

Ciclo Básico Común
Director: Alberto Fernández

Oficina de Publicaciones del CBC
Coordinación General: Ernesto Abramoff
Dirección: Darío Sztajnszrajber
Dirección de Arte: María Laura Piaggio
Relaciones Institucionales: Martín Unzué

Diseño de interior y tapa: María Laura Piaggio
Imagen de tapa: Colegio Mariano Moreno, Buenos Aires.
Corrección y composición general: Oficina de Publicaciones del CBC

Primera edición: noviembre de 1997

© Oficina de Publicaciones del CBC
Universidad de Buenos Aires
Ciudad Universitaria - Pabellón III - P.B.
(1428) Buenos Aires, Argentina
Tel.: 780-1546 / Fax: 786-5601
ISBN: 950-29-0485-0

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros medios, sin el permiso previo del editor.

Colección Educación y Sociedad

Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)

Inés Dussel



FLACSO
Facultad Latinoamericana
de Ciencias Sociales
Sede Académica Argentina



Oficina de Publicaciones del CBC
Universidad de Buenos Aires

Birgin, Silvia Duschatzky desde el área Educación de FLACSO, Sandra Carli, Rafael Gagliano, Lidia Rodríguez y todo el equipo de APPEAL en la UBA, y a Silvia Finocchio, de la que aprendí mucho en años de cátedra y de iniciación a la investigación histórica. A todos ellos les agradezco no sólo la lucidez en la crítica y en la erudición en muchos aspectos, sino sobre todo la generosidad intelectual y la "buena onda" con la que me ayudaron a crecer en grupos de trabajo.

Finalmente, sin el apoyo de Pablo y su "paciente impaciencia", esta tesis seguiría rondándome en la cabeza y no se plasmaría en papel. A él, por el amor y la fuerza que nos sostienen, quiero dedicarle este trabajo.

El currículum y la sociedad

Ocuparse del currículum es bastante poco original en estos tiempos. El "currículum" debe ser, seguramente, uno de los conceptos más citados actualmente en la literatura educativa. Concepto estelar, mito, lugar común, epistemología invasora: todos estos epítetos con los que se lo ha calificado denotan que sintetiza muchas de las preocupaciones y movimientos presentes dentro del campo pedagógico.

¿A qué se debe este éxito? Seguramente hay muchas respuestas, una de las cuales -probablemente la más importante- se vincula a que expresa algún tipo de respuesta a la crítica extendida sobre la función y el valor de la escuela. Recuperar el contenido cultural y la noción de transmisión dentro de la enseñanza parecen ser caminos relativamente consensuados para hacerle frente a la crisis extendida de los sistemas escolares. Pero el hecho de que sea el "currículum" y no la "formación" -otro concepto que estuvo de moda- el que concite tanta atención, también tiene que ver con los usos y sentidos que fue adquiriendo el término.

Para hacer una breve genealogía, podría decirse que el currículum es un invento de la modernidad. Aunque desde que existe algún tipo de escuela se definió implícita o explícitamente un cuerpo de conocimientos a transmitir, el nombre de "currículum" parece haber aparecido en la literatura educativa sólo en el siglo XVI. En aquel momento, este uso novedoso del término latino, incorporado fundamentalmente por la pedagogía protestante, supuso una ordenación y jerarquización de los saberes que se querían difundir masivamente.¹ Las nociones de orden, racionalización y

1. Entre la numerosa bibliografía al respecto, nos basamos en: D. Hamilton, "Orígenes de los términos 'clase' y

gradualidad empezaron a estructurar la experiencia educativa de las nuevas generaciones.

Sin embargo, no es sino hasta el siglo XX que se produjo la escolarización casi completa de las generaciones jóvenes en los países occidentales. En muchos de ellos, la emergencia de las profesiones pedagógicas fue especializando cada vez más la producción del currículum, que fue considerado dominio exclusivo de los "expertos" en ciencias, psicología, sociología, artes.² Aparentemente superado el álgido debate político y religioso sobre qué y cómo enseñar que marcó al siglo XIX, se consolidó un discurso pedagógico que hizo de la neutralidad y la objetividad dos de sus pilares centrales.

