

La Argentina como sentimiento. Apuntes sobre el aporte intelectual de Víctor Massuh frente a los dilemas de la democracia

Myriam Southwell y Emmanuel Montivero

Anuario de Historia de la Educación, vol. 24, núm. 2., pp. 76-89, ISSN en línea 2313-9277

La Argentina como sentimiento. Apuntes sobre el aporte intelectual de Víctor Massuh frente a los dilemas de la democracia

Myriam Southwell

Universidad Nacional de La Plata | Argentina |

islaesmeralda@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5392-6606>

Emmanuel Montivero

Universidad Nacional de Tucumán | Argentina |

emmanuelmontivero201@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-7542-926X>

Resumen

Este artículo busca situarse en el debate educacional de la transición democrática en Argentina —más que en la política educacional y sus emprendimientos institucionales— a través de la figura de un intelectual cuya trayectoria permanece desconocida para amplios sectores: Víctor Massuh. Graduado en Filosofía y Pedagogía en la Universidad Nacional de Tucumán, Massuh estudió con Edward Spranger en Alemania, entró en diálogo con corrientes latinoamericanistas como las vinculadas a José María de Hostos y José Martí, desempeñó funciones en la UNESCO y, en los años ochenta, produjo una serie de intervenciones públicas con gran repercusión sobre las condiciones y el contenido del *mal argentino*. Para ello, el artículo recorrerá dos ejes de análisis: por un lado, situar los debates político institucionales de la educación a nivel nacional y, por otro, buscará marcar los encuentros y contrapuntos de este intelectual frente a los desafíos de la democracia argentina y la educación dentro de ella. De este modo, intentaremos exponer la figura de Víctor Massuh y la demanda por la *re-moralización* de una sociedad *desbordada* que, además de poseer componentes igualmente represivos, articularon nuevos y viejos elementos en una serie de propuestas dirigidas a la formación en torno de la consolidación de un determinado orden. A su vez, la intervención político-educacional de Massuh enuncia a la dimensión estética y la dimensión política como inseparables, donde la *educación del sentimiento* ocupa una función central en la imaginación del futuro de una sociedad neoliberal.

Palabras clave

Transición democrática, Víctor Massuh, sensibilidades, intelectuales, educación.

Argentina like as feeling. Notes about the Víctor Massuh's intellectual contribute forehead the democracy dilemmas

Abstract

This article seeks to locate itself in the educational debate during the democratic transition in Argentina —more than in educational policy and institutional endeavors— through the figure of an intellectual whose trajectory remains unknown: Víctor Massuh. Graduated in Philosophy and Pedagogy at the Universidad Nacional de Tucuman, Massuh studied with Edward Spranger in Germany, engaged in dialogue with Latin Americanists schools of thought linked with José María de Hostos and José Martí; after he served in UNESCO, and in the 1980s produced a series of outstanding public interventions about the Argentinian disease. For it, the article will cover two analytic axes: on the one hand, it will situate the political and institutional debates of education at the national level and in the other hand, will seek to mark the encounters and counterpoints of this intellectual in the face of the challenges of Argentine democracy and education within it. Thus, we try to expose Víctor Massuh's trajectory and the demand for re-moralization of an overwhelmed society that, in addition to having equally repressive components, articulated new and old elements in a series of proposals aimed at the formation around the consolidation of a new order. At the same time, Massuh's political-educational intervention is a clear example of this, since he enunciates the inseparable condition of both aesthetic and political dimensions of the individual, and where the sensitive education plays a central role in imagining the future of a neoliberal society.

Keywords

Democratic transition, Víctor Massuh, sensitive turn, intellectuals, education.



Introducción

El análisis del pensamiento pedagógico en el período de la transición democrática que se abre en el año 1983 cuenta aún con pocos —aunque valiosos— trabajos de investigación. Probablemente la enorme tragedia que significó la dictadura militar de 1976-1983 en todas las esferas sociales y —posteriormente— la profunda transformación que desplegó la década de 1990, han relegado el período 1984-1989 a una apreciación de ser una etapa con menores transformaciones. Este artículo busca situarse en el debate educacional de esos años —más que en la política y sus emprendimientos institucionales— a través de la figura de un intelectual cuya trayectoria permanece desconocida para amplios sectores: Víctor Massuh. Graduado en Filosofía y Pedagogía en la Universidad Nacional de Tucumán, Massuh estudió con Edward Spranger en Alemania, entró en diálogo con corrientes latinoamericanistas como las vinculadas a José María de Hostos y José Martí, desempeñó funciones en la UNESCO y, en los años ochenta, produjo una serie de intervenciones públicas con gran repercusión sobre las condiciones y el contenido del *mal argentino*. Para ello, el artículo recorrerá dos ejes de análisis: por un lado, situar los debates político institucionales de la educación a nivel nacional y, por otro, buscará marcar los encuentros y contrapuntos de este intelectual frente a los desafíos de la democracia argentina y la educación dentro de ella en el contexto de la postdictadura.

La perspectiva teórico-conceptual que guía este artículo hace foco, por un lado, en el análisis político del discurso y, por otro, en una perspectiva estética que permita analizar la formación de la sensibilidad que Massuh estaba proponiendo y las condiciones de posibilidad que ese momento histórico-educativo propiciaba. En ese marco, no entendemos por discurso sólo aquello que refiere a lo escrito o a lo hablado, no se trata de una concepción estrictamente lingüística, sino que *el discurso* y *lo social* son términos que se superponen, porque cualquier tipo de acto social es un acto de producción de sentido, dado que está enmarcado en lógicas de significados compartidos que estructuran la vida social (Laclau, 1993). Podríamos afirmar sintéticamente que vivimos en universos que son unificados a través de una serie de actos de sentido. De la misma manera que —por ejemplo— hablamos el idioma que nos pertenece sin necesidad de explicitar su gramática, la que —sin embargo— estamos aplicando, nuestra vida se desarrolla en una serie de configuraciones de sentido que tienen una estructura de la que no somos necesariamente conscientes. Ese conjunto de normas que estructuran en este sentido la vida social es lo que referimos como *discurso* (Laclau y Mouffe, 1985). Así, la acción pasa a ser observada como una estructuración de un cierto campo de sentido que preexiste.

Por otro lado, analizar los procesos histórico-educativos desde una perspectiva estética implica entender que todo proyecto político, como los que conforman los procesos de escolarización, entraña proyectos estéticos que, sin caer en una estricta unificación univoca, atienden a la distinción —en el sentido utilizado por Bourdieu (1998)— de las identidades colectivas. La estética se vuelve un campo de debate político, de producción de sujetos y proyectos de alto impacto social. Asumimos que la estética es

un registro constitutivo de la educación destinada a la formación de sensibilidades colectivas (Pineau, 2014) y, por tanto, busca reordenar sensaciones, valoraciones y moralidades en determinadas sensibilidades, producir una *educación sentimental* a partir de la formación de las subjetividades. La propuesta es interrogarnos, a partir del análisis de los planteos de Massuh, ¿qué continuidades y rupturas se hacen visibles en el discurso pedagógico sobre la formación de las sensibilidades colectivas de la vida democrática?, ¿qué tipo y bajo qué criterios su intervención configuró discursivamente disposiciones sensibles de los sujetos de la educación en los modos de pensar, sentir, percibir, habitar la vida en democracia?, ¿a qué tipo de emociones, sensaciones, gustos, placeres se hace referencia en relación con el debate pedagógico de su tiempo?, ¿qué tipo de sensibilidades se ha intentado promover en relación con los modos de concebir la autoridad pedagógica antiautoritaria?

71

Nuestra ruta metodológica sigue un método histórico-hermenéutico que se propone reconstruir históricamente la educación de las sensibilidades propuesta por Víctor Massuh en diálogo con los imperativos que él interpretaba para la educación en la recuperación democrática. Buscamos aportar a la comprensión de procesos de constitución de subjetividades, en el marco de proyectos políticos que se definen en disputas, tensiones y estrategias por la gobernabilidad y la definición de la legitimidad de sus prácticas. La historia «[...] permite pensar lo político y con ello lo legítimo, no para reafirmarlo sino para desentrañar como se constituyó» (Southwell y Galak, 2018: 3). Esto implica desplegar un trabajo documental del archivo, entendido como las *cosas dichas* por las formaciones históricas¹. En este caso, el archivo son las intervenciones públicas de Massuh a través de artículos de difusión, conferencias y publicaciones académicas de su autoría.

