inherentes al sistema-mundo moderno/colonial. Partimos de una hipótesis planteada al respecto, acerca del carácter que puede adquirir la manifestación de ese despliegue, carácter que circunscribimos al de los 4 ethos para encarar la modernidad que señala Bolívar Echeverría. Recapitulamos dichas posibilidades, las cuales sirven como modelo para valorar la actuación del dicho despliegue pedagógico en Latinoamérica. El cual circunscribimos a un período en particular (1870-1930) con su propio sentido de época así como de las corrientes de pensamiento que sirvieron de base para desplegar un modelo pedagógico pensado como un instrumento, sujeto a esa temporalidad, para generar un código de significantes/significados para que interpelen las dinámicas que a las propias posibilidades históricas de la región latinoamericana le plantea el sistema-mundo moderno/colonial.

Con respecto a este punto cabe una aclaración sobre la idea del despliegue del proceso pedagógico sincrónico en Latinoamérica. No quiere decir que sea igual en todos los lugares sino que a retos históricos similares y comunes se han desplegado respuestas o códigos civilizatorios diferentes en cada caso. Para el caso presente, en donde se toman como modelos los casos argentino y mexicano, vale decir que el hecho de recurrir a estos dos ejemplos responde a la necesidad y al reconocimiento de fundarse y partir de estudios básicos que se han realizado al respecto desde otras ópticas. Vale señalar los casos de Weinberg y Puiggrós como dos ejemplos paradigmáticos de la comparación entre ambos casos. La cual retomamos para impulsar nuestro planteamiento.

Por ejemplo, aquí cabe insertar una reflexión comparativa al respecto de Puiggrós. Quien circunscribiendo ambos casos al período comprendido entre 1837 y 1848, es decir de la consolidación de los liberalismos latinoamericanos que abordaron la tarea de constituir la nación y dentro de esa gran tarea, un interés pedagógico principal, el de armonizar los conflictos de las sociedades surgidas de la Independencia frente a una

nueva realidad, producto de una disyuntiva política. Mediando entre dicha tarea los discursos liberales tanto en México como en Argentina hacia 1837 así como la advertencia de Andrés Bello hacia 1848 en “El Araucano”²¹⁴ sobre la necesidad de partir de nuestra propia tradición escrita y oral como requisito para decodificar las nuevas realidades. Puiggrós señala que a partir de diferentes concepciones de organizar a la sociedad, aún con el liberalismo en común, como resultado hay un devenir histórico divergente en un caso y otro. Ejemplo que nos ayuda a definir la genealogía compartida de Latinoamérica a partir de sus proyectos pedagógicos, de una manera heterogénea, con encuentros y escisiones. Explicitando que definimos a dicha genealogía con un carácter problemático, más no uniforme.

Si bien en México José María Luis Mora así como la generación del 37 en Argentina partían de una concepción en común de modernizar las sociedades, la diferencia radical consistió en la forma de lidiar con las fuerzas retrógradas del régimen anterior, personificadas en el clero cuyo poder radicaba en buena medida en su posesión de tierras, a quienes se les oponía un bloque heterogéneo pero progresista. En México hegemonizando tal bloque, el liberalismo “concibió un sujeto pedagógico integrado por los pobres y los ricos, los indios y los blancos”.²¹⁵ No obstante, se aspiraba a la homogeneización de las particularidades culturales en pos de la nacionalidad, entendida como un patrimonio de clase, que debía difundirse al resto de la sociedad. Con todo, destaca la alianza entre las grandes masas populares y el liberalismo en contra de las instituciones retrógradas monárquicas y católicas, lucha cuya culminación fue el triunfo del liberalismo y la laicidad de la educación y del matrimonio, como ocurrió en Argentina hasta la década de 1880, y con la separación de la Iglesia y el Estado, todo ello consagrado en la Constitución de 1857.

La diferencia radica en que, además de que no se produjo en Argentina una separación radical entre Estado e Iglesia ni se trastocó la propiedad eclesiástica, bajo la

²¹⁴ Rojas Mix, Miguel. *Los cien nombres de América*. San José, Costa Rica, Editorial de la Universidad de Costa Rica. 1997. p.28

²¹⁵ Puiggrós, Adriana. *Sujetos, disciplina y currículum.... op. cit.* p. 86

concepción de Sarmiento no podía haber alianza con las grandes masas populares, más que su exterminio, físico o simbólico.²¹⁶ Estos hechos se sucedieron durante el período de la Reforma en México y la Organización Nacional en Argentina, en donde la Confederación se dio una Constitución federalista luego de derrocar al dictador Juan Manuel de Rosas.

Y a pesar de esta marcada divergencia en un caso y otro, en ambos el período iniciado en la década de 1860 (posterior a la intervención francesa en México y al triunfo de Mitre sobre la Confederación el 17 de Septiembre de 1861, en Argentina) fue campo fértil para el diseño de un modelo mediador entre los sujetos pedagógicos. Campo que se distinguió por el predominio de una facción política en un caso y otro. La de la unificación de Argentina al mando de Buenos Aires y en México la República Restaurada de 1867 a 1876, con la hegemonía del liberalismo triunfante.

4.1 Consolidación de la secularización en México hacia 1870

A partir de este panorama en México se dieron las condiciones para el establecimiento de la escuela moderna, entendida como una institución que habría de integrarse al imaginario de la sociedad mexicana. Haciéndose cargo de asegurar ciertos ritos de socialización así como una nueva manera de entender la cultura, los cuales dotan de una identidad colectiva al sujeto envuelto en la nación. Y si esta vida escolar se logró integrar al imaginario, las prácticas, comportamientos, reglas así como disposiciones mentales y físicas de la sociedad, interiorizando dicha vida, fue porque renovó o creó instituciones sociales, dentro de ellas la educativa, para enfrentar nuevas realidades, provenientes de un nuevo orden político (proceso al que hemos aludido desde el primer capítulo).

²¹⁶*Ídem.*

Este proceso parte desde las Reformas Borbónicas en la forma de medidas jurídicas que se consolidaron en su punto más alto durante el porfiriato. En el cual se erigió un sistema dirigido a homogeneizar disposiciones y normas únicas en todo el país; asimismo mediante un sistema amplio que incorporaba niveles desde los párvulos hasta el superior y profesional.²¹⁷

En los inicios de la vida independiente, una de las estrategias de afianzamiento del nuevo orden político fue retomar e incluso redefinir el anterior modelo educativo, el borbónico, cuyos fines consistían en la difusión del pensamiento ilustrado. Actualizando las formas de transmitir los conocimientos y saberes no sólo para retomar dicho modelo sino para crear formas de emprender los ideales surgidos del nuevo contexto político. Ello se lograría mediante la instalación de un nuevo orden educativo y escolar, el cual implicaba tanto la imposición como la aceptación de nuevos valores, actitudes, ideas y comportamientos. Una mirada más cercana a esa transformación se puede ver entre los distintos niveles que fueron objeto de dicha transformación e incluso fundación de instituciones educativas. A este respecto el centro de la disputa por la orientación que el despliegue pedagógico daría a la nueva realidad histórica se dio en los colegios de estudios superiores, que tradicionalmente habían sido el origen de las élites culturales. Su papel sería el más cuestionado, en el nivel de sus modalidades, contenidos y prácticas educativas, por la reputación que estas instituciones mantuvieron en el antiguo régimen. En el fondo, lo que se buscaba suplantar eran las instituciones educativas consideradas obsoletas, promoviendo la circulación de ideas, saberes y conocimientos considerados acordes con el nuevo orden social. Estos nuevos valores estaban vinculados con la secularización y laicidad de la sociedad así como con la ampliación del acceso a la instrucción elemental.²¹⁸ Como proyecto este fue llevado a cabo mediante la introducción de rituales escolares; visibilizarlos da cuenta del currículum como parte de una normativa político-educativa que junto con particularidades locales, decisiones administrativas e

²¹⁷ Padilla Arroyo, Antonio. “Para una historiografía de la vida escolar en el siglo XIX” en Galván, Luz Elena (Coord.) *Diccionario de la Historia de la Educación en México*, CONACYT-CIESAS, 2002

²¹⁸ *Ídem*. “Secularización, educación y rituales escolares en el siglo XIX”. *Alteridades*, Julio-Diciembre, año 9/vol.9, número 018. Universidad Autónoma Metropolitana- Iztapalapa, D.F., México, 1999. p. 101

interpretaciones propias de educadores y educandos van conformando la realidad escolar. Como por ejemplo, la introducción del libro de texto modificó las prácticas para difundir el conocimiento, pasando de una lectura en voz alta a una en silencio y de una colectiva y memorizada a una individual.²¹⁹ Rituales como éste y como el de la impartición de la enseñanza en un espacio público en vez de uno privado/familiar son los que fueron conformando la buscada sociedad secular y laica.

Es importante dar cuenta de la imbricación de aspectos como los rituales escolares (conformados por símbolos, gestos, valores, conductas y usos) y los proyectos de nación, en tanto que los primeros ofrecen el panorama de cómo se incorporan a las prácticas sociales los objetivos de un orden social. Así por ejemplo, para efectivamente lograr una sociedad laica y secular se requieren de los códigos que equiparen dicho significante con el significado correcto, el cual corresponde en este caso a la generalización de la instrucción primaria, evitando que proliferaran conductas ajenas al nuevo orden social. Así se desplegaron rituales al interior de la escuela, normando las actitudes con el mobiliario, las reglas, los castigos y premios y promoviendo los tiempos de socialización mediante los ritmos de estudio y de recreo y también separando los tiempos de lo privado y lo público, al separar los ámbitos del hogar y la escuela. Y fuera de la escuela se procedió de igual manera, en un aspecto central para determinar el cambio de una sociedad hacia el laicismo, y esto consistió en la paulatina apropiación por parte de la escuela del mundo simbólico perteneciente a los rituales religiosos. Con ello afianzando la presencia escolar dentro de la vida social haciendo acto de presencia en público. Ya fuera en actos representativos como las festividades de Semana Santa así como en actos cívicos como la conmemoración de la Independencia y con la presentación de los certámenes anuales que evaluaban el aprendizaje de los alumnos, era importante que la escuela realizara exhibiciones públicas de manera que se constara su nivel de apropiación por parte de la sociedad.²²⁰ Ello fue parte constitutiva tanto a nivel de instrucción primaria como superior, en donde los rituales de orden así como los grados de jerarquización académica

²¹⁹ *Ídem*. “Para una historiografía...” *op. cit.*

²²⁰ *Ídem*.

revelan cómo operaron los dispositivos mentales y sociales que se articulaban de manera que se fusionaran los actores educativos con las normas propias de éste.²²¹ Dentro de un marco en donde convergían autoridades civiles y eclesiásticas, configurando un nuevo espacio de lo público.

La reglamentación sobre la instrucción pública en la Constitución de 1857 aseguraba la libertad de enseñanza, sin prohibirla en clave religiosa siendo consecuentes con los principios de libertad, con lo que además se incentivaban las iniciativas independientes como las provenientes de las familias. Asimismo, la jurisdicción federal se limitaba al Distrito y los territorios federales, dando a los estados la libertad de organizar su educación como les pareciese.²²²

Este proceso de secularización se prolongó a lo largo del siglo XIX incorporándose a la vida social mediante las apropiaciones simbólicas de rituales religiosos ya consolidados en el imaginario social de manera tal que poco a poco la presencia escolar se hizo predominante, prescindiendo de los espacios religiosos para presentarse en sociedad como se venía haciendo con los exámenes, de cuyos resultados exitosos dependía la pervivencia y valoración de la escuela en la sociedad. Dichos rituales se popularizaron en cada provincia, siendo apropiados por las comunidades que rodeaban a los actores educativos, cediéndoles un espacio importante para el desfile de logros alcanzados por los alumnos, que incluían ejercicios de lectura, gramática y aritmética, los cuales se cerraban con una ceremonia de premiación lo cual dotó de mayor interés a la sociedad por la actividad escolar. Ya para 1872 éstos actos cívico-simbólicos se realizaban en espacios seculares como las oficinas del Juzgado Municipal.

Una de las razones para este cambio en los valores simbólicos de la sociedad está en el debilitamiento de la institución religiosa para hacerse cargo de la puesta en marcha de los establecimientos de primeras letras, situación para la que estaban mejor preparados los ayuntamientos así como la Compañía Lancasteriana. A ello se le suma la disputa entre

²²¹ *Ídem.*

²²² Arnaut, Alberto. *La federalización educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y descentralización educativa 1889-1994*. México, SEP, COLMEX, CIDE, 1998. pp. 35-37

liberales y conservadores, lo cual radicalizó la postura de los liberales respecto a la libertad de enseñanza en clave religiosa, limitándola mediante la Ley de Nacionalización de los Bienes del Clero de 1859, la cual fortaleció la Ley Lerdo o de desamortización de 1856,²²³ lo cual redujo sus posibilidades de sostener proyectos educativos.²²⁴ Aunado a ello el interés por los ciudadanos en los certámenes escolares contribuyó al proceso de secularización en tanto que en ocasiones éstos aportaban donaciones para la premiación de los alumnos mejor evaluados. Ya en el período de la República Restaurada se resolvió el dilema de respetar la libertad de enseñanza y al mismo tiempo darle una orientación ideológica. Ello se resolvió dándole a la instrucción pública una base filosófica positivista, alentando la formación de científicos y técnicos, principio que tuvo una mayor trascendencia en la instrucción media superior, en especial en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Mientras que en la instrucción primaria el positivismo operó permitiendo una mayor incidencia desde el Estado, aunque en su modelo educativo más bien predominó la reforma pedagógica. Con la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867 se suprimía la enseñanza religiosa en la primaria, estableciendo su obligatoriedad y gratuidad, no sólo en la jurisdicción federal sino también en los estados. Dicha supresión se llevó a cabo por decreto del 13 de Diciembre de 1874 del presidente Sebastián Lerdo de Tejada.²²⁵

En especial la compañía lancasteriana contribuyó a la formalización de la instrucción pública, paulatinamente trasladando, también mediante los rituales de los certámenes, el lugar del desenvolvimiento de este acto secular de un espacio público a uno más acotado, que contaba con la presencia de cada vez más representantes de la sociedad laica que de la eclesial. No sólo en las formas en donde quedó atrás la presencia de los clérigos para instalarse la de las autoridades municipales y una Comisión Examinadora de Profesores, así como el reemplazo de los referentes católicos por los laicos en el nombramiento de las nuevas instituciones. Sino que también en los contenidos evaluados quedó atrás la

²²³ Betancourt Cid, Carlos, “La nacionalización de los bienes eclesiásticos, tarea de gigantes” en Expedientes digitales del INEHRM. México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México-Secretaría de Educación Pública, 2003

²²⁴ *Ídem.*

²²⁵ Arnaut, Alberto. *La federalización educativa en México... op. cit.* p. 43

prescripción del catecismo del Padre Ripalda, para sustituirlo por las normas y las materias a evaluarse.

Siendo en este período que se afianzan los significados de la instrucción pública relacionados con las labores y profesiones seculares, propias del significante “progreso”.²²⁶ Situación que se generalizó a lo largo de la República. Como lo recoge Padilla en testimonios sucedidos ya entrada la década de 1890, en rituales que van desde el ámbito municipal en el caso de Jilotepec, Morelos, en donde las instituciones escolares comenzaban a ser nombradas en homenaje a personajes civiles, no religiosos, así como la creciente importancia de las efemérides patrias y laicas como fue consignado en Chiapas por Emilio Rabasa. El éxito de esta asimilación se debe también al carácter festivo con el que la comunidad era invitada a sumarse a presenciar los resultados de los afanes que durante el año realizaron los alumnos. El afianzamiento de estos rituales cívico-escolares sentó las bases para que desde la visión del Estado sobre la *instrucción pública* como un medio para la formación nacional, se instalara la *instrucción cívica*, encargada de inculcar los ideales de territorio, identidad y cultura. Dicho énfasis fue llevado a cabo en los contenidos enseñados así como en la forma de transmitirlos, de manera que estos llegaran a ser significativos para los alumnos y de igual manera se logró ritualizando el acto patriótico en torno a la bandera como símbolo de identidad.

En ese sentido los rituales para la secularización fueron las estrategias o medios materiales y simbólicos que posibilitaron la acción para imprimir nuevos significados entre los actores educativos, y más allá de ellos, en la comunidad que los rodeaba, la cual se apropió de los mismos. Introyectándose nuevas relaciones entre sociedad e instituciones, lo cual posibilitaba que fueran operativos los significantes laicos de nación. Logrando así instalar un *habitus* predominante, logrado mediante la impartición de saberes orquestados por una “arbitrariedad cultural”²²⁷ propia de la élite política del momento. Dicha acción pedagógica de inculcar los principios en este caso de laicidad da cuenta del poder del bloque hegemónico para promover la formación de agentes que transformaran

²²⁶ Padilla Arroyo, Antonio. “Secularización, educación y rituales escolares en el siglo XIX”... *op. cit.* p. 108
²²⁷ *Ídem.*

el espacio público, retrayendo la tradición religiosa al ámbito privado en lo que respecta a la instrucción pública, contrastando con la experiencia argentina cuya relación al respecto fue más convulsa y menos determinante del lado del sector laico. El uso de estos rituales para inculcar nuevos principios por parte de la élite política da cuenta de las estrategias empleadas por ella para emplazar un modelo hegemónico de mediación entre los sujetos pedagógicos. Pues sus acciones trascendieron al ámbito escolar, configurando lealtades cívicas y patrióticas en el conjunto de la sociedad.²²⁸

Este proceso fue paralelo a la legislación sobre la obligatoriedad de la enseñanza y el problema de hacerla compatible con la libertad de impartirla y con las atribuciones de los estados al respecto. Desde su promulgación en 1867 con la Ley Orgánica de Instrucción Pública dicho mandato atravesó dificultades para establecerse efectivamente, desde su rechazo en base a una defensa de la libertad de enseñanza, la cual se vería mermada por la intromisión del gobierno federal, hasta por las mismas dificultades de los estados para llevarla a cabo, pues tal como se decretó en 1873 que los ayuntamientos serían los responsables de mantener el servicio así como de garantizar la asistencia de los educandos al mismo, frecuentemente experimentaban dificultades para sostener dicho compromiso.²²⁹ A pesar de estas dificultades en torno a la legislación de la obligatoriedad, lo cual lleva concluir que el laicismo y la obligatoriedad quedaron a medias, la secularización, en tanto proceso histórico, que reseñó Padilla en diversos casos de cómo los ayuntamientos promovieron la escuela reemplazando paulatinamente el espacio religioso logrando impregnar a la sociedad, se puede observar que los procesos simbólicos ocurren a un ritmo distinto y que fueron determinantes en la constitución de una sociedad laica.

De hecho la función escolar hasta 1870 tuvo una concepción de sujeto eminentemente enfocado a reconocerse en la nación. Ese objetivo de enseñanza, el de

²²⁸*Ibíd.* p. 113

²²⁹Arnaut, Alberto. *La federalización educativa en México... op. cit.* p. 46

actitudes, fue más importante aún que el de habilidades, como la lectura y escritura, pues era prioritaria la problemática de un país culturalmente diverso y socialmente desigual.²³⁰

4.2 El punto de inflexión entre 1870-1930 en la mediación entre sujetos pedagógicos

Hacia 1872 como período crucial en el que la República Restaurada iniciada en 1867 fue consolidada bajo el liderazgo de Juárez, entre revueltas intestinas y extralimitaciones presidenciales. Con Félix Díaz derrotado a manos de los juchitecos el 22 de Enero y la concesión de poderes extraordinarios devuelta al Congreso por parte de Juárez, Sebastián Lerdo de Tejada asume la presidencia el 18 de Julio, 9 días después de la muerte del Benemérito de las Américas.²³¹ Pero incluso después del decreto de 1874 de Lerdo aún no se resolvía en materia legislativa la efectiva aplicación de la obligatoriedad, la cual se retrasó entre otras cosas por la rebelión de Tuxtepec que llevó a Porfirio Díaz al poder.²³²

Y al mismo tiempo, como se reseñó, la instrucción pública logró incorporarse dentro del *habitus* de la sociedad, orientándola a una concepción laica de la vida pública. Esto significó una reorientación en las relaciones entre la población y sus representantes, el coto dominante de dichas disputas tendría un marco secular y los actores que propiciaron el nuevo sentido de época reclamarían su derecho a ejercer su voz en dicho espacio.

Ya desde 1878 en base al informe de una Comisión del Congreso se concluía que las escuelas sostenidas por los ayuntamientos se encontraban en situaciones precarias y con respecto a la impartición del modelo educativo la situación era preocupante en tanto que

²³⁰ Padilla Arroyo. Antonio. “Academias de preceptores en el Estado de México: espacios de construcción del saber pedagógico en el porfiriato”. *Perfiles Educativos*. Vol. XXVIII, No. 114. Noviembre 2, 2006. pp. 37-60

²³¹ Hamnett, Brian. *Juárez... op. cit.* p. 258

²³² Arnaut, Alberto. *La federalización educativa en México... op. cit.* p. 46

los preceptores contaban con grupos excesivamente grandes, los cuales estaban lejos de estar desarrollando facultades aptas para su desenvolvimiento. Pero durante todo el primer período presidencial de Díaz (1877-1880) no se logró una decisión definitiva sobre la reglamentación de la obligatoriedad con respecto a determinar a la educación como un deber y sobre la libertad de impartirla; así como sobre la gratuidad con respecto a las atribuciones de las legislaciones locales, y de la obligación de los maestros a estar acreditados. Y durante el período de Manuel González de 1880 a 1884, se quedaron en *impasse* los intentos de decidir sobre la obligatoriedad de la educación y del ejercicio de dicha profesión.

