

VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004.

# **En la búsqueda de la solidaridad perdida. Debates por la integración social entre los intelectuales socialistas (1896-1910).**

Marina Becerra.

Cita:

Marina Becerra (2004). *En la búsqueda de la solidaridad perdida. Debates por la integración social entre los intelectuales socialistas (1896-1910)*. VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-045/264>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

## **En la búsqueda de la solidaridad perdida. Debates por la integración social entre los intelectuales socialistas (1896-1910)**

Marina Becerra (Facultad de Ciencias Sociales-UBA/CONICET)

e-mail: [marinabb02@hotmail.com](mailto:marinabb02@hotmail.com)

“El elemento popular “siente” pero no siempre comprende o sabe. El elemento intelectual “sabe” pero no comprende o, particularmente, “siente”. Los dos extremos son, por lo tanto, la pedantería y el filisteísmo por una parte, y la pasión ciega y el sectarismo por la otra (...) El error del intelectual consiste en creer que se pueda saber sin comprender, y, especialmente, sin sentir ni ser apasionado (no sólo del saber en sí, sino del objeto del saber), esto es, que el intelectual pueda ser tal (y no un puro pedante) si se halla separado del pueblo-nación, o sea, sin sentir las pasiones elementales del pueblo, comprendiéndolas y, por lo tanto, explicándolas y justificándolas por la situación histórica determinada; vinculándolas dialécticamente a las leyes de la historia, a una superior concepción del mundo, científica y coherentemente elaborada: el “saber”. No se hace política-historia sin esta pasión, sin esta vinculación sentimental entre intelectuales y pueblo-nación. En ausencia de tal nexo, las relaciones entre el intelectual y el pueblo-nación son o se reducen a relaciones de orden puramente burocrático, formal; los intelectuales se convierten en una casta o un sacerdocio (...)” *Antonio Gramsci*

“Todo hombre o mujer debe ser una célula activa del organismo social, dedicando su actividad a una sola función (educador o médico, panadero o escritor, etc) para hacerse especialista y hábil en ella, toda mujer u hombre

debe unirse a las otras células (hombres o mujeres) que desempeñan la misma función (todos los maestros, todos los médicos, todos los panaderos, todos los escritores, etc) para formar órganos robustos (congresos, gremios, etc) capaces de intensificar a la mayor potencia, en el juego armónico de todos, el bienestar y la riqueza del organismo (la humanidad). Trabajar y asociarse son los deberes cardinales del individuo en la colmena humana. Los que trabajan se llaman obreros (intelectuales o manuales), los que no trabajan, o dedican su actividad a ocupaciones improductivas para la colmena, se llaman zánganos (patrones, militares, religiosos, rentistas, ladrones, políticos, muchos funcionarios y empleados, etc)”, Manuel Meyer Gonzalez, en *Revista de Educación. Organo gremial del Magisterio de la provincia de Bs As*, enero y febrero de 1902, nro. 1, 2, 3 y 4, año X.

Hace más de 100 años, la actual pregunta por la otredad constitutiva<sup>1</sup> era para los intelectuales socialistas altamente problemática, puesto que luchaban por integrarse en una sociedad que se constituía sobre la heterogeneidad producto de los acelerados procesos de inmigración. Aquí analizo los relatos de los primeros intelectuales socialistas argentinos en torno del problema de la integración social que la escuela –institución moderna por excelencia- posibilitaba como ningún otro espacio –obligatorio y legítimo- de sociabilidad. ¿Cómo pensaban los intelectuales socialistas del Centenario la integración en una sociedad culturalmente heterogénea como efecto de la inmigración masiva? ¿Qué propuestas de integración social tenían frente al discurso estatal que fundaba la integración social en la anulación de las diferencias culturales en pos de la producción de una nación homogénea? En definitiva, si la

propuesta de integración de la nueva política pedagógica estatal –el nacionalismo- se fundaba en la homogeneización cultural, ¿cómo pensaban los socialistas articular estas diferencias? La búsqueda de formas corporativas de organización social, así como de la especialización de funciones para la “mayor potencia del organismo social”, donde la importancia de la especialización derivada de la división del trabajo deviene de su poder cohesionador -fuente de solidaridad social en tanto generadora de “órganos robustos” como dice el epígrafe- aparece con suma frecuencia en los relatos de los primeros socialistas argentinos. Esta versión local, coetánea de las ideas durkheimianas del orden social, también se expresa en las propuestas socialistas para la libre dirección de las escuelas primarias<sup>2</sup>, donde, asociada a la defensa de las

---

<sup>1</sup> En este punto, no me estoy refiriendo al nivel de la otredad constitutiva del lenguaje como género discursivo que me antecede, sino que me refiero específicamente al nivel del otro semejante, en interacción con el cual se constituye el sujeto.

<sup>2</sup> Sobre la reforma de la constitución de Entre Ríos, escribían: “[en Entre Ríos] ha predominado la tendencia a centralizar y condensar en el ejecutivo las funciones y la influencia del gobierno. La educación pública ha caído también bajo este sistema monopolizador (...) se citan las dificultades y conflictos que se producen donde la educación pública está organizada como una institución cuyas autoridades tienen representación popular y se gobiernan por leyes orgánicas. Las contrariedades que se invocan se han producido, pero si eso fuera motivo para desnaturalizar la índole institucional de la educación y convertir su dirección propia en dependencia administrativa, no habría poder ni corporación que no fuera susceptible bajo este criterio empírico de someterse a la misma simplificación, sacrificando a los incidentes el concepto político y constitucional, para subordinarlo todo a la reglamentación. Con desvirtuar el carácter institucional de la educación pública no se remedia nada. Peor es entregar ese ramo del gobierno a la influencia de los gobernantes que oficializan la enseñanza y su administración, como lo oficializan todo (...) que la educación pública sea uno de aquellos asuntos e intereses que deben entregarse a la gestión de corporaciones orgánicas, que dejen en poder de la opinión la dirección de la enseñanza primaria. Por la reforma introducida a la constitución entrerriana, el gobernador queda instituido en árbitro y magister de la educación. El ejecutivo delega su autoridad escolar en un director, que en muchos casos no será más que instrumento político del gobierno. Creemos que con esta innovación, por salvar de un mal se va a caer en otro peor, por evitar la complicación y los roces de un sistema orgánico con atribuciones propias en la administración escolar, se va a incurrir en la oficialización, que contribuirá a viciar la enseñanza, entregada directamente a la influencia política y al favoritismo. Por sobre todo esto, la reforma desnaturaliza la índole institucional que en tantas partes tiende a que la educación sea administrada popularmente y con la mayor prescindencia posible de los gobiernos”. *Revista de Educación*, julio de 1903, nums. 5 y 6, año XI. Asimismo, en la provincia de Buenos Aires se discutía el tema desde el año anterior, por lo que el maestro socialista Meyer Gonzalez, en representación de los consejos escolares de San Nicolás, Navarro y Necochea, había presentado un “Recurso de inconstitucionalidad” a la Suprema Corte de Justicia el 23/04/1902 -que se transcribe en la *Revista de Educación*- en contra de la resolución del 24/03/1902 por la que el Consejo Gral. de Educación de la provincia sería a partir de entonces el encargado de nombrar y destituir a los maestros diplomados. Allí el