A la vez, la intención es interpretar el archivo, comprender los contextos de su producción e interpelar las razones históricas por las que se constituyó un saber legítimo —y, por ende, uno no-legítimo—. Esto es, siguiendo la manera de Foucault (2006), más que buscar la verdad de nuestra historia, lo que se propone interpretar la historia de nuestras verdades por las que se configuraron pedagogías y sensibilidades legítimas y otras ilegítimas. El carácter histórico de este trabajo implica desarrollar un análisis político del discurso y de las estrategias educativas —en su funcionamiento— en el que se entrecruzan estrategias de poder y campos de saber. Así, se dota de una cierta pluralidad las discusiones, reflexiones y definiciones que nos interesa mostrar a través de la intervención conceptual de Massuh. La idea es analizar su particularidad como configuración significativa que da sentido a los imperativos de ese momento histórico, en una perspectiva que no solo es metodológica sino fundamentalmente teórica (Laclau, 1993).

¹ Como sostiene Foucault: «[...] como sistema que rige la aparición de los acontecimientos enunciativos y que a la vez compone figuras de cosas [...]. El archivo es en primer lugar la ley de lo que puede ser dicho, el sistema que rige la aparición de los enunciados como acontecimientos singulares. Pero el archivo es también lo que hace que todas esas cosas dichas no se amontonen en una multitud amorfa [...]» (2006: 219-220).

La educación argentina en la postdictadura

La dictadura fue, sin lugar a dudas, un punto de inflexión para la política educativa. Podemos decir, sintéticamente, que el sistema educacional concebido en las últimas décadas del siglo XIX había alcanzado su máxima expansión al promediar el siglo XX; luego, avanzados los años sesenta, la red escolar recibió una explosión de demandas en todos los niveles y modalidades, las reformas realizadas no alcanzaron para responder a los cambios y demandas sociales y comenzó a evidenciar deficiencias que reflejaban la necesidad de ampliación y cambio del mismo. Por ello, el sistema educacional acentuó sus problemas y, al promediar los setenta, las condiciones del mismo no eran las apropiadas para dar respuesta a las demandas acumuladas. En estas condiciones, el régimen dictatorial encontró condiciones propicias para poner en discusión los ejes centrales que habían organizado el sistema educacional argentino durante casi un siglo: primacía del Estado educador, predominancia laicista, la escolarización como una cuestión de Estado, la cobertura nacional del mismo y un lugar secundario otorgado a la iniciativa privada (Southwell, 2002).

Así, la dictadura significó el desplazamiento de los ejes centrales del principal discurso educacional que, con revisiones y reformas en diversos momentos, cumplía un siglo de vida. A partir de la nueva orientación que el régimen autoritario le imprimió, comenzó a enunciarse lo que sería una nueva tendencia en el modo de entender las funciones y sentidos colectivos del sistema de escolarización pública. De modo abreviado, y como se ha argumentado en trabajos anteriores (Southwell, 2002, 2007; Pineau *et al.*, 2006), diremos que la transformación central fue que la educación dejó de ser una razón de Estado para pasar a ser una razón individual, poniendo en cuestión la concepción sobre aquél como principal agente educacional. Ese desplazamiento en la concepción estructurante generó una serie de consecuencias; mencionaremos tres aspectos generales extraídos del trabajo de Southwell (2002):

- La concepción educativa centrada en el Estado fue puesta en cuestión a través del reconocimiento del rol de la familia y la Iglesia como agentes educacionales y asignando un creciente rol subsidiario al Estado; la influencia educacional de la Iglesia Católica se consolidó como un poderoso sector empresario de la educación.
- El cuestionamiento a la administración del sistema en base a la centralidad nacional bajo la tradición del Estado docente, lo que posibilitó medidas específicas como la de la transferencia de los servicios educativos de la nación a las provincias.
- El quiebre de la educación como cuestión de Estado hizo más precario el acceso y permanencia de la población más desfavorecida, aquella para la cual la escolarización estatal era el principal acceso sistemático al conocimiento socialmente validado y, por su intermedio, a los circuitos del trabajo y consumo. Así, los circuitos de escolarización que ya estaban diferenciados en cuanto a la calidad de servicio que ofrecían, profundizaron su grado de

diferenciación y fragmentación. De este modo, la expansión educacional y la posibilidad de movilidad social de las clases desfavorecidas a través de la escolarización, que había sido un componente importante del *pacto democrático* en Latinoamérica, perdió sustentabilidad a partir de poner en discusión la primacía estatal.

En suma, después de la profunda interrupción que había significado la dictadura era necesario generar las condiciones para el desarrollo de un nuevo discurso educacional. El intento del gobierno de la transición democrática fue fundamentalmente restablecer el canon clásico del sistema educacional, más que generar uno nuevo. En ese marco, Massuh se va posicionando —por ejemplo, a través del texto *El llamado de la Patria Grande* que publica en 1983— en una discursividad que oscila entre «[...] la pasión de lo absoluto, el voluntarismo sobrehumano y el sentimiento trágico» (1983: 92). El texto hipotetiza sobre el trazo de cultura y frustraciones compartidas y abre líneas de contacto con el continente americano. El planteo de Massuh alude a la desmesura en la politización que relaciona con un vínculo antagónico entre la política y la cultura, que concibe como una entidad plural e inabarcable para las pretensiones hegemónicas. Con esa intervención se inscribe en un orden liberal conservador que se articulaba con aquellos que habían tenido intervención directa en la dictadura y en la transición planteaban limitaciones a la acción estatal. Profundizaremos este análisis en los próximos apartados.

El Estado en cuestión

El gobierno de Raúl Alfonsín ha sido revisitado en virtud de enfoques historiográficos e interrogantes sobre sus avatares políticos. En la década del ochenta José Nun se preguntaba por los significados que había adquirido la transición democrática y organizaba una compilación sobre dos ejes: el régimen de acumulación social y el régimen político del gobierno. Intelectuales vinculados al proyecto alfonsinista, como Juan C. Portantiero, Emilio de Ípola y Carlos Altamirano, aportaron elementos para pensar en la dimensión política de una transición apenas iniciado el nuevo gobierno. Años después, de Ípola publicó *Investigaciones Políticas*, textos producidos entre 1984 y 1988 que abordan los dilemas del peronismo, la conversión de la izquierda y otros textos de interés cultural. Otra publicación relevante fue *Alfonsín, Discursos sobre el discurso* (1986), de Luis Aznar, cuyo tema central es el análisis de los efectos políticos del Discurso de Parque Norte. La mirada de Aznar sobre el discurso político, a pesar de conservar su estructura semiológica, analiza su dimensión pragmática y los efectos producidos en las identidades sociales, los liderazgos y la decisión política. Por otro lado, el interrogante que abre la obra compilada por Alfredo Pucciarelli es útil para profundizar sobre la iniciativa del gobierno por «[...] reformular el lazo social a partir de la refundación de un nuevo tipo de pacto moral» (2006: 10), o en última instancia, por rubricar una *nueva* sociabilidad política *desde arriba* bajo el imperio del liberalismo democrático. De este modo, el Estado democrático construía su legitimidad no sólo a partir de restituir los imperativos éticos de una sociedad organizada bajo el orden constitucional, sino que vinculaba el accionar

fuera de la ley a los *privilegios injustificados* del corporativismo. Para Pucciarelli, el gobierno de Alfonsín transitó por la iniciativa democratizante, luego por la promoción de elencos tecnocráticos para resolver la herencia económica y, finalmente, por la defensa de un pragmatismo que «[...] fue adoptando de modo paulatino la mayoría de los argumentos neoliberales predominantes» (2006: 12) en la década posterior.