La crítica reproductivista de los años '60 y '70 vino a cuestionar estos supuestos. La pregunta "quién se beneficia" con esta enseñanza, quién aprende a mandar y quién a subordinarse, alentó muchas investigaciones y ensayos de ese período. Después de este auge crítico, en los últimos 15 años, en parte por la crisis teórica del marxismo y otros acercamientos dualistas, aparecieron explicaciones que complejizaron la relación entre el currículum y la sociedad y pusieron en duda su eficiencia reproductora. Se pusieron de moda los estudios sobre la transposición didáctica, las didácticas especiales, el pensamiento docente, la planificación y la evaluación curricular, las psicologías cognitivas. Con esta revaloración de la mediación pedagógica, ejemplificada espectacularmente en el "boom" de las publicaciones sobre el currículum, resurge también en muchos casos la tentación de la neutralidad, revestida de la superioridad de los discursos técnicos sobre las controversias políticas.

Pero ya lo dijo Galileo hace varios siglos: "Eppur si muove". Pese a la intención de reducirlo a decisiones técnicas, el currículum involucra un proceso social absolutamente público y político. El currículum es la síntesis de una propuesta cultural, expresada en términos educativos, sobre cómo y quién define la *autoridad cultural* en una sociedad dada.³ En tanto tal, concierne a todos, políticos, ciudadanos, intelectuales, viejos y jóvenes, discutir como un asunto público, de crucial importancia, qué es lo que todo miembro de la sociedad debe saber para poder ser considerado tal y para poder interactuar con otros miembros.

Afirmar que el currículum es un asunto público no significa considerarlo equivalente a cualquier otro discurso político o social. Retomando las tradiciones críticas, pero tratando de evitar el reduccionismo, creemos que cualquier argumento sobre el sentido político o social del currículum debería considerar también su *autonomía textual*. Lo que nos interesa analizar son los puntos de contacto, los des-balances, los excesos, las intensidades propias del texto curricular, que muestren cómo ese texto ha sopesado, retrabajado, desplazado o cristalizado elementos de la esfera política o social.⁴ El currículum procesa de manera peculiar las políticas culturales, los mandatos políticos, las cuestiones sociales, los desarrollos científicos, tomando elementos de estas esferas y recolocándolos en términos de dispositivos de enseñanza y aprendizaje, edades, contextos, materiales. Esta traducción no es indiferente: en ella intervienen muchos sujetos con sus propios saberes y estrategias, y el resultado dista de ser homogéneo y fácilmente homologable a los intereses de tal o cual grupo social o político. Sobre todo, debe considerarse la importancia del campo pedagógico en esta traducción, que estructura posiciones de los sujetos y delimita en parte las estrategias y discursos disponibles. La relación entre currículum y sociedad, así, no es de homología o espejo, sino más bien un sistema de relevos que se sintetizan en un texto curricular.⁵

Es desde esta óptica, nutrida fundamentalmente por algunas corrientes de la historia curricular y de los estudios culturales y por la teoría política de la articulación,⁶ que nos proponemos revisar la historia del currículum de la escuela media argentina. Desde la historiografía educativa argentina, ha sido un tema poco abordado. A principios de siglo, algunos inspectores diligentes se tomaron el trabajo de agrupar el conjunto de los antecedentes sobre la materia, por lo menos hasta 1903; Mantovani, en 1940, propuso una reforma que también recopiló información sobre los intentos anteriores.⁷ El procesa-

2. Véase al respecto: Popkewitz, "Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales", 1988; Sarfatti Larson, "El poder de los expertos. Ciencia y educación de masas como fundamentos de una ideología", ambos en *Revista de Educación* N° 285, Madrid, MCE, 1988.

4. Seguimos aquí la propuesta de Thomas Elsaesser, "Social Mobility and The Fantastic: German Silent Cinema", en J. Donald (ed.), *Fantasy and the Cinema*, Londres, British Film Institute, 1989.

5. Los conceptos teóricos que estamos introduciendo tienen una larga historia que no pretendemos abordar aquí. Remitimos a la bibliografía que nos resultó básica para estas categorías: sobre el discurso pedagógico, B. Bernstein, *The structuring of pedagogic discourse*, Nueva York, Routledge, 1990; sobre los códigos curriculares, U. Lundgreen, *Teorías del currículum y de la escolarización*, Madrid, Morata, 1992; sobre la heterogeneidad de lo cultural, M. De Certeau, *L'invention du quotidien*, París, Folios, 1986 y B. Sarlo, "Lo popular como dimensión: tópica, retórica y problemática de la recepción", en Seminario del CLACSO: *Comunicación y culturas populares en Latinoamérica*, México D.F., FELAFACS-Gustavo Gili, 1987; sobre los campos, P. Bourdieu, *Réponses*, París, Ed. du Seuil, 1992; y una discusión más específica para América Latina: Altamirano y Sarlo, *Literatura/Sociedad*, Buenos Aires, Hachette, 1983.

