

# Historia y trayectoria de educadores santafesinos: resignificaciones de la noción de educación popular.

Myriam Southwell

Docente e investigadora de la Universidad Nacional de la Plata.

Cuando pensamos la historia de la educación argentina en sus grandes trazos, hay momentos en los que nuestra mirada hace foco, específicamente en algunos lugares de nuestro mapa: la renovación y experimentación entrerriana en los comienzos del normalismo, el gobierno escolar y la sociedad civil a través de consejos escolares en la provincia de Buenos Aires, la Reforma Universitaria en Córdoba, etc. Cuando pensamos la primera gran crítica y renovación del sistema educativo del siglo XIX a partir del ingreso de las nuevas ideas de la escuela nueva, nuestras miradas se dirigen a Santa Fe.

Durante la segunda mitad del siglo XIX, el desarrollo de la escolarización transitó un recorrido con significativos obstáculos. La organización de formas sistemáticas de instrucción –diversas, en simultáneo, atendiendo a poblaciones acotadas– era coincidente con la formación del Estado y se fue dando, en buena medida, a través de la creación de un conjunto de instituciones, normas y un incipiente aparato burocrático y de gobierno específico. Así, el camino seguido por la expansión escolar no fue un camino unidireccional de progreso, sino que contuvo marchas y contramarchas, con posiciones contrapuestas, oposiciones personales y resistencias a los cambios. Poner el lente sobre la acción de algunos educadores en el marco de las directrices generales y las decisiones de gobierno muestra las traducciones, debates y alteraciones que se fueron haciendo de las direcciones generales. Nos interesa situar aquí de manera sucinta, el clima de renovación pedagógica de las primeras décadas del siglo XX, donde educadores santafesinos participaron de planteamientos nuevos para el sistema educativo antes, durante y a posteriori del ingreso del escolanovismo en el país.

## ALLÍ DONDE EL SISTEMA NO HA LLEGADO.

Cuando se inicia el siglo XX, las naciones sudamericanas han producido un proceso de modernización cultural impulsada desde el Estado, especialmente a través de las leyes educacionales. Sin embargo, no se consolida del mismo modo ese otro proceso moderno que es el de la ampliación de la ciudadanía ya que el Estado era administrado por una minoría con un bajo nivel de participación política. Ese contraste será un terreno propicio para el florecimiento de demandas políticas crecientes, reclamando la inclusión de sectores sociales, ideas políticas y derechos sociales.

En la consolidación de ese clima cultural y político modernizador, el normalismo resultó uno de los pilares fundamentales de los procesos de regulación social, configurándose como una corriente político-pedagógica que se articuló con el proyecto de

construcción de una Argentina moderna. En este marco, produjo pautas de comportamiento, procedimientos, reglas y obligaciones que ordenaron y regularon cómo se debía desarrollar la profesión de enseñar, actuar en la escuela, estar, sentirse y hablar de ella, impactando en el modo en que los sujetos docentes construyeron sus experiencias subjetivas y asumieron una identidad en cuestiones pedagógicas y sociales en un sentido más amplio.

El siglo XIX había culminado con la institucionalización de un modelo hegemónico para el sistema educativo, en el que habían resultado dominantes algunas posiciones acerca de cuáles eran las funciones de la escuela, cuáles eran sus relaciones con el aparato estatal y con la sociedad civil, a quiénes iba destinada, cuáles eran los tipos de instituciones sobre los que se asentaría, etc.; es decir, aquellos aspectos más ligados a su estructuración. Sin embargo, las disputas por la hegemonía siguieron formando parte de la dinámica escolar aunque ya no en referencia a las cuestiones más estructurales, sino en aquellos aspectos más internos a la organización de la enseñanza, las prácticas cotidianas, el debate didáctico-pedagógico, etc.

En ese contexto puede situarse la experiencia de Haydée Maciel, en particular, la puesta en marcha y despliegue de la Escuela al Aire Libre o escuela de Puertas Abiertas (surgida en 1916 y cerrada en 1931) que adoptó una organización no graduada y sin horarios rígidos. Enclavada en el espacio físico del hipódromo, la escuela recibió a los hijos de sus empleados y también a niños que realizaban trabajos en la calle (lustrabotas, canillitas, etc.). En relación con esta experiencia tomamos el testimonio de la destacada educadora Rosa Ziperovich, por su actuación en esas décadas y por la narración que nos ha hecho llegar de sus colegas a los que vio directamente poner en juego sus ideas. Ella describe de esa escuela que “fue la primera que tuvo fe en la evolución psíquica del niño, que la respetó y esperó sin apremios sus frutos” (Ziperovich, 1992:184). El trabajo con los niños en esta escuela –dice la autora– no era una “fórmula de laboratorio”, sino una “determinación inquebrantable que nace de la confianza de los maestros en los niños y en el camino emprendido” (Ziperovich, 1992:185).

