

# Liberalismo, burocracia y corporativismo en torno a la Educación (1880-1930)

FEDERICO GASTÓN WAISSMANN

## Resumen

En el presente artículo se aborda la cuestión de la educación, tanto institucionalizada como no formal, durante el período del Reformismo Europeo. Para ello, se trae a colación las nociones de liberalismo, burocracia y corporativismo en clave histórica. Y de allí en adelante se intenta establecer relaciones en términos de circulación de ideas con el desarrollo del andamiaje jurídico del sistema educativo argentino en tres instancias diferentes: la Ley de Educación Común, la Ley Láinez y la Reforma Universitaria.

**PALABRAS CLAVE:** historia de la educación, liberalismo, burocracia, corporativismo

## Abstract

This article addresses the issue of education, both formal and non-formal, during the period of European Reformism. Thus, it brings up notions such as liberalism, bureaucracy and corporatism in a historical key. And thenceforth tries to establish relationships in terms of circulation of ideas with the development of the legal structure of the Argentine education system in three different instances: the Law of Common Education, the Lainez Law and the University Reform.

**KEYWORDS:** history of education, liberalism, bureaucracy, corporatism

En el año 1930 el dibujante de historietas Georges Remi —mejor conocido como Hergé— publicó en el suplemento infantil *Le Petit Vingtième* una nueva serie de «Las aventuras de Tintín». Ello ocurrió tras un año de la publicación de «Tintin en el país de los soviets». Pero, en esta ocasión, el exitoso reportero de la tira se dirigía a alfabetizar a los nativos del Congo, una colonia belga desde 1908.

Luego de correr dos o tres páginas con el dedo índice nos hallamos frente a una de las viñetas más polémicas del siglo xx: Tintín, ante un salón de clases, afirma: «Mis queridos amigos, el día de hoy voy a hablarles de vuestra patria: Bélgica».<sup>1</sup> Pero no es el único caso. Para el año 1914 el 84,4 por ciento de la superficie mundial estaba ocupada por los hombres blancos. Fue la segunda expansión de Europa (Fieldhouse, 1977). Y el imperialismo se instaló como un suceso que terminaría de dividir a los liberales. De allí en adelante surgiría un nuevo orden conservador (Stone, 1985).

La alfabetización se tornó una práctica de carácter universal hacia 1914, tanto en Europa como en el resto del mundo. Para aquel entonces, las declaraciones de independencia recordaban con júbilo el paso de cien años en la mayoría de los países de América Latina. Y sus constituciones reconocían a la educación como uno de los baluartes de la nación (Pineau, 2007). En este contexto, la nueva ola de colonialismo fue uno de los temas centrales a lo largo del siglo xix, sin dudas.

Pero el anochecer del milenio despertó nuevas inquietudes eurocéntricas: en primera instancia, el liberalismo se hallaba acorralado ante el insospechado avance del socialismo; en sintonía, el sistema burocrático de un gobierno de estilo parlamentario no funcionaba como era esperado; y, en este sentido, la rapidez de las transformaciones socio-económicas derivó a su vez en alteraciones de las instituciones. Entre otras, pero sobre todo, la educación (Stone, 1985).

La circulación de estas ideas en una Argentina iluminada de cierta claridad intelectual europea —junto al recuerdo del centenario de la revolución de mayo, claro— vino a cuestionar el sistema de gobierno de la oligarquía dirigente (Macor, 2014).

La educación moderna se desarrolló al ritmo de la imprenta. Pero también de la corriente eléctrica, la bicicleta, el mecanógrafo y el cinematógrafo. La obsesión en las máquinas de producción de bienes de consumo, o en las máquinas para producir otras máquinas, vio nacer enormes fábricas en occidente (Vinen, 2000). En este clima de época, no existía otro obstáculo al progreso más que la misma voluntad. Y allí el liberalismo tuvo un rol central: la reforma de las instituciones inspiró en los europeos insulares una sed de prosperidad a partir del año 1860 —si bien venía desarrollándose desde el siglo xviii— que no tardó en cruzar el Canal de la Mancha hacia final de siglo.

