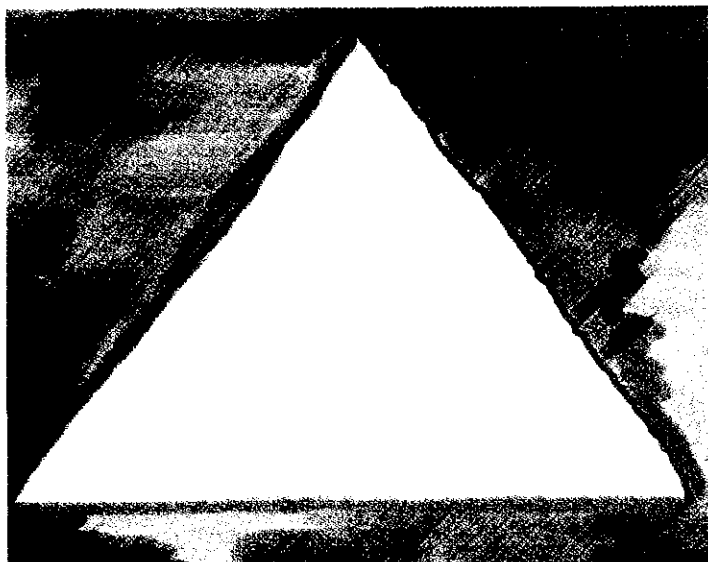


Colección Triángulos Pedagógicos

QUÉ PASÓ EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

DESDE LA CONQUISTA
HASTA EL MENEMISMO

Adriana Puiggrós



Kapelusz

QUÉ PASÓ EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

DESDE LA CONQUISTA HASTA EL MENEMISMO

Con la colección Triángulos Pedagógicos, Kapelusz presenta a los docentes una serie de trabajos en los que destacados pedagogos, desde un amplio espectro filosófico, exponen sus ideas y sus perspectivas. Libros actuales, frecuentemente polémicos, que invitan a discutir y reflexionar.

Obras publicadas:

De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección, G. Frigerio (compiladora)

Apuntes y aportes para la gestión curricular, M. Poggi (compiladora)

Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja, A. Bertoni, M. Poggi y M. Teobaldo

Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia, G. Edelstein y A. Coria

Educar ¿una profesión de mujeres?, Silvia Yannoulas

De Sarmiento a los Simpsons, I. Dussel y M. Caruso

Tareas de la educación, J. Casassus

El aprendizaje: un encuentro de sentidos, S. Schlemenson

Registro de libros BIBLIOTECA NACIONAL Buenos Aires	16234
Registro de libros BIBLIOTECA NACIONAL Buenos Aires	37 (091) P.O.
Registro de libros BIBLIOTECA NACIONAL Buenos Aires	17538

BIBLIOGRAFÍA

- Araujo, Orestes, *Historia de la escuela uruguaya*, Montevideo, Imprenta del Siglo Ilustrado, 1911.
- Belgrano, Manuel, *Memoria de 1796*, Oficina de Publicaciones de Filosofía y Letras, 1954.
- Bosch, Beatriz, *Urquiza y su tiempo*, Buenos Aires, EUDEBA, 1980.
- Fernández, Raúl, *Historia de la educación primaria en Córdoba*, Universidad Nacional de Córdoba, Dirección de Publicaciones, 1965.
- Gagliano, R., A. De Luca, A. Puiggrós, *Materiales para el estudio de Rosas y los caudillos*, Ficha de la cátedra de Historia de la Educación Argentina, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1989.
- Halperín Donghi, T., *Revolución y guerra*, Siglo XXI, 1972.
- Moreno, Mariano, *Escritos II* (selección), Buenos Aires, Estrada, 1956.
- Puiggrós, Rodolfo, *Historia económica del Río de la Plata*, Buenos Aires, Peña Lillo, 1958.
- , *De la colonia a la revolución*, Buenos Aires, Leviatán, 1960.
- , *La época de Mariano Moreno*, Buenos Aires, Sophos, 1960.
- Pistone, Catalina, *Orientación educacional en la política de Estanislao López (1813-1833)*, Revista de la Junta Provincial de Estudios Históricos de Santa Fe, ficha de la cátedra de Historia de la Educación Argentina, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

LITERATURA

- La isla de Robinson*, de Arturo Usler Pietri.
- Yo el Supremo*, de Augusto Roa Bastos.