Pero fue hasta el período de 1884 a 1888 con el segundo mandato de Díaz que se da una decisión definitiva en torno a la obligatoriedad a través de una estrategia centralizadora. La cual traía implícito el carácter de uniformidad sobre las bases con que se sostendría la Instrucción Primaria, evitando así el desorden y la heterogeneidad de proyectos aislados, sin comprometer la soberanía de los estados. Esto se plasmó en la Ley de Instrucción Obligatoria de 1888 pero aún experimentó trabas para tener jurisdicción total. Con la impronta de los Congresos de Instrucción Pública de 1889 y 1890, impulsados por el Secretario de Justicia e Instrucción Pública Joaquín Baranda, se pretendió difundir la conveniencia de la federalización de la enseñanza.²³³ Los organizadores, entre los que figuraba Justo Sierra, se pronunciaban por la federalización en base a un argumento de unificación nacional. Pero desde los representantes de los estados, en particular el delegado de Guanajuato Francisco Cosmes, advertían de los riesgos de uniformar en el sentido de no atender a las particularidades de cada estado, en donde hay realidades distintas. Los resolutivos del mismo Congreso así lo habían previsto también, era deseable la federalización en cuanto a normativas básicas, específicamente la laicidad, obligatoriedad y gratuidad, pero considerando que no todos los estados tienen la misma solvencia económica, que la dispersión de la población en algunos casos dificulta dicha misión y que las características de cada estado y de sus individuos requieren una atención diferente. En especial Cosmes señaló que la uniformidad en los métodos de enseñanza es

²³³*Ibíd.* p. 55

perniciosa pues le corresponde al profesor aplicarlos a su arbitrio.²³⁴ Las resoluciones de la ley de 1888 y su posterior reglamentación de 1891 fueron efectivas sólo en la jurisdicción federal: el Distrito Federal y los territorios de Tepic y Baja California. Proponiendo dos programas de estudio, uno avanzado y otro reducido en función de las capacidades de cada comunidad. No obstante, dicha reglamentación establecía un mismo plan de estudios acordado por el Ejecutivo con la opción para los estados de ampliarlo. Esta medida ampliaría sus alcances con las reformas centralizadoras de 1896, pero además desde 1902 la primaria se amplió a 6 años en el Distrito Federal así como en los estados, algunos de los cuales incluyeron efectivamente características extracurriculares en la primaria superior que se amplió a 4 años.²³⁵

Es también a través de esta vía que se logró generalizar el normalismo como corriente pedagógica, pues esa sería la concepción de educación que permitiría la uniformidad en la identidad nacional. Dado que en tanto paradigma educativo uniformaría los métodos, técnicas, sistemas y planes de enseñanza que difundirían los maestros ahí formados, tanto en las escuelas públicas como privadas. Principalmente el aprendizaje que se buscaría desarrollar al formar a los maestros en las escuelas normales pretendía dar un salto entre la formación que se impartía hasta 1870, que no estaba profesionalizada, para a partir de entonces impartir el método objetivo, basado en la experimentación y el raciocinio del entorno que rodea al sujeto. Esto implicaba un cambio en términos de ya no sólo *instruir*, es decir, enseñar a leer, escribir y contar sino que a partir de la extensión del normalismo se comenzara a *educar*.²³⁶ Se establecieron también dos programas de estudios en función de la primaria, uno elemental y otro superior.²³⁷

Los maestros egresados, que se podría decir que al igual que los egresados de la Escuela Normal del Paraná en Argentina que surgieron en un período similar (1871), eran sujetos de la educación de creación reciente. En el caso mexicano su estatus laboral era precario pues carecían de organizaciones gremiales que los representaran por lo que se

²³⁴ *Ibíd.* p. 59

²³⁵ Bazant, Mílada. *Historia de la educación durante el porfiriato*. México, COLMEX, 1993. pp. 15-32

²³⁶ Padilla Arroyo, Antonio. "Academias de preceptores..." *op. cit.* pp. 37-60

²³⁷ Bazant, Mílada. *Historia de la educación durante el porfiriato...op. cit.*

dirigían directamente a Díaz para hacer sus peticiones, más en un sentido de súplica que de reclamación, de ahí que sea lógico decir como sostiene Luz Elena Galván que a pesar de todo le eran leales al régimen. Sus preocupaciones abarcaban aspectos que iban desde licencias para ausentarse, jubilaciones, pensiones, empleo en la capital, solicitudes de insumos didácticos, etc., que agobiaban por igual a maestros rurales y urbanos. Siempre eran desoídos en sus peticiones, siendo transferidas al Ministerio de Instrucción Pública, desde donde poco podía hacer el entonces Ministro Justo Sierra quien a su vez era ignorado por José Ives Limantour, ministro de Hacienda, en lo respectivo a dotar a la empresa educativa de los fondos suficientes. Esta interpelación directa se aplicaba también para dar a conocer las innovaciones que ellos mismos realizaban en distintas áreas del conocimiento y en diferentes estados de la República.²³⁸

De modo que para el caso mexicano hacia 1870 si bien se logró consolidar la instrucción pública secular, durante ese proceso no tuvo un papel principal la formación institucionalizada de los educadores en la forma de las Escuelas Normales, su presencia fue más bien incipiente. De hecho iniciando este período es cuando empiezan a tener un mayor impulso. Por lo que podemos enunciar, que su creciente influencia se comenzó a dar después de la consolidación del espacio escolar-secular, y que su puesta en marcha, entre los efectos que pudo causar, no logró generar un marco de representación amplio, como lo muestran las frecuentes peticiones a Díaz. De modo que su implementación pudo haber respondido a una política de profesionalización, pero su efecto más trascendente fue el inaugurar problemáticas crecientes entre la sociedad y sus representantes.

En efecto, hasta 1875 solo había 7 estados que tenían planteles donde se formarían maestros, todos ellos estados del norte.²³⁹ Pero la primera escuela reformista fue la de Xalapa en 1885, organizada por Enrique Rébsamen, concebía la formación de maestros de

²³⁸ Galván, Luz Elena. “Porfirio Díaz y el magisterio nacional” en Bazant, Milada. *Ideas, valores y tradiciones: ensayos sobre historia de la educación en México*. Zinacantepec, Estado de México, El Colegio Mexiquense, 1996. p. 153

²³⁹ Entre los que se encontraban, con una Normal: Durango, Guanajuato, Nuevo León, Zacatecas; San Luis Potosí con una Normal para hombres y otra para mujeres, Sinaloa y Sonora contaban con normales mixtas. Galván, Luz Elena. “Porfirio Díaz y el magisterio nacional” en Bazant, Milada. *Ibid.*

una manera que combinara la teoría y la práctica.²⁴⁰ Cuando en 1886 se crea la normal del Distrito Federal, el impulso a profesionalizar la labor académica de los profesores no sería tan sólo la de crear más Normales a lo largo de la República, sino que sería una estrategia para la política de centralización que comenzaría a perfilarse desde los Congresos de Instrucción Pública en 1889. No obstante, el secretario de Justicia e Instrucción Pública desde 1882, Joaquín Baranda, era consciente de la trascendencia que tienen en las generaciones jóvenes los medios de transmisión de las tradiciones. Haciendo necesario canalizar ese proceso a través del estudio sistemático de enseñar a enseñar; el cual era entendido como la base de la triada: Escuela Normal, Escuela primaria, Democracia. De alguna manera recuperaba la tradición del pensamiento de la educación popular de Simón Rodríguez y Manuel Belgrano quienes veían, en comparación con la insuficiente instrucción en primeras letras, un mayor efecto formativo en los ancianos del pueblo o de las maestras particulares a las que las niñas que podían hacerlo recurrían, en el caso argentino en el que se ubica Belgrano, privando ahí una descontrolada arbitrariedad.²⁴¹ De una manera similar a Sarmiento durante su exilio en Chile, comisionado a viajar por Europa y Norteamérica de 1846 a 1848 para conocer la organización de los sistemas educativos, experiencia en la que conoció el informe de Horace Mann,²⁴² Baranda le encargó a Ignacio M. Altamirano un proyecto para una Escuela Normal. Al traer de sus viajes las observaciones realizadas se aprobó el plan el 2 de Octubre de 1886.²⁴³

Esta Normal que se inauguró en 1887 en el ex-convento de Santa Teresa con dos escuelas anexas, una de párvulos y una primaria, comenzó a recibir desde 1888, a estudiantes de los estados por mandato federal. El objetivo de esta transferencia consistía en un primer momento en unificar la formación docente y además contó con el consenso de los convocados, que llegaron desde Guerrero, Hidalgo, Morelos e incluso Oaxaca y

²⁴⁰ Bazant, Mílada. *Historia de la educación durante el porfiriato...op. cit.* p. 130

²⁴¹ Arata, Nicolás y Mariño, Marcelo. *La educación en Argentina. Una historia en 12 lecciones.* Buenos Aires, NOVEDUC, 2012. p. 35

²⁴² En donde Sarmiento conoce el informe de Horace Mann, el Secretario del Consejo de Educación de Massachussets, titulado “Informe de un viaje educacional en Alemania, Francia, Holanda y Gran Bretaña” realizado dos años antes, y el cual le sirvió de guía en su recorrido en esos mismos países, así como de referencia para intercambiar ideas con Mann.

²⁴³ Bazant, Mílada. *Historia de la educación durante el porfiriato...op. cit.*

Nuevo León que ya contaban con Escuelas Normales. Durante su estadía en la capital los estudiantes contaban con respaldo económico de los estados y de la federación y aún más contaban con un trabajo asegurado una vez concluyendo. Por otro lado, hacia 1890 inició labores la Escuela Normal de Profesoras que contó con una significativa afluencia que rápidamente rebasó a la de varones, ya para 1895 el cupo estaba al límite y para 1905 la relación de estudiantes y graduados en las Normales de mujeres y varones era de 284 por 109 y de 58 por 10, respectivamente, cumpliendo con el pronóstico del director de la Normal de profesores, Miguel Serrano, de que ésta institución contribuiría a la igualdad entre géneros. En ese mismo año se enviaron misiones pedagógicas a Estados Unidos para ampliar su enseñanza.²⁴⁴

El problema con el plan de estudios de ambas normales da cuenta del sentido del proyecto pedagógico del Estado. Fundado en el positivismo se empeñó tanto en desarrollar un plan científico, saturando al estudiante de materias tanto físico-matemáticas como humanísticas, para graduar a la mayor cantidad de ellos en el menor tiempo posible (4 años), que se descuidó la misma formación pedagógica de quienes serían maestros. Este problema también se dio en Francia, situación relacionada con la toma de modelos externos así como con la sincronía de problemas similares en el sistema-mundo moderno/colonial.

Este problema se logró solucionar con las modificaciones de 1902 y 1908, en que se llegó a un balance entre las distintas materias, integrándose la enseñanza de oficios y de educación física e idiomas. Restituyendo para la Normal de mujeres la característica flexible que tenía su predecesora, la Escuela Secundaria para Niñas, que permitía tanto ser maestra como empleada en ramos industriales y comerciales. Entre las materias consideradas relevantes para este fin figuraba el dibujo técnico, por su capacidad de aplicarse a cualquier rama de la industria. Por otro lado la presencia de las humanidades fue relevante en tanto que dicha área se mantuvo en los márgenes de la Escuela Nacional Preparatoria, siendo que ambas instituciones padecieron del mismo problema de

²⁴⁴ Galván, Luz Elena. "Porfirio Díaz y el magisterio nacional"...*op. cit.* p. 156

saturación de materias y del perfil científico.²⁴⁵ Así que dentro de los modelos educativos predilectos del positivismo hubo una separación basada en la convicción acerca de la influencia y el papel trascendentales del maestro en la sociedad toda a partir de las generaciones jóvenes. Lo cual retomaba la mencionada percepción sobre la necesidad de extender la educación popular. En los sucesivos cambios al plan de estudios de las normales se propuso como meta ampliar los conocimientos de los futuros maestros y enseñarles a educar. Por lo que por más que se quisieran simplificar los planes de estudios, dichos objetivos requerían una mayor especialización, aumentando así el número de materias. Ello sobretodo ocurría en la introducción a la pedagogía, área encargada de la formación para enseñar, la cual se conformaba de la psicología pedagógica, la lógica y la moral. No obstante ello era parte del cometido de dotar al normalista de una educación integral: “científica, humanística, física, manual y artística.”²⁴⁶

De una manera similar a las tensiones producidas desde el modelo de escuela normal del Paraná en Argentina, de donde salieron dos principales corrientes enfrentadas entre sí, la normalizadora y la democrático-radicalizada, en México surge una disputa a partir de la escuela modelo, la del Distrito Federal. Cuya estructura en municipios y en territorios favorecía una tendencia a la centralización, pero que al mismo tiempo era repelida en los distintos centros de la enseñanza normal.²⁴⁷ Pero la discusión no se limitaba a la dicotomía centralización/descentralización sino que también se ponía en términos que equivalían a unificación/diversificación. Este fue un debate que se mantuvo en ascuas desde el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública de 1889 hasta el fracaso en 1911 de la iniciativa de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, SIPBA (de la cual dependían la instrucción primaria, normal y profesional) de crear la Asociación Nacional del Magisterio, que agruparía a los maestros de todos los estados. La resistencia a esta tendencia del gobierno federal provino de las sociedades magisteriales preexistentes, de las mismas normales, especialmente la de Xalapa, que se disputaba con la normal del Distrito Federal

²⁴⁵Bazant, Mílada. *Historia de la educación durante el porfiriato... op. cit.* p. 132-143

²⁴⁶*Ibíd.* p. 142

²⁴⁷Arnaut, Alberto. *La federalización educativa... op. cit.* p. 62

la virtud de organizar al magisterio; y también contribuyó en el fracaso de dicha iniciativa una situación general de desapego y aún desinterés por parte de los estados a contribuir en ella.²⁴⁸ Es interesante que de los pocos estados interesados en sumarse figuraban aquéllos dominados por el círculo de Bernardo Reyes (Nuevo León, Coahuila y Tamaulipas), quien desde 1901 realizó un intento de vinculación entre la instrucción primaria y la profesionalización de las tropas del Ejército. Lo cual habla de las dificultades del Estado para constituir su hegemonía en la regulación de la instrucción pública, en aspectos como la organización del magisterio y la impartición de la enseñanza. Los principales debates se dieron en torno al Primer Congreso Nacional de Educación Primaria de 1910 organizado por Justo Sierra. Desde donde intentó finiquitar el asunto de la federalización de la enseñanza, la cual puso en términos de unificación, no uniformidad, de modo que sin atentar contra la soberanía de los estados se difundiera una sola versión educativa desde el centro. Los partidarios de la federalización argumentaban varios beneficios, tales como la nivelación de los avances en los estados a nivel primaria y entre los sistemas escolares del país, una estadística en común, haría las recaudaciones de impuestos más eficientes y uniformes, y los salarios de los docentes se igualarían a un nivel digno. El ejemplo más claro para esta postura eran los casos en donde se había dado la transferencia de las escuelas de los Ayuntamientos a la Dirección General de Instrucción Pública, lo cual evitaba tanto los desajustes entre criterios de los estados así como el adecuado soporte. Por parte de los descentralizadores resalta de nuevo la negativa de Veracruz a participar de este evento y del ánimo unificador del mismo.

Pero además la normal de Xalapa había dado origen a una escuela de pensamiento en torno a dicha tendencia, su alcance llegaba a dondequiera que sus egresados se desarrollaran. Eran escépticos de que un sistema centralizado distribuyera equitativamente los recursos entre los estados, y veían en la unificación un atentado a la originalidad y la iniciativa individual. Esta última postura era compartida por Gregorio Torres Quintero, jefe de la Sección de Instrucción Primaria y Enseñanza Normal de la

²⁴⁸*Ibíd.* p. 64-76

Secretaría de Instrucción en 1905.²⁴⁹ Esta situación de indefinición es lo que explica al mismo tiempo el deficiente estado de los maestros con respecto a su situación laboral. De modo que con respecto a la propagación del modelo de Escuela Normal que se pretendió difundir en Argentina y México, en el primer caso la Escuela del Paraná logró cimentar su influencia en el ámbito de la formación normalista mientras que la Normal del Distrito Federal no logró impactar a nivel nacional, teniendo en general pocos egresados. De hecho la Escuela que logró tener un amplio impacto tanto como modelo como por la propagación de sus pupilos a lo largo del país fue la normal veracruzana.²⁵⁰ Por otro lado en México durante todo el período porfirista se mantuvo en jaque el cometido de federalizar la educación, siendo un aspecto en el que el sector dominante no logró del todo la hegemonía, la cual le fue disputada por los mismos maestros y los representantes de los estados, que no dejaron pasar la federalización en los Congresos. Y a pesar de ello, en 1896 con el Decreto del Congreso para suprimir las alcabalas así como con el decreto del Ejecutivo del mismo año con el que las escuelas municipales dependerían del gobierno federal a través de la entonces Secretaría de Justicia e Instrucción Pública la autonomía de los municipios quedaba mermada y la federalización o estatización de la enseñanza se imponía, independientemente de las resoluciones consultivas de los Congresos.²⁵¹ Aunque para entonces ya la mayoría de los estados había tomado de los ayuntamientos la responsabilidad de las escuelas, a excepción de Aguascalientes, en donde los municipios la mantuvieron hasta 1910. No obstante, el que en los Congresos siguientes de educación primaria, organizados por Sierra y Porfirio Parra, se siguiera debatiendo sobre la federalización y uniformidad de la enseñanza da cuenta de los límites de la medida de 1896. Por un lado el debate sobre la federalización se acotó a la primaria y por otro la centralización quedó apoyada básicamente en el argumento de la obligatoriedad.²⁵² Y la dificultad para implantar dicha medida es lo que también prolongó los debates en torno a la uniformidad de la primaria, aún desde el período de Sierra como subsecretario de

²⁴⁹*Ibid.* pp. 82-90

²⁵⁰*Ibid.* p. 95

²⁵¹Chaoul, Ma. Eugenia. "Los argumentos de la gestión educativa municipal, 1867-1896" en *Revista Estudios: Filosofía, Historia, Letras*. ITAM. No. 66, 2003. pp. 21-49

²⁵²*Ídem.*

Instrucción en 1902 la efectiva asistencia a la primaria era muy escasa.²⁵³ Ello también da cuenta de los alcances del proceso de secularización y apropiación de la escuela pues aún era una práctica arraigada el trabajo infantil en las familias, aún a pesar de las sanciones impuestas por incumplimiento.

Durante este proceso medió también la creación de academias pedagógicas, las cuales fueron un intermedio en el proceso de profesionalización de la labor docente. Las academias de este tipo que operaron en el Estado de México tomaban como modelo las academias de profesores del Distrito Federal de 1879. El propósito de las academias sería trabajar, desde un punto de vista generacional, con los maestros empíricos que no contaban con acreditación pero cuya trayectoria era reconocida de alguna manera mediante exámenes de reconocimiento, los cuales les habilitaban para ejercer el magisterio. De modo que sin llegar a ser maestros titulados, a estos sujetos de formación empírica se les reconocían sus saberes y se les habilitaba para ejercerlos en la práctica. Esta normativa funcionó hasta 1897 y fue un proceso de bisagra para la formación profesional de maestros pues todavía hacia 1900 de 8,000 maestros registrados solo 2,000 estaban titulados.²⁵⁴

Estas instituciones en conjunto prepararían la identidad magisterial al concebir sujetos que comparten el monopolio del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, en cuanto a las formas de impartir conocimientos y en cuanto a la forma de concebir al educando. Estas academias fueron la base para que el saber pedagógico conformado por los aportes de la psicología, la sociología, la antropología, etc., se practicara en la institución normalista.²⁵⁵ Dicha práctica tenía objetivos enfocados a uniformar el lenguaje y las prácticas propias de una profesión, en este caso de la enseñanza, para que partiera de un piso común para realizar propuestas legítimas según su campo disciplinar.

El cual estaría vigilado, en el campo en transición hacia las normales, por el maestro de las academias de preceptores, investido de autoridad tanto disciplinar como simbólica.

²⁵³Bazant, Mílada. *Historia de la educación durante el porfiriato... op. cit.* p. 37

²⁵⁴ Padilla Arroyo. Antonio. "Academias de preceptores..." *op. cit.* p. 38

²⁵⁵ *Ibíd.* p. 41

Esta autoridad también pasó a incorporarse a la institución misma, tanto en el marco de la táctica escolar como de sus reglamentaciones. En los criterios para admitir a los preceptores a presentar el examen para su titulación había ya un dictado de uniformidad tanto para la formación del maestro como para la aplicación de sus métodos de enseñanza.

En los casos en que Antonio Padilla documenta dos momentos de descontento a ese respecto en el Estado de México, en donde mediante la Ley de Instrucción Primaria de 1890 las academias de preceptores son renombradas como Academias Pedagógicas, por un lado hay un descontento por la desestimación de la propia experiencia laboral cuando el preceptor Francisco Peña, con 38 años de trayectoria, considera una ofensa la obligación de presentar un examen de habilidades cuando bien podía preparar un plan de estudios. La negativa a su propuesta por parte de los jurados de las academias muestra la autoridad disciplinar de las mismas, que ya comenzaban a uniformar las prácticas y hábitos pedagógicos así como los métodos de enseñanza a través de los libros de texto. Y el caso de Sebastián López, preceptor de instrucción primaria, quien presentó un libro didáctico que incorporaba una innovación en cuanto al método de enseñanza, pasando del método analítico al sintético, para ofrecer al educando los elementos para el raciocinio a través de las palabras adecuadas a tal fin. Dicha propuesta fue bien recibida, aprobada en su aspecto didáctico como ideológico al ir acorde al laicismo, aunque la incorporación de su texto didáctico al currículum se pospuso indefinidamente. De cualquier manera esta interacción entre preceptores y academias se daba en un plano local y más directo, mediando la Junta Superior de Instrucción Pública del estado, a diferencia de las cartas dirigidas a Díaz que recopiló Luz Elena Galván. Pero el establecimiento de la uniformidad en cuanto a una cultura escolar y pedagógica de las academias atravesó otras dificultades de orden administrativo, al ausentarse los preceptores de las juntas semanales, principalmente por las dificultades del traslado. Un caso relevante de la conformación de instancias magisteriales de interpelación frente al Estado se refiere al que documentó Padilla en el municipio de Tenango, Estado de México. Es el de la Sociedad de Preceptores Juárez de Socorros Mutuos, la cual mostró por un lado la materialización de una identidad

laboral en común, la cual se desempeñaría tanto para organizar la labor docente como para regularla desde el estado, el cual tuvo atribuciones directas para regular el funcionamiento de las escuelas. Cuando en 1900 el gobernador del Estado de México José Vicente Villada presentó un diagnóstico sobre el funcionamiento deficitario de las academias en general, señalado por los mismos padres de familia; como consecuencia se disciplinaron los maestros faltistas así como los métodos de enseñanza, los cuales serían practicados frente a un grupo real de niños. Esta intervención directa del estado mostró la importancia del papel de las academias para regularizar a todos aquéllos maestros empíricos que no se formaron en la normal, reconociendo sus saberes. Dando así continuidad a la labor generacional de los preceptores que durante el siglo XIX contribuyeron en la secularización de la sociedad, ahora reestructurando su formación.²⁵⁶

De hecho el seguimiento realizado en el caso del Estado de México ejemplifica las acciones concretas realizadas entre 1891 y 1910 con las medidas más perfeccionadas en el régimen porfirista. La acción de los inspectores encargados de verificar la asistencia fue el instrumento que hacía posible el seguimiento a la acción escolar así como también el efectivo cumplimiento de la obligatoriedad.