formas corporativas, aparece la conocida fórmula sarmientina de plantearse la lucha por la educación popular: que la *administración* sea popular (esto es, dejada a la libre “opinión” de los consejos escolares) y *no* oficial. En otras palabras, dejando la dirección de la educación pública en manos de “corporaciones orgánicas”, se fortalecerían los lazos de la sociedad civil. En términos saintsimonianos –tan familiares a aquellos socialistas- era deseable que la “administración de las cosas” fuera desplazando con su fuerza civilizatoria al “sistema de gobierno” que intentaba centralizar cada vez más funciones en su seno descalificando de ese modo la potencia de la organización corporativa que podría surgir del seno de la sociedad civil. Sin embargo, como veremos a continuación, no todos los socialistas coincidían en esta forma de pensar la tensión entre particularidad y totalidad, donde las diferentes “células” particulares son jerárquicamente iguales (un maestro no es mejor que un panadero, etc) pero son diferentes en sus funciones y es precisamente esa diferencia, esa incompletud, lo que les daría riqueza, puesto que generaría relaciones de solidaridad (a partir de la necesidad que cada uno tiene de los otros) y ese sentimiento llevaría a una sólida integración social. Con la presentación de estos conflictos, propios de ciertas articulaciones entre positivismo y socialismo de la época, en este trabajo analizo la producción y divulgación de determinados problemas eminentemente sociológicos en nuestro país –como la pregunta por la creación de lazos de solidaridad que posibilitarían alguna forma de integración social- entre intelectuales socialistas del período fundacional del partido<sup>3</sup> a partir de publicaciones que, en

---

director de la *Revista de Educación* planteaba que debían seguir siendo los consejos escolares los encargados de nombrar y destituir maestros.

<sup>3</sup> Se ha identificado de tal modo al período extendido desde la constitución del Partido (1896) hasta 1910. (Portantiero, 1999: 23)

significativas operaciones performativas, se denominaban a sí mismas como “órganos de estudios sociológicos”, tales como la *Revista de Educación y Humanidad Nueva*. Es que entre aquellos intelectuales, el discurso político se veía reforzado y legitimado por el científico<sup>4</sup>. Para ello, me centraré en los debates socialistas sobre el deslizamiento desde una posición inicial de defensa de las escuelas socialistas hacia otra posición de defensa crítica de la educación estatal. Este pre-texto me permite analizar sus disputas por la definición de una identidad socialista que les permitiera algún tipo de integración social en la moderna nación argentina que hacia el Centenario pugnaba por definirse en debates y políticas explícitamente nacionalistas. A partir de los conflictos originados en el seno del socialismo en la producción de una identidad socialista y nacional a la vez, se pueden observar dos identidades políticas en tensión, asociadas a los distintos modos de integración social imaginados, donde, a su vez, operan de distinta forma los conceptos sociológicos sobre los que escribía Durkheim en el mismo momento.

---

<sup>4</sup> “La cuestión de la enseñanza primaria parece estar destinada por una causa o por otra, a una constante agitación en la República, llegando así a constituir en nuestros asuntos internos, uno de los problemas de mayor importancia que puedan presentarse al análisis investigador del estudioso y del sociólogo (...) Hace ya medio siglo que el ilustre autor de las “Bases” de nuestra Constitución, Alberdi (...) decía, hablando de los rumbos educacionales en los que debía orientarse la juventud argentina: ‘(...) Que el clero se eduque a sí mismo, pero que no se encargue de formar nuestros abogados y estadistas, nuestros negociantes, marinos y guerreros’ (...) He aquí la vista previsor y clara del sociólogo que analiza los hechos e induce de los mismos los acontecimientos del porvenir para encarrilar la dirección de los pueblos hacia sus grandes destinos.”, Adolfo Canetón, en *Revista Socialista Internacional*, 15/04/1909, año 1, T.1, nro 5. Aquí el sociólogo -el intelectual- es necesariamente un *político* pues interviene activamente “encarrilando” a los pueblos, pero *científicamente*, es decir, buscando regularidades, leyes, en el curso histórico. Hay en este sentido un primado de la política sobre la historia. Sin embargo, la cuestión estaba lejos de ser unívoca entre los socialistas, y menos aún entre ellos y prestigiosos académicos de la época, quienes entablaran polémicas explícitas entre el discurso político y el discurso científico por apropiarse de la legitimidad del marxismo no sólo en las publicaciones mencionadas, sino también en las aulas universitarias (cfr. Pereyra, 1999). Al respecto, es sugerente -y poco conocida- la conferencia de extensión universitaria “Teoría materialista de la historia” (publicada en 1903 por la revista *El Libro*) dictada en la Biblioteca de la Universidad Nacional de La Plata por el flamante doctor en jurisprudencia, Enrique Del Valle Iberlucea, una de las figuras socialistas más interesantes por su apertura permanente y colaboración en instancias no necesariamente partidarias, y de quien, sin embargo, muy poco se sabe.

## *Publicaciones*

Antes de avanzar en el análisis de los debates, quisiera detenerme brevemente en algunas características que considero significativas de las publicaciones analizadas. En primer término, la *Revista de Educación*, cuyo subtítulo a partir de 1904 cambia por *Organo de estudios sociológicos y de propaganda gremial. Defensor del magisterio*, comenzó a circular en la ciudad de La Plata en el año 1891, y estaba a cargo de Manuel Meyer Gonzalez, olvidado maestro y militante socialista<sup>5</sup>. Esta revista constituye una de las fuentes más interesantes para los problemas aquí planteados ya que siendo un espacio más amplio de discusión entre docentes e intelectuales dedicados a analizar problemas “sociológicos” (especialmente cuestiones educativas) y con una fuerte orientación socialista, abarca un espectro de educadores liberales asociados de diversas formas en las iniciativas de educación popular<sup>6</sup>, revelando por ello aspectos que las publicaciones estrictamente socialistas no abordan. Asimismo, la circulación de la misma anuncia un recorrido más amplio que las publicaciones partidarias<sup>7</sup>. Entre estas últimas, he revisado el semanario/diario *La Vanguardia*, ya que se trata del órgano de prensa oficial del partido socialista argentino, y como tal permite un acceso privilegiado a las discusiones existentes en el seno del socialismo. Este formato hemerográfico implica mayor circulación social y mayor repercusión que el formato libro entre militantes y

---

<sup>5</sup> Meyer Gonzalez fue también co-fundador del primer centro socialista de La Plata en enero de 1901, así como de la Asociación de Maestros de la provincia de Buenos Aires (única asociación de maestros existente en el país) en el año 1900.

<sup>6</sup> Allí escribían figuras tales como Víctor Mercante, Juan B. Justo, Justa Burgos Meyer, Adrián Patroni, Guido Anatolio Cartei, Manuel Meyer Gonzalez, Susini, entre muchos otros. A pesar de la articulación que allí se produce, no se encuentra estudio alguno sobre dicha publicación, que he estudiado con mayor profundidad en la investigación que sirve de marco general al presente trabajo: “*Socialismo, Estado y nación: un análisis de la producción de hegemonía estatal educativa en Argentina (1900-1910)*” Tesis de Maestría (2003), FLACSO-Buenos Aires.

