

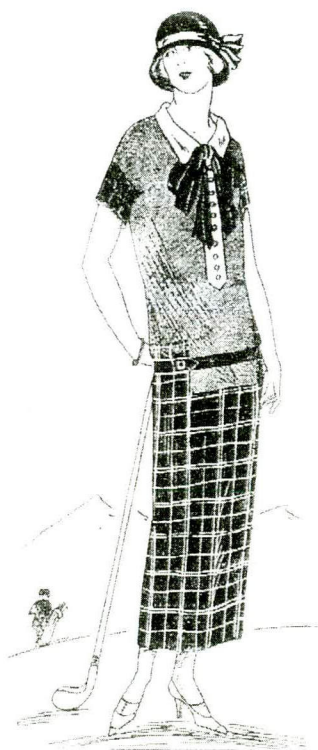
L

LECTURAS Y LECTORES

DE DEWEY EN LA

ARGENTINA (1900/1950)*

INÉS DUSSEL
MARCELO CARUSO**



** Licenciados en Ciencias de la Educación (UBA). Becarios UBACyT en las categorías perfeccionamiento e iniciación, respectivamente. Integrantes del equipo APPEAL-IICE. Docentes de la cátedra de «Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana», Departamento de Ciencias de la Educación, FFyL/UBA.

Introducción

Hace muchos años, Borges relató la empresa imposible de Pierre Ménard, quien quería reescribir el Quijote *exactamente* como lo había escrito Cervantes en el siglo XVI. Aún en el acto de transcribirlo literalmente, y a pesar de la voluntad expresa de copia, Pierre Ménard ya estaba escribiendo otra obra, porque su copia quedaba atrapado en una red diferente de sentidos.

La advertencia de Borges, sin embargo, no ha sido tomada suficientemente en cuenta por quienes hacen historia de las ideas y de las prácticas pedagógicas desde una perspectiva comparativa. Buscando cuánto del original se encuentra en la copia, muchas veces se han planteado las relaciones entre pedagogías y pedagogos de distintos países y momentos históricos en términos de desajustes, infidelidades o degradaciones de la versión primera.

Trabajos recientes acerca de la repercusión de Dewey en el Tercer Mundo sugieren otras aproximaciones. Ronald Goodenow encuentra transferencias significativas entre educadores latinoamericanos progresistas y la pedagogía de Dewey³. Pese a que realiza un análisis lúcido de las múltiples y divergentes lecturas latinoamericanas de Dewey, considera esta relación en términos de dos corpus cerrados y pre-constituídos que «impactan» uno en el otro, muchas veces reduciendo la transferencia de la pedagogía de Dewey a la expresión de intereses de clase o profesionales.

En este artículo intentamos tener un punto de vista diferente acerca de las lecturas de Dewey en América

* El presente artículo es una versión revisada de «Dewey under South American skies: some readings from Argentina and Brazil (1900-1950)» que será publicado en: Torres, C. y Puiggrós, A., (comps), *Comparative Studies on Latin American Education* (West View Press, en prensa).

Latina, como el que sugieren la teoría de la articulación⁴ y la teoría literaria contemporánea, particularmente la estética de la recepción⁵. La pedagogía de Dewey y los pedagogos latinoamericanos serán considerados como sistemas discursivos abiertos cuyos elementos son permanentemente rearticulados, creando nuevas series de significados. Los campos pedagógicos latinoamericanos⁶ operan, en nuestra mirada, como «matrices de traducción» de las ideas y propuestas que están integradas a constelaciones de sentidos y/o posiciones discursivas particulares.

Nuestra propuesta puede ser ilustrada invirtiendo la afirmación de Robert Escarpit: «quien quiera saber qué es un libro, debe saber en primer lugar cómo fue leído», y afirmar: «para saber qué es un lector, es preciso conocer cómo y cuáles libros lee.»⁷. El análisis de las lecturas de Dewey en América Latina puede iluminar no sólo las posibilidades y límites del discurso de Dewey -incluido por conservadores, liberales o radicales en la escena pedagógica norteamericana-, sino también las características de los campos pedagógicos en que se inscriben, en particular del argentino. Con este interés específico, trataremos de definir los *horizontes de lectura*⁸ desde los cuales Dewey fue leído, el «sistema de citas» en el cual fue incluido, por quiénes y cómo fue citado, qué aspectos de su obra fueron enfatizados y cuáles fueron desatendidos o desconocidos. Es nuestra hipótesis que el horizonte argentino desde el cual se leyó a Dewey confinó a su pedagogía a los márgenes del sistema escolar. Cuando se lo aceptó finalmente como autoridad pedagógica, durante los años 50, fue al costo de bloquear su productividad como orientación curricular. Dos problemas íntimamente relacionados parecen ser centrales para guiar nuestro enfoque: el ámbito y los límites del liberalismo educacional y la evolución del movimiento de la Escuela Nueva en nuestra región.

Dewey y el liberalismo educacional

Ha sido dicho que los conceptos de libertad -tanto en sus versiones negativa o en la rousseauniana-, igualdad, propiedad y seguridad constituyen los pilares del imaginario político liberal clásico⁹. Las articulaciones particulares que se establecieron entre las situaciones concretas de modernización estructural y la extensión del capitalismo pueden ayudar a caracterizar diferentes perspectivas del liberalismo como imaginario social¹⁰, de acuerdo a la predominancia de interjuegos entre estos conceptos fundamentales del liberalismo.

La particular visión del liberalismo de Dewey está profundamente enraizada en un modelo de expansión capitalista con notas particulares. La modernización ligada a la modernidad cultural, la apertura de la «frontera social», las regulaciones de los imaginarios construídos bajo el signo del protestantismo, fueron condiciones específicas que caracterizaron la sociedad en la que vivió. Quizás fueron todos estos elementos los que ayudaron a que emergiera en la Universidad de Chicago -y más tarde

en la de Columbia-, la propuesta más inclusiva de vinculación entre escuela, democracia y sujetos sociales que el liberalismo haya producido.¹¹

Algunos trabajos recientes no comparten este optimismo sobre la figura de Dewey. Bowles y Gintis han argumentado que el trabajo de Dewey cooperó en el asentamiento del capitalismo industrial avanzado¹². Por otra parte, estudios desde la historia del curriculum han enfatizado sus relaciones con tareas específicamente disciplinarias o minimizan su impacto en las prácticas escolares¹³. Por su parte, Henry Giroux ha revitalizado su imagen a partir del debate acerca de la construcción de esferas públicas y de una ética opuesta a los ataques neoconservadores de los años 80¹⁴. W. Feinberg, en una sugestiva revisión crítica del libro de Westbrook «John Dewey y la democracia americana», señala los silencios de Dewey en asuntos éticos y normativos ligados a la democracia liberal¹⁵.

Esta multiplicidad de lecturas alrededor de la obra y figura de John Dewey está vinculada tanto a su vida como a su obra por demás prolífica, durante la cual fue parte y testigo de grandes cambios políticos y sociales. Por otra parte, también se vincula a su rol como «héroe folklórico» o referente compulsivo para la mayoría de la literatura educacional norteamericana¹⁶. Queremos enfatizar el hecho de que, probablemente debido a esta multiplicidad, la obra de John Dewey articuló un imaginario activo y reformista que incluyó otras iniciativas, como el Plan Winnetka, el Plan Dalton y otras innovaciones metodológicas del período¹⁷. Sobre todo, este imaginario pedagógico articuló a diversos sujetos, conocimientos y actividades con el fin de vincular democracia y vida escolar.

Este complejo de sentidos comenzó a ser leído tempranamente en las sociedades latinoamericanas, que estaban caracterizadas por conexiones constitutivas de variable subordinación al sistema-mundo, débiles procesos de modernización y una creciente hibridación cultural¹⁸. Dadas estas condiciones, el liberalismo latinoamericano fue, como ha afirmado un académico brasileño, una «idea fuera de lugar»¹⁹; combinó la adopción de formalidades de la filosofía social liberal con la defensa del sistema oligárquico²⁰. Se convirtió en la racionalización por parte de las élites del sistema de dominación política, justificando la exclusión de los acervos políticos y culturales de las grandes mayorías de la población²¹.