Con la emergencia de nuevos enfoques históricos, los interrogantes sobre aquella década se renovaron, por ejemplo, en las producciones provenientes de la historia intelectual y la historia cultural. Altamirano (2013) señalaba que, durante los dos primeros años de gobierno, Alfonsín tuvo la iniciativa en la agenda política nacional y, con ello, la iniciativa de modernización recorría las temáticas sobre la transición, pero también las instancias de redefinición del lenguaje político. Por su parte, Nicolás Freibrun (2014) asumió la premisa de la redefinición de los lenguajes políticos para dar cuenta de la circulación y recepción de ideas en torno a la democracia, el contractualismo, la pluralidad, entre otros. Consecuentemente, la traducción material de una dinámica agitada del debate público apareció en revistas de diversas pertenencias ideológicas que en sus páginas debatían los temas de coyuntura. Reato y Garategaray (2021) analizaron tres de las publicaciones más relevantes de los ochenta: la revista *Contorno*, *Unidos* —cercana a la izquierda peronista— y *La Ciudad Futura*, ligada a los grupos intelectuales socialistas que se acercaron a Alfonsín. Por último, una línea más reciente proviene de ensayos políticos de funcionarios del gobierno alfonsinista que, desde una narrativa personalizada, amplían la producción sobre la post-dictadura.

Diversos análisis han caracterizado a la transición democrática argentina como oscilante entre un quiebre completo y —a la vez— cierta continuidad respecto del régimen previo, realizando un recorrido errático entre —por un lado— la decisión de condenar el pasado y reconstruir las instituciones y —por otro— la vacilación para profundizar un proceso de estas características. Algunas acciones más decididas en torno a la revisión del pasado dictatorial trascendieron al gobierno de la transición en términos temporales y —además— porque fueron sostenidas por parte de otros sujetos sociales más allá del gobierno. Macón y Cucchi (2010) caracterizaron a la transición como de contenido variable, fluido, por lo que ha sido utilizada de diversas maneras. Las autoras destacan a la *transición* como concepto que habilita el surgimiento de un sentido histórico alternativo signado por la tensión irresoluta entre ruptura y continuidad (Macón y Cucchi, 2010).

Desde el punto de vista del partido de gobierno, específicamente desde una línea dentro de él —el alfonsinismo—, se evidenció un accionar basado en la convicción de que el establecimiento del Estado de derecho y las instituciones ligadas a la representación y la soberanía política generarían un nuevo orden democrático. A la arbitrariedad, la violencia y el autoritarismo del régimen anterior, el alfonsinismo le opuso el discurso de la vigencia de la ley y de los derechos. Para ello tomó ejemplos de la socialdemocracia europea, junto con preocupaciones destinadas al desarrollo de una *mentalidad democrática* y de la apelación a la reforma moral, propia de la tradición yrigoyenista. Sin embargo, este intento partía del optimismo acerca de un sujeto civil democrático como ya constituido.

Para entender el posicionamiento del alfonsinismo y la hegemonía que construyó en sus primeros momentos, debemos detenernos, primordialmente, en lo referente a su política de derechos humanos y hacia la corporación militar, ya que la candidatura de Alfonsín construyó su legitimidad —fundamentalmente— a través de la confrontación con el régimen militar. Sin embargo, así como destacábamos la pretensión del re-establecimiento del Estado de derecho a través de procurar acuerdos o resituar a las clásicas instituciones de representación, también la revisión del pasado autoritario estaba destinada a las cabezas responsables, pero no para adentrarse tan profundamente como la devastación lo había hecho. Esta característica se inscribía en el propio discurso en el que el alfonsinismo concibió su ruptura con el pasado.

A través de este posicionamiento, el primer gobierno post-dictatorial buscó establecer una frontera respecto del pasado como condición para la emergencia de un nuevo régimen político a partir de fijar un antagonismo que cristalizara una frontera —a la vez— temporal y política. El alfonsinismo encontró con facilidad una alteridad en ese presente: el régimen saliente tenía voceros prototípicos, sobre cuyo fantasma el discurso radical se construiría como su negativo (Aboy Carlés, 2001).

Alfonsín se encontraba en una situación privilegiada para asumir el papel de narrador central de la historia reciente del país (Aboy Carlés, 2001). La construcción de ese efecto de frontera fue reforzada una y otra vez por el discurso presidencial (Aboy Carlés, 2001). La Iglesia Católica cuestionó fuertemente la revisión del pasado promovida desde el gobierno. Según Mignone (1992), en el episcopado católico predominaba una mentalidad integracionista previa al Concilio Vaticano II y adoptaron un concepto conocido como la *Iglesia de la Cristiandad*, que sostenía la creencia de que no había salvación fuera de la Iglesia y la aspiración de que el Estado debería imponer la cosmovisión católica en la sociedad. Así, la evangelización, *la raison d'être* de la Iglesia, tendría lugar no sólo a través del testimonio de los creyentes, sino también con la colaboración del Estado (Mignone, 1992).

A partir de lo descripto, como se ha planteado en estudios previos (Southwell, 2002), el alfonsinismo construyó su hegemonía alrededor del significante *democracia*. La *democracia* ocupó el lugar central en todos los discursos de la época; por ejemplo, uno de los más famosos enunciados de Alfonsín fue: *con la democracia se come, se cura y se educa...* Así, se articulaban significados relacionados con el bienestar de la sociedad (nutrición, salud, educación, libertad, representación política, etcétera), siempre alrededor del significante *democracia*. La producción discursiva presidencial intentó enlazar el sentido de cada acción gubernativa con el propósito de la construcción de un régimen democrático. En términos de Laclau, la restitución del orden democrático, funcionó como la siempre incompleta superficie de inscripción para una plenitud ausente (Laclau, 1993).

La reforma económica no fue un elemento central en la formación discursiva de las primeras etapas del alfonsinismo, sino que ocupó un lugar subordinado en relación a los derechos humanos, el restablecimiento de las instituciones democráticas, la soberanía política y los mecanismos de representación. Progresivamente, el discurso articulado en torno al significante *democracia* fue perdiendo su posibilidad de absorber más y más

demandas. En parte, esta pérdida de capacidad metafóricamente estuvo asociada a que se mostró incapaz de confrontar y derrotar a los espectros del autoritarismo, lo que había sido su apuesta más fuerte y desde lo cual había construido su identidad. Desde la fuerza que le había otorgado inicialmente la confrontación con el pasado autoritario, la posición del gobierno fue cambiando. Partiendo del antagonismo original —autoritarismo *versus* democracia—, el discurso gubernamental fue forzado a cambiar hacia un tono más negociador. Esto provocó un importante desplazamiento discursivo; en ese nuevo escenario, muchos sectores se sintieron traicionados por el tono negociador hacia la corporación militar.

Sobre políticas educativas frente al imperativo de la democratización

76

Los análisis de la gestión educativa alfonsinista (Wanschelbaum, 2011; Méndez, 2018; Briscioli, 2013) estuvieron centrados en la imposibilidad institucional que generaba el deterioro de la situación postdictatorial. El gobierno de la transición —y la figura de Alfonsín en particular— hizo esfuerzos para dejar de lado el autoritarismo a través del descabezamiento de ciertas figuras e instituciones, sin embargo, los intentos no fueron tan profundos como para reordenar una corriente político-educacional nueva.

El *alfonsinismo* fue una concepción muy entroncada con el krausismo, especialmente en lo relativo a la pretensión de alcanzar un sistema social ético y justo al cual se asociaba con la redistribución de bienes simbólicos. Sobre esa base, impulsó buena parte de su búsqueda de renovación. Estas características estaban también asociadas a una expresión del desenvolvimiento estatal; el sistema educacional crecía como parte de una modernización generada por la acción estatal. De acuerdo con Braslavsky, el nuevo modelo societal que se enunciaba en 1983 debía ser: *democrático* para superar el régimen autoritario anterior, *moderno* para superar el atraso tecnológico, *productivo* para revertir la tendencia a la desindustrialización, *libre de condicionamientos externos* para detener el creciente endeudamiento externo y con *justicia social* para invertir la creciente concentración de la riqueza (Braslavsky, 1985).