Para un ciudadano del viejo continente, la palabra «liberalismo» era un sinónimo de razón. Lo cual quería decir que, al interior de un estado nacional centralizado, el ser humano podría ascender o escalar como consecuencia de sus competencias hasta el lugar que naturalmente le estaba destinado. Pues la sola idea de servidumbre resultaba inaceptable para un cosmopolita. Pero en regiones más o menos cercanas, como es el caso ruso, la sociedad escaseaba de la cuestión liberal. Ello marca una diferencia inicial en el derrotero del liberalismo a través de los Cárpatos: la ausencia de una clase media culta, motivada y con dinero en los bolsillos (Stone, 1985).

<sup>1</sup> Traducción del autor.

En el cono sur, después de tres décadas de crecimiento económico, los argentinos aún se cuestionaban sobre la formación de la ciudadanía. Y el conocimiento mediaba en el camino de la república posible de los trabajadores a la república verdadera de los virtuosos (Macor, 2014).

El liberalismo económico del año 1900 se ve relacionado con el imperialismo a través de una teoría de la acumulación del capital. Pasados aquellos treinta años de abundancia, los países industrializados del norte global debieron salir a explorar tierras fértiles donde verter su excedente. Pues la reinversión constante de los beneficios dentro del mismo mercado llevaría a un estancamiento con descenso de la tasa de beneficios. En cambio, en territorios de ultramar, estas inversiones obtendrían a su vez un mayor beneficio que en la economía de origen. Pero las condiciones políticas debían ser las adecuadas. En este sentido, la anexión de colonias se volvió una estrategia de inversión para la imposición de condiciones de competitividad de mercado. Entonces el embate entre potencias coloniales sería intenso (Fieldhouse, 1977).

No obstante, vale una aclaración: si bien la modernización de la técnica sería una cuestión nodal durante el período de entreguerras, también es relevante establecer desde el comienzo cierta distinción entre cada uno de los desarrollos locales —es decir, la agricultura, la industria pesada o las llamadas nuevas industrias—. Pues los fenómenos sociales de la época están estrechamente vinculados a la renuencia de una cultura agraria tan intensa como inviable (Vinen, 2000).

La conformación de una burocracia estaba a la vuelta de la esquina: finalizada la compra de nombramientos, el acceso a la administración pública comienza a ser realizado a través de concursos de oposición. Y en el ámbito privado —amén del estímulo intelectual de hombres como F. W. Taylor— la gestión empresarial inicia el viraje de una cultura de sesgo tradicional hacia otra de índole académica (Vinen, 2000). A ello se suma la resistencia de las financieras a la entrega de crédito como mecanismo de imposición. Las reformas del Estado deben incluir a aquellas voces expertas con respaldo institucional. No sólo a los círculos letrados.

Pero la sociedad de masas no entra siquiera en el debate. Pues la ignorancia la llevaría a dar su voto en favor de los revolucionarios o el clero. De esta manera, el servicio militar comienza un proceso de variación de sus funciones en la educación. Ya no se trata de un espacio de florecimiento de la élite sino de una institución de carácter transicional donde los hombres son instruidos en el arte de las armas. Y luego de cinco años son devueltos a la vida cívica con una idea clara acerca de la comunidad nacional. Pero también de sus enemigos. Lo cual culminará con el establecimiento del servicio militar obligatorio en gran parte de los países del continente europeo (Stone, 1985).

En el Río de la Plata, ello se concretó en el año 1904. Las ideas avanzaban de manera rápida. En esta tesitura, el reformismo de las primeras décadas del siglo XX en Argentina llevaría a ampliar la base electoral del sistema político al grado de no sólo alcanzar la paulatina inclusión de una minoría radical. Tras la sanción de la Ley Sáenz Peña en 1912, los años que siguieron a las elecciones legislativas de 1914 enfrentaron la cuestión del ingreso a la política de masas (Macor, 2014).

De regreso a la cuestión de la colonización como bisagra entre los siglos XIX y XX, esta nos lleva a reflexionar de manera abreviada en torno a la relevancia del Estado en el sostenimiento de un control tanto al interior —educación— como fuera de las fronteras —militarización—. La tesis leninista sobre la Gran Guerra como una lucha entre los itinerarios ocultos de las potencias que terminaría en una nueva configuración territorial parece acertada. Pero más allá de las teorías económicas, existen otras explicaciones: la anexión de territorios otorga cierto poder, prestigio y seguridad al Estado (Fieldhouse, 1977).