4.3 Disputas en torno al modelo de mediación entre sujetos pedagógicos: identidades inacabadas

Siendo así, ¿de dónde surgen los problemas entre representados y representantes que desembocaron en una falta de atención a demandas de las que dan cuenta las cartas de los maestros? Además de los salarios precarios, una problemática importante relacionada con el ámbito normalista era la percepción de necesitar mayores estudios, no sólo para

²⁵⁶*Ibíd.* p. 53

intentar mejorar el salario sino para aspirar a otra profesión, de manera que la formación docente parecía no ser satisfactoria pues era frecuente escapar a las filas del periodismo, para suplir su necesidad tanto económica como intelectual, desde donde vertían sus ideas y descontento. Cuando no ocurría así, los docentes inconformes se sumaban a movimientos populares, especialmente en el área rural, menos controlada, y en donde los maestros asumían un cargo de liderazgo y autoridad moral dentro de la localidad donde se desenvolvían. Esta problemática en parte se relacionó con el desfase entre los objetivos propuestos a un sujeto formado en una educación integral, el cual no sólo debía ejercer su profesión educativa sino que además fungía como funcionario público debido a la trascendencia de su labor. La abrumadora carga de esta encomienda no se correspondía con la retribución a su labor, tanto por las condiciones precarias en las que se daba la demanda de maestros como por el estancamiento en los sueldos.²⁵⁷

Además del descontento producido por las condiciones laborales, esta insatisfacción en los normalistas también da cuenta del desmoronamiento en su identidad profesional. La cual percibían insuficiente para su realización personal, esperando aspirar a una mayor formación y por lo tanto a mejores cargos, lo cual terminaba por desviar el propósito inicial del egresado de la normal. Este fue un problema que en el caso argentino Sarmiento al fundar la Escuela Normal del Paraná comprendió desde temprano. La elección de la ciudad de Paraná para fundar la Normal obedecía a que siendo una ciudad mediana acotaba las aspiraciones de los estudiantes, de modo que ejercieran su profesión, alejados de la tendencia a proseguir estudios superiores en una ciudad mayor. Sarmiento mismo reprendió al egresado Manuel Antequeda, el cual expresó deseos de proseguir sus estudios, descuidando su propósito inicial. A la postre este graduado fue el creador de las escuelas ambulantes.²⁵⁸

²⁵⁷Bazant, Mílada. *Historia de la educación durante el porfiriato... op. cit.* pp. 143-146

²⁵⁸ -“Seminario: La historia de la educación y el pensamiento pedagógico en Latinoamérica: ideas, experiencias y debates”. División de Estudios de Posgrado. Facultad de Filosofía y Letras UNAM. Dr. Nicolás Arata, Universidad de Buenos Aires. 18/09/2012.

- “El pensamiento y la construcción de Manuel Antequeda. El día que una rabieta de Sarmiento hizo historia en la Escuela Normal” Septiembre 13, 2010.

Los cuadros nuevos que se intentaban profesionalizar eran promovidos de una manera precaria y además se prescindía de ellos fácilmente, ya fuera por su reemplazo por maestros extranjeros o por el cese de sus labores. Realmente los centros que fueron prioritarios para el régimen no estaban en los cuadros que se desempeñarían en la instrucción pública sino en profesiones de orden más industrial como el Colegio Militar, por la ingeniería, y la Escuela de Agricultura.²⁵⁹ De hecho la enseñanza agrícola tuvo un especial interés desde el nivel primaria hasta el superior, tanto que se consideró que debía pasar a la jurisdicción de la Secretaría de Fomento desde 1881, refrendándose su estatus en 1907. Los estados en general dieron también importancia a dicha enseñanza agrícola, que combinaba prácticas en siembras, excursiones y fundamentos teóricos.²⁶⁰

Pero de los espacios predilectos de la filosofía positivista, que actuó como una orientación intelectual transversal a lo largo de los períodos juarista y lerdistas, así como de Díaz y Manuel González y de nuevo Díaz, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) representó el intento de formar al “hombre culto”. Esto es, aquél que mediante el nuevo nivel de preparatoria tenga un nivel de enseñanza superior completa a través de una formación holística. Cuya base sería la ciencia, la cual comprendería: matemáticas, física, química, biología y sociología. Dichas ramas se consolidarían mediante la lógica, entendida como la sistematización de los métodos científicos. Para llegar a esta definición, desde que en 1867 Gabino Barreda la conceptualizó retomando el positivismo de Comte para de ahí crear un método de ordenar las ciencias, partiendo de una generalidad decreciente a una complejidad creciente, hasta la gestión de Justo Sierra en que se reafirmó su carácter holista, hubo que atravesar varias modificaciones así como disputas. Especialmente en lo referido al equilibrio entre una orientación meramente científica a una que retome las humanidades. Cuestión originada por el inicial impulso de Barreda en el que las ciencias son el único medio de arribar al conocimiento en tanto que las humanidades divagan. Y por otro lado la orientación hacia un modelo laico o espiritualista, disputa de fondo en la discusión sobre la pertinencia de la lógica como el núcleo del modelo de la ENP, el cual

²⁵⁹ Galván, Luz Elena. “Porfirio Díaz y el magisterio nacional” en Bazant, Milada...*op. cit.*

²⁶⁰ *Ibidem.* p. 71

relegó a la metafísica. Esta discusión remite al cisma abierto por la irrupción de la ENP en el espacio público. De alguna manera le dio continuidad al proceso de secularización llevado a cabo en el siglo XIX en tanto que su postulado abiertamente negador de las sustancias inmateriales, situación que lo asociaba al ateísmo, resultaba provocativo. En realidad la ENP se debatía entre las influencias positivistas y espiritualistas, llegando a un término medio con la adopción del método de lógica de Paul Janet, un autor espiritualista que incorporaba el racionalismo al que Barreda se adscribía en tanto que consideraba la ciencia como la base del conocimiento. Esta posición que se adoptó en 1883 se reforzó en el Segundo Congreso de Instrucción Pública de 1891 en donde Sierra condensó el lugar de la lógica en el modelo de la ENP, la cual sustentaba la búsqueda del conocimiento mediante la ciencia sin menoscabo de creencia alguna sino fundada en la neutralidad del laicismo. Sin embargo, la modificación de Ezequiel Chávez al programa en 1896 que introducía la psicología, se daba una reorientación al dilema positivismo/espiritualismo al insertar una ciencia que indaga en la psique o “alma” humana. Y aunque con este plan se logró un equilibrio entre ciencias y humanidades quedaba la sospecha de haber redundado en un modelo enciclopédico, imposible de abarcar.

En 1907 el discípulo de Barreda, Porfirio Parra, dio continuidad al plan de su maestro incorporando materias humanísticas y asentando el carácter neutral de las ciencias. Para entonces se logró consolidar la ENP como un modelo a seguir en los estados mismos, perfilándose como un modelo exitoso de educación tanto secundaria (es decir postprimaria) como profesional, que aseguraba a los egresados su capacidad de desarrollarse en diversidad de ocupaciones independientemente de las profesiones que llegaran a elegir. Se multiplicaron los establecimientos de este corte en la República y sus alumnos aumentaron, ello sin menoscabo de las iniciativas privadas y religiosas, como las jesuitas. Las cuales proliferaron en el ambiente conciliador del porfiriato que permitía dichas instituciones pero sometiéndolas al plan de estudios oficial, cosa que además de

obligar a los alumnos de estos institutos a estudiar el doble, “hizo posible la uniformidad de la enseñanza y estimuló la competencia”.²⁶¹

Junto a los proyectos predilectos del positivismo hubo también un temprano interés en formar una vasta plana de profesionistas en muy diversos ámbitos, situándose quizás en los extremos, la Escuela de Agricultura junto con la Escuela Nacional de Ingeniería y del otro lado las carreras comerciales que de entre ellas la más destacada llegó a ser la Escuela de Comercio. En ambos casos se dio un temprano impulso para expandir estas enseñanzas entre la población. En el caso de la primera desde 1879 otorgando más becas que ninguna otra, dirigidas especialmente a los jóvenes habitantes de las haciendas y del otro lado desde la década de los 80 creando carreras comerciales en los estados y el Distrito Federal. En ambos casos el impulso iba de la mano de un mismo proyecto con fines instrumentales, la modernización del país así como las actividades mercantiles. Ambas fueron representativas del proyecto pedagógico del Estado unido a un proyecto instrumental insertado en las dinámicas del sistema-mundo moderno/colonial. Y es posible que este último factor haya sido crucial para el éxito o el fracaso de una y otra. Tanto a la carrera de agricultura como de ingeniería se les dotó de un amplio apoyo para formar sus planes y profesionistas, se caracterizaron por la variedad de carreras a cursar ahí, ambas pasaron en 1881 de la jurisdicción de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública a la de Fomento, señalando claramente su papel en el desarrollo del país y otorgándoles así mayor presupuesto.

A pesar de la excelente formación en ambos casos, con ilustres maestros y rigurosos métodos de estudio tanto teóricos como prácticos así como de criterios de admisión, fueron profesiones que padecieron de un destino similar al de los normalistas, en donde llegaron a una identidad profesional en crisis. En el caso de los ingenieros por soslayarse su formación a favor de los ingenieros extranjeros que venían junto con las compañías extranjeras, quienes a la postre realizaron los magnos proyectos porfiristas. La incidencia del patrón racista del trabajo de la colonialidad del poder se manifiesta en esta

²⁶¹ *Ibíd.* pp. 159-180

incompatibilidad entre política educativa y política económica. Mientras que existía la aspiración a generar una planta profesionalista propia que liderara el desenvolvimiento material del país, en la práctica se caía en una conclusión autocolonizada pues las autoridades tanto educativas como gubernamentales deducían que esta exclusión obedecía a una supuesta o dada superioridad de los elementos extranjeros. Esta lógica al parecer tenía una explicación racional, en tanto que si los ingenieros nacionales no eran contratados era por no ser competentes, pues de hecho si lo fueran serían contratados y a un menor precio, ganando todos. Siendo esta racionalidad la que operaba en una instancia como el Consejo Superior de Educación Pública hacia 1906. Y del lado de los agrónomos, a pesar de instituirse la Escuela de Agricultura desde 1881 como centro educativo, de investigación y difusión, de la amplia difusión que esta carrera tuvo en los estados, de la producción de libros de texto nacionales, por un lado hubo poco interés en dicha carrera, tanto de parte de los posibles aspirantes (al contrario de la ingeniería) como de los estados. A excepción de la primera escuela regional en 1879 de Acapatzingo, Morelos, la cual duró varios años bajo la impronta del gobernador Carlos Pacheco de que dicha tierra era fértil para los agricultores más que para los intelectuales. Pero en general hubo desinterés, aún con los subsidios anuales para los estados de 5,800 pesos para la fundación de las mencionadas escuelas regionales. Es paradójico que en el estado de donde surgió el movimiento por la propiedad de la tierra se afincó el interés por la agronomía, siendo esta de hecho una carrera viciada de inicio con un obstáculo insalvable como el de la propiedad de la tierra. Mostrándose otra cara del patrón del trabajo de la colonialidad del poder.

Del otro lado con las carreras comerciales en tanto que tenían la característica de aplicarse a una diversa gama de especialidades sorteó de inicio la preferencia por profesionistas extranjeros, situación que resultaba una ventaja frente al título especializado que alcanzaban ingenieros y agrónomos, reduciendo paradójicamente sus posibilidades de empleo. Esta adaptabilidad de la Escuela Superior de Comercio y Administración tomó tiempo para formarse, desde el lapso en el cual los planes se tornaron bastante exhaustivos, de 1870 a 1881, hasta que en 1903 el ilustre economista

Joaquín Casasús dio inicio a la contaduría pública organizada y a la vez dio una variada oferta educativa que posibilitaba, más que la obtención de un título, oficios que “resultaron muy útiles, prácticos y lucrativos”.²⁶² A diferencia del caso de la agronomía muchos estados emprendieron sus propios proyectos de escuelas comerciales, desde Oaxaca hasta Nuevo León, sumándose asimismo la iniciativa de varios particulares.

En medio de este espectro se ubica la modernización de los estudios superiores, siendo en 1902 con la creación del Consejo Superior de Educación Pública que se acuerda dotar a las carreras del tiempo y las materias indispensables, como un medio para evitar el llamado *surmenage* o agotamiento intelectual así como la proletarización intelectual. Asimismo se dio la creación de profesiones modernas como las de médico-cirujano, cirujano-dentista, farmacéutico y partera, las cuales significaban un parteaguas, aún incipiente, en el estado de salud pública de la época, en el que la mortalidad infantil era alta, la esperanza de vida corta y la desconfianza en los médicos y aún las vacunas era extendida además de que los médicos eran insuficientes.²⁶³ En general el esfuerzo por generar una élite profesionalista se reflejó en el gasto hecho en comparación con la educación primaria en números relativos, habiendo gastado hacia 1900 121 pesos por habitante en educación superior frente a 7 pesos en primaria. Política que iba a contracorriente de la situación del país que requería una instrucción primaria más amplia así como de la incipiente iniciativa en los estados por promover estudios superiores. Los profesionistas no estuvieron en general exentos de dicha contradicción entre política educativa y política económica. Las dos carreras más populares, de un lado la normalista y del otro la de abogado se enfrentaron a la crisis de su identidad, encontrando un campo laboral incompatible con sus aspiraciones. No obstante, frente a esta contradicción llegó a ser una tendencia el que diversos profesionistas, tanto abogados como incluso médicos, ejercieran su profesión sin título, o bien se expusieran a situaciones que ponían en riesgo el permiso de ejercer su profesión, como los abogados que debían recurrir a un segundo

²⁶²Bazant, Mílada. *Historia de la educación durante el porfiriato... op. cit.* p. 257

²⁶³ “La mortalidad infantil era de 392 por cada mil nacimientos, el promedio de vida era de 26 años y el 80% de la población, es decir la del campo, recurría a la curación tradicional mediante yerbas. Además de que la vacuna de la viruela se tuvo que hacer obligatoria pues la gente la rechazaba.” *Ibid.* p. 23

empleo o incluso los médicos, quienes enfrentaban penas severas por ejercer su práctica sin título. A ello contribuyó la práctica iniciada en 1902, enfocada a agilizar las carreras y depurarlas de contenidos excesivos, lo cual se vio por ejemplo en la supresión de la profesión de notario, considerada más una función pública, lo cual es contrastante con el ejercicio de corredor, ya sea de bienes materiales o de transacciones por servicios, pues aunque fuera una función pública se requería de título una vez que se terminaran los estudios de contador. Y por otro lado en el “criterio de que no necesariamente el que tenía título sabía más”²⁶⁴ el cual se aplicó en específico a los médicos y abogados. Con lo que la expedición de títulos no significaba que se demeritara la misma experiencia y al mismo tiempo la obtención del mismo no implicaba necesariamente mejores oportunidades. O bien, retomando el caso de los corredores, se podía aspirar a un buen título y un trabajo bien remunerado mediante un proceso ágil, que requería de un diploma y un examen, lo cual fue producto de la visión de Casasús. En esta profesión o función pública las mujeres se destacaron, siendo, después de las de normalista y partera, la profesión más ejercida por ellas.²⁶⁵

De una manera similar a dicha contradicción entre política educativa y laboral, en la educación impartida a los adultos se hallaron luces y sombras para abordar esa problemática. Como una política enfocada a continuar la tradición de una educación popular ligada a una aplicación práctica para las clases bajas se emprendieron dos principales proyectos a raíz de los dos primeros congresos de instrucción de 1890 y 1891, el de la Escuela Nocturna y la Escuela de Artes y Oficios. La diferencia entre ambas era tenue pero se daba en el énfasis de la escuela nocturna a que el adulto (edad así considerara desde los 14 años) terminara su primaria. Desde 1896, momento importante por la federalización de los municipios, esta orientación se definió en la modalidad a impartir, la suplementaria dando la primaria y la complementaria expandiéndola, a la vez que ofrecería mayor especialización al obrero. A pesar del énfasis dado a estas experiencias hubo poca respuesta de parte de la población, quizás la importancia

²⁶⁴*Ibíd.* p. 236

²⁶⁵*Ibíd.* pp. 217-260

otorgada a la integración a la primaria expresada por la importancia que tuvo una enseñanza orientada a una lectura muy profunda para un sujeto recién alfabetizado. En las Escuelas de Artes y Oficios de alguna manera se conjugaron las condiciones para que floreciera el objetivo de la primaria de producir un sujeto ligado a un oficio.

Aunado a su gratuidad y los incentivos ofrecidos el interés que llegó a despertar se incrementó desde 1880 cuando se ofrecieron programas más ligados a los requerimientos de la industrialización. Diferenciando una formación rudimentaria para obreros de segunda clase y de primera clase la cual tenía como requisito la primaria completa, profundizando luego en los talleres de electricista o maquinista principalmente. La contradicción antes referida se volvía a dar en los términos de la preferencia que tenían los trabajadores extranjeros que venían con sus empresas y especialmente ello se dio en el ramo ferrocarrilero, a pesar de la tardía nacionalización de los mismos. A pesar de ello se lograron más luces en ese panorama, con la creación de más talleres (carpintería, tornería, ajuste, herrería, fundición, pintura y escultura decorativa) y las carreras de carpintero, obrero mecánico, obrero decorador y electricista. La orientación ofrecida tenía el objetivo de dirigir al educando a un oficio específico, y de acuerdo a las prioridades o preferencias en cada estado se destacaba uno u otro. Así como la carrera de corredor se adaptó bien a las necesidades femeninas, las Escuelas de Artes y Oficios para mujeres fueron perfeccionando sus programas, de acuerdo a los requerimientos comerciales y las preferencias de las mujeres que ahí se instruían, siendo la taquigrafía y mecanografía los más populares, además de los más rentables y remunerados, no obstante que también se ofrecía la primaria.²⁶⁶

Si estos serían los sujetos promovidos como los portadores de los códigos de significados para el significante del progreso material en el régimen, puede que ello indique un cambio en las prioridades del Estado para el modelo de mediación entre los sujetos pedagógicos; uno que integre la búsqueda del sujeto laico que incorpore en su *habitus* la concepción secular de la vida pública así como uno que domine la técnica para

²⁶⁶Bazant, Mílada. *Historia de la educación durante el porfiriato...op. cit.* pp. 103-122

el progreso; ésta sería la consigna imperante en la vida pública. Consigna que incluía a normalistas, preparatorianos, profesionistas y quienes ejercían oficios remunerados por la industria y el comercio del momento, el efectivo cumplimiento de dicha consigna mostraba una fisura dentro de su hegemonía, señalando sus límites, ligados a la discriminación laboral de tintes racistas. Ello sería sintomático de que en el modelo subyacía una deficiencia, ligada a la contradicción entre política educativa y laboral, relacionada con la incidencia del patrón racista del trabajo de la colonialidad del poder. Pero también señalaba que el modelo tendría que ser impugnado mediante la vía de un modelo opuesto. Esto se ve más claramente en el caso de la ENP, un proyecto positivista.

El lapso de tiempo en el que un proyecto pedagógico, como los del positivismo, surgen y generan consenso en torno suyo, hasta el momento en que es impugnado lo suficiente como para generar tantas contradicciones a su interior que ya le es imposible sostenerse, es el núcleo de la periodización que da luz a la genealogía de América Latina. Las tensiones que ocurren en medio se pueden verificar como los productos que dicho proyecto generó, los cuales se imbrican con los hechos político-sociales, de ahí que sea necesario diferenciarlos y señalar sus relaciones. Por ejemplo, en el caso de los proyectos normalista y preparatoriano estaban las impugnaciones de los maestros por su precariedad laboral y del otro lado la crítica a la misma ENP por parte de Francisco Vázquez Gómez, del Consejo Superior de Educación, criticando el monopolio de ella sobre la definición de los planes de estudio. Dicha crítica, parecía ser la contrapropuesta que marcaría el fin de una etapa, pues “proponía nada menos que la supresión de la escuela y la creación de establecimientos libres a cargo del Estado pero manejados por la iniciativa privada”²⁶⁷. Y sin embargo se trajo sobre sí toda la oposición, especialmente de aquéllos que en un futuro próximo serían los verdaderos impugnadores capaces de generar una contrapropuesta, el Ateneo de la Juventud. Por ahora sus adeptos, entre ellos Antonio Caso reafirmaron su adscripción al proyecto basado en la ciencia que inauguró Barreda, homenajéandolo. De modo que aquél que quienes se oponían acabaron por apuntalar a su rival.

²⁶⁷ *Ibíd.* p. 177

Se mencionó que en el cambio de prioridades del régimen para los sujetos a promover se encontraba el Colegio Militar, sin embargo, dentro de la institución militar se dio una segregación en cuanto a la formación que se instalaba pues las tropas regulares se encontraban en un estado deficiente tanto en sus atribuciones profesionales como en su formación.²⁶⁸

Esto indica que dentro de los espacios que el régimen buscaba profesionalizar se daban asimetrías que propiciaban el surgimiento de contradicciones en el modelo de mediación entre sujetos pedagógicos. Esta problemática se instaló en dos espacios importantes para la formación de sujetos en el régimen: en las academias y normales y en el ejército. Un aspecto especialmente crítico dentro de esa problemática es la disolución de la identidad profesional de ambos cuadros. Tanto en los maestros insatisfechos con su labor que buscaban mejores puestos, como en las tropas, las cuales difícilmente podrían incorporar el ideal de servicio y patriotismo requerido a su labor debido a que la leva²⁶⁹ era el medio principal de reclutamiento.