<sup>7</sup> “La *Revista de Educación* es el órgano único del magisterio de la provincia y la publicación más antigua de su género en la República. La *Revista de Educación* es recibida en las oficinas

adherentes, lo cual le otorga un valor particular en tanto órgano decisivo de enunciación colectiva, así como medio de producción de una identidad común<sup>8</sup>. Además, he complementado la revisión con revistas partidarias -tales como la *Revista Socialista Internacional. Publicación mensual de exposición del socialismo científico, crítica social e información del movimiento obrero de ambos mundos*, llamada desde 1910 en adelante *Humanidad Nueva. Publicación racionalista de Sociología, Arte, Educación, Socialismo e información del movimiento obrero internacional*- fundadas y dirigidas por Enrique Del Valle Iberlucea (hasta su incorporación al Senado en 1913), y cuya secretaria de redacción (y posterior directora) fuera Alicia Moreau. El objetivo de estas revistas eruditas es debatir en un campo intelectual algunos problemas de interés para el socialismo, con numerosos artículos no sólo de militantes sino también de intelectuales “liberales” no necesariamente socialistas. De este modo, si bien estas revistas ofrecen una gran riqueza y variedad temática e ideológica pues abarcan un amplio arco de voces intelectuales del momento a escala internacional, la contracara es que precisamente por ello, su llegada es más limitada a determinados círculos ilustrados que *La Vanguardia*.

#### *Debates socialistas*

“(…) Esa nueva fuerza con que de hoy en más habrá que contar en las luchas electorales es, por sobre todo, un método permanente de educación integral para nuestro pueblo. Lo sabemos por observación personal (…) el Partido Socialista lucha en posiciones estables y con una propaganda de todos los

---

y departamentos de estadística e instrucción pública de los estados argentinos y americanos y de todos los países civilizados (...)” (*Revista de Educación*, 1 y 16 de julio de 1904)

<sup>8</sup> Aunque en este trabajo no pretendo indagar en las prácticas de apropiación e interpretación de los lectores.

momentos contra el alcoholismo, el compadraje, el analfabetismo y todas las miserias de la plebe. Sería interesante la estadística de las conferencias, bibliotecas, publicaciones, escuelas y demás elementos de educación que a sus afiliados y al mismo tiempo al pueblo en general suministra este partido (...). Citamos un ejemplo. En ese molde quisieramos ver cómo toman nuevas formas los partidos políticos de este país y esa es la obra positivamente educadora que deben abordar dentro de sus respectivos círculos, los ciudadanos honestos e influyentes y que alcanza en primer término a aquellos que por antonomasia se dicen *educadores*, maestros. Esa es la misión que aún queda por cumplir, misión extra escolar, si se quiere, pero esencial y altamente educadora y exigible al profesorado y al magisterio. Y es evidente que no se cumple. Cansados estamos de ver rectores, catedráticos que no se inscriben, que no votan, que no intervienen para nada ni con la palabra ni con el ejemplo en el movimiento político de la sociedad en que pretenden actuar como modeladores de futuros ciudadanos (...)" N. de R., *Revista de Educación*, 1 y 16/7/1904.

Además de la impronta iluminista tan cara al socialismo, aquí se puede ver la centralidad otorgada a las tareas de democratización de toda la sociedad: ese molde mencionado en la nota se vincula con la definición de determinada identidad política. Se trataba de la producción de una identidad "democrática", y allí residía la misión de los educadores, función de intervención social y política de los intelectuales -en tanto creadores de sentidos (Gramsci, 1962)-. En este sentido, el desplazamiento de los socialistas desde una inicial posición antagónica frente a la educación estatal (que consistía en contraponer sus propias escuelas frente a las debilidades cualitativas y cuantitativas de las

escuelas estatales) hacia otra posición, fundada en la reivindicación al Estado por el monopolio de la educación pública, se inscribe asimismo en los procesos de ampliación de la acción estatal en educación, que hacia el Centenario se expresaba ya en un consenso ampliamente compartido en el campo educativo. Por otra parte, las políticas tendientes a producir una inclusión homogeneizante se volvían cada vez más urgentes en el marco de la construcción de la nación argentina. La expresión más cabal de esta urgencia en el campo educativo es la ley número 4874 (llamada Ley Lainez) del año 1905, momento bisagra del sistema educativo argentino, en tanto establecía mayor presupuesto para la edificación de escuelas primarias, ampliando la zona de influencia del Estado nacional en las provincias (donde antes no tenía ingerencia) a través de la fundación masiva de escuelas nacionales, y constituyéndose de este modo en uno de los intentos estatales más sólidos en la línea de construcción hegemónica en materia educativa en el período<sup>9</sup>. En este sentido, el espíritu fundacional del Estado de la década del 80', que en el campo educativo se expresó claramente en la ley 1420, fue renovado desde mitad de la primera década del siglo XX, con la ley Lainez, al calor de las urgencias de construcción de la ciudadanía moderna, en un escenario internacional definido por las luchas interestatales. La naturalización de los extranjeros con vistas a la ampliación de la ciudadanía era una de las soluciones propuestas por sectores liberales de la época, desde Sarmiento pocos años atrás, hasta el socialismo

---

<sup>9</sup> Lamentablemente, no se dispone de investigación alguna acerca de esta ley. La hipótesis aquí formulada parte de una primera constatación a partir de las páginas de *La Vanguardia*, de un mayor interés estatal por la construcción de escuelas primarias luego de 1905, del mayor presupuesto destinado a educación, etc. Esta percepción me llevó al análisis de las estadísticas del sistema educativo en el período (véase: Gandulfo, 1991) confirmando allí las cifras publicadas por la prensa socialista de principios de siglo. De hecho, hacia 1909 ya funcionaban en las provincias 700 escuelas dependientes del Estado nacional. Para ver la recepción realizada por los socialistas de la propuesta del senador Lainez, véase *La Vanguardia* (en adelante *LV*) 08-09-1905.

recién fundado. La vía educativa era otro de los ejes centrales en esta necesaria y urgente producción de ciudadanos. Ambos temas constituyeron los ejes fundamentales de aquel socialismo para la producción de una identidad política moderna. La discusión respecto de la educación estatal giraba en torno a la crítica socialista de las escuelas estatales, donde los puntos centrales se referían en primer término al control de la Iglesia sobre la educación. En segundo término, al hecho de excluir de las escuelas a “la clase más numerosa y pobre” (los trabajadores, que además eran extranjeros). En tercer lugar, criticaban los estilos y métodos de enseñanza atrasados, “la educación poco práctica y burguesa” de las escuelas oficiales, así como el “nacionalismo xenófobo” cada vez más presente a medida que se acercaba el Centenario y crecía el fervor patriótico. En los últimos dos puntos, existían acuerdos entre socialistas y anarquistas, de modo que impulsaron y sostuvieron experiencias educativas en forma conjunta<sup>10</sup>. En este sentido, los socialistas sostenían que la escuela pública era mejorable en lo cuantitativo: extendiendo la educación a los trabajadores, y en lo cualitativo: por un lado, deshaciéndose del real control que la Iglesia ejercía sobre la educación estatal, más allá de la –restringida- laicidad formal; por otro lado, oponiendo a la educación burguesa y nacionalista de las escuelas estatales, una educación libre de prejuicios patrióticos, práctica y renovada, que siguiera las orientaciones del movimiento escolanovista. Sin embargo, a partir del IX Congreso del Partido Socialista Argentino de 1910 aquella tensión originaria, propia del período fundacional del partido, entre el impulso de iniciativas educativas propias (sustentadas particularmente por el grupo de docentes socialistas, muchos de los cuales trabajaban en el gremio de maestros de la provincia de Buenos Aires, o impulsaban la creación de