Vale la pena pensar que en paralelo a experiencias como esta, se extendía un discurso escolar que adoptó nociones provenientes de la medicina y la biología. En ellos, la escuela era pensada predomi-



nantemente como el mecanismo principal para esa finalidad; debía corregir hábitos e imponer modos de vida a través de dispositivos de “ortopedia” pedagógica, homogeneizar a una masa de población que se había vuelto diversa, compleja y heterogénea y “argentinar” en torno a una idea de nacionalidad al conjunto de personas que provenían de orígenes, experiencias y tradiciones sumamente diversas. La escuela cumplía entonces estas tareas, volviéndose –a la vez– inclusiva, disciplinaria, otorgadora de derechos, impulsora de un orden establecido, constructora de ciudadanía y subalternidad. En ese contexto la posición de una escuela de puertas abiertas, sin rigidez en la organización escolar y que se proponía atender a aquellos a los que la escuela no parecía haber tomado como sujeto preferente, conformaba una alternativa frente a ese pensamiento educacional dominante.

Otro trabajo muy interesante para integrar a este análisis es el inicio de la Escuela Normal Popular de Rafaela en 1915. Resulta muy relevante señalar aquí como en este contexto significante<sup>39</sup> educación popular que surge en nuestro territorio de la concepción sarmientina, va siendo articulado con otros elementos, otras urgencias y problemas de la época, a nuevos emergentes propias de sectores no cubiertos por la escolaridad hasta ese momento. En este sentido, es necesario pensar que desde los inicios del siglo XX, el sistema educativo argentino atendió, con operaciones pedagógicas propias, las tensiones que los procesos de modernización cultural y social introducían en la vida cotidiana, proponiendo patrones de selección y valoración de nuevas subjetividades. En ellos puede encontrarse desde la apertura de otras fuentes de conocimiento e ideales de ciudadanía y moralidad hasta formas privilegiadas de representación del mundo que pugnarán por volverse hegemónicas en el período.

Los años ‘20 estuvieron marcados por la posibilidad de abrir nuevos interrogantes y tensiones que generaba la crisis social –que terminará estallando en el ‘29– y el problema de la inclusión educativa

a un sistema educativo que había consolidado ya su estructura organizativa y de funcionamiento. En las primeras décadas del siglo se hace evidente la debilidad del sistema institucional para incluir al conjunto de la sociedad; a partir de allí, se irán ensayando nuevas formas de articulación entre sociedad y estado. En el período de entreguerras, el perímetro del Estado era algo ya establecido, fuera de discusión en sus notas constitutivas. El volumen de lo social y la democratización de sus modos de organización, en cambio, eran aún objeto de pensamiento y de acción político-educativa.

Los elementos antes mencionados generaron las condiciones de posibilidad para el despliegue de alternativas y concepciones renovadoras como las desarrolladas por Haydée Maciel junto con otros educadores contemporáneos: las insuficiencias que mostraban las instituciones generadas en el siglo anterior y la crisis social que se hacía evidente en amplios sectores urbanos, en particular en niños y jóvenes desvalidos. En segundo lugar, el apoyo en la ciencia positivista y en las explicaciones y recomendaciones que generaba la biología y la higiene como paradigma conceptual de la época. Como tercer componente, el cuestionamiento a las perspectivas desarrolladas hacia la mujer, fundamentalmente la separación en escuelas para hombres y mujeres, su persistente propuesta de la coeducación y un lugar más jerarquizado para las mujeres.

## “MAESTROS HARTOS DE RUTINAS, ESTUDIOSOS Y EMPRENDEDORES”<sup>40</sup>.

La década abierta en 1920 fue sumamente rica en lo que respecta a procesos y problemas de singular relevancia y es además una década prolífica en lo que a debates y generación de nuevas propuestas se refiere. Las intervenciones de estos educadores, aún con matices,



marcaban la necesidad de renovación de la división disciplinar del conocimiento, que había sido producto de las perspectivas enciclopédicas y positivistas. El clima social del la post-guerra ponía en crisis los preceptos más racionalistas que había instalado el liberalismo decimonónico y propiciaba la inclusión de formas de conocimiento ligadas a la sensibilidad, más allá de pensamiento racional. La crisis del momento fue interpretada como una crisis espiritual. Ello configuró un marco importante para el surgimiento del espiritualismo, una vinculación mayor de conocimiento con sus razones social y contextual, que incluyó desde la revisión de la pedagogía tradicional hasta las experiencias conservadoras y eclesiales de los años '30.