En ese escenario el gobierno intentó generalizar las características estructurales que el sistema educativo había tenido tradicionalmente, ampliando su capacidad de cobertura. Esto fue llevado adelante —fundamentalmente— quitando los condicionamientos de ingreso y promoviendo la participación de la comunidad. A juzgar por las medidas adoptadas, su intento fue —con misma lógica de confiar excesivamente en lo que generaba, de por sí, el restablecimiento de las instituciones de representación— reabrir los mecanismos institucionales para que la población pudiera volver a contar con las instituciones. Su más decidido afán restaurador estuvo puesto en las universidades, en la reapertura de las carreras que habían sido cerradas y en el restablecimiento de los preceptos de la Reforma Universitaria.

Como mencionamos antes, *democracia* era el significante central. En este sentido, parece haber existido un intento hacia lo que Braslavsky ha caracterizado como un nuevo *estilo educativo democrático* (Braslavsky, 1985), pero este enunciado tenía diferentes sentidos para los distintos sectores involucrados. El carácter polisémico de *democracia*

estaba presente y los debates educacionales *hacían eje* en la dicotomía democracia/autoritarismo como punto de partida. Significantes como *democracia*, *participación*, *pluralismo*, *soberanía*, entre otros, eran adoptados como el marco desde el cual se enunciaban diferentes proyectos educacionales. Los documentos oficiales, así como los que se producían por fuera del circuito oficial, las prescripciones y recomendaciones para experiencias educativas, contenían esas ideas anti-autoritarias. Ello produjo la revitalización de experiencias, tanto de educación formal como no-formal, de movimientos universitarios, de asociaciones profesionales y laborales, entre otras. Esos sectores democráticos se sintieron traicionados por el proceso de negociación con la corporación militar y con una posición que declamaba principios generales de participación pero que no modificaba estructuralmente a las instituciones para que la participación se convirtiera en una nueva matriz de formación y trabajo.

77

En el contexto de esas tensiones tiene lugar una puja entre dos procesos constantes, antagonistas y de mutua impugnación en la educación de las sensibilidades de esa etapa: una corriente de democratización y otra corriente de restricción conservadora (Galak y Southwell, 2019). Ambas corrientes disputaron en torno al significante *modernización*, buscando articular ese *significante vacío*² con distintas nociones para dominar el campo de la discursividad³. Por un lado, en relación a procesos de democratización, tal como venimos analizando, la postdictadura estuvo marcada por el debate cultural —político, social y educativo— conmovido por el cuestionamiento de rituales sociales, modos de crianza, vínculos intergeneracionales, todo lo cual se enmarcaba en la proliferación de medios y lenguajes —propios de la expansión de la sociedad de masas— que tuvieron una incidencia directa en la puesta en crisis del formato educacional tradicional, la ampliación de medios y lenguajes de transmisión cultural y la demanda por la renovación de los contenidos y los medios para la filiación que produce la enseñanza. Ese continente de ideas pujó por ser articulado a través del significante *modernización*, para que éste contuviera sus prácticas y perspectivas, para que al nombrar *lo moderno*, los nombrara, cobrando la forma de una diversidad de propuestas, iniciativas y experiencias alternativas al sistema educativo tradicional, desarrolladas durante las últimas décadas del siglo XX desde sectores conservadores, hasta aquellos democrático-populares más radicalizados. Por otro lado, en la corriente conservadora que también atraviesa la mencionada etapa, el significante *modernización* fue pensado en términos de adecuación de la escolarización al entorno, de su adaptación a necesidades, capacidades y potencialidades. De modo más general, los nuevos dispositivos de regulación atenuaron

² Con el uso de la categoría *significante vacío* se hace referencia a ciertos términos que son objeto de una lucha ideológica muy fuerte en la sociedad; por ello, estos términos van a propender 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. Y, justamente, en el hecho de las disputas que suscitan en torno a ellos, reside su potencialidad y capacidad de interpelación. Aquí conviene detenerse en una confusión habitual, porque suele entenderse rápidamente que el calificativo de vacío habla en desmedro del término; muy por el contrario, el vaciamiento parcial habla de la potencia de un significante que logra absorber a otros, se vacía parcialmente al mismo tiempo que incorpora sentidos y significaciones que lo exceden (Laclau, 1996).

³ Esta hipótesis se trabaja en el proyecto de investigación (PICT 2019-3151) «Historia de la educación de los cuerpos y las sensibilidades en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX», IdIHCS, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

la concepción de universalidad del derecho, el peso de la principalidad del Estado en torno a una escolaridad homogeneizante, los vínculos entre la escolarización, el patrimonio común y la idea de igualdad. Las intervenciones autoritarias supusieron un accionar en diversos *campos de batalla* —la cultura, la educación, la familia, los ámbitos laborales— con la intención de promover una concepción economicista e individualista de la ciudadanía social, apoyadas en valores jerárquicos y competitivos de mercado que se articularon con postulados tradicionales de organización social. Estas prácticas se vieron potenciadas y extendidas por una serie de políticas orientadas a la re-moralización de una sociedad desbordada que, además de poseer componentes igualmente represivos, articuló nuevos y viejos elementos en una serie de propuestas dirigidas a la formación en torno de la consolidación del *orden* como significante estructurante.

78

Víctor Massuh y la búsqueda del sujeto de la síntesis cultural

En el campo de la historia de las ideas la preocupación por delimitar el sujeto americano constituyó un marco promotor de los debates políticos, filosóficos y culturales del siglo XX. La pregunta por las cualidades del sujeto que habita la síntesis cultural americana ha sido un importante estímulo para un pensamiento latinoamericano y argentino. Dentro de este mosaico, es posible identificar una ideología liberal-conservadora en la cual se encuentra Víctor Massuh⁴.

Mirada en términos históricos, una de las marcas originarias de la tradición filosófica en la provincia de Tucumán había sido la recepción del idealismo alemán que influyó en la creación de la Facultad de Filosofía y Letras. Las carreras albergadas por esa institución desplegaron, a lo largo de la primera mitad del siglo XX, las empresas filosóficas que constituyeron las condiciones para su creación: al impulso espiritualista de las generaciones que fundaron la Universidad se añadió la recepción de intelectuales afiliados al krausismo provenientes de la diáspora española luego de la Guerra Civil y la promoción de un clasicismo reformista, luego marcado por la modernización académica del primer peronismo. En este contexto, Víctor Massuh se graduó en Filosofía y Pedagogía en 1949 y en 1956 se trasladó a Alemania para estudiar con Edward Spranger. Previo a este viaje, su figura ya había adquirido relevancia en el debate público local. Sus columnas en el diario *La Gaceta* comenzaron a ser publicadas a principios de los años cincuenta y luego, en octubre de 1955, fue convocado por la *Revista Sur* para su edición especial (posterior al Golpe de Estado).

Massuh identificaba a la experiencia peronista como un momento de primacía de los impulsos, de imágenes míticas que «[...] apenas pasaban la zona de los apetitos», dominio de los *valores suburbanos* que en nombre de la justicia social instalaron «[...] una trampa para olvidar la justicia y enajenar la libertad» (1955: 108). Fue convocado por la *Revista Sur* y publicó un artículo titulado *Restitución de la verdad*, que permite ubicarlo en el mosaico antiperonista e inaugura la preocupación de una fracción de la

⁴ Martín Vicente entiende al liberal-conservadurismo como «[...] la articulación ideológica entre liberalismo y conservadurismo que parte de una concepción antropológica negativa, basada en el ideal religioso de que la vida terrena es necesariamente incompleta e inferior a la que espera una vez abandonada la vida biológica» (2015: 44).

intelectualidad argentina sobre cómo organizar la democracia integrando, forzosamente o no, a las masas populares. Para el filósofo tucumano, propio de su inscripción idealista, «[...] las resistencias que es preciso vencer tocan a la formación espiritual del pueblo argentino» (1955: 108) y, en consecuencia, apuesta a una educación de masas para el civismo.