Las corporaciones remanentes atravesarían una serie de adaptaciones hacia el establecimiento de unos cuerpos más o menos autónomos —en el ya conocido sentido keynesiano—. Entre las referencias evocadas a la hora de definir este confuso término se traía a colación a los gremios del antiguo régimen como formación de compromiso entre la necesidad de un control eficaz del gobierno, la lucha de los trabajadores al interior del desarrollo de la economía y la utilidad de una herramienta para morigerar las desavenencias del sistema capitalista (Vinen, 2000). La corporación era entendida también como una forma tal que no necesitaba de la presencia de un marco jurídico-político escrito como condición en sí misma para la existencia de una organización, negociación o disputa al Estado. De hecho, en países como Inglaterra nunca existió una ley para la abolición de la servidumbre. Lo cual no le impidió al país continuar con el histórico desarrollo de su liberalismo económico. En la misma vertiente, las universidades de orientación religiosa se resignificaron como seculares sin mediar en el proceso una revisión de sus documentos fundacionales (Stone, 1985).

Este paréntesis de reformismo social se abrió entre los años 1880 y 1930: los asuntos políticos se escaparon de las manos de los notables de las sociedades locales. Pues la estructura partidaria resultó convocante para una masa de asalariados. A su vez, la religión inició una retracción de las grandes instituciones. Y, luego de la Gran Depresión, los intelectuales liberales comenzaron a dividirse entre una orientación clásica y otra radical. De un lado, los clásicos defendieron la libertad de comercio, el catolicismo, el Estado central, la actividad educativa del ejército y el sufragio limitado; del otro, los radicales otorgaron una importancia aún mayor al comercio, incluso en detrimento de las funciones del Estado. Eran anticleriales en materia de derecho y deseaban una educación distinta de las propuestas confesionales o militares. Mientras, la nobleza invirtió sus títulos en compañías pero no obtuvo de ellas el interés ansiado (Stone, 1985).

Es cierto que la tasa ganancia cayó durante el período. Pero, en general, el mundo de la dominación blanca era mucho más rico que antes. Y en particular, en aquellos países con industrias desarrolladas como Gran Bretaña fue una época de un sostenido consumo. La enorme producción en torno al carbón, el hierro y el acero les hizo más sencilla la tarea de sostener las importaciones (Vinen, 2000). Los asalariados se beneficiaron de la caída de los precios para aumentar su calidad de vida (Stone, 1985).

En este entramado emergió la propuesta socialista: los obreros de las industrias reclamaban un partido para expresar sus demandas en términos sindicales de manera directa. La década de 1880 fue entonces una larga discusión sobre el orden conservador, donde aumentaba el voto socialista a medida que disminuía el voto liberal, y de hecho cerró con la fundación de los primeros partidos socialistas.

La cuestión se daría en adelante en torno a las divisiones al interior del mismo socialismo. Si bien en Gran Bretaña el clima era de abundancia, en el resto del continente la atmósfera se asemejaba más al descontento. En el caldeamiento, los socialistas de Italia, España y parte de Francia divergieron en consideraciones acerca de la utilidad de la violencia. Pero en su mayoría confiaron en la educación como estrategia revolucionaria. En cambio, la orientación anarquista vio en ello un interés de carácter más burgués e intelectual que sindical u obrero (Stone, 1985).

Más allá de la problemática que significó la captación de consciencias en medio de la conversión de liberales, la emergencia de socialistas y el bullicio de anarquistas entre las crecientes clases medias de las ciudades, las ideas sobre una educación masiva, universal y gratuita tampoco dejaron satisfecho al campesinado; el cual continuaría siendo una fuerza dominante en las economías española, italiana, portuguesa y germana hasta mediados de siglo (Vinen, 2000).

En las familias que dependían de una actividad agraria, la ausencia de un niño o niña en el campo como consecuencia de asistir a clases regulares incidía de manera directa en su economía (Stone, 1985). Ello no parecería tener mayor relevancia en términos de circulación de ideas, si no fuera porque el zar Alejandro II resultó asesinado en 1881 a manos de un anarquista tras una década de revueltas agrarias. Pero el apoyo al campesino, no obstante, era un tanto inútil: el estilo de vida agrícola estaba destinado a desaparecer tras la expansión del capitalismo. El peón se iría a la ciudad. Y allí pasaría a formar parte de una masa de votantes obreros cuyo número sí resultaba relevante en términos de legitimidad (Eley, 2003).