6. Además de la bibliografía ya citada, H. Kliebard, *The Struggle for the American Curriculum. 1893-1958*, Nueva York, Routledge and Kegan Paul, 1987; H. Bhabha, *The Location of Culture*, Nueva York, Routledge, 1994; E. Laclau y Ch. Mouffe, *Hegemonía y estrategia socialista*, México D.F., Siglo XXI, 1987.

7. J. R. Fernández, *Antecedentes sobre la enseñanza Secundaria y Normal en la República Argentina*.

Currículum, humanismo y democracia

A lo largo de esta tesis, hemos intentado desplegar la acción y propuestas de grupos curriculares y de pedagogos que buscaron configurar a la escuela media argentina desde 1863. Este despliegue estuvo motivado por una convicción teórica ya explicitada, cual es la de la *autonomía textual* del currículum en relación a otros textos/contextos. La identificación de grupos o propuestas curriculares que traducen o combinan en forma original filosofías, posiciones políticas y trayectorias sociales y personales, quiso poner de relieve que el currículum no obedece unívoca o linealmente a las demandas del Estado, las clases sociales o las corrientes pedagógicas, sino que es una producción cultural que surge de luchas y estrategias variadas.

La acción de los grupos curriculares fue, hasta ahora, poco considerada en los estudios sobre los sujetos de la determinación curricular.³⁵⁵ La explicación más extendida en la historiografía educacional argentina sobre el predominio del currículum humanista fue la que proveyó Juan Carlos Tedesco, que lo atribuyó a una dinámica social particular. Tedesco afirmó que las clases medias jugaron un papel fundamental en el sostenimiento de este modelo de escolaridad secundaria, porque lo asociaban a la obtención de las credenciales y saberes educativos socialmente relevantes en la época: el ingreso a la universidad, la admisión a la cultura letrada.³⁵⁶ Escrito inicialmente en 1970, el trabajo de Tedesco tuvo la gran virtud de incorporar a las clases sociales a la dinámica del cambio educativo. Pero en las casi tres décadas transcurridas en el interín, muchos han sido los cambios en la conceptualización de los sujetos sociales y

pedagógicos como para mantener intacto el argumento. Por ejemplo, Tedesco partió de considerar los debates parlamentarios o la orientación de la matrícula del nivel medio como indicadores de la actitud de las clases medias en las primeras décadas de este siglo. Así, sugirió que la predilección de las clases medias por el bachillerato frente a las modalidades técnicas era un indicio de este comportamiento de clase. Sin embargo, parece importante recordar que eran muy pocos los miembros de las clases medias que podían acceder a la enseñanza secundaria, al menos hasta el final del período considerado, como para convertir a sus elecciones en parámetros de las actitudes de todo un sector social; y que esta misma exigüidad favorecía la adopción de estrategias de ascenso social individual más que la articulación de estrategias colectivas. En todo caso, sí parece relevante, aunque escape al objeto de esta tesis, el pensar por qué cuando hubo estrategias colectivas de impugnación al statu-quo, sobre todo con la emergencia del primer gobierno radical, éstas no alcanzaron a cuestionar el orden educacional ni a poner en duda al currículum humanista.

Nuestra crítica, o nuestra distancia, de los trabajos de Tedesco no tiene que ver solamente con problemas de orden metodológico, esto es, sobre si es posible, y cómo, medir o dimensionar las actitudes de las clases frente a la educación; y va en el sentido de la determinación y hasta reducción de lo pedagógico a otras lógicas sociales. Un cuestionamiento similar, aunque más matizado, podría realizarse a algunos tramos del trabajo de Adriana Puiggrós sobre el período 1885-1916, en los que varias de las posiciones político-pedagógicas que la autora investiga tienen una determinación político-partidaria. En ambos casos, se da por sentado lo que debería primero probarse: que la lógica de la articulación del campo pedagógico en la Argentina es predominantemente social o política-partidaria. Nosotros, más bien, queremos destacar la importancia para la historiografía educativa de pensar al campo pedagógico como una matriz de traducción, de recolocación, de otros discursos, y reconvocar nuevamente a la noción de *autonomía textual* del currículum, a través de las equivalencias y las series discursivas que se fueron construyendo, y la *especificidad* de los sujetos involucrados en su determinación.³⁵⁷ Esta autonomía textual, lo repetimos una vez más, no debe pensarse como independencia total o absoluta, sino como un sistema de relevos en los que se van configurando otras dinámicas y sujetos.