Una vez iniciado el intento de desperonización en el país, la indagación de Massuh osciló entre la búsqueda por el espíritu nacional y la preocupación por la libertad desde una perspectiva culturalista. En la segunda mitad del siglo XX, la mirada culturalista puede ser comprendida a partir de su circulación en el espacio americano y sus diversas recepciones nacionales, que suponen una comprensión efectual, la reorganización de las jerarquías establecidas en lo que conforma al discurso y, en tanto proceso multidimensional, la imposibilidad de restringir *a priori* sus ámbitos de circulación (Dotti *et al.*, 2009). Es así que en la producción de Massuh es posible captar la recepción del imaginario culturalista y su influencia en la construcción de una tradición liberal-conservadora en el país. Sus primeras obras, tituladas *América como inteligencia y pasión* (1955) y *El diálogo de las culturas* (1956), representan la búsqueda por un sujeto esencialmente hispanoamericano, que convive entre la racionalidad y la interioridad para producir una *revolución moral*.

En *El diálogo...* se retoman ideas de la filosofía de la historia de Karl Jaspers para referirse al vacío espiritual y el pensar desde las ideologías (1953: 12-13). Sobre estos dos elementos, sobreviene la condición nihilista y el eterno presentismo que subordina el espíritu a una idea de porvenir sin trascendencia. Por su parte, en *América como inteligencia y pasión*, el autor busca esbozar una «[...] historia de América en tanto historia de la integración espiritual del hombre, en tanto devenir hacia su plenitud» (1955: 67) y, para ello, recupera textos de Eugenio María de Hostos y José Martí en torno al *hombre completo* y el *hombre entero*, sendos sujetos interpelados por los discursos americanistas. Para Massuh, la revolución es posible a través del retorno hacia una intimidad que le revele al individuo su condición humana y le permita una crítica al positivismo:

[...] si hasta el presente [...] se había puesto en vigencia una determinada idea del hombre y en base a ella exigido una educación del ser para la *sociedad*⁵, en adelante se exigirá una formación del hombre para el hombre mismo (1955: 20).

Retomar el asunto de la irracionalidad le permite enunciar una *política del corazón* —no caudillesca, no intelectualista sino cordial y emocional— acorde a la fisonomía espiritual del hombre americano y como alternativa al positivismo. En última instancia, *las irrupciones de lo irracional* no son más que la resistencia a una vida guiada por el ordenamiento positivista, «[...] fieles a la forma europea» (1955: 55) y esto asume uno de los puntos centrales de su reflexión filosófica. La búsqueda de un sujeto que integrara las dimensiones espirituales, morales y físicas del sujeto condujo a Massuh a hilvanar una tradición comprometida en «[...] la formación de un tipo humano de síntesis» (1955: 84).

⁵ Las cursivas pertenecen al autor

Para el intelectual liberal-conservador, el marco común de la americanería andante, aquella red intelectual conformada por Antonio Caso, Saúl Taborda, José E. Rodó, José Vasconcelos, entre otros, fue la enunciación de un acceso posible a la plenitud humana, condición negada por el secularismo que impide al sujeto la posibilidad de enfrentarse con su propia trascendencia y divinidad, y por el nihilismo, en tanto es una actitud de negación, anti-asimilatoria y antitética que no alcanza la síntesis. En la americanería andante es posible hallar una discursividad que oscila entre «[...] la pasión de lo absoluto, el voluntarismo sobrehumano y el sentimiento trágico» (1955: 92) y que es retomada en *El llamado de la Patria Grande*, publicado en 1983. No obstante, el contexto de producción transcurre durante su actividad como embajador argentino frente a la UNESCO y en línea con el sentido de las iniciativas que Massuh venía impulsando en el organismo internacional. En el contexto de reconfiguración institucional de la postdictadura que presentamos en los acápites anteriores, Massuh hipotetiza sobre el trazo de cultura y frustraciones compartidas en el continente americano. Nuevamente, el síntoma de la desmesura es la politización a través de una hipertrofia ideológica y, en esta obra, construye un vínculo antagónico entre la política y la cultura que concibe como una entidad plural e inabarcable para las pretensiones hegemónicas, sobre todo —y allí hay una captura de parte del imaginario liberal contemporáneo— para las provenientes del poder estatal.

Ahora bien, ¿qué sentidos y rasgos hacían a la esencia del quehacer espiritual de estos países enlazados por una historia y una trascendencia común? En la transición que hemos caracterizado; o, como nos hemos interrogado en el comienzo de este texto, ¿qué continuidades y rupturas se hacen visibles en su perspectiva sobre la formación de las sensibilidades colectivas de la vida democrática? Para responder este dilema, el autor se remite a literatos e intelectuales conectados por la tradición espiritualista y la búsqueda del *hecho original americano*, entre ellos a Juan Mantovani, y hace de su teoría sobre la formación del *hombre completo* una herramienta para completar el itinerario de la educación cívica que reclamaba en el artículo *Restitución de la verdad*. Según Massuh, la educación es «[...] el acto por el cual un ser se inclina sobre otro para indicarle el camino de la fidelidad a sí mismo y el de su comunidad» (1983: 150) y esboza una pedagogía basada en el respeto irrestricto al desarrollo de vida del individuo, homologado a lo que Mantovani denominaba *pedagogía del autorrespeto*, que afirma la voluntad de la diferenciación y la fidelidad del sí mismo. De este modo, es posible entender que el pensamiento de Mantovani «[...] funcionó como un punto de anclaje de posiciones espiritualistas liberales» (Puiggrós, 1997: 39), mientras que la recepción de Víctor Massuh encuentra asidero en los debates por la transición democrática en el país.

La educación del sentimiento

¿Qué tipo y bajo qué criterios la intervención de este intelectual configuró discursivamente disposiciones sensibles de los sujetos de la educación en los modos de pensar, sentir, percibir y habitar la vida en democracia? En abril de 1982 Massuh recalca en Tucumán para oficiar de conferencista en las tradicionales asociaciones de las élites

locales: el *Jockey Club*, la Universidad Nacional y el Colegio Nacional. Concluida la Guerra de Malvinas y en una franca aceleración de la crisis de la dictadura militar, las conferencias tienen un sentido anticipatorio: la pretensión de prescribir el quehacer democrático de una sociedad en *destape*. Como lo plantea Nussbaum (2013), lo emocional y lo político forman una amalgama que no se puede desentrañar, es decir, no es posible que lo uno preceda a lo otro. Las intervenciones públicas de Massuh durante la transición pueden ser incorporadas al registro de la racionalidad neoliberal propuesta por Laval y Dardot (2013). Según estos autores, el neoliberalismo constituye la razón-mundo que sustituyó los modelos tradicionales de acción colectiva y autoridad además de desarrollar mecanismos de subjetivación sobre otros elementos como la competitividad. Sin embargo, el quiebre fundamental entre el liberalismo clásico y el nuevo liberalismo se produce en una dimensión inteligible: el equilibrio existente entre el sujeto-ciudadano y la soberanía popular que inauguró el tiempo de la democracia liberal había perimido en la segunda mitad del siglo XX y, ante su agotamiento, la discursividad neoliberal ocupó una posición hegemónica en la producción de la sociedad y la interpelación a un *nuevo sujeto*. En este sentido, el discurso de Massuh presenta sintonías claras con el *dispositivo de naturaleza estratégica* de la gubernamentalidad neoliberal (Laval y Dardot, 2013: 392) en dos puntos: el primero de ellos, la construcción de una ética del sí a partir del modelo empresarial y su *locus* del rendimiento que se imprime no sólo en la imaginación de la sociedad sino también en la administración de la propia intimidad (*un management del alma* para los autores mencionados); en segundo término, la neutralización de los principios morales y jurídicos fundantes de la democracia liberal a partir de restringirla «[...] a un modo técnico de designación de gobernantes» (2013: 391).