Hubo un intento de vinculación entre estos dos espacios, orientado principalmente a suplir la falta de identidad profesional en las tropas, a través de una iniciativa del General Bernardo Reyes. Fue la introducción de una cartilla de ejercicios militares dentro de las escuelas primarias. Dicha implementación se dio junto con el artículo 3ro de la “Ley reglamentaria de instrucción obligatoria en el Distrito Federal y territorios de Tepic y Baja California” de 1896. Este artículo introdujo en el plan de estudios obligatorios la gimnasia y los ejercicios militares. Ambos instrumentos se complementaban en el plan de enseñanza en tanto que la cartilla, que se comenzó a usar desde 1901, era de uso exclusivo del docente para guiar sus clases mientras que los ejercicios se aplicaban directamente a las actividades de los alumnos. El propósito de esta iniciativa era inculcar en los mismos educandos dependientes de las escuelas primarias la vocación del servicio a

²⁶⁸ Sánchez Rojas, Luis Ignacio. “La educación en el ejército porfiriano 1900-1910”. *Tzintzun Revista de Estudios Históricos*. Núm. 54. Julio-Diciembre 2011

²⁶⁹ La leva se refiere a una forma de reclutamiento forzoso cuya selección se basaba en aquellos sujetos considerados peligrosos para una comunidad: criminales, alcohólicos, vagos, tahúres, etc. O bien las clases bajas de la época entre los que se encontraban campesinos, obreros y desempleados, muchos de ellos indígenas. Sánchez Rojas, Luis Ignacio. “La educación en el ejército porfiriano 1900-1910”... *op. cit.*

la patria, propia de la identidad del militar. De modo que desde el espacio escolar se pretendía buscar adeptos para la formación castrense, los cuales se insertarían más por convicción que por obligación.²⁷⁰

La introducción de esta cartilla se empalmó con las prácticas pedagógicas llevadas a cabo especialmente desde que se propagó el método Rébsamen de lectura y escritura simultánea originado en la Escuela Modelo de Orizaba. No fue la única cartilla usada, habiendo una variedad de otros autores pero el modelo que terminó imponiéndose fue el de Torres Quintero, desde su natal Colima, Chihuahua, el Distrito Federal hasta pasar a todo el país e incluso a Cuba. El método simultáneo supuso un adelanto en tanto que conjugaba la lectura y escritura, evitando que muchos alumnos acabaran sólo leyendo. Además de las cartillas, se empleaba un libro de texto para cada materia, esta situación generó controversias, al grado de que su uso acabó por restringirse. Por un lado ello ocurrió porque los maestros surgidos de las normales comenzaron a reemplazarlo como medio principal de enseñanza y por otro lado algunas críticas señalaban que el uso del libro de texto tenía a largo plazo un efecto memorístico. Estas posturas llevaron a que para 1910 el uso del libro de texto fuera opcional. O bien el uso de ellos motivó experiencias innovadoras como en la escuela de Yecapixtla, Morelos, en donde el inspector a cargo dio cuenta del método revolucionario ejecutado ahí, en donde el cura docente transformó los contenidos de los libros de gramática, aritmética e historia combinándolos con la propia vivencia de los alumnos.²⁷¹

La pugna inacabada entre centralización/descentralización se veía aún en los planes de enseñanza posteriores a la ley de instrucción pública de 1908 en las diferencias aplicadas entre el Distrito Federal y los estados, como en el caso de la fusión entre geografía y civismo, que los estados no realizaron. Dicha fusión tendría el efecto según Bazant de que los derechos de los ciudadanos quedaban soslayados, reacción de la que es sintomática la negativa de los estados. No obstante que en la enseñanza de la historia, encargada de difundir la identidad nacional, hubo consenso en torno a la uniformidad,

²⁷⁰*Ibíd.* p. 105

²⁷¹Bazant, Mílada. *Historia de la educación durante el porfiriato... op. cit.* pp. 53-60

siguiendo el modelo de Rébsamen quien quizá sin darse cuenta de ello realizó el papel del civismo, de acuerdo con su visión apolítica de la historia. En ello convergió el interés de los estados por enfatizar el civismo. Los desencuentros también se dieron en las ciencias, aceptándose en general el método Pestalozzi de intuición para la aritmética y geometría, pero sin fusionarlas en los estados. A esta enseñanza de los fenómenos físicos, opuesta al dogmatismo y el memorismo, se le llamó “lecciones de cosas” o conocimientos elementales.²⁷² Una de las medidas más sobresalientes del plan de estudios era que recuperaba la noción de educación popular como una práctica enfocada a materias utilitarias y que reivindicaran el trabajo manual que ya venían promoviendo en Latinoamérica Manuel Belgrano en Argentina y Simón Rodríguez en sus diversas experiencias,²⁷³ aunque Bazant destaca que ello respondió en buena medida a la influencia norteamericana. En el énfasis en los trabajos manuales coincidieron tanto Sierra como los estados, incluso más que en la enseñanza del inglés.²⁷⁴

De modo que había una opción para la consolidación de la identidad profesional de uno de los elementos estratégicos para el servicio del Estado. Asimismo, dentro de la institución militar mediante las Escuelas de Tropa durante la administración de Reyes en la Secretaría de Guerra, que duró de 1900 a 1902, se dio especial énfasis en la población indígena que integraba la tropa, introduciéndola a nociones básicas de civismo, higiene y de primeras letras.²⁷⁵ Pero al adentrarse en la formación de los oficiales del Ejército, quienes al pertenecer al Colegio Militar tenían una mejor atención por estar involucrados con carreras privilegiadas por el régimen, tales como ingeniería y topografía, es que se ven con mayor claridad las razones que explican las contradicciones que surgían de las asimetrías dentro de los espacios de formación que el régimen buscaba profesionalizar.

De nueva cuenta la participación del General Bernardo Reyes en la Secretaría de Guerra fue un elemento de disrupción en el camino hasta entonces trazado por el régimen

²⁷² *Ibid.* p. 68

²⁷³ Arata, Nicolás y Mariño, Marcelo. *La educación en Argentina. Una historia en 12 lecciones*. Buenos Aires, NOVEDUC, 2012; Rodríguez, Simón. *Inventamos o erramos*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamérica, 2004.

²⁷⁴ Bazant, Mílada. *Historia de la educación durante el porfiriato...* *op. cit.* p. 74

²⁷⁵ Sánchez Rojas. Luis Ignacio. “La educación en el ejército porfiriano 1900-1910”... *op. cit.* p. 110

en la construcción de su modelo de mediación entre sujetos pedagógicos. La formación de los oficiales tendía a una orientación geográfica y de ingeniería, que los llevaba usualmente a ocupar puestos civiles, pues asimismo llevaban una formación predominantemente teórica. Pero a partir de la gestión de Reyes con el nuevo Reglamento del Colegio Militar que entró en vigor en 1901 se desactivó toda disposición anterior, dando paso a una formación mucho más práctica en las tácticas militares, a diferencia de la llevada hasta entonces, que era principalmente teórica. Sin embargo, los esfuerzos por proveer al Colegio Militar de una oficialidad adecuada para desempeñar sus tareas, reclutando prospectos a través de las Escuelas de Tropa como primer filtro hacia las Escuelas de Aspirantes, instituidas en 1904, fueron irrisorios. Principalmente por la falta de interés en los aspirantes de extracción civil como por la saturación de labores de la tropa reclutada para lograr insertarse en dichas academias.²⁷⁶

De modo que estas reformas encaminadas a reorientar la función más propiamente militar de los reclutados no alcanzó a consolidarse. Aún más, esta reorientación en la profesionalización de los oficiales del Colegio Militar exacerbó las asimetrías de donde provenían las razones para el descontento por el modelo de mediación entre los sujetos pedagógicos. Esto porque a iniciativa del Capitán Porfirio Díaz se instituyó el Club Militar, a la usanza alemana.²⁷⁷ Este énfasis en las jerarquías aunado a la poca eficiencia terminal que lograron tanto las Escuelas de Tropa como las Escuelas de Aspirantes no contribuyó a consolidar la identidad profesional de los soldados, sino que remarcaron su descontento. Lo cual, aunado a la poca cantidad de oficiales capaces de mandar ejércitos contribuyó al desmoronamiento de la institución militar en el porfiriato. Además de que era frecuente que los mismos oficiales también perdieran el sentido por su profesión al preferir cargos civiles, mejor remunerados.

En suma, tanto en las academias de preceptores, como en los maestros y las tropas del ejército prevaleció esta crisis de identidad profesional y de descontento, fomentando las contradicciones al interior del modelo de mediación auspiciado durante el porfiriato, al

²⁷⁶*Ibíd.* p. 124

²⁷⁷*Ibíd.* p. 115

menos el que se impulsó desde 1872 hasta 1900 en donde se ve una contrapropuesta bien definida que incidió no sólo en la formación de la institución militar sino en la instrucción primaria, el impulsado por Bernardo Reyes, el cual no alcanzó a consolidar sus resultados. Además la organización laboral de los maestros estaba coartada al carecer de asociaciones que promovieran sus derechos laborales.

Dos experiencias más retomaron por caminos distintos la propuesta de vinculación de Reyes, la cual estaba pensada para apuntalar la identidad de unos sujetos en formación, las tropas, que requerían de una especial formación cívica. Con Huerta de 1913 a 1914 se suprimió la Dirección de Educación Primaria controlándola el ejecutivo directamente. Llevó la militarización a cada ámbito y a cada nivel a través de la leva, con ello omitiendo totalmente el propósito inicial de Reyes, siendo que Huerta pensaba en la militarización como vía para la pacificación. Ya en el régimen de Carranza de 1914 a 1920 se renovó el vínculo militarizado retomando la propuesta de Reyes. A los enrolados menores de 15 años se les daría instrucción primaria así como castrense, por otro lado la enseñanza militar fue obligatoria a partir del 23 de Octubre de 1916 en todos los niveles y en toda la República, siendo ésta una medida federalista dentro de la política descentralizadora de Carranza, creándose la Dirección de Enseñanza Militar.²⁷⁸

4.4 Las disputas en torno a reivindicar la promesa inacabada de La educación integral: 1908-1921

Pero estos sujetos no eran los únicos en desventaja, hacia 1910 un 80% de la población era analfabeta, 1/3 de los 15 millones de habitantes estaban aislados tanto geográfica como culturalmente de la escuela, mientras que en las aulas aún prevalecían métodos

²⁷⁸ Loyo, Engracia. *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México 1911-1928*. México, COLMEX, 1998. pp. 41-48

anticuados y jerárquicos de enseñanza. Parecía sólo quedarse en la letra el proyecto pedagógico del Estado que se venía constituyendo con rasgos comunes desde 1888 con la ley de instrucción pública, para cuando Justo Sierra, Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, ya había proclamado en 1908 el carácter laico, gratuito, integral y nacional de la educación.²⁷⁹ Y a pesar de las limitantes en la formación de los normalistas se renovó la enseñanza primaria finiquitando el sistema mutuo o de monitores e implantando el simultáneo o colectivo, el cual cumpliría con los fines de instruir y enseñar a partir de la organización de los educandos en grupos homogéneos.

Este pronunciamiento de las postrimerías del régimen porfirista que quedaba como una promesa inacabada sería rápidamente interpelado desde los años de lucha iniciados en 1910. Especialmente en lo referido al analfabetismo, considerado un problema estratégico en clave liberal, para el progreso y la necesidad de promover una educación extensiva y popular. Un último prelude dejó el régimen para esta labor extensiva con la Ley de Instrucción Rudimentaria del 30 de Mayo de 1911. Mediante esta ley se creó un mecanismo que operaba transversalmente en todos los estados estableciendo las escuelas rudimentarias federales dirigidas a la población que los municipios no atendían. Esta ley fue antesala de las escuelas rurales a lo largo del país y a la vez un punto de inflexión para la federalización del sistema.²⁸⁰ Fue el último intento de unificación de la instrucción pública realizado en el régimen, el cual no estuvo exento de las contradicciones propias del período. Venustiano Carranza, entonces gobernador de Coahuila se opuso a la misma por considerarla un atentado a la soberanía de los estados. De hecho estas eran las escuelas de tercera clase, que operaban en medios rurales con un solo maestro para 3 grupos de alumnos. Las escuelas de primera clase tenían un maestro para cada año escolar y 50 alumnos por clase mientras que las de segunda clase tenían menos maestros que años escolares.²⁸¹

²⁷⁹ Loyo, Engracia. “Una educación para el pueblo (1910-1940)” en Bazant, Mílada. *Ideas, valores y tradiciones: ensayos sobre historia de la educación en México*. Zinacantepec, Estado de México, El Colegio Mexiquense, 1996. p. 169

²⁸⁰ *Ibíd.* p. 171

²⁸¹ Bazant, Mílada. *Historia de la educación durante el porfiriato... op. cit.* p. 45

El segundo Congreso Nacional de Educación Primaria que se llevó a cabo en septiembre de 1911 dio un argumento decisivo con respecto a la federalización de la educación, más acotada a la primaria, pues tanto la Comisión Dictaminadora sobre el tema como el mismo Francisco I. Madero ya daban por sentado la descentralización de los demás niveles, situación con la que el mismo Justo Sierra se tuvo que contentar desde que inauguró el primer congreso de educación primaria.²⁸² La Comisión Dictaminadora encargada de este tema debatió sobre el concepto de federalización entendida como centralización, rechazando toda política basada en dicha idea, señalando lo pernicioso que sería desde todos los puntos de vista: económicos, administrativos y pedagógicos. Dicha estructura centralizadora sería incosteable además de inviable para determinar cómo distribuir los recursos. Por otro lado es mucho más conveniente y eficaz la administración desde el ámbito local, evitando la burocratización del servicio. Además, en un ámbito como el de la enseñanza es imprescindible la libertad de pensamiento, asociada a la libertad en cada estado y en cada maestro de desempeñarla. A lo cual se sumaban argumentos de Spencer acerca de que los progresos de la actividad humana responden a la iniciativa individual, no coaccionada. En otras atribuciones del Estado una estructura central es aceptable pero no en ésta, en la que se tornaría en un ámbito de sujeción y obediencia para los estados, condición que especialmente en lo referido a la enseñanza era considerada no sólo odiosa sino antipatriótica. De hecho el único modo de centralización aceptable era dentro de la misma escala de los estados, subordinando a los municipios. Fuera de ese ámbito dicha propuesta sólo prosperó en la instrucción rudimentaria, pensada en la población indígena monolingüe. Aún un Tercer congreso se dio cita en Xalapa, Veracruz en octubre de 1912, dando continuidad a la tendencia descentralizadora, de donde sólo se concedió la uniformidad en la primaria en torno al programa general orientado a formar la nacionalidad.²⁸³

La instrucción rudimentaria aún sobrevivió hasta el triunfo del Constitucionalismo en 1915, pasando por las presidencias de Madero y Huerta, atravesando las dificultades que

²⁸² Arnaut, Alberto. *La federalización educativa... op. cit.* pp. 92-94

²⁸³ *Ibíd.* pp. 98-108

implicó su realización, en un medio social y geográfico adverso. En el cual experimentó un serio retroceso en cuanto a sus objetivos, los de alfabetizar e instruir en las primeras letras y en aritmética con un programa que duraría dos años a una vasta población que se hallaba dispersa y en ocasiones reacia a enviar a sus hijos a instruirse, ya fuera por desconfianza de las familias o por oposición de los hacendados. Hacia 1912 apenas se lograron instalar 50 escuelas de las 500 proyectadas para entonces, habiéndose ya agotado el 95% de la partida presupuestal de 300 mil pesos. Por otro lado, en muchos casos no se habían creado escuelas rudimentarias sino que los estados habían transferido las más deficientes, reservándose aquéllas en mejores condiciones y ahorrando en su presupuesto. El entonces subsecretario de Instrucción, Alberto Pani, propuso en 1912 una estructura que partiera de las ciudades hacia las periferias y entre otras cosas enfatizar la atención en los niños así como complementar la acción de las rudimentarias con Escuelas Prácticas industriales o agrícolas y con normales regionales enfocadas a dicho objetivo, sin embargo la renuncia de Pani desarticuló la propuesta.

Para 1913 con la presidencia de Victoriano Huerta y la dirección de la sección de Instrucción Rudimentaria a cargo de sus creadores, Gregorio Torres Quintero y Jorge Vera Estañol, se habían alcanzado objetivos aún precarios para la meta de 5 mil escuelas para 250 mil alumnos, logrando 200 escuelas rudimentarias con 10 mil alumnos. Hacia 1914 se realizó una última modificación a la Ley de Instrucción Rudimentaria, cuyos objetivos estarían enfocados a reducir el analfabetismo. Sin embargo, tanto el fin de la presidencia de Huerta como el triunfo en 1915 del constitucionalismo, ponían fin a esta iniciativa, la cual se clausuraba por ser de carácter centralista y con jurisdicción en toda la República. No obstante, fue Huerta mismo quien por razones diferentes frenó el impulso de las escuelas rudimentarias. En su período vislumbró el potencial político que tendría una organización magisterial de carácter federal y aún repartido en las regiones más apartadas, desconfiando de Vera y Torres los destituyó y suprimió la sección de Instrucción Rudimentaria. Carranza, por otro lado, siendo congruente desde el principio contra toda medida federalista entendida como centralizadora, descalificó los magros resultados de las escuelas rudimentarias, desplazando su control hacia los propios

ayuntamientos.²⁸⁴ No obstante, se llevaban a cabo proyectos paralelos desde la Convención Revolucionaria, la cual desde 1914 hasta 1916 propuso una agenda federalista en el sentido de centralizadora.

A diferencia de los constitucionalistas, los convencionistas intentaban mantener a flote a la SIPBA, desde la gestión de Vasconcelos en 1914 hasta la de Otilio Montaño en 1915, tiempo durante el cual sólo podían gestionar desde Cuernavaca una Secretaría que sólo tenía jurisdicción en el Distrito Federal y los territorios. En vez de ampliar dicha jurisdicción llegaron a proponer en voz del jefe de la Sección universitaria de la SIPBA, Pérez Taylor, la centralización de la enseñanza a través de la Universidad Nacional; ésta idea era compartida por el diputado en 1913 y luego encargado de la SIPBA en el bando constitucionalista en 1914, Félix Palavicini, señalando que la Secretaría somete la educación a los vaivenes de la política mientras que la Universidad, siendo autónoma, la podría encausar. Pero desde su óptica la desaparición de la SIPBA era una propuesta de carácter descentralizador, pues concebía innecesario para el desarrollo educativo un ministerio de orden político que coartara las libertades en la enseñanza. En voz de un partidario convencionista, el militar y profesor David G. Berlanga, la centralización era estratégica para formar un carácter nacional en los ciudadanos, señalando incluso la pertenencia de los educandos al Estado.

Esta postura era compartida por un crítico de la propuesta constitucionalista, el profesor Julio Hernández, dirigente de la Sociedad Unificadora del Magisterio Nacional. Advirtió en el marco del Congreso Nacional de Maestros de 1917, inaugurado por Carranza, de que la descentralización entrañaba el peligro de que, a diferencia de lo que pensaba Palavicini, las disparidades entre ayuntamientos provocara la prosperidad en unos y el retraso en otros así como la adopción irregular de métodos pedagógicos. Similar al pensamiento de Berlanga, para Hernández centralizar equivale a nacionalizar la educación. Operación por demás necesaria en tanto que la diversidad cultural del país sí tenía una presencia transversal, que traspasaba las jurisdicciones municipales, haciendo

²⁸⁴*Ibíd.* pp. 113-124

necesario un control centralizador, en manos de lo que llamó un Departamento de Estado. Para Hernández era cuestión de tiempo para que dichas contradicciones salieran a flote.

Como se ve, entre un bando y otro, centralizador el de la Convención y descentralizador el Constitucionalista, había discrepancias al interior de ellos, y aún similitudes entre sus diferentes partidarios. El proyecto convencionista se enunció mediante una vía similar a la de la Ley de Instrucción Rudimentaria de 1911, llegando a ser ambas inconclusas, promulgando la Ley sobre Generalización de la Enseñanza de 1915. Pero la promulgación de este proyecto, a diferencia de la discusión durante el porfiriato y los gobiernos continuistas de León de la Barra, Madero y aún Huerta prescindió de los congresos de educación primaria, en donde mediante argumentos sólidos siempre se rechazó la federalización. De una manera similar a la federalización de 1896, durante el período de la Convención la Ley de 1915 fue impuesta mediante argumentos contrarios a los que habían promovido las comisiones de los estados en los congresos, señalando que en la capital había las mejores escuelas.²⁸⁵

Otro espacio fue escenario de transformaciones que de alguna manera respondían al vacío de poder abierto desde 1911, período desde el cual se sucedieron breves hegemonías, siendo la más frágil de ellas la de Madero de 1911 a 1913. Durante ésta se consolidó el método de Torres Quintero para lectura y escritura así como lecturas que reafirmaran la identidad nacional, especialmente las de Amado Nervo. Pero desde el período de Huerta de 1913 a 1914 la Escuela Nacional Preparatoria fundada por Gabino Barreda en 1867 experimentó importantes cambios en su orientación positivista así como en sus fines elitistas que se buscarían reorientar a una educación popular. La ENP como institución preparatoriana no tuvo prácticamente rival desde que en 1873 Lerdo decretó la expulsión de los jesuitas. Pero con la política de conciliación del porfiriato hacia 1888 surgieron nuevamente los Colegios jesuitas en Saltillo, Puebla y el Distrito Federal. Las diferencias entre ambos, el científico o moderno y el clásico, eran más bien aparentes, más aún cuando los colegios jesuitas tuvieron que incorporar el plan oficial de estudios así

²⁸⁵ Arnaut, Alberto. *La federalización educativa... op. cit.* pp. 125-136

como los libros de texto oficiales. La principal diferencia se encontraba en el hecho de que en el positivismo se debía partir de una enseñanza general decreciente a una mayor complejidad; siendo a la inversa en el caso de los jesuitas. Quienes consideraban el estudio de las letras clásicas como la base para desarrollar las facultades humanas, para después pasar a las matemáticas, las cuales eran la base para el positivismo. Para 1897 en que los Colegios jesuitas adoptaron el plan oficial porque los suyos no tenían validez la similitud se hace más compleja en tanto que incorporaron el método de la complejidad creciente. Lo cual dejaba la principal diferencia en el caso jesuita en el énfasis en las humanidades así como en su férrea disciplina. Incluso su rechazo al método científico basado en la observación y experimentación de los fenómenos, que dejaba fuera de discusión la comprobación científica de la existencia de Dios, no significaba para la educación positivista que se excluyera la creencia en el mismo. Estando reservado el enfoque religioso como explicación de mundo más no como propaganda. No obstante, los jesuitas nunca estuvieron de acuerdo con el plan oficial y su método, que mezclaba las materias humanísticas y científicas, aumentando además su número, lo cual según ellos no educaba sino que tan sólo instruía, estando las facultades afectivas soslayadas. Sin embargo, los jesuitas no lograron reestructurar su código originario, la *Ratio Studiorum*, en el que la memorización era fundamental, teniendo entonces que incorporar el método de complejidad creciente, dejando el énfasis para el estudio de los clásicos griegos y latinos. A pesar de ello, en esta debilidad se encontraba su principal valor, pues tanto los egresados de la ENP como de los colegios eran marginados de los puestos de trabajo, teniendo preferencia los extranjeros. Por lo que la fama de los colegios jesuitas se encontraba en su disciplina, teniendo un horario estricto que exigía un estudio de 4 a 5 horas diarias, aun así no dejaba de ser un espacio elitista en el nivel de preparatoria, por sus altos costos.²⁸⁶

Las reformas a la ENP iniciaron con Nemesio García Naranjo al frente de la SIPBA desde octubre de 1913, después de la polémica deposición de Vera Estañol. Ya en el cargo evitó la militarización y suprimió su carácter positivista por considerarlo anacrónico. En

²⁸⁶Bazant, Mílada. *Historia de la educación durante el porfiriato... op. cit.* pp. 185-205

primer lugar eliminó la abstracción matemática como base de la formación preparatoria, reduciendo además las asignaturas físico-matemáticas, aumentando las humanísticas. Ya de 1914 a 1920 en el período de Carranza con la desarticulación de la SIPBA en 1917 en departamentos más pequeños se dio cabida a experiencias más diversificadas. Con Andrés Osuna a cargo de la Dirección General de Educación Pública (o Primaria) se puso a consideración el papel de la ENP acerca de su vinculación con la primaria y de su carácter elitista, así como de la irregularidad de sus prácticas al interior del aula. Ello repercutía en la poca inscripción y en la baja eficiencia terminal. Osuna determinó que era necesario dividir el ciclo de 5 años en 3 de secundaria y 2 de preparatoria, pensando en suplir el vacío entre la primaria y la preparatoria así como para especificar el carácter general de la secundaria y especializado de la preparatoria. Cuando Moisés Sáenz fue director de la ENP en 1918 se profundizó en estas reformas, dándole una orientación más utilitaria con materias enfocadas a ramos productivos, habiendo además una opción para desempeñar algún oficio. Siguiendo así la línea de pensamiento sobre la educación popular que consideraba fundamental para el desarrollo del país materias afines. Pero esto fue contradictorio porque la ENP siguió siendo un espacio elitista, situación que se agravó con la supresión de la matrícula gratuita, lo cual generó un descontento que devino en una virtual situación de paro al fin de la década, con lo que la Universidad Nacional de México tuvo que crear su propia preparatoria anexa.²⁸⁷ No obstante, el carácter elitista que Osuna criticaba se realizaba en términos de ampliar las opciones para las clases medias y populares, cuya primera opción eran las normales, de modo que la aspiración a estudios profesionales en estos sectores de alguna manera desdibujaba su perfil, pues en estricto sentido debían considerar a la Normal como punto de llegada.