En Argentina, el artículo 5.º de la Constitución Nacional relegaba la articulación del sistema educativo en los confines del territorio a las Constituciones Provinciales. Ello se relacionaba con cierto reconocimiento de los principios, declaraciones y garantías locales. En este marco, se dictaron las leyes de educación para cada jurisdicción. No obstante, la nación legisló la cuestión en aquellos territorios aún en dependencia del Poder Ejecutivo. La conocida Ley n.º 1420 de Educación Común de 1884 vino a regular esta cuestión. Se trata del primer pacto fundante en la relación de la ciudadanía argentina con la educación. Pero el sistema educativo no estaba completo. De alguna manera, y entre tanta bonanza económica, el dinero de las subvenciones destinadas al desarrollo de escuelas de jerarquía en el nivel inicial y primaria en zonas rurales no alcanzó a solventar la construcción toda la estructura (Pineau, 2007).

En términos macroeconómicos, a comienzos del siglo XX una familia blanca de clase media podía acceder a una casa propia, al servicio doméstico, a la escolarización de sus hijos y a unas modestas vacaciones. La mano de obra era barata en extremo. La *belle-époque* vio emerger en prosperidad a una clase media quizás un tanto más baja en su procedencia, relacionada a la venta de bienes y servicios.

A medida que los sistemas educativos avanzaron en la alfabetización de las masas, los anuncios en las marquesinas, los folletines y los periódicos se mostraron como una vía directa a la lectura de un público más amplio. En consecuencia, los consumidores escribían cada vez más: las oficinas de correo se convirtieron en ministerios con gran cantidad de personal. Y, en este sentido, no resulta descabellado ni grandilocuente afirmar que la educación fue central a la expansión del liberalismo económico.

En el contexto de una mano de obra barata, de una economía a bajas tasas de interés y de lecturas accesibles fue tanto necesario como posible la inminente construcción de escuelas en una escala sin precedentes (Stone, 1985). En una metáfora del sistema fabril, la disciplina identificaba a los varones por sus apellidos y a las muchachas como señoritas. El vestuario solía ser oscuro, la instrucción era práctica y el trato severo. Y, entre tanto gasto público, se suma la insistencia en educar a ambos sexos en ámbitos diferenciados, lo cual en ocasiones llevaba a la edificación de estructuras un tanto enmarañadas.

Es en esta inflexión donde debemos recordar que la disputa en torno a la secularización de la escuela se vio relacionada de manera directa a un incremento en la actividad en tres áreas: en primer lugar, la financiera, pues fue menester la obtención de crédito para obra pública; seguido, en la construcción, ya que urgió la edificación de espacios para la enseñanza; y, al final de cuentas, en la industria, dada la adquisición de materiales para la escolarización de los niños. A su vez, en términos productivos, los maestros, los empleados y los comerciantes comenzaron a acrecentar el denominado sector terciario (Stone, 1985). En esta dirección, para solventar los costos, algunos países se vieron involucrados en el reparto de África —hete aquí el Congo Belga

de Tintín—, otros avanzaron en la nacionalización de los sistemas de transporte o ensayaron de manera infructuosa la imposición directa.

En este contexto global, en 1905 el Congreso de la Nación Argentina sancionó la Ley n.º 4878. Fue una clara respuesta a las dificultades del sistema educativo para alcanzar un suficiente desarrollo en las jurisdicciones. La educación de las clases medias y medias-bajas se veía legitimada alrededor del mundo como estrategia para el fortalecimiento del Estado-nación. De algún modo, la discusión en torno a la ampliación de la ciudadanía se sustanció en dos frentes: la democratización del voto y el acceso a la educación común. En este caso, la ley autorizó al gobierno nacional a la instalación de establecimientos de instrucción en aquellos territorios provinciales que así lo solicitasen. Se trató del segundo pacto fundacional en la relación de la ciudadanía con la educación. Y, aún sin saberlo, la construcción de Colegios Nacionales se estaba adelantando a lo que más adelante sería la segunda oleada de inmigrantes a través del Atlántico (Pineau, 2007; Macor, 2014).