Para profundizar los elementos señalados en el discurso de Massuh, nos detendremos brevemente en dos apariciones significativas: la primera, en la sede del *Jockey Club*, donde esbozó una idea acerca de la educación del sentimiento desde un mandato fundado en la necesidad de un *giro correctivo* ante la desmesura del *emocionalismo carismático* y el positivismo, que dispersa la unicidad del sujeto total. La mesura y la madurez de la sociedad política luego de *la humillación de las Malvinas* (en palabras del propio conferencista) operan como manifestaciones del optimismo trágico. La educación del sentimiento es enunciada como la síntesis entre una apostasía no consumada de aquel emocionalismo carismático —sostenida en los *ricos yacimientos de emoción*— y la *educación del pensamiento*, de una *paideia de la razón*. Señala que «[...] una educación estética del sentimiento argentino [tiende a] [...] neutralizar la desmesura y sus expresiones degradantes» y, para ello, es necesario otorgar formas determinadas a los yacimientos de emoción (Disertación en el *Jockey Club* de Tucumán, 1984: 3). Los recursos para una educación del sentimiento son aquellas disciplinas que considera formadoras de las emociones: la danza, el teatro, la poesía que, en su justa medida, pueden contribuir al «[...] sentimiento de la patria como unidad» (1984: 4). En ese mismo sentido, Coriolano Fernández, exégeta de Massuh, escribió una columna sobre *La Argentina como sentimiento* en la que observa que el autor interpela a la sociedad argentina para poner en práctica «[...] una especie de pedagogía del corazón y de la sensibilidad, una educación de todas las formas de la convivencia» para dar «[...] forma

y medida a sus sentimientos» (*La Gaceta*, 1984) a través de cultivar una inteligencia de los sentidos, «[...] ojos, oído, de la palabra del paladar y hasta de los gestos» (*La Gaceta*, 1984). Fernández señala la importancia de incorporar esta educación sentimental como parte de la vida política, de la tarea docente e, incluso, de los medios masivos de comunicación, es decir, como una forma de enfrentar aquello que entendían como *nihilismo contemporáneo*, no sólo en su dimensión autodestructiva sino también en la intensificación del tiempo profano en detrimento de la trascendencia humana.

La segunda aparición es una entrevista hecha por Jorge Saltor en 1984 titulada *Analogía del hombre libre*, en la cual Massuh indica que existen cinco condiciones que la educación sentimental debe cumplir: el ascetismo como ejercicio de la vida, el amor por las cosas no superficiales, la autonomía de la voluntad (sin intercesión de la ideología ni paternalismos), la formación en normas objetivas y la creación de inéditas formas de una vida de sentimiento y de amor. El *destape* corre el peligro de hacer ingresar a la democracia en el reino de lo inesperado. Por ello, ante el *todo está permitido*, es necesario buscar en el seno de la cultura, la *semilla del orden* que oscile entre las *censuras creativas* y la vitalidad del campo cultural. Respecto a las cinco condiciones de la educación sentimental, es posible entenderlas desde la tesis de José Luis Villacañas-Berlanga (2020), especialmente a través del «[...] despliegue sistemático de un poder estratégico [...] en el que se incorporan los elementos básicos del poder, una verdad sobre el mundo, la vida y la razón y una verdad sobre el sujeto, ambas interiorizadas y generalizadas» (2020: 146). La educación sentimental constituye una superficie donde se articulan prescripciones sobre la formación del sujeto en el porvenir democrático con la particularidad de captar parte del discurso neoliberal: el *ethos* de la autorrealización y la vigilancia íntima en búsqueda de la *ascesis del rendimiento* (Laval y Dardot, 2013: 342), una recepción de la idea de libertad individual como valor supremo en tanto es la condición posible para construirse un *dominio protegido* (2013: 390) y el propósito de prescindir de todo gobierno (2013: 399).

Nos hemos preguntado qué tipo de sensibilidades se intentaba promover en relación con los modos de concebir la autoridad pedagógica. Hacia finales de ese año (1984) Massuh vuelve a las columnas del *Diario La Gaceta* para señalar que es necesario «[...] elaborar un sistema estético regulador de la conducta» (1984: 4). En aquella ocasión insistió con una *pedagogía cultural* que arraigue la cultura democrática —coincidente con el principio articulador del alfonsinismo en torno al Estado de derecho que caracterizamos antes— pero a partir de la neutralización de una tradición *voluntarista*, constitutiva de la identidad nacional y representada por el pasado colonial, su herencia hispano-árabe y su apropiación local, el caudillismo. Ahora bien, la novedad de este texto aparece con el intento de definir un campo del saber como aquel capaz de evitar que aquellos yacimientos de emocionalidad que caracterizan a la identidad nacional, expresados en «[...] la agresividad, la desmesura, el mal gusto, la reactividad ocasional» (1984: 4), sean manifestaciones desbordantes de «[...] su condición de materia sin forma» (1984: 4). En tal sentido, señala Massuh que las artes a través de la enseñanza de «[...] una cultura de los ojos, del oído, de los movimientos del cuerpo, del paladar, de la palabra, de los modos de dirigirnos a los demás» (1984: 4) es posible encauzar la emoción nacional.

Massuh estaba proponiendo una operatoria que se vincula con lo que Deborah Gould (2009) —retomando a Bourdieu— denomina *hábitus emocional* —en referencia a las disposiciones emocionales parcialmente conscientes, valorativas y corporales de los grupos sociales hacia ciertas emociones y las formas aceptadas de expresarlas—. En el concepto de *hábitus emocional* se integran tres elementos claves de esta definición: la relación entre la estructura y la práctica individual y colectiva en la formación de disposiciones que se hacen y se modifican; la noción de incorporación del *hábitus* en el nivel no consciente corporal y cognitivo asociado con la reproducción o transformación de la normatividad; y la orientación hacia el futuro y la acción de estas prácticas. Gould relaciona estos componentes con la acción política y los posibles horizontes futuros:

Afectando aquello que la gente siente, un *hábitus* colectivo emocional puede decididamente influir en la acción política, en parte porque los afectos juegan un rol particularmente importante generando y clausurando horizontes políticos, los sentidos sobre qué y cómo debe ser realizado (2009: 32).

Ahora bien, si en la búsqueda de la identidad propiamente americana que postulaba la existencia de un hombre total y si en la afirmación del nihilismo como un síntoma de la sociedad que se alejaba del cultivar la dimensión moral del sujeto existen dos recorridos de la identidad intelectual de Víctor Massuh, una tercera incursión en su pensamiento emerge desde la apuesta a la educación del sentimiento, la cual se puede inscribir en la tradición pedagógica personalista —en su faz ascética— y cuyo fin es el diseño de un nuevo lazo entre el alcance de la voluntad del individuo y los límites normativos de la acción colectiva. En tal sentido, su pretensión por prescribir el quehacer educativo de la postdictadura buscaba construir una *nueva* racionalidad o, mejor dicho, rearticular sedimentos temporales del pasado en una situación novedosa. Si la formación de un sujeto democrático y consciente del Estado de derecho constituía un elemento privilegiado de la educación en el contexto postdictatorial —como demanda y como necesidad—, la racionalidad a-democrática manifiesta en el pensamiento de Massuh reclamaba por su subordinación a la libertad del individuo, es decir, apostaba a neutralizar las categorías que dieron sentido a la democracia liberal y fundar un nuevo régimen de predominio de la libertad individual y de la procedimentalización de la democracia política (Dardot y Laval, 2013). De este modo, si concebimos al alfonsinismo como «[...] una posición articuladora de un sujeto político en una nueva situación institucional que vivía la Argentina» (Southwell, 2007: 312), la producción intelectual de Massuh puede encontrar instancias de identificación con una discursividad emergente: ante el *democratismo*, la reducción de la democracia a *una rutina* (“Combatir el miedo”, *Revista Somos*, 1982) para designar gobernantes; ante el diagnóstico del fracaso, la educación del sentimiento para formar el *único caudillaje auténtico* que es el dominio de la voluntad del sí mismo.