Para nosotros, la configuración y las estrategias de los grupos fueron decisivas en lograr una alianza compleja y de alta estabilidad como la que se estructuró en torno al currículum humanista. La hegemonía del currículum humanista en la escuela media se construyó sobre la base de la alianza entre los letrados humanistas a la vieja usanza -como Miguel Cané, Pedro Goyena o Calixto Oyuela- y los normalistas, portadores de estrategias y saberes de renovación del campo cultural y educativo. La ideología que la cimentó fue una traducción del republicanismo francés, como lo expresó Carbó en el debate de la reforma Magnasco en 1899, que sostenía que la educación era un deber del Estado antes que un derecho de los individuos. Esta versión anti-liberal -o liberalismo sui-generis, como se prefiera-, también configuró una pedagogía autoritaria y normalizadora, que afirmó no sólo un canon cultural con fuerte exclusión de la cultura contemporánea y de la pluralidad sino un vínculo pedagógico basado en la sospecha y la vigilancia, como puede observarse en la Didáctica y en los reglamentos -de larga perduración- de Lugones.

En esta coalición, el normalismo fue efectivo en imponer la idea que la escuela secundaria debía ser una prolongación de la escuela primaria, y no un nivel exclusivamente dedicado a la formación pre-universitaria. Tanto en los rituales como en la arquitectura y el vínculo con el saber, se presupuso un sujeto que sólo seguía una evolución cronológica sin mayores discontinuidades. El sujeto "adolescente" tardó varias décadas, desde los fallidos primeros intentos de Mercante y Nelson, en integrarse a las políticas y a la reflexión sobre la escuela secundaria. A su vez, el predominio de los viejos letrados humanistas fue probablemente el motivo de que la estrategia de renovación del currículum fuera la agregación de nuevas materias junto a las existentes, antes que la reestructuración disciplinaria interna o la creación de otros códigos curriculares. Cada grupo ganó y perdió algo en esta coalición, pero indudablemente lograron un predominio de larga duración en la escuela media.

Las impugnaciones y disidencias de esta alianza fueron de cuño variado. Las primeras estuvieron asociadas a un sector del roquismo que vio con preocupación la extensión de la ideología republicana y que intentó modernizar las formas de dominio imitando al modelo germano, esto es, buscando institucionalizar la segmentación social a la par que avanzar en el desarrollo económico. La propuesta de Magnasco expresó un tibio industrialismo y reformismo que encontró poco eco aún en quienes años antes habían sostenido propuestas similares, en gran parte porque iba en contra de un consenso ya asentado para la época, cual era que el Estado nacional debía encargarse de la formación del "espíritu público" en todos los niveles. Pero sobre todo, al plantear como eje de su propuesta la preocupación conservadora por la expansión del nivel, y al mostrarse incapaz de desarticular la identificación de la

357. Esta afirmación de la especificidad de lo pedagógico debe muchísimo a Marcelo Caruso. Cf. nuestro trabajo sobre Dewey, ya citado, y M. Caruso, *Pedagogía, currículum e intelectuales. El caso de las izquierdas argentinas ante el primer peronismo - 1943-1955-*, UBACyT-FFyL, Informe final de investigación, 1995.

escuela secundaria con el currículum existente, contribuyó a reforzar la equivalencia entre el currículum humanista y la democracia.

La reforma Saavedra Lamas, promulgada en 1916 y que tuvo sólo un año de implementación, se inscribió en esta serie discursiva y corrió una suerte parecida a la reforma Magnasco, aunque su fracaso fuera menos estrepitoso. Combinando argumentos utilitaristas, pragmáticos y de la psicología experimental aportada por Víctor Mercante, intentó transformar el sistema educativo creando una escuela intermedia de 3 años y reduciendo la escolaridad secundaria a otros 3. Los elementos más renovadores de la propuesta, como fueron la introducción del trabajo manual vinculado a los desarrollos tecnológicos de la época y de un nuevo código curricular basado en la psicología y la ciencia, quedaron sin embargo a un lado cuando asumió el gobierno radical y resolvió reestablecer el currículum tradicional del Plan Garro (1912). También en este caso, la asociación de la reforma a una pedagogía cultural y políticamente conservadora, sospechosa de la cultura contemporánea, de cualquier grado de libertad y del adolescente, limitó el alcance de la crítica al currículum humanista.