Es evidente, entonces, que la propuesta de Dewey, basada en la inclusión de diferencias, en la articulación de movimientos democráticos en la educación, la ciencia y la política, apareció como profundamente contradictoria para el liberalismo latinoamericano. Saber qué, cómo y bajo qué condiciones Dewey fue leído, podría dar algunas pistas para entender los límites de las propuestas inclusivas en nuestra región.

Horizontes pedagógicos de lectura en Argentina

Cuando William Brickman escribió acerca de la

reputación de Dewey como educador en el extranjero, sólo necesitó un párrafo para sostener que «es en Brasil y en Argentina donde Dewey parece haber atraído sus más grandes seguidores en América Latina»²². Brickman sostiene que desde las obras de Sarmiento y José Pedro Varela (líderes liberales del siglo XIX), los pedagogos latinoamericanos han considerado a sus colegas del norte con respeto.

Por nuestra parte, no podríamos ser tan contundentes acerca del liderazgo del sur del continente en la difusión de las ideas de Dewey en América Latina, si tenemos en cuenta el proceso mexicano -en el cual Dewey mismo estuvo particularmente comprometido²³. Pero sí podemos afirmar que, debido al relativo progreso educacional y la vigorosa industria editorial en Argentina durante la primera mitad del siglo XX, nuestro país se convirtió en un centro cultural poderoso y relevante para el resto del mundo latinoamericano.

El sistema educativo moderno fue instalado en sus líneas esenciales en la segunda mitad del Siglo XIX. Sarmiento acuñó la polaridad «civilización vs. barbarie» como base de construcción del Estado-Nación. Puede decirse que esta polaridad tiene obvias connotaciones pedagógicas: por un lado, el país «moderno» y «civilizado» de la oligarquía agroexportadora; del otro lado, la «quietud» y la «ignorancia» de los caudillos provinciales que en muchos casos eran representantes de las oligarquías locales con intereses contrapuestos. Esta definición del problema nacional en términos pedagógicos reservó a la educación un papel fundamental: Sarmiento llamó a «educar al soberano», porque un pueblo sin educación votaría siempre a Rosas²⁴.

Rápidamente, la educación fue la tarea a la que se le asignó el logro de la unidad nacional, que estaba -en la imaginación de los líderes políticos- amenazada por la inmigración²⁵. Entre 1908 y 1910, el Consejo Nacional de Educación sostuvo una «cruzada patriótica», violentando las autonomías e iniciativas locales. Para conseguir los fines de la homogeneización política y la unidad nacional, el sistema educativo obtuvo un apoyo importante. De acuerdo con el Censo de Población de 1914, casi el 48% de la población iba a la escuela; en 1930, la concurrencia a la escuela alcanzó el 69%²⁶.

En el mismo lapso, tuvieron lugar diversas luchas entre diferentes proyectos político-pedagógicos. Adriana Puiggrós ha mostrado claramente cómo los diferentes grupos emergieron y lucharon para dar forma al currículum argentino²⁷. Puiggrós ha identificado dos corrientes pedagógicas principales: los «normalizadores» -quienes pensaban la educación como la mejor vía de mantener a la gente «en la justa senda» y quería un sistema centralizado y homogéneo- y los «democrático-radicalizados» -quienes reclamaban el autogobierno escolar y el pluralismo político y pedagógico-. El primer grupo ganó la batalla, estableciendo la hegemonía del currículum humanista tradicional cuyos rituales y contenidos mostraron una sorprendente resistencia durante este período²⁸. A pesar de sus diferencias, ambos grupos acordaban en el

optimismo pedagógico que sustentó la expansión del sistema educacional y que constituyó el «sens du jeu» (Bourdieu) en el campo pedagógico.

Este consenso comenzó a declinar en la segunda década de este siglo debido a la creciente movilización social y política. El sufragio universal fue establecido en 1912 y cuatro años más tarde asumió el poder el primer gobierno elegido democráticamente proveniente del radicalismo, un movimiento democrático-popular. Cuando los estudiantes tomaron el gobierno en la conservadora Universidad de Córdoba en 1918, sólo unos pocos entre los pedagogos apoyaron el movimiento de la Reforma y la gran mayoría empezó a sospechar sobre las consecuencias políticas de la libertad en el aula. Para algunos de ellos, las demandas de los estudiantes por compartir el gobierno universitario eran insostenibles; para otros, fue el signo de que más reformas prudentes debían desarrollarse para evitar tales conmociones. «Modernización» y «democratización» -juntas o separadas- fueron las nuevas palabras claves del campo pedagógico.

La crisis mundial de 1930 causó profundos cambios en la economía y la estructura social argentinas. También tuvo fuertes consecuencias en el campo pedagógico. La Iglesia Católica montó una renovada ofensiva para incluir los contenidos religiosos en el currículum escolar. La inclusión de la religión fue parte de una propuesta de «espiritualización de la escuela argentina» dirigida contra el cientificismo y el intelectualismo. Esta ofensiva encontró atentos interlocutores en los gobiernos, por ejemplo en las políticas educativas de José Evaristo Uriburu (1930-1931) y las de los gobiernos militares (1943-1946). Mientras tanto, entre 1931 y 1943, fueron realizadas reformas educativas conservadoras que intentaron vincular la escuela a la incipiente industria argentina²⁹. Las versiones pluralistas del liberalismo y de la izquierda pedagógica concentraron sus luchas en la defensa del estado secular y del currículum humanista, desatendiendo el nuevo escenario que estaba emergiendo después de la crisis.

Lectores argentinos: pragmatismo en los márgenes

En este contexto de crisis y renovación pedagógica, ¿qué lugar le cupo a los lectores de Dewey?

Ya años antes de las primeras traducciones españolas de los libros de Dewey en 1915 y 1917³⁰, su trabajo era bien conocido entre los educadores argentinos. Si bien puede observarse que los lectores europeos de Dewey parecen haber tomado parte en esta temprana difusión -especialmente los pedagogos alemanes-, nos inclinamos a pensar que el contacto directo con la educación norteamericana fue la vía privilegiada para conocer su obra.

A comienzos del siglo XX, la mayor parte del campo intelectual concentraba su atención en Europa, especialmente en Francia. En el frente educativo, a pesar de la devoción de Sarmiento por Horace Mann, la «línea oficial» del sistema educativo que reclamó ser su legado fue, de hecho, lo opuesto a sus convicciones: centralización y

homogeneización crecientes y prevalencia del curriculum humanista tradicional. Aquellos que quisieron modelos alternativos miraron hacia Alemania y, en algunos pocos casos, hacia Estados Unidos.

Existen una cantidad de razones para explicar esta debilidad de los intelectuales y pedagogos pro-norteamericanos en este período. Un aspecto importante es la estrecha dependencia económica y cultural que Argentina tuvo con Gran Bretaña hasta bien entrado el siglo XX.³¹ Un ejemplo de ello puede encontrarse en la dirección del tránsito: hasta 1948, en la Argentina, como todavía sucede en las ex-colonias inglesas, se conducía por la mano izquierda, y los autos tenían el volante en el lado derecho. Fue Perón quien implantó el patrón continental-norteamericano de conducir.³²

Otro tema relevante fue la convicción de las clases gobernantes, favorecidas por una notable expansión económica y social hasta 1930, de que Argentina jugaría un papel importante entre el concierto de las naciones. Esto derivó en una competencia fuerte entre Estados Unidos y la Argentina, por influenciar al resto de los países americanos³³. Argentina rechazó por largo tiempo la constitución de una Unión Panamericana, oponiendo al eslogan de Monroe «América para los americanos» la consigna «América para la humanidad».