Las aspiraciones a mayores opciones de movilidad social en los maestros se canalizaron más bien a través de sus aportes a la lucha por reivindicar la promesa inacabada de la educación integral, los cuales en la lucha armada fueron en extremo

²⁸⁷ Con Sáenz como director se dieron materias tales como economía, estenomecanografía, correspondencia comercial, mineralogía y geología, derecho mercantil, instituciones bancarias y finanzas. Loyo, Engracia. *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México 1911-1928...op. cit.* pp. 50-53

variados y trascendentales. Ya fuera desde el aula promoviendo una enseñanza politizada, difundiendo la propaganda anti reeleccionista, de diversos diarios opositoristas, o bien formando clubes liberales, asistiendo a las tropas carrancistas, villistas o zapatistas, antes y después de la ruptura entre dichos bandos, como líderes de tropa, puestos desde los cuales alfabetizaron y concientizaron a los hombres a su cargo, o bien fungiendo como intelectuales orgánicos de las facciones en lucha y mediando entre ellas. Algunos de los más destacados fueron Librado Rivera y Antonio Villarreal quienes colaboraron con el magonismo interviniendo en la Junta Organizadora del Partido Liberal Mexicano en 1905. Este mismo Villarreal fungió como conciliador entre constitucionalistas y convencionistas, interviniendo en la Convención de Aguascalientes. El ya mencionado David Berlanga se unió a Obregón, creando además en 1907 la primera misión cultural, no obstante fue ultimado a manos de Villa. Liderando la huelga de Cananea destacó Esteban Baca Calderón quien se unió al maderismo. Entre aquéllos que influyeron en sus alumnos destaca Mariano Irigoyen de la escuela de Papigochi, impactando en todo Chihuahua.

Asimismo desde las escuelas nocturnas como la que dirigía el metodista José Rumbia Guzmán en Orizaba, dio origen al Gran Círculo de Obreros Libres. Instigando a los profesores del Distrito Federal destacó Basilio Badillo, quien además fundó los diarios *El Monitor Republicano* y *El Nacional*. Y de entre los maestros que se distinguieron liderando la lucha armada figuran Plutarco Elías Calles de Sonora y Otilio Montaña, maestro en Villa de Ayala, Morelos, quien redactó el Plan de Ayala. Igualmente la participación de las maestras fue muy intensa, sumándose a las huelgas mineras como la de Minas Nuevas en Chihuahua, en la que Juana Gutiérrez fue encarcelada por ello en 1897, desempeñando labores estratégicas en campaña y creando clubes anti reeleccionistas y periódicos, ésta última fundó además el Club Femenil Amigos del Pueblo, sumándose a las causas por la reivindicación de los obreros. Posteriormente militó en el zapatismo y al cabo de la lucha regresó a la enseñanza, fundando una colonia agrícola experimental. En la campaña anti reeleccionista de Puebla se destacaron María Gómez y Rosa Nervo. Asimismo durante el combate a la usurpación de Huerta se destacó la actividad de la maestra María Arias Bernal, directora de la Escuela Normal de Señoritas de la Ciudad de México, se sumó a la

causa constitucionalista fundando el Club Femenino Lealtad. Muchas otras maestras se sumaron a la causa brindando avituallamiento a las tropas y en causas que rebasaban sus atribuciones.²⁸⁸

Pero los cambios promovidos por las promesas insatisfechas del régimen anterior no alcanzaron a consolidarse durante la década de lucha (1910-1917). Más bien el sistema de instrucción pública fue cuestionado en su conjunto cuando en el Artículo 3ro de la Constitución de 1917 se llegó a un debatido acuerdo que mantuvo el carácter laico y gratuito del modelo educativo frente al sector de los moderados de Carranza, quienes veían en el laicismo un obstáculo a la libertad de enseñanza. Los partidarios del laicismo, los radicales, lo consideraban como un medio para la intervención y regulación del Estado a nivel federal. Además, al tomar partido por esta opción se conseguía mantener al clero y en general a cualquier culto, separados de la administración y establecimiento de instituciones educativas. Como se ve, así como hubo impulsos por reivindicar las promesas del anterior régimen, impulso acompañado por la lucha armada y política, durante el período de “fiesta”, con el que denominó Jorge Cuesta a la demolición de los guardianes del orden durante la Revolución,²⁸⁹ se profundizó el vacío de poder. Momento que como se vio, fue aprovechado por los partidarios de la enseñanza de culto para incidir en la toma de decisiones y a la vez como un momento para que se propagaran por la República experiencias pedagógicas alternativas provenientes del movimiento de la Escuela Nueva²⁹⁰ como la del Racionalismo, creada por el catalán Francisco Ferrer y Guardia. Esta experiencia y sus fundamentos iban a tono con la transición del sentido de época en tanto que por un lado se oponía al antidogmatismo y promovía la razón y a la vez consideraba

²⁸⁸ Loyo, Engracia. *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México 1911-1928...op. cit.* pp. 61-71

²⁸⁹ Katz, Alejandro. *Jorge Cuesta o la alegría del guerrero*. México, Fondo de Cultura Económica, 1989.

²⁹⁰ La escuela nueva se caracteriza por su heterogeneidad pero parten del naturalismo pedagógico de Rosseau, enfatizando que la sociedad urbana corrompe a la niñez especialmente. Por lo que una característica común de las experiencias de la escuela nueva es alejarse de los centros urbanos, centrándose en la primera infancia. Se nombraron “escuela nueva” por oposición a la enseñanza tradicional. Pero hay un amplio espectro que va de Montessori colaborando con Mussoilni a Makarenko en la URSS. Su vertiente de escuela activa enfatiza la relación educación-trabajo. El escolavismo en general fueron microexperiencias (alguna escuela, algún grupo escolar) y los maestros que las impulsaron fueron muy letrados. Y tuvieron una duración breve, siguen los principios de Rosseau (Froebel, Montessori, etc.) frente al método científico del positivismo. Pudieron incidir más en el preescolar que en la primaria. *Seminario: La historia de la educación y el pensamiento pedagógico en Latinoamérica: ideas, experiencias y debates*. Dr. Nicolás Arata-Universidad de Buenos Aires. División de Estudios de Posgrado. Facultad de Filosofía y Letras UNAM, Agosto-Noviembre 2012.

válidos únicamente aquéllos conocimientos comprobables. El sujeto que buscaba formar sería autónomo y valoraría ampliamente su experiencia informal como fuente de aprendizaje, el cual se desenvolvería en diversos espacios de trabajo. El racionalismo permeó por un lado en el movimiento obrero, que buscaba una sociedad igualitaria a través de la formación de sujeto conocedor de sus derechos. La fundación de La Casa del Obrero Mundial en 1912 bajo estos principios y los del anarquismo constituyen un claro ejemplo. Su papel en la lucha armada dentro de la disputa por el vacío de poder fue sumamente volátil, al cabo de dichos vaivenes entró a una estrecha negociación por la supervivencia con el bando constitucionalista pues se vería obligada, a cambio, a suministrar soldados, los cuales serían conocidos como los Batallones Rojos, dicho conflicto devino en 1916 con la huelga de la Federación de Sindicatos Obreros, a lo que Carranza respondió triturando sistemáticamente las bases de apoyo de la Casa.

Otra influencia del racionalismo se dio en el sector anteriormente hegemónico al grado de que una de sus propuestas como la del trabajo manual se ratificó en la Ley de Educación Primaria de 1908. Dicha corriente también fue adoptada en Yucatán desde 1888, siendo fomentada y defendida por los maestros locales, hacia 1915 en una convergencia favorable para las propuestas del racionalismo, el gobernador Alvarado la promovió, a lo que siguieron una serie de reformas agrarias y laborales fundadas en la cooperación con los trabajadores. Por otro lado sobresalieron las iniciativas educativas respaldadas por la Ley de Educación Rural y la Ley General de Educación Pública, las cuales se enfocaron a la alfabetización y el alcance en la instrucción primaria del grueso de la población. José de la Luz Mena en 1917 enriqueció a la corriente racionalista, retomó los postulados básicos en torno a un concepto unitario de la vida, antidogmático y antirreligioso, proponiendo una pedagogía racional, científica, integral, libertaria e igualitaria. Propuso que existe una iniciativa innata en el niño para aprender, la cual se estimula mediante el juego y paulatinamente con el trabajo, estas ideas las puso en práctica en la escuela de Chuminápolis para niños y adultos, con talleres, granjas y laboratorios comunitarios.

El racionalismo arraigó con fuerza en la península convirtiéndose en el modelo oficial en 1921 con el gobernador Felipe Carrillo Puerto, aún a contracorriente de la postura de Vasconcelos, sin embargo, el asesinato de dicho gobernador significó un revés para esta escuela. El racionalismo fue acogido asimismo en Jalisco, en Tabasco, en donde la instauró el gobernador Tomás Garrido Canabal en 1926, yendo a contracorriente de la inminente política centralizadora de la SEP y llevando el anticlericalismo a sus últimas consecuencias, cambiando las tradiciones religiosas por otras más seculares o anticatólicas, a la vez que impulsaba una conciencia de clase entre niños y adultos mediante su libro de texto *El ABC socialista para niños campesinos*. No obstante, ambos planes coincidían en la educación cooperativista y en la escuela del trabajo. El racionalismo también se dio en Morelos y en Durango en 1923. Su influencia llegó a la reforma del Artículo 3ro constitucional en 1934, aunque la ambigüedad en sus postulados así como la controversia que generó entre el movimiento obrero determinaron el fin de la experiencia escolanovista en México.²⁹¹

De modo que en este período de lucha tanto los partidarios del laicismo como del racionalismo convergieron para hacer frente a todo impulso dogmático o de culto y aislarlo de la enseñanza pública y sus órganos rectores de manera definitiva. Al contrario del caso argentino, en donde la enseñanza de culto retornó firmemente en el período posterior al golpe de Estado de 1930. No obstante, la debilidad de los consensos construidos durante el período de lucha en torno al modelo educativo se evidenció en la nueva legislación que con el artículo 14 transitorio suprimió la Secretaría de Instrucción Pública, dejando a los ayuntamientos, también debilitados, la responsabilidad de las escuelas primarias, preparatorias y normales. Lo más llamativo del caso es que la debilidad de este consenso se dio dentro de la misma marcha de la propuesta hegemónica. Sin embargo, esto que se puede mostrar como debilidad, aunado al desgaste físico producido por la lucha que mermó el número de escuelas, se puede ver, en el contexto de luchas por reivindicar e interpelar la promesa inconclusa de educación integral y nacional, como una estrategia. La cual por un lado demolía las instituciones del

²⁹¹ Loyo, Engracia. *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México... op. cit.* pp. 75-84.

régimen anterior, al tiempo que resguardaba el carácter laico del sistema educativo y su pertenencia al pueblo en voz de sus representantes.²⁹²

El proyecto que se iba tornando hegemónico a mediados de la década de 1910 era el del constitucionalismo. Promovido por Palavicini, emitió la desaparición de la SIPBA en pos de un sistema diversificado, que atendía mediante Direcciones diferenciadas a los diferentes niveles educativos; en cuanto al nivel superior la Universidad Nacional en su carácter de autónoma sería la encargada de supervisarlos. Esta reforma tenía un carácter descentralizador, el cual estaba pensado para ofrecer libertad de acción en las escuelas públicas y en los docentes así como para democratizar los distintos centros de la instrucción pública, que responderían a los Ayuntamientos. En sí, Palavicini tenía en mente al municipio autónomo, por lo que no consideraba las disparidades entre ellos como un problema, pues pensaba que al delegárseles la enseñanza primaria se despertaría el interés por desarrollarla, tanto en ellos como en las familias. Recogía así uno de los argumentos en contra de la centralización en los congresos de educación primaria, el de la mayor eficacia de una administración a nivel local. Asimismo, proponía que los maestros se organizaran a partir de su propia acción colectiva. Dicho proyecto comenzó en Veracruz en 1914, en ese entonces refugio de los constitucionalistas y se completó en 1917 con la supresión de la SIPBA así como de la Ley de Instrucción Rudimentaria y de los Congresos de Educación Primaria. De hecho, este proyecto descentralizador se basaba en la experiencia concreta de Coahuila, en donde los ayuntamientos en colaboración con el estado se encargaban de la administración y financiamiento así como de la supervisión. Por lo que la implementación de este modelo en el caso diametralmente opuesto, el del Distrito Federal en donde sí se logró una efectiva centralización en el porfiriato, fue el origen de los conflictos. En cuanto el gobierno federal transmitió a los ayuntamientos el control no sólo administrativo sino también financiero se produjo el colapso del modelo, en tanto que muchos ayuntamientos no fueron capaces de solventar los gastos, y en consecuencia, los sueldos de los maestros,

²⁹² *Ídem*, “Una educación para el pueblo (1910-1940)”... *op. cit.* p. 171

quienes produjeron la primer huelga del magisterio nacional en 1919, generando un problema agudo para Carranza en tiempos previos a elecciones.²⁹³

Con respecto a este último punto se dieron reformas orientadas a responder a las demandas de los maestros que databan desde las cartas enviadas a Díaz. Con Vera Estañol como secretario de la SIPBA se decretó un aumento del 25% a los salarios docentes. Pero con Carranza esta situación debería de haber mejorado en tanto que, ligados a la política descentralizadora varios estados implementaron pensiones vitalicias así como aumentos de salarios, situación que por otro lado para los maestros estaba condicionada a comprobar la filiación al constitucionalismo. Pero debido a la descentralización que trajo como consecuencia la dificultad de los municipios para cumplir con dichos compromisos se produjo dicho descontento. El cual se resolvió el 19 de mayo de 1919 al aprobar las peticiones de los maestros huelguistas, reparando los ayuntamientos del Distrito Federal el daño. En general durante el período descentralizador de Carranza de 1914 a 1920 se sucedieron experiencias regionales enfocadas a diversificar las escuelas normales, tales como las escuelas nocturnas en Coahuila y el Distrito Federal o las experiencias de intercambio entre estados y en especial de los normalistas de Veracruz. Dicha escuela tenía una sólida formación y experiencia en cuando a la propagación de sus egresados en la República y junto con maestros de otros estados realizaron visitas a Estados Unidos para observar sus innovaciones en la enseñanza así como en las escuelas rurales y las granjas modelo. Para 1917 con la Ley Orgánica de Educación Pública las normales se enriquecieron en sus planes de estudios, innovando la práctica didáctica e incorporando materias como ciencia e historia de la educación y psicología.²⁹⁴ Este escenario de descentralización respondía a la medida implantada en 1896 en la cual la dirección de las escuelas municipales pasaba a la jurisdicción del gobierno federal a través de la entonces Secretaría de Justicia e Instrucción Pública. Al cabo de la turbulencia de la lucha revolucionaria, que diezmó a la población y causó severos estragos en su integridad, con Palavicini en el régimen constitucionalista se reanudaba el proyecto del municipio

²⁹³ Arnaut, Alberto. *La federalización educativa... op. cit.* pp. 137-146

²⁹⁴ Loyo, Engracia. *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México 1911-1928... op. cit.* pp. 56-60

autónomo. Con ello se dio un proceso de descentralización que de alguna manera zanjó su dicotomía uniformidad/diversidad aprovechando las ventajas de tal política, como el reseñado intercambio interestatal promovido por la normal de Veracruz, el cual alentó la pertenencia al colectivo nacional sin atentar contra la soberanía de los estados.

De manera similar a los conflictos durante el Yrigoyenismo en Argentina entre sus bases durante el período 1916-1920, producido por el descontento por la supresión de beneficios a raíz de la crisis económica que produjo el fin de la Primera Guerra Mundial y en especial en 1919, con una dura represión contra los obreros de la Patagonia, en ambos casos se producían fisuras dentro del proyecto consensuado entre los partidarios del régimen en turno. Aunque en ambos casos dichas fricciones se produjeron por causas distintas comparten el descontento surgido por la supresión de la fuente del sustento entre sectores populares.

La rapidez con que en el período de lucha se emitían y derogaban leyes y proyectos da cuenta del dinamismo con el que las diferentes facciones se enfrentaban a raíz del vacío de poder provocado por el proceso revolucionario. El cual tuvo un carácter arbitrario en tanto que se dejaron de llevar a cabo las discusiones realizadas en torno a los primeros tres congresos de educación primaria (1910-1912), que llevaron a cabo una labor sistemática en medio de las luchas por el poder.

4.5 Se cierra el vacío de poder: 1921-1930

En adelante, de 1920 a 1928, se reordenaría a la nación, o en otras palabras, se intentaría llenar el vacío de poder producido en los años de lucha, cimentándolo con una nueva estructura, la cual tendría un alcance definitivo en las pugnas abiertas por el impulso de reivindicar e interpelar los principios de una educación gratuita, integral y nacional.

Principios que al estar pospuestos en el anterior régimen fueron una causa principal para el desenvolvimiento de las luchas en los años posteriores. Etapa durante la cual el vacío de poder que se produjo creó el espacio para que irrumpieran facciones ideológicas encontradas entre sí, las cuales estaban agrupadas más que nada en torno a posturas políticas más no en torno a facciones político-partidarias, situación también característica de los años de lucha, la de la ausencia de la participación de partidos políticos. Pues como se dijo, las facciones encontradas durante la proclamación de la Constitución de 1917 se identificaban por su ideología, radicales o moderados, más que por una identidad partidista. Eso cambiaría a partir de 1920, con el distanciamiento entre Carranza y su general de confianza, Álvaro Obregón, cuando el precario Partido Liberal Constitucionalista arropó al segundo, llevándolo a ganar las elecciones de ese año. Sin embargo, quienes llevarían la batuta de las disputas políticas serían los caudillos, más que los partidos, los cuales se subordinaban a ellos a la vez que se distanciaban y entraban en conflicto según las disputas por sus intereses, lo cual se vio desde el triunfo de Obregón en 1920, sucedido por Plutarco Elías Calles en 1924. Esta situación se prolongó hasta 1928, durante la cual fue evidente la manipulación de los caudillos hacia los partidos, con una reforma al artículo 83 de la Constitución con la que se hizo posible la reelección de Obregón.²⁹⁵

Este proceso de caudillismo fue aún más evidente con el asesinato de Obregón, quien sería el sucesor elegido por Calles. Este último demostró su habilidad para asegurar su influencia al elegir a Emilio Portes Gil, un personaje cuyo perfil conciliaba a diversos actores políticos a la vez que evitaba el conflicto armado a causa de la reelección. Este proceso de dominio del caudillismo sobre los partidos y la vida política tuvo un momento de transición justamente en 1928 con la fundación del Partido Nacional Revolucionario (PNR) a instancias de Calles. Esto da cuenta de cómo aún en la década de 1920, en la que se buscaba estructurar un centro que llenara el vacío de poder dejado por los años de

²⁹⁵Furtak, Robert. *El partido de la revolución y la estabilidad política en México*. México, UNAM, 1978. p. 27

lucha, aún predominaba un ambiente de inestabilidad institucional.²⁹⁶ Pero fue durante ese ambiente que se consolidaron importantes medidas en torno al impulso surgido en la lucha armada por reivindicar e interpelar los principios inacabados de una educación gratuita, integral y nacional.

Después de los conflictos generados en torno a este impulso durante la década de lucha, la cual se caracterizó por un convulso irrumpimiento de facciones encontradas entre sí en torno a un vacío de poder, desde el interinato de Adolfo De la Huerta en 1920, el grupo Sonora, surgido de la lucha armada, hegemonizaría este campo de lucha por redefinir el modelo de mediación entre los sujetos pedagógicos. Quizá es en ese campo donde hubo un avance considerable de reorganización pues el mismo De la Huerta colocó a José Vasconcelos en la rectoría de la Universidad Nacional. Desde ahí excedió sus propias atribuciones dirigiendo una empresa educativa vertiginosa a favor de la educación popular y en contra del analfabetismo y a la vez sellando de manera definitiva una de las disputas abiertas por las facciones encontradas durante la década de 1910-1917 en torno a la centralización/descentralización que fue el de la supresión de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, para crear una nueva, la Secretaría de Educación Pública (SEP), cuya jurisdicción sería nacional logrando así, después de intensas disputas, la federalización del sistema educativo, proyecto que él mismo ya perseguía desde 1914 en que presidió la SIPBA con el bando convencionista.²⁹⁷ En esta ocasión, para lograr su cometido requería de lograr el consenso mediante una reforma constitucional y legislativa así como entre los estados. Para ello se valió de una estrategia consistente en recorrer diversas ciudades y ayuntamientos, ganando para su causa a los más pequeños y débiles. Este proyecto de federalización fue entregado a la Cámara de Diputados en 1920. Enfatizaba el respeto a la soberanía de los estados, siendo la Secretaría de carácter protector más no autoritario.