La docencia se vio interpelada por este clima cultural y por el florecimiento del espiritualismo que –a través de distintas expresiones– iban a indagar la tarea pedagógica con nuevos sentidos. Asimismo, la crisis social, la pobreza de sectores urbanos y rurales, los procesos de migración interna y lo inconcluso de algunas promesas del desarrollo educativo del siglo XIX, contribuyeron a la erosión del sujeto liberal.<sup>41</sup> En palabras de Funes “La Primera Guerra Mundial limó todas la mayúsculas decimonónicas: Razón, Civilización, Progreso, Ciencia” (Funes, 2006:13).

En esos años se desarrolló el trabajo de Dolores Dabat llenando de nuevos contenidos el concepto de educación popular, por ejemplo, ligado a la noción de libertad en relación con la enseñanza. Asimismo, su tarea encerraba la concepción de la escuela como un lugar feliz; para ello se pensaban otras formas de desarrollo de la disciplina escolar, lo que denunciaba aún sin proponérselo, que el sistema escolar se basaba en una disciplina coercitiva que aseguraba la pasividad del niño, en un movimiento anti-natural. Al igual que Ernesto Nelson, con quien compartían concepciones educacionales, recibía la influencia del pensamiento de John Dewey, sosteniendo que un rol sustantivo del trabajo docente era generar entornos apropiados para el aprendizaje. También influida por las concepciones de Dewey sobre las “ocupaciones” puede haber estado su fuerte énfasis en el desarrollo de la enseñanza de la educación física y la estética, equivalente a las actividades productivas del hombre, que determinaban la organización social y cultural. Estos educadores concebían las “ocupaciones” como actividades que deberían ser altamente instructivas en su ejecución y portadores de la cantidad suficiente y pertinente de información demandada por la vida moderna. Su plan se encuadraba en el activismo pedagógico, por entonces puntal de la renovación escolar. En 1930 Dolores Dabat publicó su obra: “La instrucción primaria en Santa Fe, Entre Ríos y Corrientes”, ensayo donde señaló la problemática pedagógica y educacional del momento.

Un aspecto que prevalecía era la renovación pedagógica entendida como el modo de combatir la artificiosidad de la pedagogía normalista. El naturalismo dio, al menos inicialmente, gran valor a los principios de espontaneidad y libertad natural como principios de la acción educativa. Conceptos polisémicos si los hay, espontaneidad y libertad fueron términos queridos por el escolanovismo que los configuró como emblemas de lo nuevo, de lo utópico, de lo que, por vuelta a un pasado más natural, construiría un futuro más armonioso o más justo (Dussel y Stagno, 2004). En la conceptualización escolanovista está la idea de que la conducta debe regularse exteriormente pero siguiendo las orientaciones “naturales” de la libertad humana. Lejos de la “artificiosidad normalista, proponen desplegar los sentimientos naturales. La disciplina escolar empieza a encuadrarse en el terreno de la educación moral y política más claramente, con un objetivo central: la auto-regulación de los individuos.

Un aspecto a enfatizar es que las experiencias renovadoras en el territorio santafesino no se restringieron al escenario urbano sino que alcanzaron experiencias en el ámbito rural. En este sentido, retomamos el planteo de Rosa Ziperovich, por ejemplo, sobre el

**“...Y CUANDO LA MAESTRA AYUDA A SEMBRAR Y A RECOGER, CUANDO AYUDA A ESTUDIAR, Y A COMPRENDER, CUANDO ACOMPAÑA A CANTAR, A JUGAR Y A REÍR, SIEMPRE Y SIEMPRE, ESAS MAESTRAS Y ESOS NIÑOS ESTÁN HABLANDO UN LENGUAJE DE SERENIDAD Y DE GRACIA...”**



trabajo en la escuela rural del maestro Álvarez: “Como primera tarea se limpió de yuyos y malezas el predio –eso era lo que los chicos sabían hacer– así se consiguió el espacio necesario para jugar (...). Este gran conocedor de los niños sabía que ofreciendo la oportunidad de hacer cosas en las que los chicos eran expertos, se sentirían valorizados y la utilización del fruto de ese esfuerzo para cosas agradables conquistaría voluntades, aflojarían tensiones y

se superarían problemas disciplinarios frecuentes en algunas escuelas” (Ziperovich, 1992: 201).