---

<sup>10</sup> Ver Barrancos (1991).

gremios docentes en otras provincias) y la postura esencialmente reivindicativa dentro de la educación estatal, fue clausurada en favor de ésta última. Estos debates se inscriben, por un lado, en las calurosas discusiones de los socialismos de la Segunda Internacional de Trabajadores sobre “la cuestión nacional”<sup>11</sup>. Por otro lado, aquellos debates se producen en el marco de la construcción estatal de la nación argentina, donde la institucionalización de la educación de masas -que se extendía rápidamente en el mundo entero- constituía una vía privilegiada para la producción de una identidad nacional. No es de extrañar entonces, que el proceso de institucionalización de la educación de masas estuviera signado por una política de anulación de las distancias culturales, que permitiera imaginar ya no una sociedad fragmentada, producto del acelerado proceso de transformaciones económicas y sociales<sup>12</sup>, sino una comunidad culturalmente homogénea, en fin, la emergente y promisoría nación argentina. En este marco, los socialistas argentinos generaron importantes experiencias educativas con gran cantidad de alumnos y con reconocimiento oficial de los títulos expedidos en las más importantes de sus escuelas primarias, cuyos programas, además, se homologaban a los de las escuelas estatales. Allí participaron importantes grupos socialistas ligados a actividades gremiales y docentes, pero no sólo a ellas, ni se trató sólo de militantes orgánicos del partido socialista. También colaboraron en el sostenimiento de estas escuelas, adherentes al partido, así como intelectuales del campo de la educación estatal, y figuras del anarquismo. Es importante señalar que no se trató de algunas pocas experiencias esporádicas, sino que en los albores del siglo, la fundación de escuelas populares constituyó un esfuerzo ampliamente

---

<sup>11</sup> Cuestión sobre la cual escribían Karl Kautsky, Rosa Luxemburgo, Otto Bauer, Vladimir I. Lenin, entre otros.

compartido entre los (y especialmente las) socialistas ligados a funciones intelectuales. Asimismo, se trató de espacios de experimentación educativa, resonancia de los movimientos internacionales de renovación de la escuela, en tanto los socialistas sostenían que “la educación burguesa y poco práctica de las escuelas fiscales” (sic) constituía un obstáculo que debía ser “desterrado” de las escuelas. Pero estas experiencias convivieron conflictivamente con las tendencias (internas y externas al partido socialista) que, mirándose en el espejo francés, sostenían que debía ser el Estado el responsable único de la educación. Estos debates se producían en los intentos por resolver la conflictiva integración de los socialistas, que la escuela estatal facilitaba en su avance integrador, volviéndose por ello mismo, mejorable y hasta deseable. Asimismo, estas discusiones se enmarcaban en las dos tareas centrales que el socialismo se había planteado: la tarea particular de defensa corporativa de los intereses de los trabajadores en tanto clase explotada, así como las tareas universalizantes vinculadas a la democratización de la vida social y política argentina<sup>13</sup>. La tarea de democratizar la vida política se fundaba, en gran medida, en la educación de los trabajadores y de sus hijos, constituyendo así uno de los puntos centrales de la lucha política. En el mismo sentido, concebían que a través de la educación los trabajadores podrían “adquirir conciencia de su situación de clase”, y entonces “organizarse para emprender la lucha contra la explotación capitalista”, donde se expresa claramente su concepción iluminista de la educación. En aquel socialismo aparecía ya la idea -propia de la tradición socialdemócrata- del desfasaje entre la experiencia de los sectores obreros y la conciencia revolucionaria que teóricamente debería

---

<sup>12</sup> Cfr. Romero (1999)

asumir en función de su posición de clase, y donde a mayor nivel educativo correspondía mayor conciencia de clase<sup>14</sup>. En este sentido, la educación era vista como garantía del pasaje hacia una ideología política socialista, o dicho en otros términos, de la históricamente conflictiva relación entre intelectuales y movimiento obrero. En este sentido, las experiencias educativas socialistas, impulsadas particularmente por el sector gremial docente del socialismo<sup>15</sup> serían las encargadas de formar a los hijos de la clase trabajadora “en los preceptos científicos y socialistas”, frente a la demanda realizada al Estado por el cumplimiento de la Ley 1420. Sin embargo, más allá de los argumentos presentados en el IX Congreso del PS donde se decidió abandonar las iniciativas educativas propias<sup>16</sup> y concentrar las críticas educativas en la exigencia al Estado por el monopolio de la educación (con el objetivo principal de neutralizar el poder que la Iglesia tenía en educación) se puede formular la siguiente pregunta: ¿esta decisión era de índole meramente económica (por el grave problema financiero que atravesaban las escuelas socialistas) o también se jugaban allí motivos vinculados a una redefinición más amplia de sus posiciones frente al Estado, es decir, de sus formas de integración social?:

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

---

<sup>13</sup> Así fue autodefinida por los socialistas la tarea del partido socialista en Argentina, en ocasión de la famosa polémica con el diputado italiano Enrico Ferri (LV, 28-10-08).

<sup>14</sup>“(…) Tampoco es desconocido el hecho de que en las ciudades, donde la ilustración es mayor que en los pueblos de las campañas, también el desarrollo de la conciencia de clase es mayor, a pesar de que los trabajadores de las campañas se encuentren en peores condiciones de salario y horario que los trabajadores de las ciudades (...)” (Juan Sanguinetti, LV, 13-05-05)

<sup>15</sup> *La Vanguardia*, 05-08-1905.

escuela laica, de iniciativa popular, emancipada y libre de todos los sectarismos y perniciosas influencias. La simpática iniciativa encontró cierto eco, y la fundación y sostenimiento de algunas escuelas laicas fue un hecho. Pronto los iniciadores de la obra se encontraron con serias dificultades. La carencia de elementos materiales e intelectuales. La pequeña cuota impuesta a los padres de los alumnos que frecuentaran las escuelas laicas era insuficiente. Se recurrió a las suscripciones y donaciones. Pero eso jamás puede constituir un fondo regular y normal de recursos. Se solicitó ayuda pecuniaria al Estado cuya escuela se pretende combatir. La subvención oficial no llegó aún. La carencia de elementos docentes idóneos para la obra es más grave aún. Estos, salvo raras excepciones, escasean enormemente. Y lo peor del caso es que no se les consigue mediante suscripciones, donaciones ni subvenciones oficiales. Y es evidente que una escuela laica sostenida a fuerza de grandes sacrificios no puede ser entregada al primer postulante. Y así la obra se vio restringida, cohibida, reducida a un ensayo en el cual abundan la sinceridad y la buena voluntad y escasean los recursos fundamentales para su adelanto y progreso. Empero, cabe preguntar: aún existiendo los elementos necesarios para la obra, ¿es la escuela laica de iniciativa privada frente de la escuela del Estado, la llamada a resolver en nuestro país, o en país alguno, el grave y trascendental problema de la instrucción primaria? ¿Puede la colectividad confiar a grupos particulares la enseñanza elemental, o es esta un servicio público de cuya función ha de encargarse el Estado? ¿Cuáles son los medios eficaces para obtener la laicización de las escuelas del Estado? (...) Hemos llegado a las siguientes conclusiones: 1. Jamás la escuela laica puede oponerse a la escuela del Estado, ni es la iniciativa privada la llamada a resolver el trascendental