²⁹⁶ *Ibíd.* p. 30

²⁹⁷ -Loyo, Engracia. "Una educación para el pueblo (1910-1940)"... *op. cit.* p. 176
-Arnaut, Alberto. *La federalización educativa...* *op. cit.* pp. 148-152

Aglutinaría las distintas modalidades y niveles, desde las escuelas especiales para indígenas, escuelas rurales en todo el país, escuelas primarias y secundarias, una escuela técnica por estado o territorio y cuatro universidades autónomas. Señalaba que para la elección de profesores participarían no sólo alumnos y maestros sino una comisión integrada por sociedades científicas o técnicas independientes. Administrativamente tendría una estructura que conectaría cada ámbito mediante Consejos de Educación, desde el local, de distrito, de capital, de estado y el central o federal, el cual tenía un carácter consultivo, a menos que la SEP indicara lo contrario. Esta última disposición que parecería contradictoria puede interpretarse de modo que los estados acataran una estructura que mantiene sus márgenes de acción, sin controlar los asuntos internos pero a la vez teniendo autoridad para realizar disposiciones. Por otro lado, Vasconcelos proponía que los consejos estarían vigilados por los inmediatamente interesados en el tema, estando a salvo de los vaivenes políticos. Además, aseguraba que si cada consejo se interconectaba de manera armónica sería casi innecesaria la intervención del Estado. El cual asimismo iría delegando funciones hasta ser meramente un árbitro conciliador, garante del financiamiento.²⁹⁸

A través de la discusión de la propuesta tanto en el Segundo Congreso Nacional de Maestros como en la Cámara de Diputados, se llegó a un consenso que contemplaba que la aprobación de la SEP implicaría que el Congreso de la Unión en coordinación con las legislaciones locales establecerían escuelas y legislarían en la materia, y con ello se evitaría el abuso de autoridad por parte de la federación. Asimismo se destacaron las ventajas de que mediante esta estructura la federación se hiciera cargo de la situación laboral de los docentes, argumento sustentado en el cuestionamiento que se hizo a los estados con respecto a su debido soporte en dicha materia. En realidad los debates eran cuestión de enfoques, se hallaban argumentos similares a los de congresos y resoluciones del pasado, tales como que una secretaría de estado vinculada a la política es proclive a conceder favores en menoscabo de su labor, o bien que la imposición del centro siempre es nociva para los estados, asociando la decadencia de las urbes a la negligencia en materias de

²⁹⁸ *Ibíd.* pp. 153-156

Estado.²⁹⁹ Es parte de un consenso más complejo el que se haya logrado la federalización de una vez por todas, la cuestión de la colaboración entre el Congreso de la Unión y las legislaciones locales fue determinante, conciliando los intereses encontrados. El surgimiento de una administración dual convenció finalmente a que se aprobara la iniciativa en 1921. En sus inicios esta articulación fue equívoca y de algún modo improvisada, no sólo porque hasta 1939 la SEP actuó sin una Ley Orgánica, sino también porque la federalización en la práctica se llevó a cabo de una manera peculiar, expandiéndose en los ámbitos rurales, abandonados por los estados, y en el nivel primaria por la adhesión de los maestros. Esta forma de expansión, aunque no inició absorbiendo desde los espacios centrales, terminó siendo más abarcadora a la postre.³⁰⁰

Vasconcelos como rector de la Universidad Nacional emprendió lo que llamó una “regeneración nacional” en donde fue significativo su ímpetu por alfabetizar a la nación a través de influir en los connacionales que estuvieran dispuestos a cumplir con dicha misión a través del voluntariado al Cuerpo de Profesores Honorarios de la Educación Elemental, y en realidad contratando maestros por honorarios, lo cual fue una estrategia avocada a la federalización. En esta iniciativa participaron estudiantes y normalistas, no obstante que los últimos mostraron mayor eficacia y perseverancia. En su primer año, de 1920 a 1921 con Vasconcelos dirigiendo la campaña desde la Universidad Nacional, fueron frecuentes las improvisaciones en cuanto a métodos y mobiliario, de 1921 a 1924 con la SEP dirigiendo la campaña hubo mayor sistematicidad, no obstante persistieron los equívocos y se dio un alcance limitado en general en la República, siendo mayores los logros en la capital con los centros culturales que instaló hacia 1923. La educación para los adultos tuvo mayor éxito en ambas etapas entre grupos cohesionados como los obreros, que en las áreas rurales, en donde no fueron apropiadas dichas experiencias por la comunidad o bien padecieron del acoso de los terratenientes. Para 1924 la campaña resultó insostenible y terminó circunscrita a la capital y a la lectoescritura. Si bien se logró un total de 52, 000 alfabetizados de una tarea con mayores aspiraciones, fue loable el

²⁹⁹ *Ibíd.* pp. 160-172

³⁰⁰ *Ídem.*

proyecto de divulgar conocimientos entre el grueso de la población, a pesar de los tropiezos con que se topó la campaña.³⁰¹

Junto a la campaña de alfabetización fue más trascendental el logro de expandir mediante una red de bibliotecas públicas, escolares y ambulantes la divulgación de obras clásicas de la literatura universal y en general de todas las expresiones artísticas, en especial las artes plásticas que salieron a los murales. La trascendencia de las acciones desplegadas en la construcción del modelo de mediación entre los sujetos pedagógicos durante la etapa caudillista de 1920 a 1928 con el liderazgo de Vasconcelos logró trascender al mismo momento político del que surgió. Aunque con diferencias de perspectivas, se renovó el modelo de enseñanza retomando la escuela activa del norteamericano John Dewey, priorizando la autonomía del niño y la importancia de la relación entre su aprendizaje cotidiano o informal y el escolarizado o formal.

Otro eje lo constituyó la extensión de la enseñanza en el medio rural, ya fuera desde la perspectiva de Vasconcelos para quien la educación era un medio para revertir las injusticias, o para la perspectiva de Calles para quien la modernización del campo era necesaria para la independencia económica del país. Las acciones desplegadas por Vasconcelos incluyeron el afianzamiento del modelo federal a través de las Escuelas Rurales, con la pedagogía de la acción de por medio, en la que el maestro debía de preparar para la vida y la comunidad. Otras de las estrategias fueron las Misiones Culturales, de modalidad itinerante y que consistían en una caravana de especialistas en diferentes habilidades que capacitaban a la población de comunidad en comunidad. Y por otro lado con las llamadas Casas del Pueblo se pretendía reeducar a comunidades enteras, ello mediante la impartición a niños y adultos de hábitos sanitarios, métodos más modernos de cultivo así como con la enseñanza del idioma y de los símbolos patrios.³⁰²

No obstante durante la década de 1920 desde que se creó la SEP se dieron una serie de desencuentros entre la recién formada institución y los estados. Los cuales se

³⁰¹ *Ídem.*

³⁰² Loyo, Engracia. *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México.... op. cit.* pp. 126-133

agudizaron de 1924 a 1928, período de Calles y Moisés Sáenz como subsecretario de la SEP. En general ello ocurrió por estar atrapada en una estructura administrativa carente de una Ley Orgánica por lo que todos los acuerdos quedaban a discreción de los estados, en base a los endeble convenios de federalización. Y en particular en algunos estados hubo problemas más específicos, en Tamaulipas, Chiapas y Yucatán fueron problemas relacionados con la lejanía e incomunicación con dichas regiones, lo cual repercutió en que se ensayaran experiencias pedagógicas alternativas como las inspiradas en el racionalismo en Yucatán y Tabasco. Y de modo más general fueron problemas relacionados con la disparidad en los salarios docentes, siendo superiores los estatales, y ligado al modo en que la SEP se expandió, empezando por las regiones descuidadas por los estados, al empezar a entrar en contacto ambas instancias se dieron conflictos por diferencias normativas e ideológicas. A lo que Sáenz propuso dotar de mayor libertad de acción a los directores de educación federal en los estados.³⁰³

En realidad esta serie de problemas no fue nada que no se hubiera previsto en los debates anteriores, esto es, contradicciones propias de una iniciativa polémica, tan polémica como lo fue la breve descentralización que se vivió con Carranza, específicamente en el Distrito Federal. De modo que, la federalización centralizadora como modelo que alcanzó la hegemonía en la forma de la SEP, da cuenta del respaldo, así como del ingenioso consenso que logró en la Cámara de Diputados, que se le otorgó desde la clase política dominante, situación que se profundizó en las mismas postrimerías del período de Calles con el médico José Manuel Puig Cassauranc al frente de la SEP, suprimiendo el Departamento Escolar por otros cuatro con funciones más específicas. Lo cual dio origen a los principales centros de control sindical en función de los nuevos departamentos: para el Distrito Federal el de Educación Primaria y Normal, adjunto a éste se creó el Departamento de Sociopedagogía e Higiene, el cual puso en boga casi obsesiva la práctica de la antropometría para clasificar el potencial de los niños,³⁰⁴ como se había hecho en Argentina anteriormente. Los otros departamentos fueron: el de escuelas

³⁰³ Arnaut, Alberto. *La federalización educativa... op. cit.* pp. 170-176

³⁰⁴ Loyo, Engracia. *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México 1911-1928... op. cit.* p. 229

rurales, primarias, foráneas y de incorporación cultural indígena; de dirección de misiones culturales y escuelas normales rurales; y de enseñanza técnica, industrial y comercial. El éxito de la federalización pese a las resistencias que encontró plantea la problemática de cómo se entrelazaron en un momento preciso las diferentes propuestas de los principales grupos revolucionarios, el federalismo de Vasconcelos cuando presidió la SIPBA en la Convención, el carácter nacional de las escuelas rudimentarias y las nociones de centralización desde una instancia autónoma capaz de desenvolverse entre los vaivenes de la política que Pérez Taylor y Palavicini proponían pensando en la Universidad Nacional.

Los principales foros en las postrimerías de la década de 1920, el Congreso Nacional de Maestros de 1929 y la Asamblea Nacional de Educación de 1930 fueron los espacios en donde los argumentos desde la federalización centralizadora y la descentralización en pos de la unidad de la identidad nacional y del adecuado devenir educativo llegaron a su desenlace. Desde la Asamblea coordinada por Aarón Sáenz existió un tono conciliador en los delicados asuntos de la cogestión financiera, absorbiendo la federación la responsabilidad por las regiones más decaídas y por las escuelas de circuito y por el equilibrio entre salarios. Y aunque no se acordó la uniformidad de los libros de texto sí se logró una orientación uniforme, en materia administrativa y educativa, de la primaria a nivel nacional. En el Congreso la delegación de Veracruz encabezó la última ofensiva desde la descentralización, argumentando la soberanía de los estados frente a la injerencia de la federación. La SEP en todo caso debía tener una función cooperativa pero acotada principalmente a un papel consultor. Se trató de la fuerza de los argumentos a favor de la descentralización, Veracruz propuso razones históricas: la Independencia hubiera demandado un régimen opuesto al centralismo colonial, ya desde entonces hasta la actualidad la iniciativa de los estados había sido sobresaliente, desde los diversos colegios de la etapa colonial hasta las normales en el siglo XIX. En el consenso general, no obstante, los argumentos a favor de la descentralización se hallaban desgastados, predominando la idea de que la soberanía de los estados era una falacia para justificar el

surgimiento de cacicazgos así como para desentenderse de deberes en materia federal.³⁰⁵ En la práctica se sucedieron tensiones en algunos estados reacios a seguir al centro, como el mencionado caso del Tabasco del gobernador Garrido Canabal y también en Tamaulipas donde Emilio Portes Gil llevó a cabo un programa de orientación rural y socialista, combatiendo el analfabetismo y los vicios. Por otro lado las exigencias de otros estados los movieron a alinearse a la política centralista, en el caso de Sinaloa fue comprender la relación entre ganadería y escuela activa lo que motivó a unificar las escuelas federales y estatales. De manera similar en Oaxaca se practicó la escuela activa, ligada también a sus requerimientos productivos, modernizando el trabajo en el campo, a su vez en 1926 aprobó una nueva de educación primaria que otorgaba mayores facultades al estado por encima de los municipios. En los casos en donde las escuelas estatales eran deficientes frente a las federales, como en Chiapas y Nuevo León, la adhesión a la centralización fue concurrida, en este último se logró un equilibrio entre escuelas federales, estatales y particulares y junto con Campeche dio importancia a la educación para adultos, ya fuera en los complejos industriales o en escuelas rurales respectivamente. No obstante, persistían rasgos de heterogeneidad, como en el caso de Oaxaca que se resistía a adoptar la enseñanza primaria obligatoria de 6 años que había unificado a la elemental y la superior en el gobierno de Calles (1924-1928).³⁰⁶

Con Calles la política educativa en el medio rural fue aún más lejos, con José Manuel Puig Casauranc como secretario de la SEP y con el pragmatismo protestante del subsecretario Moisés Sáenz como ideólogo de dicha política, lo cual significó un cambio radical con respecto al espiritualismo católico de Vasconcelos.³⁰⁷ Por un lado se limitó la participación clerical en el ámbito educativo con base en la Constitución de 1917, lo cual radicalizó a los actores laicos y religiosos que ya participaban indistintamente en la campaña de educación popular de Vasconcelos, dichas tensiones se ampliaron en general al ámbito público, desembocando en la guerra cristera de 1926-1929. Una de sus consecuencias fue la efectiva aplicación del carácter laico del Artículo 3ro en las escuelas

³⁰⁵ Arnaut, Alberto. *La federalización educativa... op. cit.* pp. 176-186

³⁰⁶ Loyo, Engracia. *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México 1911-1928... op. cit.* p. 242

³⁰⁷ *Ibíd.* p. 226

primarias privadas, lo cual se mantuvo inactivo en el período vasconcelista. En ese sentido el concepto de laicidad fue retomado como la base de la moral de la sociedad, independientemente del credo religioso.³⁰⁸ La resolución a este conflicto terminaba de cerrar el campo de disputa confesional en torno a la educación.

Con lo cual se daba pie al predominio del proyecto educativo del Estado, el de una educación rural al modo de los granjeros estadounidenses así como de prácticas educativas similares, así como la pedagogía activa que se tradujo en la prioridad otorgada a una enseñanza práctica frente a la enseñanza lectora. Esta política se llevó a cabo en el área editorial, difundiendo publicaciones bajo el signo de ser “útiles antes que eruditas”, predominando los temas de higiene e industria, prácticas agrícolas, sobre el cooperativismo en Europa, etc., alcanzando un tiraje de 30,000 ejemplares por título. “La Biblioteca del Maestro Rural Mexicano” iba en el mismo sentido, promoviendo la educación de adultos y la integración rural.³⁰⁹ Sáenz era consciente de que persistía el rezago del campo pese a la reforma agraria llevada a cabo con Calles, en la que la estructura hacendaria pervivió bajo la coacción al campesino, o bien en los casos en que éste se hacía de propiedades no se beneficiaba de las obras de irrigación, que fueron selectivas, teniendo que vender su fuerza de trabajo ya sin los beneficios de un techo y alimento asegurados en la hacienda.

Por otro lado, Sáenz tenía un programa educativo para el campo, el cual consistía en modificar los hábitos de la comunidad rural. Esta estrategia consideraba que era indispensable llevar a cabo esta transformación no en la escuela primaria sino con los adultos, pues sostenían que la breve instrucción del niño se diluía en la comunidad, en donde no se proseguía en la lectura y la escritura, de modo que la comunidad debería ser transformada por la escuela. La orientación de este proyecto fue dado en 1924 por las Bases de Educación Rural, en la que se llevarían al campo las actividades del aula, combinando oficios rurales y técnicos con la lectura y escritura. Este programa estuvo orientado por la ideología que plantea la cooperación entre las clases, el cooperativismo,

³⁰⁸ *Ibíd.* pp. 245-255

³⁰⁹ *Ibíd.* pp. 226-227

impulsado por Calles, con el objetivo de ofrecer a los campesinos un mercado favorable dentro de la comunidad, en la que los niños adquirirían dichos productos para el consumo y venta.³¹⁰ De esta manera el proyecto de Sáenz buscaba abordar las problemáticas legadas por las generaciones anteriores³¹¹ en cuanto al problema campesino. De un modo en el que la comunidad siempre será más grande que el individuo, comprendía que aquélla cumplía con la labor de imprimir su mandato en las nuevas generaciones, siendo el individuo absorbido por esa vorágine. La misma generación de Sáenz no podía escapar a su vez de sus propios mandatos, pervivía la estructura porfirista en las primarias federales: estatales, municipales y privadas, en función de su asentamiento, siendo mejores las condiciones en las capitales, regulares en las zonas urbanas y deplorables en las rurales. En donde a su vez, para lidiar con el problema de sobrepoblación de grupos se recurría a una técnica cercana a los métodos de monitores. Por un lado el Estado intentó establecer una modalidad coeducativa, tanto para hombres como para mujeres, a modo de promover la igualdad, pero en muchos estados la tradición se impuso, habiendo pocas alumnas. Con la mira en las escuelas rurales federales, se decidió agruparlas bajo el Departamento de Escuelas Rurales y de Incorporación Indígena. Esto significaba el intento de Sáenz por superar el legado de las escuelas rudimentarias del porfiriato, canalizándolas por 3 grados a través de los cuales se inculcaba el dominio de la lengua, higiene, nutrición, vida comunal y patriotismo. No obstante, los resultados distaban de haberse logrado, permaneciendo aún bajo la sombra de las escuelas rudimentarias, especialmente las escuelas Artículo 123, las que por ley debían establecer las industrias agrícolas e industriales para sus trabajadores y sus hijos, siendo precarias, irregulares en su presupuesto y acosadas por el criterio autoritario del patrón. En esta tensión frente al

³¹⁰ *Ibid.* pp. 256-260

³¹¹ “Explicitadas o implícitas, conscientes o escondidas en los pliegues de la no memoria, las incógnitas de la historia retumban en la situación educativa de cada generación”. A cada generación le correspondería resolver los mandatos inconclusos de sus generaciones pasadas, las cuales inciden en el presente, sin embargo, no es una acción determinista pues en la acción educativa de una generación sobre la siguiente, entre educador y educando, se producen fisuras que permiten el cambio: “Creo, en cambio, que la educación es imposible, en el sentido psicoanalítico del término, es decir, que en un discurso educacional nunca coinciden lo enseñado y lo aprendido. El desplazamiento del saber transmitido por el educador y del saber construido por el educando deja abierta una fisura que hace posible la reproducción ampliada o la transformación de la cultura” p. 97. Puiggrós, Adriana. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Buenos Aires, Colihue, 2010. pp. 80 y 97-98

mandato de las generaciones anteriores, los maestros, en su mayoría adolescentes, realizaron un vínculo con la comunidad, supliendo la deficiencia de los programas. Pero esa generación de maestros, que parecía proseguir en el centenario mandato misionero de ir a educar en las regiones apartadas, contaba ahora con mayor respaldo, el de los directores para ser un contrapeso a las autoridades locales y sus fuerzas fácticas. El de los inspectores federales, en su mayoría normalistas, colaboraban asesorando al maestro y la comunidad, así como reclutando maestros dentro de la misma, debido a la escasez no solo de maestros sino de materiales didácticos, situación sintomática del tamaño del reto para la SEP. Los mismos maestros improvisados adoptaron dicho mandato, instruyéndose sobre la marcha o en los casos en los que no contaban con material, generaban el suyo, como en el caso de los métodos de lectura.³¹²

La culminación de esta política fue la Escuela Central Agrícola en 1925, cuyo objetivo sería el de hacer del campesino un granjero productivo, y a pesar de que contó con materiales de primer orden fueron costosas y su número limitado. Sus educandos no concretaron el propósito de su formación, tanto por lidiar con directivos que lucraban para su beneficio con las instalaciones, descuidando su formación, como por haber sido pocos los alumnos reclutados con arraigo al campo, como lo son los hijos de ejidatarios. La aspiración de la Escuela Central Agrícola de refundar a la sociedad rural, formándola en educación agrícola, industrial y ganadera generó a su vez dos contradicciones: la de tener educadores sin vocación que abandonaron su misión después de haber sido enviados a formarse en Estados Unidos y la de inculcar en los educandos valores y aspiraciones de confort más propiamente urbanos que de la vida apegada al campo. En consecuencia los educandos tuvieron una formación inacabada, tanto de trabajadores agrícolas como de maestros rurales, al ser formados por agrónomos sin instrucción pedagógica y maestros sin conocimientos agrícolas. Sin embargo, pronto germinó la interpelación de esa generación de educandos a su mandato, al denunciar la incompetencia de sus directivos, constituyendo entonces sociedades cooperativas que exigían directamente a Calles la

³¹² Loyo, Engracia. *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México... op. cit.* pp. 263-268

concesión de tierras para establecer colonias agrícolas, siendo el caso de la concesión de la hacienda *La Rueda* a la sociedad “El Arado” en Durango, un caso pionero.³¹³

Con respecto a la educación en el medio indígena hay un cambio de perspectiva. Dado que Vasconcelos consideraba que la integración de la población indígena al mismo currículum equivalía a integrarla a la vida nacional, se opuso a crear escuelas especiales en tanto que representarían medios de aislamiento y en última instancia de reservas, fomentando la segregación étnica. De 1924 a 1928 con Calles se instaló La Casa del Estudiante Indígena, cuyo principio era también incorporacionista pero operaba de manera distinta. Se seleccionaban educandos indígenas los cuales eran trasladados de su entorno, considerado nocivo, a una institución en la capital, con la idea de reeducarlos mediante otro código civilizatorio con la intención de regresar al educando a su pueblo natal para modificarlo de acuerdo a lo que se le inculcó. Sin embargo, este proyecto no trascendió en sus objetivos en tanto que los educandos usualmente no regresaban a sus comunidades. No obstante el mismo modelo educativo permitió fisuras dentro de su concepción incorporacionista, pues se alentaba el uso de su propio idioma entre otras cosas para aprender el español.³¹⁴

Esta política incorporacionista de llevar la “civilización” a las comunidades rurales es reveladora de los proyectos pedagógicos que han conformado a Latinoamérica. En los casos de la Escuela Central Agrícola y de la Casa del Estudiante Indígena se observa un desconocimiento de la heterogénea realidad nacional y en particular de los sujetos a quienes se dirigía, comunidades indígenas, las cuales ya ejercitaban un sistema eficaz de organización política, la cual ya proveía de los antecedentes de organización democrática que la escuela iría a establecer. Pero al mismo tiempo servía de puente para conectar a las comunidades con las poblaciones urbanas, teniendo en común emplear los medios para mejorar la calidad de vida así como crear una conciencia nacional, incluso en donde no la