Tanto como las relaciones económicas y políticas, hay que considerar el clima intelectual en América Latina para analizar las causas de esta debilidad. En aquel momento, estaba en auge el «ariélismo». Influenciado por la derrota española en Cuba en 1898, el uruguayo José Enrique Rodó se dirigió a los latinoamericanos denunciando los peligros de la expansión norteamericana sobre América Latina, ya experimentada en la tentación materialista que penetró en nuestra cultura -el espíritu de Calibán representado por las modas y valores norteamericanos.³⁴ Si este sermón fue modernista o anti-moderno, ha sido ya profusamente discutido en la literatura³⁵; con respecto a nuestro tema de interés, puede subrayarse que favoreció respuestas antiliberales y debilitó el apoyo a modelos educativos alternativos basados en la experiencia norteamericana.

No es sorprendente, entonces, que durante las primeras décadas del siglo la difusión de las ideas de Dewey fuese liderada por pedagogos radicales y liberales que se enfrentaban al status-quo educativo.³⁶ Muchos de ellos consideraron las pedagogías y el sistema educativo norteamericano como un ejemplo y modelo para reformar un país donde las oligarquías terratenientes gobernaban una democracia fraudulenta. Para ellos, industrialismo y participación popular eran como las «luces de la gran ciudad», las palabras estelares de un nuevo orden que había que implantar en la Argentina. Probablemente su admiración global los condujo a desatender las diferencias y luchas que dieron forma al curriculum norteamericano³⁷.

Dos de estos pedagogos «democrático-radicalizados» que admiraron a Dewey merecen especial consideración. Raúl B. Díaz (1862-1918), uno de los inspectores generales del sistema educativo, citaba a Dewey frecuentemente en

los artículos que escribió para el Monitor de la Educación Común en 1907 y 1908³⁸. Luego de su viaje a Estados Unidos, Díaz volvió profundamente impresionado por lo que vio, y trajo consigo una serie de experiencias de gobierno escolar por los propios niños. Enfatizaba el compromiso de Dewey con la democracia y su consideración de los aspectos sociales y psicológicos de la educación.

Ernesto Nelson (1873-1959) fue probablemente el más resuelto propagandista de Dewey en la Argentina en las primeras décadas de este siglo. Su pro-norteamericanismo estaba centrado en su confianza en el fordismo y en la democracia liberal. Para él, el mercado era el juez más justo de cada una de las habilidades y capacidades, por lo que persistentemente atacó la tradición colonial de un estado centralizado que controlaba el sistema educativo.

El propio Nelson estudió, en forma intermitente, en el Teachers' College de la Universidad de Columbia entre 1902 y 1905, aunque nunca obtuvo su graduación. En 1906, siendo inspector de escuelas secundarias, realizó una estancia en la Universidad de Columbia, donde probablemente conoció a Dewey en persona -aunque no ha dejado testimonio de ello. Algunos años más tarde fue nombrado miembro de la Asociación Nacional de Educación en Washington D.C.³⁹. En Argentina, Nelson fue uno de los fundadores del Instituto Cultural Argentino-Norteamericano (ICANA), y escribió una serie de libros y artículos sobre la cultura y las instituciones norteamericanas⁴⁰. Fue cariñosamente acusado por Víctor Mercante de «yanquismo enardecido»⁴¹.

Nelson fue uno de los seguidores más consecuentes de Dewey en la Argentina. Fundamentalmente, compartió el punto de vista según el cual la democracia en educación implicaba el respeto por la naturaleza del niño y la libertad tanto como la inclusión de todas las clases sociales en la escuela. La educación debería ser, como para Dewey, una vía privilegiada del mejoramiento social. En su conferencia en el Congreso Panamericano, denunció a la educación argentina como «un sistema de restricción organizada» que perpetuaba la injusticia social. «La clase educada -dijo- está todavía sugestionada por un privilegio autocrático»⁴². Este problema era mucho más grave en la escuela secundaria y en la Universidad que en el nivel primario. Para él, Argentina debería unificar las escuelas secundarias tal como había pasado en el sistema norteamericano de las «high schools»⁴³.

Como Inspector de Educación Secundaria, propuso un plan para la reforma de la escuela secundaria que encontró escaso eco, en el que criticaba al curriculum humanista tradicional y defendía el ideal de una escuela activa. Cada idea genuina es el resultado de una acción, decía Nelson, pero en la educación en curso los niños entran en el hábito de seguir la autoridad de los maestros o de los textos. Nelson se mostraba desolado por el hecho de que durante su trabajo vio «miles de niños entre los cuales no había uno que entrañara su propia verdad, ni siquiera su propio error»⁴⁴. Opinaba que la escuela secundaria debería ser concebida como un sistema de actividades a través de las

cuales el alumno pueda obtener la información por sí mismo. Propuso no tanto un cambio en el contenido del currículum sino en la dirección de las actividades. Como en «Mi credo pedagógico» de Dewey, la tarea del profesor debería ser seleccionar los contextos adecuados del aprendizaje⁴⁵.

Los esfuerzos de Nelson por incluir la vida cotidiana y la cultura de los adolescentes fueron considerables. Siendo director de Colegio Nacional de la Universidad de La Plata, promovió la inclusión de diarios y excursiones como formas del aprender. También organizó un equipo de fútbol para el desarrollo de la educación física y cooperativa⁴⁶.

Aunque el liberalismo igualitario de Dewey fue adoptado por Nelson, dos puntos de su propuesta difieren de las ideas de Dewey: la noción de «ocupaciones» y la preparación para la vida. Dewey mismo fue particularmente enfático sobre este último punto: la escuela no prepara para la vida sino que la escuela es parte de la vida misma. Nelson, por el contrario, planteó que la función de la escuela secundaria era la «preparación para la vida» y no exclusivamente para la carrera universitaria⁴⁷. Probablemente este énfasis en la «preparación para la vida» tenía que ver con buscar aliados entre los partidarios de la educación industrial y vocacional, en la pelea contra el antipragmatismo firmemente enraizado en el currículum humanista. Sin embargo, el desplazamiento de Nelson hacia el vocacionalismo se profundizó cuando trató la noción de «ocupación»: la veía como el equivalente del entrenamiento manual para las masas⁴⁸. Nelson reclamaba: «para decirlo francamente, las escuelas traicionan a las clases trabajadoras negándoles el entrenamiento manual y práctico que debería adaptarlas para acrecentar su eficiencia...»⁴⁹. La mejor educación para las masas debería ser aquella que hiciera de ellas las más eficientes dentro del mundo del capitalismo liberal, y no, como Dewey proponía con su centro en las «ocupaciones», un proveedor de mundos de vida alternativos.⁵⁰

Los trabajos de Díaz y Nelson proveen pistas significativas para comprender las lecturas posteriores de Dewey en Argentina. Democracia liberal, gobierno escolar, escuela vinculada a la vida, pragmatismo utilitario, currículum práctico, eficientismo, entrenamiento manual, fordismo se convirtieron en las «palabras clave» con las que Dewey fue más frecuentemente asociado -incluso cuando algunas de ellas no eran sus propias palabras. No se hizo ninguna distinción entre Dewey y otros pedagogos norteamericanos, sobre todo las corrientes vocacionalistas y eficientistas.

La influencia de los dos inspectores parece haber sido importante en la constitución de la trama discursiva de la Escuela Nueva en Argentina. Díaz y Nelson eran ampliamente conocidos entre los docentes primarios y secundarios, y fueron citados y respetados aún por aquéllos que rechazaron el imperialismo norteamericano⁵¹. Los libros de texto de Nelson acerca de la «Matemática inventiva» y la «Geografía activa», guías «para una enseñanza activa», fueron usados en todo el país hasta

1950. Pero, aún más importante, trabajos recientes sugieren que Nelson introdujo a Rosario Vera Peñaloza, Olga Cosssettini, Amanda Arias y Bernardina y Dolores Dabat en la lectura de Dewey⁵². Todas ellas fueron maestras que lideraron escuelas experimentales alternativas en Buenos Aires, Santa Fe y Córdoba en los años 1920 y 1930. Ellas combinaron el pragmatismo de Dewey y el compromiso democrático con la pasión estética de la Escuela Serena italiana, los Centros de Interés de Décroly y el sistema de María Montessori. Esta mezcla de lecturas produjo una síntesis particular que ha sido profundamente estudiada⁵³. Como dijo Dabat, «es en nuestro lenguaje, en el lenguaje de (nuestros pedagogos)... que explicaremos nosotros mismos a Ferrière y a Dewey, Miss Parkhurst o Lunatcharsky...»⁵⁴. Ellas buscaban una nueva síntesis con las pedagogías extranjeras, superando de esta manera una brecha tradicional del liberalismo en nuestra región.