El filósofo tucumano encontró en Menem *una voluntad de síntesis* (*La Nación*, 1989) entre el realismo necesario y la interpretación del temple anímico de la sociedad argentina. Inicialmente estuvo convocado por la dimensión emocional de aquella voluntad integradora que era leída como indicio de un «[...] nuevo estado del alma en la

comunidad nacional» (1989: 9). Habida cuenta de su compromiso público con el nuevo gobierno, Massuh fue designado en la embajada de Bélgica. Tiempo después, escribió nuevamente en *La Nación* la columna titulada *El individuo entre el fatalismo y la libertad* (1989), en la que concibe a aquel tiempo como de *inquietud y esperanza*, sin embargo, a la luz de los acontecimientos, el hombre consciente de la tragedia y la rebelión, construye un nuevo orden a medida de sí mismo, el de la libertad. El itinerario por los arquetipos humanos que se mueven por el universo de la fatalidad le sirven para enunciar la naturaleza de la fatalidad propiamente argentina, según la cual, sus males eran:

[...] regímenes autoritarios, paternalismos carismáticos, regulaciones excesivas que debilitaban la espontaneidad creadora, hipertrofia del Estado, enmohecimiento de la iniciativa privada, poder opresivo de las corporaciones, escepticismo en la fuerza de la mente [...] (1989: 2).

84

Su posición se radicaliza y señala al *colectivismo* como el nomenclador común de la fatalidad argentina. Como tal, asfixia al dinamismo individual por lo que representa una hostilidad contra la libertad del sujeto y de la comunidad. La libertad es comprendida como un camino de la existencia humana, donde el individuo es su protagonista y la comunidad saludable es aquella que «[...] preserva en su interior un espacio sagrado donde el individuo es dueño de sí mismo, el legislador de su propia ley, el artesano de su subjetividad [...] el legítimo intérprete del sentido de su propia existencia» (1989: 2).

Durante todo el primer mandato de Menem, Víctor Massuh oficia de embajador en Bélgica y, si bien rehúye a la condición de *ideólogo*, afirma que aquella experiencia histórica «[...] es un camino abierto hacia la afirmación del individuo» (*La Nación*, 1993), en consonancia con sus propias motivaciones políticas. A fines de la década de los noventa, retoma la idea de *civilización en deriva* para construir un argumento que objeta a la universalidad del individuo que había enunciado en sus textos anteriores. La filosofía de la libertad que, según el propio Massuh, había permitido el despliegue de las cualidades del individuo, transitó hacia otra forma nihilista de la experiencia humana. En aquellas «[...] calladas contradicciones, el liberalismo de la Modernidad naufraga en un mercantilismo despiadado» (Posse, 1999: 1) y, allí, se produce el triunfo, por otros medios, de la ausencia de creencias e ideas, ahora de forma involuntaria, sometidas al poder anónimo del gigantismo económico (Posse, 1999: 2).

Finalmente, en el año 2004 es incorporado a la Academia Nacional de Ciencias y el 17 de noviembre de 2008 fallece.

Conclusiones

La transición democrática supuso una proliferación de sentidos diversos articulándose en torno del significante *democratización* y produciendo discursividades diversas e, incluso, contrapuestas. Como lo hemos mencionado, la tensión entre las corrientes conservadoras y las transformadoras configuraron líneas de pensamiento e intervención pública, buscando darle determinadas direcciones a la *modernización educativa*. Por un lado, aquellas que hemos querido presentar a través de la figura de

Víctor Massuh, concepciones como la de *re-moralización* de una sociedad *desbordada* que, además de poseer componentes igualmente represivos, articularon nuevos y viejos elementos en una serie de propuestas dirigidas a la formación en torno de la consolidación del *orden*, miradas espiritualistas atomistas de la ciudadanía y de la vida social, apoyadas en valores jerárquicos y competitivos de mercado que se articularon con postulados tradicionales de organización social. Confrontando con ellas, el clima de revisión de la herencia dictatorial comenzó a visibilizarse, con respecto al vínculo pedagógico, a las visiones paternalistas, autoritarias y asimétricas (Carli, 2006).

Como hemos mencionado, lo emocional y lo político forman una amalgama que no se puede desentrañar, es decir, no es posible que lo uno preceda a lo otro (Nussbaum, 2013).

La intervención político-educacional de Massuh es una muestra clara de ello, ya que enuncia a la dimensión estética y la dimensión política del individuo como inseparables. Su diagnóstico convierte en categorías analíticas a nociones inscriptas en un registro de lo subjetivo (desmesura, carisma, optimismo, humillación) y sobre la prescripción del deber-ser de la educación del sentimiento se configura su imaginación de la sociedad del futuro, donde el enunciado básico del discurso liberal adquiere centralidad: el hombre libre es aquel que prescinde del gobierno y en el ejercicio de su voluntad individual radica su posibilidad de ser libre. Siguiendo la premisa de que toda afirmación de una identidad requiere la demarcación/diferenciación de su propia otredad, por fuera del *sistema estético regulador de la conducta* propuesto por Massuh, circulan aquellas *manifestaciones desbordantes* que constituyeron a la identidad nacional. De este modo, la operación discursiva de Massuh construye una temporalidad que unifica experiencias políticas disímiles bajo el signo del colectivismo y enuncia los rasgos de un sujeto de la desmesura. A su vez, lo contrapone a un sujeto imaginado por él mismo, libre de toda coacción de lo colectivo para el ejercicio de su voluntad individual pero cuya conducta se encuentra regulada por un nuevo dispositivo que encauza a la sociedad.

Las intervenciones de Massuh parecen llevar implícitas la convicción de que los *hábitus* emocionales configuran los horizontes políticos y de que es el deseo lo que motoriza la posibilidad del cambio. Al mismo tiempo, establecen las acciones consideradas permitidas y sancionan las inapropiadas. Por establecer las emociones apropiadas y las formas de expresarlas, los *hábitus* emocionales también son pedagógicos.

El poder y la ideología circulan entre las emociones, con lo cual una mirada sobre ellos sirve para iluminar cómo afectan la hegemonía y el devenir político e intelectual de Massuh en la década de los noventa permite poner en ejercicio esta premisa.

Recibido: 25 de abril de 2023.

Aceptado: 30 de septiembre de 2023.

Referencias bibliográficas

- Aboy Carlés, G. (2001). *Las dos fronteras de la democracia argentina*. Rosario: Homo Sapiens.
- Beccacece, H. (s. f.). *Entrevista a Víctor Massuh* [La Nación Revista]. En *La Gaceta Archivo*, San Miguel de Tucumán, consultado el 22/04/2022.
- Blanco Gonzalia, S. (2021). “Afirmación del presente eterno. Notas para el estudio del tiempo histórico en el pensamiento de Víctor Massuh”. En *Itinerantes. Revista de Historia y Religión*, volumen 14, pp. 133-151. DOI [<https://doi.org/10.53439/revitin.2021.1.07>].
- Bourdieu, P. (1987). “Los tres estados del capital cultural”. En *Sociológica*, año 2, número 5, pp. 1-6. Disponible en [<http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043>], consultado el 27/03/2023.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Briscioli, B. (2013). “¿Posibilismo?, ¿Imposibilidad? Aproximaciones a la implementación del proyecto político alfonsinista”. En *Educación, Lenguaje y Sociedad*, volumen X, número 10, pp. 157-182, disponible en [<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1483>].
- Carli, S. (2006). “Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales”. Disponible en [https://blogs.ead.unlp.edu.ar/pec/files/2014/11/Carli_Losdilemasdelatransmision.pdf], consultado el 27/03/2023.
- Galak, E. y Southwell, M. (2019). *Procesos de democratización en la formación de los cuerpos y las sensibilidades en la educación estética de la Argentina de la segunda mitad del siglo XX*, Proyecto de Investigación, Universidad Nacional de La Plata.
- Gould, D. (2009). *Moving Politics. Emotion and ACT UP's Fight against AIDS*. Chicago y Londres: The University of Chicago Press.
- Laclau, E. (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel
- Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*, 1a ed. Barcelona: Gedisa.
- Macón, C. y Cucchi, L. (coords.) (2010). *Mapas de la transición*. Buenos Aires: Editorial Ladosur.
- Nussbaum, M. (2013). *Political Emotions: Why Love Matters for Justice*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Pineau, P. (2014). “Estética escolar: manifiesto sobre la construcción de un concepto”. En: Pineau, P. (comp.). *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*. Buenos Aires: Teseo, pp. 21-39.