³¹³ Loyo, Engracia. *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México... op. cit.* pp. 318-324

³¹⁴ *Ibíd.* p. 176

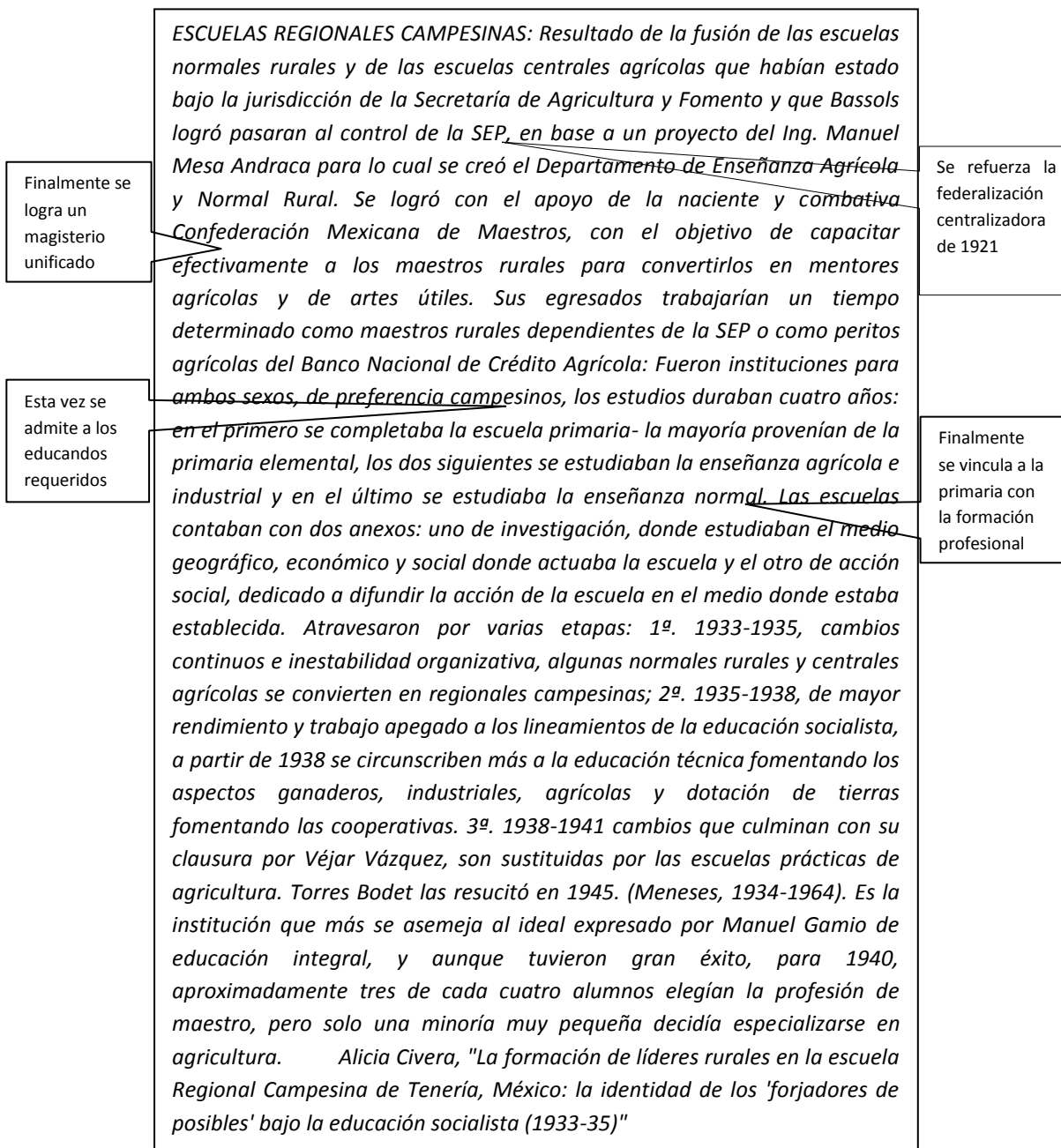
había.³¹⁵ Dicho proceso ambivalente da cuenta del papel a la vez instrumental y emancipador que despliega el proceso pedagógico en Latinoamérica.

4.6 La última palabra al cierre de la vorágine abierta por la promesa incumplida de 1908.

Al inaugurarse el período en que el predominio del liderazgo de Calles con la fundación del PNR se daba con la designación de sus sucesores, de 1928 a 1934 en lo que se conoce como el Maximato, se realizaron modificaciones aún más profundas en el sistema educativo formado de 1920 a 1928. De 1928 a 1930 se crearon más de 2,000 escuelas rurales con el sistema de escuelas de circuito las cuales tenían una modalidad comunitaria y se generó el órgano difusor *El Sembrador*, el cual informaba y capacitaba a los maestros rurales y a la vez servía de propaganda para las políticas del gobierno. Con Narciso Bassols a la cabeza de la SEP se modificó la política rural centrando el énfasis de la educación no en el campo sino en la industria, por lo que las Normales Rurales se incorporaron a las Escuelas Centrales Agrícolas, lo cual dio origen a la Escuela Regional Campesina en 1933, lo que significaba que su jurisdicción iba más allá de la comunidad y debía preparar a los maestros y capacitar a técnicos agrícolas. Esta nueva institución reformó el mandato de la fallida experiencia anterior:³¹⁶

³¹⁵ *Ibíd.* pp. 265-282

³¹⁶ Ponencia presentada en el V Encuentro Nacional y I Internacional de Historia de la Educación, 1994; Ernesto Meneses, *Tendencias... 1911-1934, Op. cit.*; Guillermo de la Peña, *Op. cit.* en Galván, Luz Elena (Coord.) *Diccionario de la Historia de la Educación en México*, CONACYT-CIESAS, 2002.



Otra acción importante ligada a la modificación de la política educativa ligada a la industria fue la reforma a la Ley Federal del Trabajo que sujetaba al control de la Federación, y ya no de los estados, a las Escuelas Artículo 123, las cuales se hallaban en franca desventaja.

Con respecto a la política indigenista Bassols cambió la política de incorporación por la de integración, la cual implicaba un intercambio en dos vías de las culturas indígena y mestiza, con lo que se clausuraron las Casas del Estudiante, reemplazándolas con internados dentro del medio indígena. Bassols acabó enemistado con sectores reacios a sus políticas de laicismo en las escuelas privadas así como por reformar el magisterio suprimiendo el Consejo de Educación Primaria. No obstante, las acciones del ala radical del PNR encargados de elaborar un Plan Sexenal hacia 1934 lograron colocarse como hegemónicas, reformando el Artículo 3ro. El cual contenía un sentido de época pensado para la justicia social del trabajador, declarándose una educación socialista y enemiga del fanatismo. La cual daría cuenta de las luchas del proletariado y difundiría entre el pueblo las obras clásicas del Marxismo mediante el Instituto de Orientación Socialista.

Junto a ello se le daba predominio a la educación técnica y politécnica frente a la universitaria. Con ello se crearon instituciones como el Departamento de Educación Obrera, destinado a la formación básica y media del trabajador así como la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, la Escuela Superior de Construcción y el Instituto Politécnico Nacional. La educación rural también se vio influenciada por la orientación socialista, no solo crecieron en número sino que además iban acorde con la repartición agraria que Cárdenas comenzaría. Y además recibiría una concepción de educación en clave de la lucha de clases. Ello llevado a la práctica desató verdaderos enfrentamientos entre los maestros que fueron formados con esa concepción de educación que implicaba defender el derecho de los campesinos a sus tierras así como a prepararlos para la tenencia por medio del ejido a la vez que su entrenamiento en las labores agrícolas en la parcela escolar.³¹⁷

Esta educación logró una importante trascendencia en los maestros formados bajo la concepción de la defensa de la propiedad de la tierra lo cual implicaba denunciar y aún combatir a las fuerzas reaccionarias de los hacendados cuando éstos se mostraban violentos, lo cual proveía a dichos maestros de una renovada identidad profesional. Para cuando Cárdenas asumió la presidencia había bases sólidas para la propiedad ejidal así como para perfeccionar la política integracionista mediante un mayor conocimiento de los pueblos indígenas y en general de la realidad heterogénea del país.

³¹⁷ Loyo, Engracia, “Una educación para el pueblo (1910-1940)”... *op. cit.* pp. 177-180

CONCLUSIONES

**VALORACIÓN DEL PAPEL CONJUNTO, INSTRUMENTAL Y
EMANCIPADOR DEL DESPLIEGUE DEL PROCESO PEDAGÓGICO
EN AMBOS CASOS**

La propuesta que esta investigación presentó en torno a un enfoque comparativo regulado por el papel de los procesos pedagógicos tiene el fin de proponer una periodización marcada por los intentos que han tenido lugar en Latinoamérica para formar la identidad de un Sujeto. Proceso contradictorio que podemos ver prefigurado en una escena fundacional que describe Puiggrós en torno a establecer una relación de sujeción o bien una de cooperación. Por un lado, está la escena de la lectura en voz alta del Requerimiento redactado por Juan López de Palacios Rubios con la finalidad de someter a los pueblos originarios de América al vasallaje europeo a través de un monólogo en español para justificar la agresión y la conquista. Del otro lado la escena del Colegio Imperial de Santa Cruz de Tlatelolco en el que bajo el auspicio de fray Bernardino de Sahagún los escribas nahuas y españoles se dedican a establecer un intercambio de sus culturas, preservando así el legado de sus experiencias.³¹⁸ De tal manera que se observan dentro de un mismo período las dos caras de los lazos pedagógicos que han moldeado a Latinoamérica. Otra escena más directamente opuesta a la ensayada por Sahagún se refiere a la de Diego Valadés:

“español por sangre, por educación, por herencia cultural, enseña a los futuros predicadores de su misma nacionalidad, que su misión es civilizar, por medio del Evangelio, a hombres salvajes como fieras, bestias ignorantes y poseídos del demonio. Para bien de los invasores españoles, pues tales bárbaros, al cristianizarse, se volverán en pacíficos y buenos”.³¹⁹

Esta otra escena da cuenta de los intentos de formar un “hombre nuevo” en Latinoamérica, práctica que según Elsie Rockwell³²⁰ se basa en un ideal redentor (visto claramente en la escena de Valadés) reapropiado por la ilustración y en última instancia por la racionalidad desarrollista de los organismos internacionales. Este ideal tiende a subordinar los saberes de ese hombre nuevo a formar, disponiéndolo a seguir las prescripciones de quien dicta los contenidos que ese nuevo hombre debería llevar. De tal

³¹⁸ Puiggrós, Adriana. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire... op. cit.* p. 112

³¹⁹ Reyes Coria, Bulmaro; Gerardo Ramírez Vidal, Salvador Díaz Cíntora. *Acerca de Fray Diego Valadés. Su Retórica Cristiana*. México, UNAM, 1996. pp. 5-6

³²⁰ Rockwell, Elsie, “Del ‘hombre nuevo’ a los sujetos emergentes: nuevos modos de investigar en América Latina.” Conferencia dictada en el DIE-CINVESTAV el 4 de Diciembre de 2012

manera se forma un vínculo educando-educador en el que se subordinan los saberes del primero a las directrices del segundo. El ideal emancipador de este proceso encuentra sus límites en la promesa de igualdad social y económica a través de la educación de esos sujetos, promesa que siempre se ve limitada en la realidad. Esta limitante no es casual para Rockwell, quien indaga en el pensamiento de Marx respecto al origen de la pobreza y el proceso de industrialización, que va de la mano del proceso de escolarización. En ese proceso media un aspecto denominado *deseducación*, en el cual los sujetos portadores de saberes transmitidos generacionalmente se ven despojados de ellos en un proceso de trabajo que ya no requiere de esos saberes, lo cual vuelve reemplazables a sus portadores. La escolarización contribuye en esta deseducación en la medida en que separa a sus educandos de los saberes del trabajo artesanales y del campo. Este proceso de deseducación es una constante en los proyectos de formación del hombre nuevo, en tanto que se le despoja de sus saberes previos, ya sea en la lógica capitalista o socialista, ya sea racionalizando el proceso de trabajo mediante el fordismo o bien formando al pueblo bajo la vanguardia del partido.

El proceso de deseducación se ve en la actualidad en el sector terciario del trabajo en donde se recluta una mano de obra mundial para procesos en los que su trabajo es reemplazable debido al predominio de la automatización y la digitalización. El discurso de la sociedad del conocimiento sostiene que el conocimiento, y no el trabajo, produce el valor. En ese contexto la deseducación opera manteniendo al trabajador formal en un estado constante de actualización para evitar volverse obsoleto, los saberes que adquiere se vuelven efímeros. El trabajador informal por otro lado emplea sus saberes en ámbitos en los que éstos no son debidamente acreditados al ser usualmente trabajadores ilegales en contextos de migración. Esta es la nueva cara de la colonialidad del poder y del saber y su proyecto pedagógico, el de la actualización constante de saberes que se vuelven efímeros (formándose permanentemente, adquiriendo competencias para mantenerse sobre el salario mínimo), el de una búsqueda por la escolarización que a la vez que promete superar la desigualdad sigue alejando a sus educandos de los ámbitos en los que obtienen saberes generacionalmente legados. Lo cual se da en medio de un horizonte que

se mantiene vigente en el ideal de formar al hombre nuevo, subordinando sus saberes previos.

El concepto de formación del “hombre nuevo” es valioso para considerar el carácter de cada proyecto pedagógico en Latinoamérica en función de su nivel de pretensión de “transformar, empoderar, emancipar al otro”³²¹, pretensión que es implacable en la escena que brinda Diego Valadés y se ha expresado de manera más variada en la tradición iluminista, socialista, liberal, y en expresiones de la educación popular, incluso en aquéllas en las que el educador subsume su identidad en la de sus educandos, que ocupan el lugar de la subalternidad, proceso generalizado en el siglo XX en la forma de “proletarización”. En dicho caso se invierte la relación en la pretensión de transformar al otro y se mantiene la subordinación de unos saberes a otros. En ambos casos se trata de lo que el proyecto APPEAL denominó como la anulación del elemento político en el vínculo pedagógico, en donde no hay posibilidad de confrontación de culturas diferentes.³²² Elsie Rockwell propone: “En lugar de pretender transformar a los otros, se trata de transformar nuestras propias maneras de observar, de hablar, de ser, de sentir y de actuar en los procesos educativos con estos movimientos”³²³, refiriéndose a los movimientos sociales como sujetos emergentes que cuestionan la formación de “hombres nuevos” los cuales cuentan con sus propias trayectorias y saberes.

En el plano de los procesos históricos largos esto implica el reconocimiento de otras modernidades, práctica que nos remite a los autores poscoloniales³²⁴. A un nivel más particular, implica reconocer las propias trayectorias de formación de los sujetos que han sido objeto de transformación desde el lugar privilegiado de la cultura en turno, como en la escena que pinta Diego Valadés, su concepción del mundo siendo como era la

³²¹ *Ídem.*

³²² Puiggrós, Adriana. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Buenos Aires, Colihue, 2010. pp. 20-21

³²³ Rockwell, Elsie, “Del ‘hombre nuevo’ a los sujetos emergentes... *op. cit.*”

³²⁴ “Varias corrientes de pensamiento social nos señalan maneras de dar cuenta de las historias de los sujetos colectivos y de comprender la diversidad de maneras de hacer y tácticas para emprender las luchas cotidianas (De Certeau, 1996). Así, se descubren modernidades alternativas, que habían sido desconocidas por la “modernidad” europea dominante, tan provinciana como cualquiera (Chakrabarty, 2007). Las políticas de los gobernados (Charterjee, 2006) transitan por caminos no previstos y muestran maneras de conjuntar movimientos sociales que se generan en la diversidad.” *Ídem.*

dominante al imponerse por la fuerza le correspondía el turno de validez en su momento, lo que le otorgaba el derecho de transformar a sujetos con historias propias en “hombres nuevos” de acuerdo a sus propósitos.

Al inicio de esta investigación tomamos como referente principal valorar el carácter instrumental / emancipador de los proyectos pedagógicos que han formado a Latinoamérica. Considerando ahora el criterio con el cual existen grados de pretensión en cuanto a transformar a una sociedad en base a la legitimidad que una cultura dominante se otorga sobre otra, vemos que existe otro factor importante en el despliegue de los procesos pedagógicos, que es el de subordinar unos saberes a otros. Por lo tanto, como lo sugirió APPEAL, dado que no alcanza con ver los contenidos de una experiencia para determinar si esta es liberadora o dominante,³²⁵ vemos que hay más riqueza en observar esos posibles intercambios de saberes aún en circunstancias en donde predomina un saber sobre otro.

La periodización es otra de las contribuciones desarrolladas a lo largo de la investigación. El objetivo es localizar el punto clímax en el que los mandatos que pesan sobre los sujetos pedagógicos desatan disputas que logran conmocionarlos. Por el momento este intento se limitó a dos casos dentro de un período previamente señalado, detallando a continuación cada caso en particular. Recorriendo la historia educativa de esos países con el propósito de encontrar esos puntos de quiebre. En un lapso de 60 años ocurre una diversidad de procesos, por lo que se debe recurrir a mediaciones sociopolíticas como marco de referencia. Pero al mismo tiempo también se dio una breve reseña de lo acontecido previamente al período escogido en el que se desata la disputa (la

³²⁵La investigación APPEAL siendo disidente de la postura dicotómica sobre determinar si las experiencias son liberadoras o dominantes, observó que no se puede reducir el carácter de las mismas a dicha manera de clasificación pues existen características entrecruzadas entre ellas. Como por ejemplo si dado que la teoría de Paulo Freire se comenzó a trabajar dentro de la Alianza para el Progreso, ¿dicha teoría sería dominante? Resultaba más profundo dar cuenta de lo que ocurre en experiencias aparentemente opuestas: por un lado la del Instituto Lingüístico de Verano, adscrita a la Alianza para el Progreso, y del otro, las experiencias pedagógicas populares en Latinoamérica que con una orientación dogmática reducían el potencial de la palabra generadora al adoctrinamiento de sus educandos en los conceptos de la lucha de clases. Existiendo en ambos casos el mismo grado de pretensión de formar hombres nuevos a través de la subordinación de sus saberes o bien el bloqueo del intercambio entre ellos. Puiggrós, Adriana. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire...op.cit.* pp. 19-21

extensión de la laicidad en México hacia 1870 y la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867 que suprime la enseñanza religiosa en la primaria; y el predominio del proyecto Sarmientino de extender la educación popular frente al de Mitre hacia 1868 –año en que Sarmiento asume la presidencia-), justificando la importancia de señalar lo que devino en ese período, ubicándolo como el marco histórico del coto de caza que se pretende develar. En ambos casos se sucedieron hitos relevantes que permitieron que se constituyeran las condiciones necesarias para que se irguiera un proyecto lo suficientemente sólido para ser hegemónico y capaz de orientar a la sociedad en torno a un consenso. Una vez consolidado este campo de fuerzas, teniendo un proyecto bien definido, se dan las condiciones propicias también para el surgimiento de interpelaciones de peso frente al proyecto hegemónico. De modo que se distinguen contextos diferentes, en el período previo se dan tensiones entre fuerzas históricas más decimonónicas: la secularización en México y la federalización centralizadora en Argentina; ambos pueden ser ubicados como periodos de transición entre una época y otra. La diferenciación entre ambos contextos busca distinguir entre períodos de continuidad, de transición y de algidez, momentos que son constitutivos de una presunta genealogía compartida por Latinoamérica en torno a los proyectos pedagógicos enunciados, sostenidos y disputados.

Sin embargo, ¿qué hay de la consigna en Argentina por la educación común en 1884 y en México lucha por interpelar la promesa de 1908 por conseguir la igualdad por medio de dicha educación? ¿Esas promesas “impuestas” por la cultura dominante movilizan al hombre nuevo?

De modo que en base a la observación comparada entre los casos de estudio, vemos que los momentos en que se dan estos intercambios tienen picos de intensidad de uno u otro carácter, de consenso o de rechazo en torno al mandato dominante.

En el caso argentino, la formación del hombre nuevo, tiene como parteaguas la tenacidad de Sarmiento para emplazar el modelo que extendería el proyecto de la educación básica, para lo cual contó con la fundación de la Escuela Normal del Paraná en 1870 y en 1884 con el afianzamiento de la ley 1420 de educación común, laica, gratuita y

obligatoria así como de un modelo centralizador. Sin embargo de ese mismo modelo partirían las interpelaciones de los “hombres nuevos” dado que el modelo de educación laica y estatal pretendía asimilar las trayectorias educativas de la población inmigrante, mediante un discurso de orden y autoridad inculcado en la corriente normalizadora.

Frente a esa corriente surgirían interpelaciones en torno a la educación común, mandato sobre el cual pesaría la principal disputa sobre la mediación educativa hegemónica, vertical, que mantiene su distancia sobre el Otro inmigrante, considerado un agente peligroso que habría que disciplinar, en el contexto de la República Conservadora.³²⁶

Una de ellas fue el llamado del diputado Alfredo Palacios por visibilizar a los sectores excluidos (buscando redirigir el mandato) otra más provino de la corriente conservadora que niega toda educación a la población inmigrante, a la cual considera imposible de educar (se opone al mandato).

La corriente hegemónica, la sarmientina, pretendía transformar mediante el disciplinamiento y la taxonomización de la sociedad toda trayectoria educativa previa, proveniente de los círculos familiares y religiosos, unificando a la heterogénea sociedad de la transición de siglo, logrando una comprensión racional del temido Otro, lo cual lo hacía educable y asimilable. Así se cumplía con el mandato del Paraná, en el que mediante la educación se inculcaría una nueva cultura mediante el raciocinio.

Hacia 1916 la corriente hegemónica se mantuvo como tal, sobreponiéndose a la conservadora. Quienes ahora interpelarían, a diferencia del ejemplo del diputado y de la corriente conservadora, serían los educandos a quienes se dirige la enseñanza de la corriente normalizadora, el brazo ejecutor de la corriente hegemónica, la sarmientina. Asimismo se perfilan las interpelaciones de los hombres nuevos frente a ese mandato, desde la arena política en la que desde 1912 con la Ley Sáenz Peña se emite el voto

³²⁶ Esta noción del inmigrante en el período de la República Conservadora se debe a su irrupción en el marco de las relaciones de trabajo, en las que proliferaron las manifestaciones obreras por obtener mejores condiciones laborales, lo cual devino en la Ley de Residencia de 1902 que facultaba al Estado para expulsar a su discreción a los inmigrantes considerados perniciosos.

secreto, merced a lo cual Yrigoyen con el radicalismo triunfó en 1916, dándose, similar al vacío de poder en México, un campo propicio para el florecimiento de experiencias disidentes, provenientes de las corrientes democrático-radicalizadas, anarquistas y socialistas. Las cuales sin embargo no lograron afianzar su hegemonía en el lugar de la política, sino que antes bien, fueron penetradas por el sistema de instrucción pública dominante en cuanto al modelo bancario educador-educando, el cual asimiló a su vez a las experiencias norteamericanas y sus gérmenes de democratización de dicho vínculo.