Hay que remarcar que estas experiencias alternativas eran parte de un movimiento más extenso de reforma en la educación argentina, que se tornó significativo luego del movimiento estudiantil de la Reforma Universitaria en 1918⁵⁵. La pelea entre el conservatismo y el activismo educativos tuvo repercusiones en el clima cultural, y los diarios e intelectuales tradicionalistas acusaron a los activistas de promover la subversión política y moral⁵⁶.

Aunque con resistencias, el activismo tendió a ser asimilado «en un camino definitivo y silencioso en las prácticas escolares»⁵⁷ en un largo período que va desde la década de 1920 a 1940. La mayoría de las reformas educacionales que se produjeron en esos años invocaron su nombre, como el «Sistema de Labor y Programas» llevado a cabo por José Rezzano en el Distrito 1 de la Capital Federal, o las «Escuelas de Nuevo Tipo» de corte utilitario brevemente desarrolladas por el gobierno de la Unión Cívica Radical en 1928-1930⁵⁸. Pero ambos sistemas tuvieron más conexiones con las corrientes vocacionalistas que con las pragmáticas, siendo su propósito principal el desarrollo de habilidades manuales.

En este período, el «Monitor de la Educación Común» y las revistas de las organizaciones docentes publicaron una serie de artículos de y sobre pedagogos europeos y americanos que adscribieron al movimiento de la Escuela Nueva. Entre ellos, estuvieron capítulos de los libros «Cómo pensamos» y «El niño y el programa escolar» de John Dewey⁵⁹.

De los destierros al panteón

Se ha dicho que junto con esta silenciosa incorporación al discurso hegemónico, también se silenció la voz de los maestros de las experiencias más «revoltosas» del escolanovismo⁶⁰. Lo que se convirtió en el discurso oficial de la Nueva Escuela fue una pedagogía abstracta centrada en el niño sin ninguna marca de crítica social, algo bastante diferente del legado de Dewey, Díaz o Nelson. Más aún, esta corriente construyó en la década de 1930 fuertes lazos con el catolicismo, en un ataque abierto contra el núcleo laico de las leyes educativas argentinas.

Juan Bautista Terán (1880-1938) constituye un ejemplo singular de este desplazamiento, que podría ser definido como una reacción interior al movimiento de la Escuela Nueva. Siendo Presidente del Consejo Nacional de Educación desde 1930 hasta 1932 -bajo el gobierno militar de José E. Uriburu-, Terán lideró un movimiento para «espiritualizar la escuela»⁶¹. Terán criticaba tanto al positivismo como al pragmatismo, al cual acusaba de reducir al niño a un «haz de instintos y tendencias». La escuela no debería ser sólo «una gimnasia para despertar y darle forma completa a la espontaneidad del niño», como Dewey y Montessori buscaban⁶². El fin de la educación, en la visión de Terán, debería ser formar el ser moral con libertad y reponsabilidad y proyectarlo a un nivel trascendental.

Terán consideraba a Dewey como un filósofo naturalista heredero de Rousseau: «el practicismo de Dewey separa lo puramente individual y los fines éticos (de la educación), o los considera ya incluidos en la enseñanza adaptada a las condiciones y conveniencias del ambiente en el cual el niño se está desarrollando. (Su filosofía) es una aplicación estricta del pragmatismo de la doctrina característica de su propio país y de su raza, de acuerdo con la cual la utilidad es el fin supremo de la filosofía»⁶³. Para Terán, el pragmatismo no sólo era un sistema filosófico éticamente equivocado, sino que también estaba condenado al fracaso histórico, como la reciente crisis de los Estados Unidos lo había demostrado (en referencia a la desestructuración económica posterior a 1929). En su visión, su incapacidad para lograr una comunidad material y el desdén de la cultura pura llevó a ese país a la bancarrota. Obviamente, no recomendaba continuar el modelo sino luchar contra él.

Terán defendió el espiritualismo como filosofía educativa, en tanto implicaba un retorno a la inteligencia en oposición al «culto a la vida» del pragmatismo⁶⁴. Argumentó en favor del curriculum humanista tradicional y negó el valor de las escuelas vocacionales porque ellas «condenan a la gente a vivir en el empirismo y les cierra el acceso a las más altas posibilidades de la inteligencia»⁶⁵. En su argumentación, el activismo aparece subordinado a la disciplina, al orden y al respeto a las reglas, siendo estas últimas el principio pedagógico del gobierno. La Nueva Escuela que Terán y sus colaboradores tenían en mente era similar a la que se desarrolló en la Italia fascista. El llamado de Terán en 1930 abrió una década en donde las experiencias alternativas que salieron del seno de la Escuela Nueva fueron perseguidas y los maestros más críticos y radicalizados fueron exonerados.

Podría ser sorprendente entonces encontrar a primera vista alguna coincidencia entre la visión que Terán tenía acerca de Dewey y la de Aníbal Ponce, siendo este último uno de los profesores expulsados en este período. Ponce (1898-1938), enrolado en la izquierda pedagógica y cercano al Partido Comunista, condenó a la pedagogía de Dewey como un expresión utilitaria y puramente metodológica de la civilización burguesa norteamericana. Inscribió sus críticas en un marxismo fuertemente determinista y consi-

deró a Dewey como parte de una «corriente metodológica» de la Escuela Nueva, que buscó aumentar la performance de los estudiantes, ajustando la pedagogía a la personalidad biológica y psicológica del niño⁶⁶. El reclamo de Dewey por un trabajo escolar colectivo era una respuesta a los cambios en el capitalismo. El fordismo requería una nueva escuela centrada en la socialización del niño, en lugar del individualismo de la escuela tradicional. De acuerdo con Ponce, Dewey y Montessori implicaron la racionalización capitalista del enseñar.

La condena de Ponce sobre Dewey y sobre la totalidad del movimiento de la Escuela Nueva estaba probablemente relacionada con el reduccionismo de clase que estructuraba su discurso, lo que lo llevó asimismo a descuidar los temas nacionales⁶⁷. Este prejuicio debe haber estado en la base de su imposibilidad de deconstruir las equivalencias entre la pedagogía de Dewey, el eficientismo y el entrenamiento manual asentadas desde hacía varios años, no sólo en la Argentina sino en otros lugares del mundo, como Alemania⁶⁸. Otro tema importante implicado en su rechazo de Dewey es la tradicional admiración de los partidos políticos de izquierda en Argentina hacia la figura de la tarea civilizatoria tal como fue enunciada por Sarmiento, compartiendo así la gramática pedagógica oficial⁶⁹. De esta manera, la izquierda criticó todas las reformas que intentaron disputar la legitimidad del bachillerato clásico. En pocas palabras, la izquierda se constituyó en un aliado inesperado en la subsistencia del curriculum humanista tradicional. Imposibilitada de distinguir entre el discurso oficial y la praxis de los maestros⁷⁰, una distinción que podría haber contribuido a la emergencia de alternativas curriculares, tampoco le fue posible a Ponce incluir el «inclusivismo» pluralista de Dewey.