PELÍCULAS

- El Santo de la Espada*, de Leopoldo Torre Nilson.
- Cadetes de San Martín*, de Mario Sofficci.
- Güemes, la tierra en armas*, de Leopoldo Torre Nilson.
- Hijo de Hombre*, de Lucas Demare.
- La Guerra Gaucha*, de Lucas Demare.

Civilización o barbarie

EDUCACIÓN CON BASTÓN Y LEVITA

La organización de los establecimientos educativos en forma de sistema escolar y la implantación de los principios de gratuidad y obligatoriedad tuvieron dos orígenes simultáneos, aunque de distinto signo político. Los caudillos pretendían que la organización de la educación reflejara su proximidad política con la gente a la cual gobernaban. Su obra educacional estuvo dirigida a los habitantes de los pueblos y del campo que confiaban en ellos. El interés del conservadurismo liberal porteño estaba centrado en la educación de los dirigentes, junto con una atracción estética por el progreso, que les seducía por ser una moda en Europa. Pero no les interesaba como un eje de la organización de la vida de la población.

El arquetipo del conservadurismo liberal porteño fue Bernardino Rivadavia, quien actuó en la educación argentina siendo Secretario de Guerra del Primer Triunvirato, colaborador de Las Heras y Presidente de la República. Adhería al utilitarismo inglés y a la "ideología", corriente europea de corte conservador. Su visión geopolítica era estrecha pues se circunscribía a los intereses de los porteños de levita y quería desembarazarse del interior. Se subordinaba a la larga mano de Inglaterra, con la cual contrató el empréstito con la Compañía Baring Brothers que podríamos señalar como fundador de nuestra política de endeudamiento externo. Creó el Banco de Descuentos y la Bolsa de Comercio y estableció el sistema de enfiteusis, muy discutido en cuanto a sus resultados efectivos, mediante el cual se repartieron tierras públicas a colonos. Representando a capitales ingleses, disputó las minas de Famatina al grupo riojano dirigido por Braulio Costa e integrado entre otros, por Facundo Quiroga. Negó ayuda a San Martín; pactó con el absolutismo español después del Congreso de Viena de la Santa Alianza y aisló fuertemente a Buenos Aires de las provincias. Su mentalidad administrativista y centralista fue una de las primeras expresiones de la naciente oligarquía porteña.

Rivadavia introdujo el método lancasteriano en todas las escuelas de Buenos Aires; decretó la obligatoriedad escolar y fundó la Sociedad de

Beneficencia a la que encomendó dirigir escuelas para niñas. Promovió el desarrollo de la educación media, nivel aún en germen en la época, abriendo el Colegio de Ciencias Morales sobre la base del Colegio de la Unión del Sud y estimuló la enseñanza de la ciencia en el Departamento de Estudios Preparatorios de la Universidad, que creó en 1821. ¿Cuál era la diferencia entre el imaginario educacional de los caudillos más progresistas y el de Rivadavia? Rivadavia optó por el modelo napoleónico consistente en una pirámide en cuya cúspide está la universidad, que funciona como rectora de todos los establecimientos educativos. Quiso una centralización completa de la educación en el poder porteño. Los caudillos progresistas prefirieron promover Juntas Protectoras de la Educación, provinciales y locales, en las que los vecinos tuvieran activa participación y defendieran la autonomía de los sistemas educativos de sus provincias. La idea rivadaviana no era estatista en el sentido de la moderna educación pública democrática sino con el carácter absolutista que tenía lo público en la concepción napoleónica. Artigas trató de difundir la instrucción a las provincias del Litoral, Rivadavia quiso circunscribir la reforma a Buenos Aires; López vinculaba la educación de los provincianos con la integración de la sociedad nacional; Rivadavia aspiraba a formar a una minoría esclarecida y privilegiada.