Contemporáneamente, Ernesto Nelson, inspector, profesor y periodista de variada actividad en el campo pedagógico, fue autor de una propuesta de reforma que nunca llegó a ejecutarse pero que, por su heterodoxia y su lucidez en la crítica, sigue siendo una fuente de sugerencias para la reforma educativa. Inspirado en el liberalismo escolanovista, Nelson imaginó alumnos que investigaran los impuestos y la higiene pública, aulas que fueran como bibliotecas abiertas, escuelas que fueran repúblicas en pequeña escala. La incorporación del trabajo manual al currículum se desplazó en su caso, como en el de la mayor parte del liberalismo educativo, hacia el activismo, perdiendo en esta transformación su capacidad de rearticular al conjunto del currículum -tal como en otras latitudes lo planteaban o plantearían Dewey, Gramsci o los pedagogos soviéticos-. Pero fue probablemente su confianza en la lógica del mercado como mecanismo regulador democrático, y su escasa o nula vinculación al sindicalismo docente y al movimiento reformista, las que motivaron que la suya no trascendiera el nivel de la propuesta, y las que lo redujeron en los años sucesivos a un papel de interlocutor de maestros y pedagogos interesados en el escolanovismo sin mayor intervención en las luchas de la política educativa.

Por último, queremos remarcar que la *compleja articulación de diferencias* que logró cristalizar el currículum humanista en la Argentina, que retomó algunas de las características de nuestra modernización periférica, tuvo efectos menos democráticos de los que se han subrayado en la historiografía. La afirmación del ideal humanista republicano como expectativa más desea-

ron a cuestionar. Tal como en el caso de la escuela republicana francesa, el dispositivo escolar tuvo en la Argentina una radicalidad ideológica pero un fuerte conservatismo social y cultural. En nuestro caso, la radicalidad ideológica se medía más por la confrontación con el aparato eclesiástico que por la inclusión de otros saberes y producciones culturales. Así, la oposición entre "ciencia" y "fe" tuvo el efecto de clausurar otras impugnaciones o aperturas democráticas. El canon que se afirmó sobre esta base de republicanismo, laicismo y tradicionalismo cultural y pedagógico, provee indicios de las bases sobre las que se construyó la *autoridad cultural* en la Argentina, sobre qué inclusiones y exclusiones se fundó, y qué formas fue adoptando y cuáles desechando. La no inclusión del trabajo, la desconfianza de la cultura contemporánea, la negación de la voz adolescente, el predominio de las formas y corrientes científicas y estéticas menos dinámicas, son elementos que fundaron un tipo de dominio cultural que permitió escasamente el experimentalismo y que conformó un tipo de ciudadanía, si no premoderna, al menos anti-liberal, sin sujetos individuales ni ética que la sustentaran. Quizás aquí esté una de las fracturas constitutivas de nuestra cultura política y de nuestra cultura escolar.

límites para articularse a los nuevos sujetos políticos y educativos, también dicen mucho del currículum triunfante.

Las discusiones curriculares que se suceden en los 60 años que abarca esta investigación, son para nosotros indicadores de las formas en que se debatió y procesó la modernización en la Argentina. Tópicos como la ciencia y el cientificismo, el ideal de progreso, la incorporación al mundo, la inclusión del trabajo y la relación con el legado hispánico, cruzan la mayor parte de las intervenciones. En este sentido, la hibridación curricular triunfante, pero sobre todo los proyectos fracasados, muestran cuáles eran las bases del consenso y los límites para el disenso entre quienes imaginaron una escuela media para la Argentina del siglo XX. Sobre todo, provee muchos indicios acerca de las bases sobre las que se construyó la *autoridad cultural* en la Argentina, y qué formas fue adoptando y cuáles desechando. Desde esta óptica, nuestro trabajo quiere ser también un aporte al estudio de la historia cultural en nuestro país.

Parte I

La construcción de una hegemonía