Atacado tanto por pedagogos de la derecha como de la izquierda, Dewey tuvo pocos seguidores en aquellos años. Uno de ellos fue un hombre de izquierda que estaba firmemente comprometido con el movimiento de la Escuela Nueva, produciendo una posición distintiva. El maestro Jesualdo Sosa (1905-1982), nacido en Uruguay pero con una vasta experiencia en Argentina, tuvo una visión diferente a la de Ponce a la hora de considerar a Dewey y a la Educación Nueva. Tomó a Dewey como «uno de los partidarios burgueses más progresistas de la escuela del trabajo»⁷¹, la escuela del socialismo del mañana. Para Jesualdo, la propuesta de Dewey articulaba la escuela del trabajo con la inteligencia y la democracia, cuestiones ambas que habían sido abordadas por Kerchensteiner aunque desde un ángulo conservador⁷². Jesualdo consideraba la influencia del fordismo y del taylorismo en la obra de Dewey pero calificaba sus conceptos como «evidentemente progresivos»⁷³ con respecto a sus predecesores, tanto en los medios como en los objetivos. Una de las críticas que Jesualdo señalaba sobre Dewey refería a la presencia de la religión, hecho que en América Latina se asociaba con conservatismo. Una vez más, Jesualdo se separó de la izquierda pedagógica al reconocer que el término «religión» podía incluir algún tipo de misticismo «necesario para la perfección humana»⁷⁴.

Jesualdo fue uno de los pocos pedagogos formado en la izquierda pedagógica que tendió puentes hacia el espiritualismo religioso.

Volviendo al campo pedagógico, hay que destacar que fue la reacción de Terán la que articuló la lectura predominante de Dewey en los años 1930 y 1940, y no la reivindicación de Jesualdo. En el campo pedagógico, el curriculum humanista fue fortalecido con el fin del «cultivo de la inteligencia» y de la disciplina autoritaria, y por la condena a las escuelas profesionales y vocacionalistas, que subsistieron como alternativas terminales para «pobres» en los márgenes del sistema educativo. El legado de Dewey fue contestado por el discurso oficial de la Escuela Nueva, evidenciando los límites estrechos de estos últimos. Sin embargo, durante estos «años oscuros» también hay evidencias de que los docentes estudiaban la obra de Dewey en cursos organizados por ellos mismos⁷⁵.

Con la Segunda Guerra Mundial, el americanismo en general y los lectores de Dewey en particular recibieron un nuevo impulso. La guerra actuó como un punto nodal⁷⁶ que reorganizó todos los sentidos de las luchas políticas y culturales y creó otros nuevos. La democracia liberal y el espiritualismo laico crecieron ante la amenaza del nacionalismo fascista. La polarización favoreció a los pro-norteamericanos, que recibieron imprevistos favores, como los de la izquierda argentina que desde un punto de vista muy particular practicó las tesis de Earl Browder⁷⁷. Hacia el final de la guerra, la influencia norteamericana en la economía y la política argentinas habían aumentado mucho y las elecciones de 1946 mostraron al embajador de los Estados Unidos a favor de uno de los candidatos⁷⁸. La irrupción del peronismo cambió completamente la escena política y la pedagógica, poniendo en el centro del debate las cuestiones de la justicia social y de la democracia política⁷⁹.

Otro aspecto importante para la renovación de las lecturas de Dewey fue el exilio de Lorenzo Luzuriaga luego de la derrota de los republicanos en la Guerra Civil Española. Luzuriaga era un prominente pedagogo republicano que tradujo el grueso de los libros y artículos de Dewey, muchos de los cuales publicó en la «Revista de Pedagogía» que él mismo editaba en Madrid. En su largo exilio, escribió una serie de libros de texto sobre la pedagogía contemporánea y especialmente sobre el movimiento de la Escuela Nueva, entre los cuales siempre realzó la relevancia de John Dewey⁸⁰. Luzuriaga ocupó el vacío dejado en el campo pedagógico desde la declinación del positivismo, el de la alternativa liberal y democrática al discurso espiritualista católico. Asimismo, volvió a editar la mayor parte de las publicaciones de Dewey en Argentina⁸¹.

Pero fue la lectura de Juan Mantovani la que marcaría la entrada de Dewey al panteón argentino de los héroes pedagógicos. Mantovani (1896-1961) fue un representante del espiritualismo laico, corriente dentro del discurso oficial que trató de reconciliar al espiritualismo antipositivista con el laicismo. Habiendo pasado por todos los escalones del sistema educativo (profesor, direc-

tor, inspector, miembro de Consejos de Educación y reformador), Mantovani construyó una pedagogía con préstamos del espiritualismo italiano y alemán y del espiritualismo liberal de Luzuriaga⁸². Durante el gobierno de Perón, renunció y tomó partido por el frente opositor. Su predicamento entre docentes y pedagogos fue considerable.

Sin ser un pragmático, Mantovani subrayó el ideal democrático de Dewey. Como para el norteamericano, Mantovani sostenía que la democracia no es un resultado logrado sino un modo de vida que debe ser continuamente reconstruido a través de la educación y la movilización social⁸³. También subrayó las críticas de Dewey hacia el imperialismo y la injusticia social. Sin embargo, afirmó que «es posible que el pensamiento de Dewey sea menos adaptable al ambiente espiritual de América Latina, en el cual las categorías y mentalidades que prevalecen son diferentes de las características del país de Dewey»⁸⁴. Estas características serían la inclinación de los latinoamericanos por lo sensitivo y lo espiritual antes que por lo inteligible y lo material. La obra de Dewey no podría ser nunca adaptada a las condiciones latinoamericanas. De todas maneras, los latinoamericanos podrían aprender de él su fe democrática y sus observaciones acerca de la libertad y el interés infantiles.

Podría decirse que la operación de Mantovani fue consagrar a Dewey dentro del podio de los grandes pedagogos, mientras que le negaba al mismo tiempo la posibilidad de jugar un papel importante en orientaciones curriculares específicas al plantear su «inadaptabilidad». En la mitad del siglo, una vez más, el legado de Dewey y el pragmatismo fue relegado a los márgenes del sistema escolar argentino, como las escuelas profesionales, la educación de adultos o la educación especial.

La recepción de Dewey en Argentina: claves de lectura

Querríamos concluir, provisionalmente, nuestra búsqueda, destacando las condiciones de recepción más relevantes desde las cuales se leyó a Dewey en la Argentina durante la primera mitad de nuestro siglo.

La **difusión del liberalismo** fue indudablemente una de las condiciones de recepción para la obra de Dewey. Pero el liberalismo latinoamericano de fines del siglo XIX fue de hecho bastante diferente de las versiones norteamericanas o europeas. Como lo ha señalado Roberto Schwarz para el caso brasileño, la adopción del liberalismo suponía que las ideas liberales eran tan impracticables como imposibles de rechazar⁸⁵. El progreso era una desgracia, experimentada en los procesos de modernización salvaje, pero frente a esta desgracia tampoco podía defenderse el atraso: ésta fue una de las paradojas constitutivas de nuestras sociedades. La propiedad oligárquica, el fraude político y la desorganización eran algunas de las características de las sociedades latinoamericanas que planteaban estar organizadas y gobernadas sobre bases liberales. En Argentina, este

desfasaje fue reconocido como problemático muy tempranamente, y alrededor de 1880 nuevos ideales integrativos fueron rápidamente entronizados en donde antes estaba el ideario liberal: la nación para los conservadores, el pueblo para el radicalismo, la clase para los socialistas. El liberalismo «evolucionó» hacia un conservatismo de tintes positivistas, creando nuevas series de equivalencias. Quienes se mantuvieron ortodoxamente liberales quedaron aislados con la utopía de pequeños farmers o de un desarrollo industrialista, como lo hizo Nelson.