### LOS LÍMITES ACEPTABLES EN UNA SOCIEDAD CORPORATIVA: LOS AÑOS '30.

También en las primeras décadas del siglo iba desarrollándose un debate explícito con las tendencias libertarias. La traducción que “lo libertario” sufrió en el marco escolar estuvo más asociado a la construcción de un sujeto colectivo, donde la voluntad debía fortalecerse mediante la reflexión. El sujeto educado era, ante todo, un sujeto reflexivo; la moderación, la serenidad y la reflexión sobre las propias acciones eran la base de una voluntad poderosa.

valores positivos en sí mismos”. El “espíritu nuevo” se deslizaría de las vanguardias estéticas a las políticas (Funes, 2006:36). Pero también, como ha afirmado Terán, la designación de “década infame” obnubiló “el dinamismo creativo verificable en el terreno cultural ya que en esos años se despliega una activa vida intelectual plasmada en la conformación de agrupaciones, la realización de congresos y la creación de editoriales” (Terán, 2004:51).

La metáfora de la modernización en general y la civilización en términos educacionales en particular, había sido articulada durante el siglo XIX con el ideario y la tradición republicana, en ese marco la pedagogía organizó su institucionalización. Sin embargo, con los fenómenos emergentes de las primeras décadas del siglo XX hacen evidente que aquella noción de modernización fue articulada con otros componentes: vitalismo, espiritualismo, intuición, sensibilidad, emoción estética. La década de 1920 fue poderosa en la configuración de movimientos de vanguardia estéticas y políticas que pusieron de relieve las discusiones sobre la libertad y el cambio social (Sarlo, 1992). Durante la década del '30, el discurso político hizo pie en una concepción de las sociedades que tendió a desestructurar la noción liberal de la libre asociación de individuos. A diferencia de aquella imagen, el corporativismo planteó un escenario de la sociedad integrada por grandes cuerpos colectivos, en los que los derechos individuales estaban subordinados al destino del colectivo pueblo, o a los intereses de la corporación de pertenencia. Por otra parte, esta etapa se encuentra marcada por una mayor intervención del Estado en las relaciones sociales, como estructurador, organizador, mediador de dichas relaciones.

En ese marco, la experiencia de las hermanas Olga y Leticia Cossetini en Rosario, ponía en acto estas luchas. Estaba en juego, asimismo, la mirada espiritualista que priorizaba la creatividad y la guía espiritual, buscando jerarquizar la formación de la sensibilidad como parte de una disputa hegemónica contra la rigidez metodológica –articulada con un disciplinamiento social– que también existía. Olga Cossetini afirmaba:

*“...Y cuando la maestra ayuda a sembrar y a recoger, cuando ayuda a estudiar, y a comprender, cuando acompaña a cantar, a jugar y a reír, siempre y siempre, esas maestras y esos niños están hablando un lenguaje de serenidad y de gracia, están creando una forma nueva de vida, con tal ritmo de belleza, que no recordamos haber leído en ningún tratado de pedagogía, una descripción que se asemeje a lo que nos es dado ver y sentir frente a las nuestras maestras rodeadas de sus niños.”<sup>42</sup>*

También los educadores, a través de su trabajo cotidiano y sus escritos, se dejaban interpelar y denunciaban la desigualdad y la injusticia y el lugar de los docentes en relación con ello. En ese gesto, había una muestra de que el ideario civilizador y su modo de pensar la educación popular había tenido sus límites y que la injusticia parecía ser inherente a la relación social misma, por lo que requería una fuerte intervención humana para ser corregida. Claro está que estas voces que recogemos no fueron las únicas, sino que convivieron con la conservación de las formas de educación y de relación social más tradicionales. Desde posiciones políticas distintas, el problema de la injusticia social se alzaba en voces. Docentes socialistas, comunistas, anarquistas, demócrata-progresistas, radicales, demócrata-cristianos, peronistas, etc., disputaban por ponerle otros sentidos, simbólicos y materiales, a la distribución cultural que la escuela ejercía.