El sujeto pedagógico imaginado por Rivadavia se caracterizaba por su aislamiento respecto al resto de los connacionales, una mentalidad moderna, utilitaria, economicista y desinteresada del contexto social. Un mismo método, en este caso el Lancaster, cobraba sentidos distintos si se articulaba en el discurso rivadaviano o formaba parte de las preocupaciones de Artigas por mejorar y modernizar la educación de sus paisanos. Del imaginario pedagógico rivadaviano se deriva un liberalismo pedagógico elitista o un conservadurismo modernizante. Del imaginario pedagógico de los caudillos progresistas surge un federalismo pedagógico democrático que se engancha con las propuestas de Simón Rodríguez, el maestro de Simón Bolívar, aunque lamentablemente no hayan llegado a conocerse.

RELIGIÓN O MUERTE

El tradicionalismo conservador, el nacionalismo y la exaltación de lo popular fueron expresados en las propuestas educacionales de Juan Facundo Quiroga y Juan Manuel de Rosas. Facundo Quiroga, el *Tigre de los Llanos*, defendía una educación tan contradictoria con el liberalismo porteño como con las reformas provinciales progresistas. Pro hispánico y localista, se distingue claramente del utilitarismo rivada-

viano y del progresismo de Artigas y Estanislao López. Quiroga compartía la concepción educacional colonial arraigada en el noroeste argentino y no se le ocurría dudar de que el campo de la educación no fuera propiedad natural de la Iglesia Católica. Veía una armonía indisoluble entre las concepciones pedagógicas modernas, el laicismo liberal, el protestantismo y los intereses ingleses y los combatía por igual.

Facundo defendió los intereses de La Rioja contra la imposición centralista de la oligarquía porteña y del capital inglés, lo cual lo transformó en un líder popular. Asesorado por el canónigo Manuel Ignacio Castro Barros, acusó a todo lo extranjero de estar vinculado con el liberalismo protestante y defendió la vieja cultura y la educación tradicionales bajo el lema "Religión o Muerte". Al mismo tiempo dio cauce a la expresión de la cultura popular de su provincia, que era muy tradicionalista.

El régimen instaurado por Juan Manuel de Rosas sostuvo una pedagogía en la misma línea que la de Quiroga. La defensa del orden educativo colonial fue coherente con el nacionalismo católico y conservador que caracterizó al régimen. El enfrentamiento de Juan Manuel de Rosas con la Liga Federal tuvo como motivación una disputa entre los intereses ganaderos de la Provincia de Buenos Aires, que representaba Rosas, y los ganaderos del interior que representaban López, Ramírez y Bustos. Pero también existían diferencias ideológicas que se manifestaron en la educación de cada provincia.

Rosas asumió el poder en 1829; durante los primeros meses de su gobierno se estableció una dura censura de prensa y se destruyeron libros. Fue famoso el 16 de abril de 1830, cuando se hizo una quema pública frente al Cabildo. El rosismo persiguió al Salon Literario formado por los jóvenes cultos de Buenos Aires. Expulsó a los intelectuales liberales, acusándolos de afrancesados, en tanto defendía al país frente a la escuadra francesa que amenazaba con invadir el Río de la Plata. La democracia liberal era el valor más importante para la llamada *Generación de 1837*, mientras que para Rosas lo era la defensa de la Nación. Lamentablemente, contraponían esos valores.

El gobierno rosista no se ocupó especialmente de la educación, que fue decayendo en manos del Inspector General de Escuelas, padre Saturnino Segurola. En 1831 el gobierno de Rosas dispuso que se homogeneizaran los programas escolares, adecuando los contenidos al conservadurismo popular. Se exigió a los docentes que firmaran un certificado de adhesión al gobierno. Quienes se negaron, como los profesores Argerich, Montes de Oca y Almeiras y muchos médicos, fueron dejados cesantes. En 1835 se impuso el uso de la divisa punzó a los docentes y a todos los empleados públicos. Los sectores más conser-

vadores aceptaban las reglas del juego: la Sociedad de Beneficencia pidió a Rosas que le donara trajes punzó, para que las niñas pudieran vestirse con el color oficial.

En 1835 el gobierno modificó el reglamento de la Universidad, obligando a jurar fidelidad a la Santa Federación. En 1836 no se podían expedir títulos de abogado o de doctor sin un certificado de buena conducta otorgado por la policía. En 1838 se borraron del presupuesto los salarios docentes y se estableció que los padres o deudos pagaran los gastos de locales, maestros, monitores y útiles de cada escuela. Se aclaraba que aquellas escuelas que no pudieran sostenerse por esos medios debían clausurarse. Por esa razón cerró el Asilo de San Miguel y los huérfanos quedaron a cargo de algunos vecinos.