El **desarrollo del Estado-Nación** es otro punto relevante para entender cómo se leyó a Dewey. Hay que destacar que el Consejo Nacional de Educación había liderado la estructuración de un sistema educativo altamente inclusivo en términos cuantitativos. A diferencia de Brasil o México, donde las luchas se organizaron alrededor de la consigna de construcción de un sistema educativo nacional y de su expansión cuantitativa, aquí las disputas tuvieron lugar en un espacio institucionalizado y se dirigieron a las formas de lograr una democracia y una modernización efectivas. En este marco, la autoridad de Dewey abrió la posibilidad de crítica del status-quo educativo, una crítica que alcanzó su máxima extensión en los años 1920. La difusión de sus ideas se dio de manera dispersa y fue más capilar que jerárquica; fue incluida en la trama discursiva del escolanovismo, como un pedagogo entre otros muchos.

La tercera puntualización refiere al **rol menor, oposicional, que jugó el norteamericanismo entre las referencias internacionales de la cultura argentina**, las que, se ha subrayado, tuvieron un papel muy importante en su construcción. En nuestra opinión, el carácter fragmentado de las lecturas argentinas está vinculado al hecho de que Dewey nunca fue la autoridad pedagógica legitimante para los discursos oficiales ni tampoco para los alternativos. Sus lecturas fueron inscriptas en un haz de influencias en las cuales es difícil rastrear exclusivamente la influencia del pedagogo norteamericano. Excepto Ernesto Nelson, ninguno de los pedagogos considerados siguió orgánicamente a Dewey. El pragmatismo fue confinado a los márgenes del sistema escolar, en tanto afectaba el núcleo del curriculum humanista alrededor del cual se había construido una poderosa alianza.

La cuarta clave de lectura la constituyen, en nuestra opinión, **las configuraciones del campo pedagógico**. El recorrido a través de las lecturas de Dewey muestra una multiplicidad de imágenes que actúan como espejo del campo pedagógico argentino. Dewey como renovador (Nelson, Díaz), Dewey como entrenador manual antidemocrático (Ponce), Dewey como pragmático (Terán), Dewey como filósofo democrático (Luzuriaga, Mantovani) son imágenes construidas tanto por sus partidarios como por sus oponentes, y **hablan no sólo de las posibilidades que los conceptos de Dewey abrían a la articulación discursiva, sino sobre todo de las luchas por la estructuración del curriculum argentino, en las**

cuales Dewey fue invocado tanto para promover reformas como para prevenir las. El campo pedagógico en la Argentina actuó como una matriz de traducción, y cada traductor construyó diferentes series de sentidos y equivalencias. A pesar de la fragmentación y las diferencias, creemos que emerge un tema distintivo en el campo: la dificultad de incluir la inclusividad, tan firmemente enunciada por Dewey. En los años '30 fue reducido a «metodologicista» y practicante (Terán, Ponce), y por ello rechazado. En los años '50, fue congelado como un filósofo general venerable. La operación realizada por Mantovani es un síntoma de este congelamiento: en tanto produce la reconciliación final del espiritualismo argentino con Dewey, bloquea una efectiva intervención de sus ideas en la renovación de la pedagogía argentina. A pesar de la apelación inicial de Sarmiento y de algunas versiones de la historiografía educacional argentina, que ven en el siglo XX la concreción del ideario liberal sarmientino, puede plantearse la sospecha fundada de que el liberalismo igualitario y el pragmatismo no tuvieron un papel privilegiado en la pedagogía y el curriculum argentino del siglo XX.

Notas

¹ Goodenow, R., «The progressive educator and the Third World: a first look at John Dewey», *History of education*, Vol. 19, Nº1, 1990, págs. 23-40.

² Para Ernesto Laclau, la articulación es lo constitutivo de todas las prácticas e identidades sociales. Los sujetos están constituidos por sistemas de diferencias (instituciones) y por la fisuras o brechas que ellas revelan. «Nuestro análisis en su totalidad se posiciona contra los presupuestos objetivistas y presupone la reducción del 'hecho' al 'sentido' y de 'lo dado' a sus condiciones de posibilidad. Este 'sentido' no es un horizonte trascendental fijado, sino que aparece como esencialmente histórico y contingente», como un resultado de la articulación. Laclau, E., *New reflections on the revolution of our time* (London, Verso, 1990, págs. 212-213). Esta articulación no es infinita: está limitada tanto por la historia como por la política. Sobre la historicidad de los sentidos, consultar: Bakhtin, Mikhail, *Estética de la creación verbal* (México, Siglo XXI, 1984); sobre la imposibilidad de un sentido completo, consultar Laclau, *op. cit.*

³ Consultar especialmente, Jauss, H. R., *Pour une esthétique de la réception* (Paris, Tel-Gallimard, 1978); Altamirano C. y Sarlo, B., *Literatura/sociedad* (Buenos Aires, Hachette, 1983) y Selden, R. y Widdowson, P., *Contemporary literary theory* (London, Harvester/Wheatsheaf, 1993).

⁴ «En términos analíticos, un campo puede ser definido como una red o como una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones son definidas objetivamente en su existencia y en las determinaciones que ellas imponen a sus ocupantes, agentes o instituciones por su situación (situs) actual y potencial en la estructura de distribución de los diferentes tipos de poder (o de capital) cuya posesión gobierna el acceso a ganancias específicas que están en juego en el campo y, al mismo tiempo, por sus relaciones objetivas con respecto a otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.)», Bourdieu, P., *Réponses* (Paris, Du Seuil, 1992, págs. 72-73).

⁵ Altamirano y Sarlo, pág. 101.

⁶ Altamirano y Sarlo hablan acerca de «horizontes de lectura» que tanto dan forma como limitan la recepción de cualquier texto dado. Redefinen así el concepto de Jauss, quien utiliza la categoría «horizonte de expectativas» para describir los criterios que los lectores utilizan para juzgar los textos literarios en un período dado. Estos criterios refieren a las experiencias anteriores de los lectores acerca de la lectura, la norma literaria y la distinción (sometida a cambios históricos) entre mundo imaginario y la vida cotidiana. Ver nota 4.

⁹ Vachet, F., *Los fundamentos del liberalismo* (Madrid, Catálogos, 1980).

¹⁰ El imaginario social es un grupo de representaciones e imágenes que caracterizan el mundo social (yo/otro, pensable/impensable, real/ilusorio, significativo/sin sentido) que trabaja las identidades sociales y los modelos formativos para ese mundo. Incluye múltiples temporalidades y discursos (científicos, ficcionales). Como ha dicho Baczko, es la arena de los conflictos sociales tanto como una de las cuestiones por las cuales existen constantes luchas. Consultar, Baczko, B., *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas* (Buenos Aires, Nueva Visión, 1990).

¹¹ En un libro imprescindible sobre el pragmatismo, el filósofo norteamericano Cornel West señala que la originalidad y la grandeza del liberalismo pragmático de Dewey fue su combinación de los temas de Emerson y Mill (el poder, la personalidad) con el «gran descubrimiento de la Europa del siglo XIX: un modo de conciencia histórica que ilumina el carácter condicionado y circunstancial de la existencia humana en términos de las sociedades, culturas y comunidades cambiantes». West, C., *The American Evasion of Philosophy. A genealogy of Pragmatism* (Madison, The University of Wisconsin Press, 1989, pág. 69/70).

¹² Bowles, S. y Gintis, H., *La instrucción escolar en la América capitalista* (México, Siglo XXI, 1986).

¹³ Popkewitz, Th. S. (comp.), *The formation of the school subjects. The struggle for creating an American institution* (Philadelphia, The Falmer Press, 1987).

¹⁴ Giroux, H., *Schooling and the struggle for the public life. Critical pedagogy in the modern age* (Minneapolis, University of Minnesota Press, 1988).

¹⁵ Feinberg, W., «Dewey and democracy at the dawn of twenty first century: a review of Robert B. Westbrook *John Dewey and american democracy* (Ithaca, Cornell University Press, 1991)», *Educational Theory*, Vol IV, N°3, Summer 1993.

¹⁶ Popkewitz, Th. S., «Política, conocimiento y currículum en la educación», *Propuesta educativa*, N°8, 1993, págs. 36-43.