- Pineau, P. y otros (2006). *El principio del fin. Políticas y memoria de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Pucciarelli, A. (coord.) (2006). *Los años de Alfonsín. ¿El poder de la democracia o la democracia del poder?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Puiggrós, A. (1997). “Espiritualismo, Normalismo y Educación”. En Puiggrós, A. (dir.). *Dictadura y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna, pp. 27-104.
- Southwell, M. (2000). “Nuevas herramientas para viejos debates. Un análisis de procesos educativos desde el análisis político del discurso”. En *Propuesta Educativa*, año 10, número 22, pp. 70-77.
- Southwell, M. (2007). “Con la democracia se come, se cura y se educa.... Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática”. En Camou, A.; Tortti, C. y Viguera, A. (cords.). *La Argentina democrática: los años y los libros*. Buenos Aires: Prometeo, pp. 307-334
- Southwell, M. (2015). “Políticas educativas en el territorio bonaerense: procesos de territorialización y despliegue de la escolarización en la segunda mitad del siglo XX”. En Galak, E. y Gambarotta, E. (comps.). *Cuerpo, educación, política: tensiones epistémicas, teóricas y prácticas*. Buenos Aires: Biblos, pp. 77-100.
- Southwell, M. y Galak, E. (2018). “Perspectivas latinoamericanas e históricas sobre la educación estética y de las sensibilidades”. En *Revista Brasileira de História da Educação*, volumen 18, número 48, pp. 1-8, DOI [http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e018].
- Wanschelbaum, C. (2011). “El proyecto refundacional alfonsinista en educación”. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, número 28.

Material de archivos físicos

- Beccacece, H. (s. f.). “Entrevista a Víctor Massuh” [La Nación Revista]. En *La Gaceta Archivo*, San Miguel de Tucumán, consultado el 22/04/2022.
- Diario La Tarde (1983). “Massuh y la política” [Archivo La Tarde] (Sobre N° 9844). En *La Gaceta Archivo*, San Miguel de Tucumán, consultado el 23/04/2022.
- Fernández, C. (1984). “La pedagogía de la medida” [Diario La Gaceta] (Sobre N° 9844). En *La Gaceta Archivo*, San Miguel de Tucumán, consultado el 22/04/2022.
- La Gaceta (1983). “Lo que impresiona llegando al país es su vitalidad cultural, afirmó Massuh” [Diario La Gaceta, 25/04] (Sobre N° 9844). En *La Gaceta Archivo*, San Miguel de Tucumán, consultado el 22/04/2022.
- La Gaceta (1983). “Es preciso que los argentinos nos empeñemos en una educación del sentimiento, dijo Massuh” [Diario La Gaceta, 27/04] (Sobre N° 9844). En *La Gaceta Archivo*, San Miguel de Tucumán, consultado el 23/04/2022.

- La Gaceta (1993). “V́ctor Massuh llegar a Tucumán el próximo domingo” [Diario La Gaceta, 18/04]. En *La Gaceta Archivo*, San Miguel de Tucumán, consultado el 23/04/2022.
- La Gaceta (1993). “El país está en transformación” [Diario La Gaceta, 16/09] (Sobre N 9844). En *La Gaceta Archivo*, San Miguel de Tucumán, consultado el 23/04/2022.
- Massuh, V. (1955). *América, como inteligencia y pasión*. 1a ed. México D. F.: Tezontle.
- Massuh, V. (1956). *El diálogo de las culturas*. 1a ed. Tucumán: Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.
- Massuh, V. (1963). *Sentido y fin de la historia en el pensamiento religioso actual*. 1a ed. Buenos Aires: Eudeba.
- Massuh, V. (1982). *La Argentina como sentimiento*. 9a ed. Buenos Aires: Sudamericana.
- Massuh, V. (1984). “Disertación en el Jockey Club de Tucumán del Dr. V́ctor Massuh” [Mimeo, 25/04] (Sobre N 9844). En *La Gaceta Archivo*, San Miguel de Tucumán, consultado el 25/04/2022.
- Massuh, V. (1984). “El llamado de la patria grande”. 1a ed. Buenos Aires: Sudamericana.
- Massuh, V. (1984). “Las posibilidades de la cultura argentina” [Columna Diario La Gaceta, 25/11] (Sobre N 9844). En *La Gaceta Archivo*, San Miguel de Tucumán, consultado el 25/04/2022.
- Massuh, V. (1984). “Una argentina voluntad de síntesis” [Columna Diario La Nación, 24/07] (Sobre N 9844). En *La Gaceta Archivo*, San Miguel de Tucumán, consultado el 27/04/2022.
- Massuh, V. (1984). “El individuo entre el fatalismo y la libertad” [Columna Diario La Nación, 26/11] (Sobre N 9844). En *La Gaceta Archivo*, San Miguel de Tucumán, consultado el 27/04/2022.
- Massuh, V. (1984). “Prioridades: la naturaleza y la libertad” [Columna Diario La Nación, marzo] (Sobre N 9844). En *La Gaceta Archivo*, San Miguel de Tucumán, consultado el 27/04/2022.
- Massuh, V. (1985). “Conferencia en Sociedad Sirio Libanesa de Tucumán” [Mimeo, s. f.] (Sobre N 9844). En *La Gaceta Archivo*, San Miguel de Tucumán, consultado el 30/04/2022.
- Posse, A. (1999). “V́ctor Massuh: filósofo en tiempo de cataclismo” [Columna Diario La Gaceta, s/f] (Sobre N 9844). En *La Gaceta Archivo*, San Miguel de Tucumán, consultado el 27/04/2022.
- Revista Mercado (1983). “Reportaje a V́ctor Massuh” [Entrevista, 23/06: pp. 18-22] (Sobre N 9844). En *La Gaceta Archivo*, San Miguel de Tucumán, consultado el 27/04/2022.
- Saltor, J. E. (1984). “Apología del hombre libre” [Columna Diario La Gaceta, 26/04] (Sobre N 9844). En *La Gaceta Archivo*, San Miguel de Tucumán, consultado el 27/04/2022.
- Vázquez, M. E. (1982). “Instantáneas” [Diario La Nación, 14/11]. En *La Gaceta Archivo*, San Miguel de Tucumán, consultado el 27/04/2022.

Tesis

- Esperón, M. B. (2017). *La comprensión de la historia en perspectiva mística, en el pensamiento de Víctor Massuh*. Tesis de Doctorado. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín. Disponible en <https://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/759>, consultado el 27/03/2023.
- Mendez, J. (2008). *¿Quiénes hacen las reformas?: Políticas de formación docente, reformadores y desplazamientos históricos en la transición democrática (1983-1989)*. Tesis de Doctorado. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68835>, consultado el 27/03/2023.
- Southwell, M. (2002). *Educational discourses in post-dictatorial Argentina*. Tesis de doctorado. Essex: Essex University.

Myriam Southwell

PhD por el Departamento de Gobierno de la Universidad de Essex (Inglaterra); Magister en Ciencias Sociales con orientación en educación Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO Argentina); Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Es Investigadora Principal del CONICET y profesora titular por concurso de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana en la Universidad Nacional de La Plata, institución en la que dirige el Doctorado en Ciencias de la Educación. La Plata, Argentina. Contacto: [islaesmeralda@gmail.com]. ORCID [<https://orcid.org/0000-0001-5392-6606>].

Emmanuel Montivero

Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Tucumán. Becario doctoral de CONICET en el Instituto de Investigaciones Históricas Ramón L. Pinto. Tucumán, Argentina. Contacto: [emmanuelmontivero201@gmail.com]. ORCID [<https://orcid.org/0009-0009-7542-926X>].