---

<sup>16</sup> *La Vanguardia*, 26 y 27-12-1910.

problema de la instrucción primaria. 2. En principio es peligroso confiar la enseñanza elemental a grupos particulares, pues en manos de éstos puede sufrir alteraciones, desviaciones, mutilaciones, puede hacerse sectaria en grado extremo. La instrucción primaria debe considerarse como un servicio eminentemente público, elemental y primordial función de todo Estado moderno. 3. El único medio eficaz para obtener la laicización de la escuela del Estado es el ejercicio amplio y conciente del sufragio universal. En ningún país civilizado la escuela elemental de iniciativa popular privada ha prosperado ni tenido gran desarrollo. En Francia, la lucha se ha entablado entre la escuela laica del Estado y la escuela escolástica de las congregaciones religiosas (...) Es en el terreno político en donde se ha decidido la batalla. La escuela laica del Estado ha triunfado sobre su rival. Nadie ha pensado en Francia constituir grupos para la fundación y sostenimiento de escuelas laicas. Todas las fuerzas liberales, democráticas y socialistas han concurrido para apoyar al Estado en su lucha contra la Iglesia (...) El Estado, siendo o pudiendo ser emanación del sufragio popular, forzosamente reflejará las tendencias de la mayoría. Será laico siéndolo el cuerpo electoral, y será clerical en caso contrario (...) Y para dar instrucción a todos los hijos del pueblo, se necesitan muchísimas escuelas. El único que puede afrontar con holgura tan cuantiosos gastos, es el Estado (...) La gran fuente está en el impuesto sobre la renta, los legados y las herencias (...) Nótese bien que no negamos toda utilidad y eficacia a las escuelas laicas de iniciativa popular. Dentro de sus modestos recursos y de la reducida esfera de su acción, pueden ser fecundas en ensayos y vivir lozanas a la sombra de la escuela del Estado (...) Pero para no caer en perjudiciales exageraciones hay que darse cuenta exacta de la importancia real de la obra:

jamás llegarán ellas a resolver ni tal vez influir mayormente sobre el gran problema de la instrucción primaria. La escuela del pueblo, la que él paga y sobre la cual tiene derechos inalienables, es la escuela del Estado. Mejorarla, laicizarla y perfeccionarla debe ser el objeto y el deseo del pueblo trabajador. Y como la única forma de realizar esta obra es el voto, haga, pues, política inteligente y conciente y puede estar seguro que, más o menos pronto, tendrá buenas escuelas laicas. La escuela del Estado de nuestro país es de origen y tradición laica. Lo es aún en la letra. Influencias subterráneas la han bastardeado. Culpa es de la desidia y de la indiferencia de nuestro pueblo (...)

Apoyemos y fomentemos las pocas escuelas laicas de iniciativa popular. En ellas no debemos ver por el momento más que una viril protesta permanente contra la deficiencia cuantitativa y cualitativa de la escuela del Estado. Tal vez resulte ser, con el tiempo, un feliz ensayo. Pero no perdamos de vista la verdadera y amplia acción para obtener buenas y suficientes escuelas laicas para la instrucción del pueblo: la conquista de la escuela del Estado por el ejercicio conciente del sufragio universal. Es una de las tantas modalidades de la acción política del PS" (Rienzi, en *La Vanguardia*, 09-09-1906)

Este largo pasaje expresa un tópico extensamente compartido en la época: la idea de que la educación de las masas es tarea primordial del Estado moderno. Ya durante el siglo XIX, en casi todos los países de Europa occidental, se había generalizado este compromiso de los Estados con la institucionalización de la educación de masas, con el objetivo de construir una política nacional unificada, e impulsados por la competencia interestatal. Por otra parte, la posición omnisciente de vanguardia iluminada desde la que escribe el autor de la nota es evidente en este intento de fijar el *deseo que debía tener* el pueblo

(*mejorar, laicizar, en fin, desear la escuela estatal*). Asimismo, el *nosotros* desde el cual se enuncian los argumentos remite a una operación política descriptiva y performativa a la vez hacia el interior del socialismo, que puede indicar la conformación de un consenso alrededor de la lucha en favor de la escolarización estatal. De este modo, el socialismo aparece también como un acceso indirecto para ver los efectos materiales de la estatalización, de la producción de una comunidad que promete la integración civilizatoria, en fin, de la construcción hegemónica del Estado. Por otra parte, el artículo data del año 1906, dos años más tarde de que el PS lograra incorporar el primer diputado socialista de América Latina en el Congreso Nacional. Un rasgo característico del PS, donde la cuestión educativa no constituye una excepción, es que la integración política se fundaba cada vez más en la actividad parlamentaria (acentuándose aún más desde 1914). En este lento viraje hacia la parlamentarización de la política partidaria, que empieza en estos primeros años de participación en el Congreso, no es casual que comiencen a aparecer también zonas de explícita confluencia con políticas educativas estatales. Este desplazamiento fue profundizándose a medida que se desarrollaba un consenso cada vez mayor entre diversas fuerzas políticas y sociales, en la búsqueda de reformas sociales desde el Estado<sup>17</sup>. Pero el problema era que ese nacionalismo tan presente en las escuelas del Estado y criticado por los socialistas, era consustancial a la extensión de la educación estatal. En otros términos, era precisamente porque aquel Estado necesitaba construir la nación, que estaba dentro del universo de lo posible la extensión de la educación estatal a las masas. La propuesta de integración hegemónica en los tiempos del Centenario se basaba en el nacionalismo, y es este motivo lo que

---

<sup>17</sup> Ver Zimmermann (1995)

impulsaba el objetivo político de masificar la educación. Frente a esta propuesta, el PS se proponía producir algún modo de integración social distinto al nacionalismo hegemónico, que ligara la crecientemente conflictiva cuestión social con la cuestión nacional. En este sentido, es sabido que los intelectuales han jugado históricamente –y desde muy temprano- un rol central en la articulación del vínculo entre cultura (“fuerzas morales”: educación, historia, tradición, en términos de los intelectuales de fines del siglo XVIII y principios del XIX) y nación<sup>18</sup> en el sentido de asumir una posición de mediación donde la cultura aparece como un elemento decisivo en la definición de la identidad colectiva, en la imaginación de una comunidad nacional. Quizá era esta articulación la que muchos socialistas (ligados a sectores liberales reformistas de la élite intelectual) intentaban llevar a cabo con la creación de escuelas propias. De hecho, intelectuales socialistas como Alicia Moreau, Enrique Del Valle Iberlucea, Justa Burgos Meyer y su compañero Manuel Meyer Gonzalez, Pascuala Cueto, Fenia Cherkoff Repetto, Angel Giménez, Bernardo Irurzun y Mercedes Salaberry, entre otros, eran quienes defendían la prioritaria tarea pedagógica que debía tener el PS, y quienes asumieron en la práctica estas tareas de mediación a través de la educación de los niños, como uno de los temas<sup>19</sup> fundamentales del partido. En este punto, el problema central entre los socialistas se vinculaba con la mediación política en la producción de lazos de solidaridad que fortalecieran las organizaciones populares que se gestaban desde la sociedad civil. Fue esta dimensión simbólica de la identidad política la