¹⁷ Ver por ejemplo, la introducción de Lorenzo Luzuriaga a su traducción de *El niño y el programa escolar* (Buenos Aires, Losada, 1967); o la revisión de Lourenço Filho en *Introdução ao estudo da escola nova* (Sao Paulo, Cia. Melhoramentos, 1930).

¹⁸ García Canelini, N., *Culturas híbridas* (México, Conaculta/Grijalbo, 1990).

¹⁹ Schwarz, R., *Ao vencedor as batatas* (Sao Paulo, Duas Cidades, 1977). Schwarz da un ejemplo: la inclusión de la «Declaración de los derechos del hombre» vigente en la constitución brasileña de 1824, mientras todavía estaba vigente el sistema esclavista.

Cabe señalar que la posición de Schwarz ha sido polémica en el Brasil. Sus críticos han argumentado que la referencia a «ideas fuera de lugar» tiene un sustrato esencialista -como si las ideas tuvieran un lugar correcto y otro incorrecto-. Por nuestra parte, nos acercamos a la obra de Schwarz a partir de la lectura que recupera García Canelini en *Culturas híbridas*, que enfatiza la multitemporalidad e hibridaciones que configuran las culturas latinoamericanas en la modernidad.

²⁰ Para la definición de Estado oligárquico, consultar: Allub, L., «Estado y sociedad civil: patrón de emergencia y desarrollo del Estado argentino (1810-1930)» en Ansaldi y Moreno (comps), *Estado y sociedad en el pensamiento nacional* (Buenos Aires, Cántaro, 1989, págs. 109-157); Cavarozzi, M., «Elementos para una caracterización del capitalismo oligárquico», *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 78, N°4, 1978.

²¹ Consultar Hale, Ch., «Political and social ideas in Latin America, 1870-1930», *The Cambridge History of Latin America* compilada por L. Bethell (Cambridge University Press, Cambridge, 1985, págs. 367-441); Terán, O., *En busca de la ideología argentina* (Buenos Aires, Folios, 1986).

²² Brickman, W., «John Dewey's foreign reputation as an educator» en *School and society*, Vol. 70, N°1818, 22 de Octubre de 1949, Nueva York, pág. 261.

²³ Ver *John Dewey's Impressions of Soviet Russia and the revolutionary world. Mexico-China-Turkey, 1929*, Introduction and notes by W. W. Brickman (New York, Teachers College, Columbia University, 1964).

²⁴ Citado en Tedesco, J. C., *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)* (Buenos Aires, Solar-Hachette, 1986, pág. 31).

²⁵ El Censo Nacional de Población de 1914 mostró que casi el

80% de la población era inmigrante o hijos de inmigrantes.

²⁶ Tedesco, pág. 248.

²⁷ Consultar Puiggrós, A., *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)* (Buenos Aires, Galerna, 1990).

²⁸ Parte de esta hegemonía estaba basada en el apoyo recibido por parte de los grupos sociales subordinados que consideraban al currículum humanista como signo de la distinción social (en términos de Bourdieu), y que lucharon mayoritariamente por su extensión en lugar de su reemplazo.

²⁹ Consultar Tedesco, J. C., «La crisis de la hegemonía oligárquica y el sistema educativo argentino, 1930-1945» en Tedesco, *op. cit.*

³⁰ La primera fue *The school and the society* (Madrid, Beltrán, 1915) traducida por Domingo Barnés y *How we think* (editada en Boston bajo el título de «Psicología del pensamiento»), traducida por Alejandro Jascalevich. Cf. Brickman, pág. 263 y Sánchez Reulet, A. (comp), *John Dewey en sus noventa años*, (Washington D.C., Unión Panamericana, 1949), pág. 27.

³¹ Skupch, P., «El deterioro y fin de la hegemonía británica sobre la economía argentina, 1914-1947», en: Panaia y otros, *Estudios sobre los orígenes del peronismo 2*, (Buenos Aires, Siglo XXI, Buenos Aires, 1973).

³² Agradecemos a Diana Tussie la mención de este ejemplo.

³³ Consultar Escudé, C., *1942-1949. Gran Bretaña, Estados Unidos y la declinación argentina* (Buenos Aires, Ed. de Belgrano, 1988).

³⁴ Véase Rodó, J.E. *Ariel* (México, Ed. Porrúa, México, 1989; escrito en 1900).

³⁵ Consultar Hale, Ch., «Political and social ideas in Latin America...», págs. 414 y ss.

³⁶ Un rastro que debería seguirse es el vínculo entre el norteamericanismo y los grupos sociales oposicionales o emergentes (tomamos la categoría de Raymond Williams) durante toda la época de hegemonía británica. Por ejemplo, puede mencionarse que a mediados del siglo XIX, las feministas argentinas también citaban a los EE.UU. como «la sociedad más equilibrada, (y) donde la condición material del pueblo y de los pobres es (la) mejor.» Del periódico *Album de Señoritas* (No. 4, 22 de enero de 1854: 27-28), dirigido por Juana Manso de Noronha. Cit. por Masiello, F., *La mujer y el espacio público. El periodismo femenino en la Argentina del siglo XIX*, (Buenos Aires, Feminaria, 1994, pág. 93).

³⁷ Consultar Kliebard, H., *The struggle for the american curriculum (1893-1958)*, (New York, Routledge and Kegan Paul, 1986).

³⁸ Díaz, Raúl B., «Ideales y esperanzas en educación común» (Buenos Aires, Talleres Gráficos de L. J. Roso y cía., 1913). En su punto de vista, los Estados Unidos eran el único país del mundo que podía mostrar una escuela que fuera el «centro de la vida y de la felicidad del niño, cercana a su hogar, (...) guiada por los ideales de la nación de democracia y grandeza» (pág. 1).

³⁹ En 1915, compartió la tribuna con Charles Elliot en el Congreso Panamericano y, algunos años después, la Unión Panamericana y la Fundación Carnegie para la Paz Internacional publicó algunos de sus trabajos.

⁴⁰ Consultar, p. e., Nelson, E., *The spanish reader*, (Boston, DC Heath and Co., 1916); «Las bibliotecas en EE. UU.» (Dotación Carnegie para la Paz Internacional, 1929); «La salud del niño, su protección social en la legislación y en las obras» (New York, La nueva democracia, 1929).

⁴¹ Mercante, V., *Charlas pedagógicas*, (Buenos Aires, R. Gleizer, 1927), pág. 12.

⁴² Nelson, E., «The secondary school and the University» en: Department of the Interior, Bureau of Education Bulletin, «Needed changes in secondary education», 10 (Government Printing Office, Washington D.C., 1916): 21-32, pág. 24

⁴³ Nelson, E., «Filiación histórica de la educación argentina» (Buenos Aires, Confederación de Maestros, 1939). Aquí repite los argumentos que sostuvo Dewey en 1902 en «The educational situation».

⁴⁴ Nelson, E., «Plan de Reformas a la enseñanza secundaria en sus fines, su organización y su función social» (Buenos Aires, A. Mentruyt, 1915), pág. 15. Consultar, asimismo, el trabajo de uno de nosotros, Dussel, I., *Los debates curriculares en la enseñanza media argentina (1863-1920)*, Tesis de maestría-FLACSO, 1996, capítulo 4; y Gagliano, R., «Aportes para la construcción de una historia crítica de la

adolescencia en la Argentina» en Puiggrós (dir). *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, págs. 299-341.

⁴⁵ Nelson, E., «The secondary school...», pág. 27.

⁴⁶ Nelson, E., «Un experimento trascendental en la educación argentina. El internado del Colegio Nacional de la UNLP» en *Boletín del Museo Social Argentino*. (Buenos Aires, Coni Hnos., 1912), págs. 3-27. Del otro lado de la batalla educativa, Víctor Mercante, co-autor del Plan oficial de Reformas de la educación secundaria de 1915 conocido como Saavedra-Lamas, reprobó el fútbol y la cultura popular como actividades educativas.