La educación no formal mostró desarrollos interesantes asociados a las ideas de liberalismo, burocracia y corporativismo. Antes del año 1914, las ciudades más pobladas del mundo blanco contaban con edificios de reunión donde la comunidad local podía desarrollar sus encuentros de notables, también actividades sindicales o partidarias. La educación —insistimos, no formal— fue una vez más una estrategia política para la convocatoria de la juventud: gimnasia, ciclismo, natación, teatro y biblioteca. Las sedes de reunión lo tenían todo. La presencia de asociaciones a través de actividades culturales tan diversas daba cuenta de cierta solidaridad en la vida cotidiana del asalariado. Si bien no existía una perspectiva política sobre los asuntos comunes, la sola autoafirmación de una identidad en torno a estas actividades de carácter social sentó las bases de una militancia obrera. Pues la insistencia en las actividades educativas se vio relacionada a la intención de exhortar el derecho de los obreros a la alta cultura. Fue en razón de este accionar que a comienzos del siglo XX la socialdemocracia se convirtió en la fuerza de izquierda más visible del continente (Eley, 2003).

No obstante, la estructura de gobierno no se mostró complacida con esta organización de las masas. La postura revolucionaria fue la respuesta a un conservadurismo que no ofreció opciones en el ingreso a la ciudadanía. En concreto, a partir de la II Internacional de 1889 se desarrolló un amplio programa de reforma social. Pero la inclusión de los partidos socialistas en la esfera política de la burguesía sólo se produciría alrededor del 1900. En los años siguientes, las sutilezas no tan sutiles de orden teórico tuvieron un gran peso en la construcción de la noción de un camino común: la revolución como medio legítimo en la tarea de destrucción del capitalismo para la edificación de una sociedad distinta o la vuelta sobre el humanismo en la revisión de la ética que nos conduciría a otras asociaciones en clave de justicia social (Eley, 2003).

El sindicalismo revolucionario —afín al anarquismo— celebró la acción directa como opción a la burocracia, ya fuese en forma de vandalismo o de huelga. Y ello era contrario a los valores socialdemócratas de electoralismo asociado a la actividad parlamentaria. Los esfuerzos del sindicalismo revolucionario se desvanecieron a fin de cuentas en un clima de agitación general. Y fueron estas inclemencias las que reforzaron en un movimiento circular las ideas del sufragio y de la educación universal como una necesidad para la contención de las masas en occidente (Eley, 2003).

En Rusia, las cosas eran un tanto distintas. Tras la abdicación de Nicolás II, el 2 de marzo de 1917 no hubo autoridad central que ocupara su lugar: en un comienzo, el gobierno provisional construyó una autoridad a largo plazo en el registro discursivo; pero, mientras tanto, la idea de los Soviets ganaba su autoridad en las calles (Eley, 2003).

El avance del campesinado sobre las tierras demandó una reforma agraria sincera. Y las esperanzas sobre el destino de los rusos comenzaron a polarizarse. Los mencheviques creían que el atraso industrial sería un obstáculo en la construcción de un futuro socialista. Por lo cual intentaban encausar las expresiones en los extremos de un levantamiento de sesgo burgués. Una vez se hubiese desarrollado el capitalismo, la clase obrera podría tomar posesión de los recursos. La contrapropuesta bolchevique se encausó en un entendimiento más incisivo de la realidad rusa, en relación a las dimensiones del atraso, el reclamo de los campesinos y la institución del Soviet. A ello se adhiere una mirada internacional.

Las dificultades rusas se verían saneadas a través de la conformación de una égida socialista de estructura federada. En su interior, las economías desarrolladas proveerían de los recursos necesarios para nivelar el atraso de la industria doméstica. Es esta visión la que llevaría a los bolcheviques al mando durante los siguientes años (Eley, 2003). Así la oposición desapareció. Las facciones internas también. El socialismo al estilo soviético —en oposición al pretendido comunismo, en el cual se disolvería la presencia del Estado— fue una solución coyuntural en un mundo que se encontraba distribuido en Estados-nación de economía capitalista. El destino era el comunismo, de ello no había dudas. Sin embargo, la consolidación de un Estado bien fuerte era necesaria para defender la única sociedad socialista sobre el globo (Fitzpatrick, 2005).

Luego de la destrucción de la clase burguesa, se diría que la lucha de clases —junto a la masa obrera y el campesinado— sería una cuestión del pasado. Pero una afirmación así carece del rigor necesario. La sociedad soviética contó con un estilo diferente de estratificación: la tan mentada *intelligentsia*, una élite administrativa reclutada a través del sistema de partido único.