No podemos decir que la política de desestructuración del sistema de educación pública llevada adelante por el gobierno de Rosas tuviera como única motivación la necesidad de derivar fondos del presupuesto de la Confederación a los gastos militares ocasionados por la guerra con Bolivia y el bloqueo anglo-francés. Rosas estuvo en contra de la obligatoriedad escolar y del conjunto de principios pedagógicos liberales y modernos, en particular de la educación pública. Su principal asesor en cuestiones culturales, Pedro de Angelis, se manifestaba a favor de la libertad de mercado en la educación y de la prioridad de la familia. En especial hacía hincapié en que el Estado no debía financiar la educación, la cual debía estar en manos privadas. Se trataba, pues, de transferir los establecimientos públicos al sector privado. Pero al mismo tiempo De Angelis imponía dos restricciones al libre mercado educativo: la enseñanza no debía apartarse de los contenidos ideológicos acordes con el gobierno y la Iglesia Católica.

En consecuencia, el gobierno de la Federación estableció que se cobrarán aranceles en las escuelas primarias públicas y se despidiera a los niños que no podían pagarlos; cerró la Casa de Expósitos y quitó todo financiamiento a la Universidad. El sistema instaurado por Rivadavia fue desmantelado. Creció sustantivamente la enseñanza privada. Entre otros establecimientos se destacaron la escuela de Marcos Sastre en San Fernando, el Colegio Filantrópico Bonaerense, el Colegio Federal de Niñas, la academia Porteño Federal y la Escuela Federal Española e Inglesa. Estas escuelas se supeditaron al gobierno. Los contenidos de los programas variaron en su orientación, que fue americanista, antieuropea, antiunitaria y estuvieron marcados por una fuerte defensa de los derechos de la Confederación sobre las Malvinas, el Paraguay y la Patagonia.

En 1844 el gobierno de Rosas emitió un decreto por el cual transfería la dirección de la educación al Ministerio de Gobierno; se impu-

so un rígido control a las actividades docentes de extranjeros, principalmente franceses y españoles, y se obligó a las escuelas públicas y privadas a llevar a la práctica los rituales federales. El principal argumento de Rosas para retirar el financiamiento a la educación pública fue la necesidad de destinar fondos para la financiación de la guerra contra el invasor extranjero, cuyo pico más alto fue el famoso Combate de Obligado contra la flota anglo-francesa en 1845. Pero el hecho de que en 1836 Rosas entregara la administración de la educación a los jesuitas y su desinterés por la instrucción pública tienen un mismo origen político cultural. Aunque las contradicciones entre Rosas y los jesuitas se pusieron pronto de manifiesto, probablemente las diferencias fueron netamente políticas y no ideológicas. Rosas adjudicaba a la educación un papel más ligado al orden que al trabajo, a la ritualización del régimen que a la formación de productores, a diferencia de muchos liberales, pero en consonancia con el modelo educativo colonial.

Uno de los principales responsables de la política cultural de Rosas fue el periodista y escritor italiano Pedro de Angelis. Había llegado al país durante el gobierno de Rivadavia y luego, entre 1829 y principios de los 50, sirvió a Rosas. De Angelis era un hombre contradictorio porque antes de asesorar a Rosas había promovido experiencias educativas liberales. En 1827 su esposa, junto con la del español José Joaquín Mora, Melanie y Fanny, fundaron el Colegio Argentino, probablemente el primer establecimiento para niñas que funcionó en el país. El propio De Angelis creó la Escuela Lancastriana y junto con Mora y el francés Francisco Curiel abrió un colegio preparatorio para la universidad, el Ateneo, donde se concentraron varios profesores extranjeros convocados al país por Rivadavia. El Plan de Estudios del Ateneo fue moderno y novedoso para su momento.