⁴⁷ Nelson, pág. 31.

⁴⁸ Nelson, pág. 32.

⁴⁹ Nelson, E., «A problem for the Americas», *Points of view*, nº5 (Agosto de 1942), Panamerican Union, Washington D.C., págs. 3-8, pág. 5.

⁵⁰ Tomamos esta lectura sobre la noción de «ocupación» en Dewey de: Kliebard, *op.cit.*, cap. 3.

⁵¹ Consultar, p. e., Barcos, J. R., *Cómo educa el Estado a tu hijo*, (Ed. Acción, Buenos Aires, 1928, 2ªed). Especialmente el prefacio.

⁵² Consultar, Ziperovich, R., «Memorias de una educadora» en: Puiggrós (dir), *op. cit.*, 1992; págs. 161-256 y Carli, S., «El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva» en: *idem*, págs. 99-160.

⁵³ Consultar, Etcheverry, D., 1959, *Los artesanos de la enseñanza moderna. La lucha por la libertad creadora en la escuela argentina*, (Buenos Aires, Galatea/Nueva Visión). Ver también nota 46.

⁵⁴ Citado por Carli, «El campo de la niñez...», pág. 131.

⁵⁵ «El reformismo político-pedagógico ganó un fuerte apoyo entre los docentes primarios y secundarios, incluso aunque haya alcanzado su expresión más pública e institucionalizada en el nivel universitario», Puiggrós, A., «La educación argentina desde la Reforma Saavedra Lamas...», pág. 37.

⁵⁶ *Ibidem*. Consultar también Gálvez, M., *En defensa de nuestra cultura* (Buenos Aires, 1924).

⁵⁷ Clotilde Guillén de Rezzano, citada por Carli, S., *op. cit.*, pág. 148.

⁵⁸ Consultar Puiggrós, A., *op. cit.*, págs. 49-65.

⁵⁹ La mayoría de los artículos refieren a escritores europeos, como Ferrière, Montessori, Décroly y Claparède. En un artículo dedicado a Dewey se afirmó: «es para nosotros familiar el trabajo desarrollado en Europa bajo la inspiración directa de Rousseau; pero hemos perdido información acerca de la cruzada norteamericana para establecer una Nueva Escuela...». Salas Marehan, M., 1920, «John Dewey y la escuela norteamericana» en: *Monitor de la Educación Común*, Año XXXIX, nº576 (diciembre de 1920), páginas 219-225, pág. 219.

⁶⁰ *Ibidem*.

⁶¹ Terán, J. B., *Espiritualizar nuestra escuela. La instrucción primaria argentina* (Buenos Aires, Librería del Colegio, 1932).

⁶² Terán, pág. 4.

⁶³ Terán, J. B., pág. 12.

⁶⁴ Terán, J. B., pág. 13.

⁶⁵ Terán, J. B., pág. 42.

⁶⁶ Ponce, A., *Educación y lucha de clases* (Buenos Aires, Cartago, 1984), pág. 163. Ponce considera la existencia de una segunda corriente «doctrinaria», a la que también criticó. En la opinión de Ponce, la tendencia metodológica y la doctrinaria deseaban preparar para el tiempo presente y no para el futuro, tal como ellas mismas se lo proponían. De acuerdo con Ponce, la pedagogía de Terán podría ser inscrita en este segundo tipo.

⁶⁷ Sobre la pedagogía de Aníbal Ponce, Puiggrós, A., «Aníbal Ponce o la inscripción del positivismo en la pedagogía marxista latinoamericana» en: *La educación popular en América Latina*, (México, Nueva Imagen, 1984). Sobre Ponce y los temas de la nacionalidad, Terán, O., «Aníbal Ponce o el marxismo sin nación» en: *En busca de la ideología*

argentina (Buenos Aires, Catálogos, 1986), págs. 131-178.

⁶⁸ Consultar, Knoll, M., «Dewey versus Kerchensteiner. Der Streit um die Einführung der Fortbildungsschule in den USA, 1910-1917» en *Pädagogische Rundschau*, Año 47, N°1, Frankfurt am Main, 1992, págs. 131-145.

⁶⁹ Hemos tomado este término del trabajo de Basil Bernstein sobre la estructuración del discurso pedagógico. La gramática pedagógica oficial refiere al grupo hegemónico de «reglas que regulan la producción, distribución, reproducción, interrelación y cambio de los textos pedagógicos legítimos (discursos), sus relaciones sociales de transmisión y adquisición (práctica) y la organización de sus contextos (organización)», Bernstein, B., *The structuring of the pedagogical discourse. Class, codes and control Vol. IV*, (London & New York, Routledge, 1990), pág. 193.

⁷⁰ Carli, pág. 152.

⁷¹ Jesualdo, *Los fundamentos de la nueva pedagogía*, (Buenos Aires, Ed. Americalee, 1943), pág. 132. Sobre Jesualdo, véase otro trabajo de uno de nosotros, Caruso, M., *Jesualdo o del romanticismo revolucionario en la pedagogía* (Paraná, UNER, en prensa).

⁷² El mismo fue ácidamente criticado por Jesualdo en *Los fundamentos...*. Sobre el tema, consultar Knoll, M., *op. cit.*

⁷³ Jesualdo, *17 educadores de América. Los constructores. los reformadores*, (Montevideo, Pueblos Unidos, 1945), pág. 198.

⁷⁴ Jesualdo, *17 educadores...*, pág. 199

⁷⁵ Puiggrós, A., «La educación argentina...», pág. 95.

⁷⁶ Acerca de los «puntos nodales», consultar Laclau, E., *New reflections...*

⁷⁷ Earl Browder fue Secretario General del Partido Comunista norteamericano y ante el fin de la guerra propuso la tesis de la disolución de los Partidos Comunistas americanos para abrir una era de construcción conjunta entre soviéticos y norteamericanos. El eco de las tesis se hizo sentir en las autodisoluciones de los Partidos Comunistas de Colombia y Cuba. Consultar, Caballero, M., *La internacional comunista y la revolución latinoamericana*, (Caracas, Nueva Sociedad, 1987).

⁷⁸ Spruille Braden apoyó a Tamborini candidato de la Unión Democrática que enfrentó la candidatura de Juan Domingo Perón. Horowitz, A., *Los cuatro peronismos*, (Hyspamérica, Buenos Aires, 1988), proporciona evidencia sobre la influencia creciente de los Estados Unidos en la economía argentina.

⁷⁹ Consultar Bernetti, J. y Puiggrós, A., *Peronismo, cultura política y educación (1946-1955)*, (Buenos Aires, Galerna, 1993).

⁸⁰ Consultar, p. e., *La educación nueva*, (Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras/UNT, 1943) y *La pedagogía contemporánea* (Losada, Buenos Aires, 1960).

⁸¹ Lamentablemente, no contamos con un acabado estudio de las posiciones pedagógicas de Lorenzo Luzuriaga. Los esfuerzos de análisis de su obra que se están llevando a cabo en España, podrían complementarse con estudios de su trayectoria en Argentina.

⁸² Conoció a Aníbal Ponce y a Ernesto Nelson en el «Colegio Libre de Estudios Superiores», donde todos ellos enseñaron entre 1930 y 1932. Esta coincidencia lo muestra distante de la intolerancia de Juan B. Terán y más próximo a los pedagogos democráticos. Consultar Puiggrós, A., 1992, *op. cit.*, pág. 95.

⁸³ Esto estaba obviamente vinculado con el contexto de posguerra tanto como con la situación política argentina luego de la emergencia del peronismo, que puso a la «democracia» como el significante privilegiado. Mantovani, J., «John Dewey. Su fe en la democracia y en la educación» en: *Filósofos y educadores* (Buenos Aires, Librería del Ateneo, 1957), págs. 45-53.

⁸⁴ Mantovani, J., pág. 53.

⁸⁵ Schwarz, R., *Ao vencedor as batatas* (Sao Paulo, Duas Cidades, 1977), pág. 22.