Es aquí que nos vemos embarcados en una pequeña digresión. Pero ella vale el esfuerzo. Pues, en cierta medida, intentará ahondar en la función de la educación institucionalizada en la Unión Soviética. En este marco histórico es dable afirmar que la conformidad de la clase obrera frente a la autoridad resultó suficiente para agilizar el ingreso a la educación, una labor digna y cierto estatus social. Y, en este sentido, se trata de la consolidación de una nueva especie de clase media de orígenes revolucionarios (Fitzpatrick, 2005).

A sólo unos quinquenios de la abdicación del zar, y en razón de una educación primaria universal, el nivel de alfabetización en la Unión Soviética llegaría al noventa por ciento. Si bien la tendencia después de la revolución se dirigió hacia el reemplazo de la enseñanza áulica en favor de las prácticas extraescolares de utilidad social y también en descrédito de la excelencia académica. No obstante, en la década de 1930 ello se revertiría, y los niños volverían a sus antiguos uniformes. Así también sucedió con la educación superior. En el ínterin de tanta ciencia e industria, un hombre nuevo emergería de la construcción socialista. Esta vez en dominio de las fuerzas ocultas de la economía (Fitzpatrick, 2005).

Un año después de la abdicación de Nicolás II, la Argentina se aproximaba a la adultez intelectual. De esta manera, la movilización de la comunidad en torno a la Reforma Universitaria de 1918 sería más bien un síntoma de una sociedad que ya ha abandonado las discusiones acerca de su identidad. Ahora se cuestiona sobre la organización social. En consecuencia, el interlocutor en esta conversación será la caja de resonancia de la élite dirigente. Se trata del tercer pacto fundacional en la relación de la ciudadanía con la educación. Sin embargo, no es extraordinario que la disputa sobre el destino educacional de los argentinos se haya dirimido en un territorio tal. Inspirados en las tendencias políticas europeas, la juventud instruida en el sistema educativo a través de los dos pactos anteriores se lanza a la conquista de la producción, el sentido y las fronteras del saber (Macor, 2014).

El inesperado desarrollo en el amanecer del siglo xx fue el fascismo. Un nuevo estilo político ligado al nacionalismo. En él se recuperó la idea rousseauiana de la *volonté générale* en función de transformar el movimiento de masas en una unidad popular que compartiera aquella mística nacional expresada en ritos, fiestas y símbolos. Si bien debió esperar hasta la Gran Guerra para expandirse, el fascismo fue tanto para los liberales como sus émulos una desviación de los ideales originales o reales. De esta manera, el encuentro de la política de masas con el nacionalismo facilitó la cohesión en un movimiento popular más o menos homogéneo. Por contraste, se diría que la masa comenzaba a distanciarse entonces de la turba. O sea, un conjunto indiferenciado de sujetos al margen de la sociedad que apela a transformarla a través de la violencia (Mosse, 2007).

Luego del triunfo del nacionalsocialismo en el año 1933, se echó por tierra el régimen parlamentario pero se conservó la técnica de control de las masas que se venía desarrollando hacia más de un siglo. Estamos hablando de la educación. La construcción de la ciudadanía se desarrolló en un sentido que, de manera inusitada, terminó por redefinir el significado de la palabra italiano o alemán. En ella no se incluía a las minorías étnicas o confesionales. En cambio, se crearon nuevas categorías en torno a un otro peligroso (Fritzsche, 2006).

A su vez, una de las cuestiones a destacar en el avance del ideario fascista es la noción de partido milicia. El cual supo alzarse con el poder al interior de las democracias liberales so pretexto de abolirlas. De esta manera, la política se destaca como el aspecto más importante de la vida de una comunidad. Lo privado se resuelve en lo público. Y se integra en el debate del partido único para ser regulado en la lógica del Estado absoluto. Todo lo demás es funcional a la defensa de los intereses de la burguesía (Gentile, 2005).

En esta clave de lectura, la experiencia nacionalista es un tanto irrelevante en términos de la constitución de un sistema educativo. El exterminio del recurso humano más calificado tras el humo de un cañón hace a un costado cualquier intento de hallar una racionalidad de carácter político o económico al interior de estos proyectos (Kershaw, 2004).