La vinculación entre los pedagogos escolanovistas y las vanguardias estéticas y políticas al inicio del movimiento es un vínculo muy provechoso como analizador de las transformaciones que las instituciones iban desarrollando. El retiro de las concepciones positivistas, el desarrollo de nuevas corrientes psicológicas, el surgi-

Esto condujo a repensar los vínculos entre sociedad y Estado, en una línea donde nociones como república, democracia, revolución, socialismo, corporativismo fueran leídos en otra clave, para hallar nuevos y alternativos principios de legitimidad. El carácter de “civilización” podía ser revisado, incluso invertido. Como afirma Funes “los “años locos” lo eran menos por el fox trot y el “desenfreno” que por la entronización de lo nuevo, como categoría esencial cargada de

miento de nuevas formas de conocer vinculadas a la sensibilidad y la conmoción que significaba la Gran Guerra para la racionalidad moderna y las certezas del siglo XIX produjeron nuevas condiciones de posibilidad para la reflexión pedagógica, recreándose en sus funciones, en los destinatarios para los cuales se pensaba la enseñanza y la resolución de sus problemas en contextos sociales crecientemente complejos. No sin dificultades ni resistencias, tomaba nuevo vuelo, confrontaba con los límites de las primeras experiencias y se recreaba para dar algunos pasos hacia una mayor democratización.

**NOTAS.**

<sup>39</sup> Con el uso de la categoría *significante*, hacemos referencia a ciertos términos que son objeto de una lucha ideológica muy fuerte en la sociedad y que, por ello, van a tender a ser *significantes tendencialmente vacíos* -nunca totalmente vacíos- por el hecho de que dada la pluralidad de conflictos que ocurren alrededor de ellos no pueden ser fijados a una única articulación discursiva. Asimismo, esa característica de vacuidad es lo que los hace pasibles de ser articulados a distintas significaciones y, por eso, son un potente motivo de disputa (Laclau, 1996).

<sup>40</sup> La frase pertenece a Rosa Ziperovich (1992:219).

<sup>41</sup> Como destaca esa autora la revolución, el socialismo, el comunismo, el antipermitalismo, el corporativismo, la democracia y la modernidad fueron tópicos que recorrieron la reflexión de los actores que se ubicaron desde el campo de la cultura y la sociedad. Pero, especialmente, recayó sobre ellos la tarea de pensar y crear interpretaciones y lecturas en torno a la Nación, entidad de sentido conformada desde múltiples visiones y ambivalentes significados al calor de una discusión que atravesaba tanto el plano filosófico-cultural como el político.

<sup>42</sup> Olga Cossetтини "El niño y la Expresión", 1940. pg27.

**BIBLIOGRAFÍA.**

Bianco Augusto, (1996) *La escuela Cossetтини. Cuna de Democracia, Colección Historias de Vida 1*, Santa Fe: Ediciones AMSAFE.

Caballero Zulma (2005) *Maestras en Rosario. Género y olvido, Colección Historias de Vida 7*, Santa Fe: Ediciones AMSAFE.

Caruso, Marcelo, (2001) "¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva", en: Pineau, P., Dussel, I., Caruso, M., *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires: Paidós.

Dussel, I. y L. Stagno, (2004) "Ni cárcel ni cuartel". *Debates sobre disciplina y gobierno en el escolanovismo argentino a través de la revista "La Obra" (1920 - 1940)*, presentado en las XIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, Buenos Aires, 10-13 de noviembre de 2004.

Funes Patricia (2006), *Salvar la Nación. Intelectuales, cultura y política en los años veinte latinoamericanos*, Buenos Aires: Prometeo.

Laclau, Ernesto (1996), *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires: Ariel.

Sanjurjo L. y Molino A. M. (1997) *Rosa Ziperovich. Una vida para la vida, Colección Historias de Vida 2*, Santa Fe: Ediciones AMSAFE.

Sarlo, Beatriz (2007), *Una modernidad periférica: Buenos Aires 1920 y 1930*, Buenos Aires: Nueva Visión.

Ziperovich, Rosa W. de (1992) "Memoria de una educadora: experiencias alternativas en la provincia de Santa Fe durante los últimos años de la década del 10, la del 20 y primeros años de 1930", en: *Escuela, democracia y orden [1916-1943]*. Buenos Aires: Galerna.

Terán Oscar, (2004) *Ideas en el siglo. Intelectuales y cultura en el siglo XX latinoamericano*, Buenos Aires: Siglo XXI-Fundación OSDE.