Sólo la convergencia de este pensamiento disidente conformado por el espiritualismo, el racionalismo y el sindicalismo docente apuntaron a equilibrar ese vínculo bancario. En el lugar de la política hacia 1920 la interpelación al mandato de la educación común de 1884 provino de la Reforma Rezzano que buscaba modificar la burocracia que obstaculizaba proyectos vinculantes de la relación educación-trabajo, sin embargo se mantuvo fiel a los rituales escolares. Esta Reforma también buscaba redirigir el proyecto hegemónico, que llegó a ser afectado.

En el caso mexicano es notoria la lucha por interpelar la promesa de 1908 sobre la educación integral, los sujetos a quienes dicho proyecto se dirigía, tanto por misión como por omisión, fueron movilizados por dicha meta, la de dar a luz una nueva generación capaz de modernizar al país con sus propias manos. Sin embargo, al comprobarse una crisis en la identidad de muchos de los sujetos en formación, tales como los normalistas que debían recurrir a otros empleos o profesiones para subsistir, desdibujando así su identidad; los soldados reclutados por la leva más que por un sentido de lealtad a la patria; y los profesionistas que veían cómo eran soslayados por la preferencia hacia los profesionistas extranjeros. Desde esta insatisfacción estos sujetos fueron movilizados a causa de la falacia de dicha promesa.

Abriéndose entonces un vacío de poder en el cual se disputaron la hegemonía visiones emergentes, tales como las posturas encontradas por una federalización centralizadora o descentralizadora, las propuestas de vinculación educación-trabajo en el ámbito del campo así como el efectivo cumplimiento de una educación que llegue a los

rincones más apartados. En el camino algunas posturas perdieron espacio como las del racionalismo, el cual valora las experiencias pedagógicas llevadas a cabo en distintos medios de trabajo y busca la formación de sujetos autónomos y antidogmáticos. O bien la introducción de nuevos actores a la escena desató querellas anteriormente apaciguadas como las confesionales, que se saldaron con el predominio del laicismo. Otras propuestas vencedoras como la federalización centralizadora se afianzó mediante una hábil estrategia de compaginación de escuelas federales, municipales y rurales.³²⁷ Esta estrategia orquestada por José Vasconcelos y reelaborada por Moisés Sáenz tuvo también como propósito cerrar el vacío de poder abierto hacia 1910. Pues con él se dio el surgimiento de experiencias que acogieron el racionalismo en diferentes estados, algunos como Tamaulipas, Tabasco, Yucatán y en la Ciudad de México con la Casa del Obrero Mundial. Con la estrategia centralizadora se encausaría hacia el mismo sendero la marcha de todos los estados, hacia la pedagogía de la acción, en la que el maestro debe preparar para la vida y la comunidad.

En la culminación de estas interpelaciones se constata una dificultad para articular la relación educación-trabajo hacia finales de esta periodización, de 1920 a 1930. En Argentina con las Escuelas de Nuevo Tipo y en México con las Bases de la Educación Rural que devinieron en la Escuela Central Agrícola. En el primer caso, por falta de consenso, lo cual trajo como consecuencia aún más descrédito para el radicalismo con lo cual perdió más fácilmente su posicionamiento para resistir al golpe de Estado de 1930. En el segundo caso el problema consistió en la incompatibilidad de ese proyecto con el lugar y los educandos a los que se dirigían.

Ambos casos se ubican en las postrimerías de las luchas iniciales por interpelar a los mandatos hegemónicos, el de la consagración en 1884 de la extensión de una educación común en Argentina y el de la educación integral de 1888 en México. Por lo que damos como conclusión que aún en los proyectos que buscaron interpelar los mandatos que pesaban sobre ellos, pervive la línea apegada a fundar un “hombre nuevo”. En el caso

³²⁷ Arnaut, Alberto. *La federalización educativa... op. cit.*

argentino se ve que los intentos por democratizar el vínculo educador-educando que impulsó el ideal sarmientino de transformar las mentes y las actitudes de una sociedad heterogénea, no estuvieron exentos de recurrir al método bancario de enseñanza de la corriente normalizadora. En el caso mexicano el carácter de refundar a las sociedades se percibe con el espiritualismo católico de Vasconcelos y el pragmatismo protestante de Moisés Sáenz.

Uno de los elementos que surgieron durante esta investigación fue el de equiparar los proyectos pedagógicos que han conformado a Latinoamérica con los 4 *ethos* para enfrentar la modernidad que propone Bolívar Echeverría: el realista, el romántico, el clásico y el barroco.³²⁸ De una manera en la que se pueden ubicar tipos ideales de esos *ethos* para el caso latinoamericano, empezamos por identificar, junto con Echeverría, al *ethos* barroco como el constitutivo para América Latina. En tanto que de una situación inédita surgen los medios para enfrentar una situación amenazante, dando como resultado una creación original. Ese fue el caso para la creación de los medios para la evangelización de los pueblos originarios, en tanto que enfrentados a una situación inédita los misioneros generaron un código de comunicación que combinaba los símbolos precolombinos con los europeos, dando como resultado una creación original.³²⁹ Este proceso operó como una estrategia de supervivencia para ambos sujetos involucrados. Los misioneros en el papel de educador con los pueblos originarios como educandos de un código diferente al suyo. Pero estos papeles son aparentes, porque leemos este proceso como bilateral, en el que ambos sujetos aportaron sus saberes, aunque el colonizador detentara la posición de dominio, la cual legitimaba la validez de su código civilizatorio.

³²⁸ *Cfr.* “Capítulo 1. Exploración de los marcos teóricos, relación entre teoría poscolonial y teoría de la educación como un aporte a la historia de las ideas latinoamericana.” p. 24

³²⁹ Para que este proyecto pedagógico fuera posible se requirió primero de la voluntad hallada en humanistas como Pedro de Gante, Motolinía, Vasco de Quiroga, Andrés de Olmos, Jacobo de Testera, Bartolomé de las Casas y Bernardino de Sahagún, de reconocer los saberes del Otro, en este caso de los conocimientos contenidos en los Códices prehispánicos, utilizando su estructura pictográfica y de lectura horizontal del biombo para enseñar el cristianismo. Al ser iniciada esta práctica por fray Jacobo de Testera a los catecismos que se valen del recurso de escritura del Códice se les conoce como librillos testerianos. De modo que en medio de la imposición cultural se abría un espacio para el diálogo con los saberes del Otro. León-Portilla, Miguel. *Un Catecismo Náhuatl en imágenes*. México. Cartón y Papel de México S.A. de C.V., 1979. p. 5-7

Para el caso de la independencia la adopción del sistema de monitores representó en un principio la adopción de un nuevo código para una nueva realidad.

En lo que concierne a los 2 casos de estudio aquí presentados, en Argentina a pesar de que la corriente normalizadora como corriente dominante, desplegó acciones originales para relacionar al sujeto con el currículum (ahí su capacidad creativa) éstas estaban fundadas en el disciplinamiento de las subjetividades para el control social. De manera que el despliegue de un modelo creativo en tanto que se procuró crear un ritual pedagógico que sustituyera los anteriores religiosos y tradicionales, se dio mediante la imposición disciplinaria. Con lo que a pesar de generar una tarea creativa ésta tenía un fin instrumental. Mandato frente al cual surgió una oposición integrada por las propuestas de la Escuela Activa y el sindicalismo docente, equilibrando el vínculo educador-educando. En el caso de México con los proyectos generados a partir de las Bases de la Educación Rural se buscaba seguir el ejemplo de los *farmers* norteamericanos, por lo que habiendo menos originalidad se buscaba empoderar a las poblaciones campesinas mediante la enseñanza de nuevos métodos de cultivo, combinando oficios rurales y técnicos con la lectura y la escritura.

Por lo cual nos enfrentamos a una situación paradójica para ubicar a estos casos dentro de alguno de los 4 ethos:

- Considerando que están hechos en función de las maneras de neutralizar la contradicción de la convivencia entre el valor de uso y el valor de cambio que plantea la sociedad capitalista.
- Entendiendo que su formulación es gradual, siendo el realista el más apegado a promover la forma de valor de cambio de la vida, menguando en esa aspiración el romántico, el clásico y en el otro extremo el barroco.
- Adaptando esta formulación a los requerimientos de esta investigación, se lee al ethos realista, que es la adscripción a promover el valor de cambio sobre el valor de vida, como la aspiración en un proyecto pedagógico a reproducir el paradigma dominante en el sistema-mundo.

O en términos de Elsie Rockwell, formar a un ‘hombre nuevo’ en función de la salvación o ilustración de su persona, proyecto llevado a cabo en términos jerárquicos de la relación educador-educando. Esta operación es lo que en términos de APPEAL es la subordinación de unos saberes a otros, negándose la dimensión política, es decir de la confrontación de culturas. La posibilidad de que ésta se lleve a cabo, aún en situaciones de subordinación, nos remite de nuevo a Echeverría y al ethos barroco, que gestado en el acto del mestizaje, recrea la cultura dominante, la europea, pero creando algo distinto en el proceso, influido por los saberes sometidos, que permanecen latentes. Siendo éste ethos una posibilidad en cada situación donde prevalezca un mandato hegemónico. Hubo originalidad y fines instrumentales en el caso argentino; hubo menos originalidad y fines de empoderamiento en el caso mexicano, lo cual plantea una situación contradictoria al poseer ambos casos rasgos de los ethos opuestos. Del lado argentino hay rasgos del barroco por la originalidad y del realista “por la institucionalización de la pedagogía *normalizadora* (ya fuere laica o católica). Por estar impulsada en función de una meta preestablecida para anular la antinomia civilización/barbarie. Forzando todas las ‘irregularidades sociales’ opuestas a dicha meta.”³³⁰ En el caso mexicano aunque se persiguen los fines de otra experiencia, la norteamericana, habiendo menos originalidad, la aplicación de esos fines buscaba transformar las trayectorias campesinas, enmendando la carga generacional previa de las Escuelas rudimentarias, colocando esas trayectorias como la punta de lanza del crecimiento nacional. Lo cual señala que la ubicación geocultural no determina la orientación hacia uno u otro ethos. Quedan en medio los ethos romántico y clásico. El romántico subsume el valor natural de la vida al valor de cambio *creyendo* que el primero se sobrepondrá a la postre. El ejemplo de Echeverría de la nación como el ente imaginario que se impone a las culturas locales, adentrándose en la dinámica capitalista mundial nos ofrece pistas para estos casos: En el caso argentino por sumir los rasgos del valor natural de la vida (las trayectorias de los inmigrantes) a la homogeneidad de la nación, teniendo también rasgos de dicho ethos. El ejemplo del ethos clásico en donde se sabe de la inevitable inmolación del valor natural de la vida al valor de

³³⁰ Cfr. Capítulo 3 “Caracterización del despliegue del proceso pedagógico en el caso argentino: 1870-1930.” p. 103

cambio, tratando de minimizar dichos efectos, como el personaje de *Los Miserables* de Víctor Hugo, *Jean Valjean*, al dar el mejor trato posible a sus empleados ilustra el caso mexicano en el que se adopta con Calles el cooperativismo, la teoría que plantea la cooperación entre clases, ofreciendo en el entorno campesino un mercado favorable. Vemos que en sus diversas facetas, estas experiencias adoptan rasgos de uno y otro ethos, en tanto estrategias que en los 4 tipos es el Estado como vector interno del sistema-mundo moderno/colonial el que los impulsa. Mostrando el mosaico que del uso de ellos se muestra, ofreciendo un marco en esos tipos ideales para cada problemática en distintas periodizaciones en la historia, ofreciendo así, la genealogía compartida por los proyectos pedagógicos que han constituido a Latinoamérica.

No siempre la originalidad es sinónimo de empoderamiento ni éste a su vez de originalidad, pero ambos casos fueron experiencias que correspondieron a la interpelación con la que respondieron los “hombres nuevos” a las problemáticas con las que sus respectivos mandatos los enfrentaron.

BIBLIOGRAFÍA

Libros y Artículos

- Aguirre Rojas, Carlos Antonio. "El Queso y los gusanos: un modelo de Historia crítica para el análisis de las culturas subalternas". *Revista Brasileira de História, Associação Nacional de História*, Brasil. Vol. 23, núm. 45, julio, 2003.
- Arata, Nicolás y Mariño, Marcelo. *La educación en Argentina. Una historia en 12 lecciones*. Buenos Aires, NOVEDUC, 2012.
- Argumedo, Alcira. *Los Silencios y las voces en América Latina: notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Pensamiento Nacional, 1993.
- Arnaut, Alberto. *La federalización educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y descentralización educativa 1889-1994*. México, SEP, COLMEX, CIDE, 1998.
- Bazant, Mílada. *Historia de la educación durante el porfiriato*. México, COLMEX, 1993.
- Bernand, Carmen. *Historia de Buenos Aires*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Betancourt Cid, Carlos. "La nacionalización de los bienes eclesiásticos, tarea de gigantes". Expedientes digitales del INEHRM. México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México-Secretaría de Educación Pública, 2003
- Bourdieu, Pierre. *El sentido práctico*. México, Siglo XXI, 2009.
- Brading, David. *Orbe indiano: de la monarquía católica a la república criolla, 1492-1867*. México, FCE, 2003.
- Casas, Bartolomé de las. *Brevísima relación de la destrucción de las Indias occidentales*, Madrid, Editorial Tecnos, 2008.
- Castro-Gómez, Santiago. "Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro" en Lander, Edgardo (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Latinoamericanas ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.
- Chaoul, Ma. Eugenia. "Los argumentos de la gestión educativa municipal, 1867-1896" en *Revista Estudios: Filosofía, Historia, Letras*. ITAM. No. 66, 2003.
- Dussel, Enrique, "Europa, modernidad y eurocentrismo", en Lander, Edgardo (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas*

Latinoamericanas. Buenos Aires, Argentina, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.

- Echeverría, Bolívar. "La clave barroca de la América latina". Quito, Julio del 2002.
- Furtak, Robert. *El partido de la revolución y la estabilidad política en México*. México, UNAM, 1978.
- Galván, Luz Elena. "Porfirio Díaz y el magisterio nacional" en Bazant, Milada. *Ideas, valores y tradiciones: ensayos sobre historia de la educación en México*. Zinacantepec, Estado de México, El Colegio Mexiquense, 1996.
- Galván, Luz Elena (Coord.) *Diccionario de la Historia de la Educación en México*, CONACYT-CIESAS, 2002.
- Gamboa Gómez, Fernando. *Política y legislación educativa en México: antecedentes y fundamentación dialéctica*. Análisis crítico. Tomo I, México, EDIPLESA, Colección "El maestro en acción", 1979.
- Gerbi, Antonello. "De Pauw: la inferioridad del hombre americano.", en Gerbi, *La disputa del Nuevo Mundo: Historia de una Polémica. 1750-1900*. México, Fondo de Cultura económica, 1993.
- Ginzburg, Carlo. *El queso y los gusanos: el cosmos según un molinero del siglo XVI*, Barcelona, Muchnik Editores, 1999.
- Halperin Donghi, Tulio. *Historia contemporánea de América Latina*. Madrid, Alianza, 1988.
- Hamnett, Brian. *Juárez: El benemérito de las Américas*. México, Biblioteca Nueva, Colofón, 2006.
- Hernández, Roberto; Vega, Elsa. *Historia de la educación latinoamericana*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba, 1995.
- Jiménez García, Marco Antonio, "Foucault y el orden del discurso educativo en América Latina." En Gómez Sollano, Marcela (coord.) *Teoría, epistemología y educación, debates contemporáneos*. UNAM, PyV, CEC, México, 2002.
- Katz, Alejandro. *Jorge Cuesta o la alegría del guerrero*. México, Fondo de Cultura Económica, 1989.
- Lander, Edgardo. "Ciencias sociales, saberes coloniales y eurocéntricos" en Lander, Edgardo(Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.
- La Serna, Carlos. *La transformación del mundo del trabajo: representaciones prácticas e identidades*. Buenos Aires, CLACSO-CICCUS, 2010.
- León-Portilla, Miguel. *Un Catecismo Náhuatl en imágenes*. México. Cartón y Papel de México S.A. de C.V., 1979.

- López Nájera, Verónica. *Renovar, repensar, resignificar: Derroteros del pensamiento crítico latinoamericano en la era global: lo poscolonial en Bolivia*. Tesis de Doctorado en Estudios Latinoamericanos. México, UNAM, 2010.
- Loyo, Engracia. "Una educación para el pueblo (1910-1940)" en Bazant, Mílada. *Ideas, valores y tradiciones: ensayos sobre historia de la educación en México*. Zinacantepec, Estado de México, El Colegio Mexiquense, 1996.
- Loyo, Engracia. *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México 1911-1928*. México, COLMEX, 1998.
- Medina, José Toribio, "La imprenta en América" en *Historia de la imprenta en los antiguos dominios españoles de América y Oceanía. Tomo I*. Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2000.
- Mignolo, Walter. "Herencias coloniales y teorías postcoloniales", en *Cultura y tercer mundo. 1. Cambios en el saber académico*, Editorial Nueva Sociedad, Caracas, 1996.
- Mignolo, Walter. "La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad." En Lander, Edgardo(Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.
- Monsiváis, Carlos. "Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX" en *Historia General de México*. México, El Colegio de México, 1981.
- Padilla Arroyo, Antonio. "Secularización, educación y rituales escolares en el siglo XIX". *Alteridades*, Julio-Diciembre, año 9/vol.9, número 018. Universidad Autónoma Metropolitana- Iztapalapa, D.F., México, 1999
- _____. "Para una historiografía de la vida escolar en el siglo XIX", en Galván, Luz Elena (Coord.) *Diccionario de la Historia de la Educación en México*, CONACYT-CIESAS, 2002.
- _____. "Academias de preceptores en el Estado de México: espacios de construcción del saber pedagógico en el porfiriato". *Perfiles Educativos*. Vol. XXVIII, No. 114. Noviembre 2, 2006.
- Puiggrós, Adriana y Marcela Gómez (Coords.). *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. México, UNAM, 1992.
- Puiggrós, Adriana. *La educación popular en América Latina: Orígenes, polémicas y perspectivas*. México, Nueva Imagen, Serie Educación, 1984
- _____. *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Tomo I de la Serie Historia de la Educación en la Argentina. Buenos Aires, Galerna, 1990.
- _____. *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. CONACULTA-Los Noventa, México, 1990.
- _____. *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el*

- presente*. Buenos Aires, Galerna, 2003.
- _____. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Buenos Aires, Colihue, 2010.
- Quijano, Aníbal. "Colonialidad del poder: eurocentrismo y América Latina". En Lander, Edgardo (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.
- Reyes Coria, Bulmaro; Ramírez Vidal, Gerardo; Díaz Cíntora, Salvador. *Acerca de Fray Diego Valadés. Su Retórica Cristiana*. México, UNAM, 1996.
- Riani, Jorge. "El pensamiento y la construcción de Manuel Antequeda. El día que una rabieta de Sarmiento hizo historia en la Escuela Normal", Provincia de Entre Ríos, Argentina, "El Diario de Entre Ríos", 12 de Septiembre de 2010.
- Ricoeur, Paul. "Respuesta a mis críticos". *Fractal*. Núm. 13 Abril-Junio Año 3 Vol. 4, 1999.
- Rodríguez, Simón. *Inventamos o erramos*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamérica, 2004.
- Rojas Mix, Miguel. *Los cien nombres de América*. San José, Costa Rica, Editorial de la Universidad de Costa Rica, 1997.
- Romero, Luis Alberto. *Sectores populares, cultura y política: Buenos Aires en la entreguerra*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2007.
- Ruiz, Mercedes. *Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos: dos estudios en caso*. Pátzcuaro, México, CREFAL, 2005.
- Salgado Peña, Ramón Ulises. "La formación docente en la región: de las normales a las universidades", en *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. UNESCO-IESALC, 2005.
- Sánchez Rojas, Luis Ignacio. "La educación en el ejército porfiriano 1900-1910". *Tzintzun Revista de Estudios Históricos*. Núm. 54. Julio-Diciembre 2011.
- Schreier, Bernhardt (Editor) *Revista Heidelberg News-Perspectivas*. "Los Gutenbergs de América Latina". Número 55, 2006.
- Sousa Santos, Boaventura. *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. CLACSO-Plural-CIDES-UMSA, Bolivia, 2008.
- Tapia Uribe, Medardo. "Intimidación colectiva: habitus, subjetividad e identidad", en, Gómez Sollano, Marcela (coord.). *Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos*. UNAM, PyV, CEC, México, 2002.
- Vallejo, Gustavo. *Escenarios de la Cultura Científica Argentina: Ciudad y Universidad (1882-1955)*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2007.
- Villoro, Luis. *Los grandes momentos del indigenismo en México*. México, CIESAS-SEP, 1987.

Weinberg, Gregorio. *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires, UNESCO, CEPAL, PNUD, AZ. 1995.

———. *La ciencia y la idea de progreso en América Latina, 1860-1930*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1998.

Young, Robert. “¿Qué es la crítica poscolonial?” Conferencia en la Cátedra Jovellanos (Gijón), Universidad de Oviedo, 1998. [En línea 2006]

Conferencias y materiales de seminario

Arata, Nicolás. “*Cómo educa el Estado a tu hijo: ensayos de educación libertaria en Argentina (1890-1930)*”. [Conferencia] Seminario de Pedagogía Universitaria y el Programa APPEAL, México/Proyecto PAPIIT: IN400610. Abril 10 2012.

———. “La historia de la educación y el pensamiento pedagógico en Latinoamérica: ideas, experiencias y debates”. [Seminario] División de Estudios de Posgrado. Facultad de Filosofía y Letras UNAM, Agosto- Noviembre 2012.

Rockwell, Elsie. “Del «hombre nuevo» a los sujetos emergentes: nuevos modos de investigar en América Latina.” Conferencia dictada en el DIE-CINVESTAV el 4 de Diciembre de 2012.

Varela, Margarita (2012), “La categoría de hegemonía”. Documento de trabajo del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL-MÉXICO) (Documento inédito)

Proyecto: “Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas. Fragmentos de la realidad mexicana” (DGAPA-PAPIIT: IN400610. AÑO 3. 2012-1).