A pesar de ello, varias industrias de avanzada como IG Farben o Magneti Marelli crecieron en estos nuevos órdenes (Vinen, 2000); lo cual nos lleva a afirmar que, en sentido lato, la fascistización de la sociedad demostró un consistente carácter pedagógico en su esfuerzo por crear en la mente de los ciudadanos un orden jerárquico donde el sistema de nombramiento se produzca desde lo más alto del partido. La palabra «educación» tomaría así un valor eminente. Se vuelve usual en la bibliografía académica leer frases como «el Gran Pedagogo» o «la acción pedagógica». Para el régimen, la idea de masa carecía de autonomía. Sin embargo, era posible aleccionarlas para la vida en colectividad. Porque, más allá de las intenciones, la imagen de nuevo hombre del sistema fascista no era el individuo consciente sino una suerte de ciudadano-soldado que se confundía al interior de la comunidad totalitaria.

Ya en la segunda mitad de la década de 1930 la presencia del fascismo en las instituciones educativas se fortalecería. Se iniciaron cursos de formación para maestros en los cuales se verificaba su fe en la revolución. El control sobre la formación de las nuevas generaciones iría desde la primera infancia hasta la finalización de los estudios secundarios (Gentile, 2005). Una estrategia educativa con estos matices se desplegaría en nuestro país luego del año 1945. Pero ello excede nuestra indagación.

Ahora bien, si tenemos la sensación de irnos aproximando a un salto de fe es porque el estudio de los años comprendidos entre 1880 y 1930 encierra una ruptura. Pero esta es quizás observable en más de un registro.



La sociedad se expandía, se abría y, en el proceso, se resignificaba. Ello no sólo sucedió en los engranajes de esa gran maquinaria que es la educación institucionalizada. O sea, en las fauces del Estado-nación. Tal como anunciamos más arriba, el liberalismo, la burocracia y el corporativismo terminan de delinear otras vías de articulación de la educación en la sociedad. Por ello es que si deseamos establecer unas marcas más o menos certeras en torno a esta resocialización de carácter político del saber se vuelve necesario atender a los dos sucesos del siglo: es decir, la Gran Guerra y la Revolución Soviética.

A tono con el ánimo de los jóvenes e intelectuales del cono sur, estos hechos inauguraron la época de la caída de las grandes certezas. De algún modo, fue una antesala al desengaño de aquella tradición conservadora que avanzaba hacia una desilusión: la democratización de la política. Y, a su vez, en el análisis económico, estos cambios se revelan como un epifenómeno al fracaso de todo un modelo de desarrollo. En adelante no volverían a suceder las tan memorables condiciones para el crecimiento de las economías de materias primas. Entre ellas, la Argentina (Macor, 2014).

No obstante, la educación resistió. El florecimiento del sistema educativo durante este periodo lo dotó de cierta resiliencia para enfrentar la vuelta conservadora del Golpe de Estado a manos del general Félix Uriburu. El año 1930 vería el retorno de una burocracia militar que no estaría dispuesta a ceder su protagonismo en el escenario político. Quizás en razón del proceso de ampliación de la ciudadanía que acompañó su eclosión. Pero de seguro ello se relaciona con la paulatina consolidación del sistema educativo a través de la Ley n.º 1420 de Educación Común, la Ley n.º 4878 del Dr. Manuel Láinez y la Reforma Universitaria de 1918.

## Referencias bibliográficas

- ELEY, Geoff (2003). *Un mundo que ganar. Historia de la izquierda en Europa*. Barcelona: Crítica.
- FIELDHOUSE, David Kenneth (1977). *Economía e Imperio*. Madrid: Siglo XXI.
- FITZPATRICK, Sheila (2005). *La Revolución Rusa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FRITZSCHE, Peter (2006). *De alemanes a nazis, 1914-1933*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GENTILE, Emilio (2005). *La vía italiana al totalitarismo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- KERSHAW, Ian (2004). *La dictadura nazi: problemas y perspectivas de interpretación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- MACOR, Darío (2014). «El lugar de la educación en la Argentina de la Primera República» en Revista *Estudios Sociales*, vol. 24, n.º 1, pp. 337-342.
- MOSSE, George. (2007). *La nacionalización de las masas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- PINEAU, Pablo (2007) «A cien años de la Ley Láinez» en *A cien años de la Ley Láinez*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- STONE, Norman (1985). *La Europa Transformada*. Madrid: Siglo XXI.
- VINEN, Richard (2000). *Europa en Fragmentos*. Barcelona: Península.

### Datos del autor:

**Federico Gastón Waissmann** (federicowaissmann@gmail.com). Psicólogo. Docente de la Facultad de Trabajo Social-UNER y de la Universidad Nacional de Rosario. Especialista en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO-Argentina).