---

<sup>18</sup> Ver Chabod (1997)

<sup>19</sup> Según Voloshinov/Bajtin (1992) cada época tiene un grupo limitado de temas capaces de suscitar la atención de la sociedad. Y sólo cuando un tema está vinculado, a través de múltiples mediaciones, con los presupuestos socioeconómicos de un grupo dado, puede ser acentuado valorativamente, es decir, se vuelve *interesante*, adquiere valor social, puede ser signo y entonces tema de comunicación.

que, según Aricó, aquel socialismo no pudo contemplar por haber establecido una relación de transparencia entre las posiciones en la economía y en la política. Pero si bien fue ésta la concepción hegemónica en el partido socialista (planteada por Juan B. Justo y el núcleo dirigente formado en torno suyo) nos encontramos con otras voces que concebían la acción política desde interpelaciones colectivas a partir de elementos no necesariamente racionales, sobre referentes tales como “los sentimientos, la imaginación, la música, la pasión” (sic). Al respecto, las proposiciones realizadas por los Centros Socialistas de La Banda (Santiago del Estero), de La Plata, y del Centro Socialista Femenino (cuya secretaria general era Fenia Chertcoff Repetto), entre otros, ilustran esta voluntad de producir una identificación fundada en *un sentimiento de solidaridad* mediante la creación de escuelas socialistas:

“El Congreso resuelve: Que vería con agrado que todos los centros organizados de la República aceleraran el establecimiento de escuelas laicas para obreros (...) Considerando: 1. que de la instrucción de las fuerzas obreras depende el adelanto de las organizaciones proletarias, 2. que es un deber de los gobiernos progresistas la educación civilizadora del pueblo para que entre en el concierto de las nuevas ideas, 3. *que los representantes del PS están en el deber de concurrir con su inteligencia a propagar el sentimiento de solidaridad*, resuelve: Pedir a los diputados del partido proyecten leyes subvencionando las escuelas que los centros obreros sostienen con el esfuerzo de sus asociados (...). Un consejo o comisión permanente y especial se encargará de estudiar y solucionar el problema educacional de la clase trabajadora proporcionando a los obreros y a sus hijos aquellos medios de desenvolvimiento integral y armónico de sus facultades que el Estado burgués

no les da o les ofrece incompletos (...). Este consejo se preocupará preferentemente de la fundación de escuelas elementales diurnas, nocturnas y dominicales, en los barrios y poblaciones fabriles, y tendrá la dirección técnica de estas instituciones, lo mismo que de toda obra de cultura obrera ya existente o que se fundare en lo sucesivo (...) *Lo compondrán 7 compañeros que pertenezcan, en cuanto sea posible, al gremio de profesores o maestros de ambos sexos (...)*" (LV, 20-03-06; cursiva mía)

Asimismo, la propuesta de estos socialistas para la creación de un concejo de Cultura Obrera compuesto en lo posible por profesores o maestros de ambos sexos, da cuenta de la percepción del mencionado rol de mediadores culturales de los intelectuales. Pero además, la existencia de escuelas socialistas puede interpretarse también como un intento de realizar estas tareas de mediación hegemónica donde la búsqueda de un elemento cohesionador se percibe más como sentimiento –de *solidaridad*- que como identificación racional. Esta centralidad de la dimensión simbólica en la integración social constituía ya un tema epocal en sentido bajtiniano. En efecto, esta pregunta clave de la modernidad -tensión entre ruptura e integración<sup>20</sup> vinculada a la sociabilidad que la escuela garantizaba como ninguna otra institución, se debatía entre los socialistas originando dos alternativas políticamente complejas de sostener, vinculadas a los diversos modos de imaginar sus funciones intelectuales y produciendo por ello identidades políticas diferentes. Por un lado, mantener escuelas propias ponía de relieve el problema estructural de la integración del

---

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

socialismo en la nación argentina. Por otro lado, la decisión finalmente adoptada, si bien confluía con el objetivo de política educativa estatal en cuanto a la masificación de la educación, pasaba por alto el hecho de que la educación estatal debía ser nacionalista porque era ésa precisamente su principal función política. La primera posición, que apelaba al sentimiento de solidaridad como nota fundante de la identidad socialista, luchaba externa e internamente por la creación de escuelas propias<sup>21</sup>. Esta estrategia no se concebía meramente como *complementaria* de la educación estatal, sino que aparecía también como una propuesta ideológicamente distinta a la educación estatal, en tanto uno de los puntos de la crítica se vinculaba con la orientación “burguesa y poco práctica” de las escuelas fiscales. Una base discursiva de esta certeza socialista estaba constituida por el cuidadoso reemplazo de las que empezaron a llamarse escuelas *populares o laicas* en lugar de las llamadas escuelas *socialistas* (hasta 1901) en tanto los socialistas consideraban que las últimas presentaban ribetes sectarios que las primeras no tenían, lo cual pone en evidencia, nuevamente, el problema de la conflictiva integración del socialismo en la sociedad argentina. Este problema aparece como uno de los obstáculos centrales para el funcionamiento de las escuelas socialistas, ya que muchos padres “amantes de la civilización y del progreso” a quienes iba dirigida la iniciativa, sacaban a sus hijos de las escuelas precisamente por su carácter socialista. De modo que resultaba más conveniente llamarlas escuelas

---

<sup>21</sup> “Con placer tomamos nota del interés con que en las cabezas del pueblo empiezan a germinar como una preocupación y un programa los problemas de la escuela. El PSA que, aunque recién aparejado para una figuración relevante en las luchas políticas del país, acaba de celebrar su 5to Congreso en Bs As, ha registrado en las actas de sus secciones los siguientes propósitos de acción y propaganda: sostenimiento de los niños que frecuentan las escuelas por los poderes públicos y creación de *escuelas populares* bajo un plan especial a fin de sustraer a la *educación burguesa y poco práctica* de las escuelas del estado el mayor número posible de niños proletarios (...) es una verdad establecida por la estadística que hay un 59% de analfabetos en la población general de la república” (*Revista de Educación*, 1/7/03)

*populares o laicas*. Así se podrían integrar en la escuela docentes y niños de diferentes procedencias, aún cuando sus padres no fueran socialistas, y de ese modo, precisamente, el socialismo podría ir difundiéndose capilarmente e integrándose lentamente en la vida social argentina. En fin, se trataba de una propuesta educativa ideológicamente diferente en tres sentidos, y esto es lo que entre aquellos socialistas se señalaba como válido y fundamental de las escuelas propias. En primer lugar, se trataba de escuelas despojadas de religión, así como, en segundo término, de los elementos xenófobos y racistas del nacionalismo hegemónico (que, según aquellos socialistas, justificaba además el orden capitalista) en las escuelas estatales. Por último, las escuelas socialistas serían instituciones modernas, de orientación *práctica*, a diferencia de las escuelas del Estado. Todavía en 1909 esta posición era defendida por reconocidos intelectuales socialistas:

“La escuela es, por último, la escuela del Estado, que es la sanción y el sostenimiento del régimen social actual, no puede por lo mismo ir contra sentimientos e ideas que hacen posible este régimen. Debe, por lo tanto, aplacar el sentimiento de rebeldía, hacer encontrar bueno lo injusto, y justificar las desigualdades sociales (...) Es necesario renovar la escuela (...) Ese sentimiento nuevo [la solidaridad], tal vez hijo del ferrocarril y del telégrafo, centuplica la acción, y cuando él impere, será un hecho el lema de la Escuela Renovada: ‘la educación de la infancia no puede ser dejada a la sola influencia del Estado, será una obra armoniosa debida a la acción de todos los que la aman” (Alicia Moreau, *Revista Socialista Internacional*, 15/02/09)

Nuevamente, el sentimiento de solidaridad, hijo nuevo y bueno de la modernidad capitalista, germen de su propia destrucción. Además, ese

sentimiento “centuplica la acción”, es decir que, donde existe, se fortalecen los lazos sociales produciendo acciones de mayor potencia, aún siendo hijo de la extrema especialización que la división del trabajo genera en esta fase de la producción. Por otra parte, para los socialistas era preciso realizar una reforma curricular de la educación estatal, pero ello era interpretado como ideológicamente contrario a las necesidades de reproducción social del capitalismo. Por lo tanto, el camino que quedaba consistía en sostener escuelas socialistas bajo el impulso de la “renovación” escolar, lo cual implicaba, entre otras cosas, que las más importantes de dichas escuelas daban clases al aire libre y tenían una definida orientación práctica<sup>22</sup>. La educación práctica se refería a un modo de aprender que se producía en el mismo trabajo, en el hacer cotidiano, vinculado a aquella deseada identidad socialista, y distinto al modo de aprender abstracto, propio de las escuelas fiscales, que no les serviría a los obreros. Porque así, desde la más tierna infancia, los futuros ciudadanos aprenderían en sus propias prácticas pedagógicas –luego políticas- la inigualable fuerza de lo social que se descubre a partir de la cooperación entre diferentes funciones o momentos del trabajo. En este sentido, se oponía la escuela laica, práctica, socialista, renovada y al aire libre, frente a la escuela burguesa, poco práctica, nacionalista e incluso religiosa, del Estado. Aquí podemos observar, nuevamente, el rol de mediación de los intelectuales, en el sentido de una lucha por generar las condiciones de posibilidad de un poder cultural. Eran estos docentes (militantes del socialismo así como autoridades educativas estatales) preocupados por la cuestión social, quienes luchaban por la ampliación de las libertades democráticas: libertad de prensa, de reunión, de asociación, de opinión, libertad docente -así como en la

---

<sup>22</sup> *La Vanguardia*, 07/08-11-1910.

Europa de principios del siglo XIX, los precursores de lo que serían posteriormente llamados “intelectuales” luchaban por causas similares<sup>23</sup>-. Esta proyectada democratización de la vida ciudadana era un tópico nodal del PS y precisamente allí anidaba la tensión acerca de la cuestión educativa:

“Educación y socialismo. La cuestión obrera, en nuestro país, es una cuestión educacional (...) A qué fenómeno responde la falta de conciencia en las masas en general? A la degeneración moral, intelectual y física de que han sido víctimas. Y de dónde ha venido esta degeneración? De la sociedad y de la escuela. La regeneración de la segunda importa la regeneración de la primera. Desde Alberdi a Lombroso y desde Comte a Mercante y Vergara, todos los educacionistas están perfectamente de acuerdo en reconocer que la escuela es hoy el foco de la corrupción. “Por cada escuela más que se abre, el número de los detenidos en las cárceles aumenta”, afirma un sociólogo italiano (...) La escuela moderna, la escuela científica tiene por objeto la auto educación del hombre, es decir poner al hombre en condiciones de ir educándose por sí solo. Ninguna escuela hasta hoy ha adoptado procedimientos que la lleven a ese fin, porque hoy la escuela es en general anticientífica (\*) (...) Muy a menudo se afirma que la cuestión social es una cuestión puramente económica y se cree que las sociedades de resistencia lo pueden remediar todo. Si bien es cierto que la cuestión social tiene fundamentos en una cuestión puramente económica lo cierto es que éstas, a la vez, tienen las suyas en la cuestión educacional, puesto que ni las sociedades de resistencia ni otras organizaciones pueden hacer nada si los individuos que las forman no tienen preparación, es decir, si no han sido educados (...) Si los defraudadores de nuestros intereses hacen como siempre oídos de mercader, hagamos desertar

---

<sup>23</sup> Ver Charle (2000)

a nuestros hijos de las escuelas del estado y hagamos nosotros las escuelas que necesitamos. Nos costarán menos. Gino Alfredo Cartei.

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

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

matizada. Desde luego, la posición de J.B. Justo y el grupo dirigente que se agrupaba a su alrededor, era esta última. Sin embargo, también se establecieron formaciones<sup>24</sup> cuya identidad colectiva no se definía ni por el lugar en la estructura económica, ni tampoco por las identificaciones partidarias. En estos grupos -docentes socialistas, autoridades educativas estatales, ciudadanos preocupados por la cuestión social- las lealtades se configuraban en torno de una lucha por el fortalecimiento de los lazos de solidaridad en la sociedad civil<sup>25</sup>. Quizá, paradójicamente, la indiferencia respecto de esta configuración es una de las limitaciones más profundas de aquel socialismo para producir una identidad que fuera, a la vez, socialista y nacional -en sentido gramsciano, esto es, una fuerza social capaz de convertir sus intereses en los de toda la sociedad-.

Se advierte entonces que uno de los ejes discutido en el seno del socialismo se vinculaba con las diferencias en las funciones asignadas a dichas escuelas en relación a la integración social. Desde luego, aquellos que veían en las escuelas socialistas tan sólo un complemento a la deficiente (cuantitativa y cualitativamente) obra educativa del Estado, fueron dejando de luchar por la fundación y sostenimiento de escuelas propias a medida que el Estado avanzaba en la construcción de escuelas (particularmente desde 1905 en adelante) confluyendo cada vez más con los objetivos de política educativa estatal. La otra tendencia, en cambio, veía en las escuelas socialistas algo más que el complemento necesario de lo que el Estado no realizaba (o realizaba a

---

<sup>24</sup> Ver Williams (2000)

<sup>25</sup> Por ejemplo, en torno de la Escuela de Morón (provincia de Buenos Aires) se observa una convergencia entre vecinos obreros, antiguos docentes de la escuela oficial, maestros y militantes socialistas, el conocido director de la Escuela Normal de Mercedes (Víctor Mercante) y el Centro Socialista Femenino de Buenos Aires. Asimismo, se evidencia una fuerte articulación entre el gremio de maestros y el socialismo.

medias): suponía que estas escuelas, orientadas en un sentido ideológicamente distinto a las escuelas “nacionalistas, burguesas, poco prácticas y/o religiosas” del Estado, devendrían instituciones fundamentales para el fortalecimiento de los lazos sociales, así como para la integración del socialismo en la vida argentina, y donde el PS, a través de la educación, sería motor de la conformación de una nueva cultura política cívica democrática, en función de una identidad socialista producida a partir de la identificación con el anhelado sentimiento de solidaridad. Este problema remitía a la pregunta por el modo de integración del socialismo como partido político moderno y modernizante en un país cuya cultura, según los socialistas, se caracterizaba por los “métodos bárbaros y clientelares de la política criolla”.

En síntesis, todos los socialistas coincidían en que una de las principales tareas a desempeñar por el partido se vinculaba con la democratización de la vida política. Aún aquella posición romántica que defendía la vía educativa propia, convergía en puntos estratégicos, como es la democratización de la vida social, con otros grupos sociales que trabajaban desde el Estado por realizar reformas liberales en el campo educativo. En otros términos, intentaban resolver el problema del modo de integración, a través de la inclusión en su propia particularidad, de otros particularismos. Esta estrategia de negociación da cuenta, al menos parcialmente, de cierta voluntad hegemónica por parte de este grupo. En este sentido, esta propuesta de integración social consistía en la articulación de los principios de división del trabajo, solidaridad y democratización social. La segunda posición, dominante entre los socialistas, respondía a la pregunta por la integración de un modo menos conflictivo en principio, ya que ésta se iría realizando con la asistencia de los hijos de los

trabajadores a las escuelas –cada vez más laicas y más numerosas- del Estado. En cuanto al crecimiento del socialismo, éste no tendría asidero en sentimiento alguno, sino que a través de otras estrategias, como interpelaciones racionales, los trabajadores asumirían, a nivel de la conciencia, su posición de clase explotada, sumándose por ello mismo a las filas del socialismo. En este sentido, el problema señalado acerca de la pretendida relación de transparencia entre las posiciones en la economía y en la política, se podría vincular con esta estrategia de producción identitaria fundada en identificaciones de orden puramente racional. Esta posición era coherente con la creciente parlamentarización de la vida política del partido, donde se visualizaba la integración del socialismo a través de acuerdos con sectores reformistas liberales, que iban más allá de la cuestión educativa. Esta estrategia contemplaba también la incorporación de otros particularismos, pero no precisamente de elementos (como aquellos ligados a la simbología popular) provenientes de la “clase obrera” que el socialismo, paradójicamente, pretendía constituir y a la vez representar. Por el contrario, los elementos que incorporaba a su propia particularidad, se vinculaban con algunas definiciones básicas del proyecto educativo estatal (como la defensa del centralismo estatal en educación y la consiguiente extensión de la escolarización masiva).

Asimismo, la concurrencia con la política educativa estatal se volvía más manifiesta a medida que crecía la ofensiva del Estado en dirección a la laicización y a la institucionalización de la escolarización básica, en sintonía con el movimiento mundial. Sólo quedaba el “detalle” de que el Estado se hacía cargo de la educación de masas precisamente en el mismo movimiento que producía una nación donde la integración social se fundaba sobre la

homogeneización cultural (también al compás de los nacionalismos hegemónicos en otras coordenadas geográficas en la misma época). En fin, si existía en esta estrategia alguna voluntad hegemónica, la ampliación de sus definiciones en pos de una pretendida universalidad se vinculaba más con los elementos identificados racionalmente como democrático-liberales que sustentaban las políticas educativas estatales, que con elementos dispersos no necesariamente racionales de grupos de trabajadores que “deberían” asumir una identidad socialista esencial en función directa de su posición en la estructura económica. Atrapados en estas contradicciones y siendo ésta última la tendencia que hegemonizó finalmente en el partido, los socialistas no tuvieron la capacidad hegemónica de integrarse en base a elementos diversos de culturas populares, pues su posicionamiento racionalista de vanguardia iluminada (sobre el cual Gramsci nos advierte en la cita inicial) se lo impedía. En este sentido, una conclusión posible es que si bien el socialismo participó en dichas disputas, dada la existencia de un sustrato común de creencias ligado a cierta cultura política democratizante -que en el socialismo se vinculaba fundamentalmente con la integración social mediante la creciente parlamentarización de su vida política; y en las políticas estatales con un espíritu reformista e inclusivo que fue definiéndose hacia el Centenario- fue finalmente integrado en el discurso educativo del Estado. De este modo, las escuelas fiscales fueron convirtiéndose en eficaces dispositivos de la nueva política pedagógica estatal: el nacionalismo. Así, la producción de hegemonía estatal en educación se afirmaba traduciendo -en un híbrido y sólido arco que homogeneizaba diferencias culturales bajo una matriz nacionalista- discursos reformistas, liberales, democráticos y modernizantes, cuya fundamentación

científica les otorgaba legitimidad social -tal como aparecía en el análisis “sociológico” citado de *La Vanguardia* sobre la estrecha relación entre educación y delitos, citando para ello a sociólogos y criminólogos de diversas latitudes-. Estos discursos provenían de diversos grupos sociales y políticos, como es el caso de los primeros socialistas, quienes finalmente diluyeron sus estrategias de integración social en favor del centralismo estatal en educación.

## **Bibliografía**

- Aricó, José (1999) *La Hipótesis de Justo*. Sudamericana, Buenos Aires.
- Barrancos, Dora (1991) *Educación, cultura y trabajadores*, Bs. As., CEAL.
- Chabod, Federico (1997) *La idea de nación*, FCE, México.
- Charle, Christophe (2000) *Los intelectuales en el siglo XIX*, S.XXI, Madrid.
- Cibotti, Ema (2000) "Del habitante al ciudadano: la condición del inmigrante", en Zaida Lobato, M. (comp) *El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires.
- Gandulfo, Alberto (1991) "La expansión del sistema escolar argentino. Informe estadístico", en Puiggrós, A., *Sociedad Civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Historia de la Educación Argentina, Tomo II, Galerna, Buenos Aires.
- Gramsci, Antonio (1962). *Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno*, Lautaro, Buenos Aires.
- Gramsci, Antonio (1986) *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, Juan Pablos Editor, México.
- Pereyra, Diego (1999) "Fantasmas, fanáticos e iluminados en la universidad de Buenos Aires", en *Estudios Sociales. Revista Universitaria Semestral*, Año IX, Nro 16, Santa Fe, Argentina, 1er semestre de 1999, págs. 41 -56.
- Portantiero, Juan Carlos (1999) *Juan B. Justo*, FCE, Buenos Aires.
- Romero, José Luis (1999) *Las ideas políticas en Argentina*, FCE, Bs. As.
- Voloshinov, V./Bajtin, M. (1992) *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Alianza, Madrid.
- Williams, Raymond (2000) *Marxismo y Literatura*, Península, Barcelona.

- Zimmermann, Eduardo (1995) *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina (1890-1916)*, Sudamericana/Universidad de San Andrés, Buenos Aires.

### **Fuentes documentales**

- *La Vanguardia*
- *Revista de Educación. Organo de estudios sociológicos y de propaganda gremial. Defensor del Magisterio.*
- *Revista Socialista Internacional. Publicación mensual de exposición del socialismo científico, crítica social e información del movimiento obrero de ambos mundos*
- *Revista Humanidad Nueva. Publicación racionalista de Sociología, Arte, Educación, Socialismo e información del movimiento obrero internacional*