En un prospecto publicado en 1828, De Angelis criticó indirectamente la política educativa de Pedro Baladía, Director General de Escuelas, que dependía de la Universidad y había sido contratado por Rivadavia en Londres en 1825. Baladía, el difusor del método diseñado por el cuáquero Lancaster, había fundado el Colegio en 1826. Nada se sabe del destino de la escuela de De Angelis ni de la repercusión que pudo haber tenido su ataque a Baladía en la separación de este funcionario de su cargo y en la definitiva disociación del Departamento de Primeras Letras de la Universidad.

Esa mentalidad moderna está reflejada también en el proyecto de universidad que preparó una Comisión oficial, de la cual Pedro de Angelis era el *alma mater*. En coincidencia con el modelo napeleónico, el proyecto ponía la educación de todos los niveles bajo la tutela de

la Universidad; se dividía la instrucción pública en primaria, normal y científica o universitaria. Se establecía la gratuidad de toda la educación y la obligatoriedad de la primaria. El proyecto no prosperó por oposición del rector de la Universidad, Valentín Gomez. En 1829 Rosas nombró a De Angelis miembro de la Comisión para la revisión de los libros de texto. No hay suficientes datos sobre su paso por esa comisión, pero uno no puede evitar preguntarse cuál fue la actitud del intelectual De Angelis ante la censura impuesta a los libros por el rosismo. De Angelis fue autor de textos diversos, muchos de ellos de interés para la educación y algunos directamente pedagógicos. Como le apasionaba polemizar, se hizo cargo de la discusión con los intelectuales liberales, asumiendo la defensa de Rosas. Famosa fue su polémica con Esteban Echeverría.

Imaginativo, aventurero, culto, impulsivo y oportunista, Pedro de Angelis no pactó con la Iglesia sino con el poder estatal. Rosas, a su vez, no subordinó su política cultural a la Iglesia, sino que trató de utilizarla para consolidar el Estado. Cuando se produjo alguna disputa de poderes, dio más importancia a los terrenales que a los divinos y expulsó a los jesuitas. Pedro de Angelis no prosperó en ninguna de sus empresas educacionales progresistas, pero pudo subsistir a la sombra del Restaurador.

EL LIBERALISMO PEDAGÓGICO DE LA GENERACIÓN DE 1837

La llamada *Generación de 1837* reunía a jóvenes liberales que se sentían responsables de la "cosa pública". Creían en la democracia liberal y se diferenciaban de los federales rosistas y de los frívolos unitarios, aunque no todos ellos enfrentaron a las instituciones de Rivadavia. La *Generación* se decía heredera legítima de la Patria; treinta o treinta y cinco de sus jóvenes miembros fundaron en Buenos Aires la *Asociación de Mayo*, usando la simbología de la asociación *Joven Italia* de Mazzini. Manifestaron su voluntad de difundir asociaciones semejantes en el interior. Querían hacer una revolución moral, convencidos de que por el momento era imposible concretar una revolución material. Se valían de la propaganda liberal lenta, tratando de meterse en los corazones, para ganar a los jóvenes oficiales patriotas, a los hacendados ricos, a la juventud del interior, para la causa anti-rosista. Que Rosas cayera por sí mismo, sin derramamiento de sangre.

Esteban Echeverría preparó una agenda de trabajo para la Asociación. La *Joven Generación* debía responder a muchas preguntas: ¿cuá-

les son los límites de la libertad de prensa y de la soberanía del pueblo?; ¿cuáles la esencia y la forma de la democracia representativa?; ¿qué clase de industria es la más conforme a nuestra condición?; ¿bajo qué plan debe organizarse la campaña, la higiene pública, el abasto?; ¿cuáles serán las funciones del juez de Policía?; ¿cuál la forma de la milicia?; ¿cómo serían los impuestos, la emigración, los bancos y el papel moneda?; ¿cómo nuestras costumbres, nuestro estado social? La Asociación escribiría la historia y estudiaría las constituciones. *Determinaría los caracteres de la verdadera gloria y lo que constituye al grande hombre.*

Mayo, Progreso, Democracia. Retomar la tradición democrática de la revolución de Mayo. Mayo es democracia como principio: fraternidad, igualdad y libertad. Democracia es progreso continuo. Democracia es tradición como principio y como institución. Es sufragio y representación en el distrito municipal, en el departamento, en la provincia, en la república. Democracia es igualdad social, entendida como Saint-Simon, *a cada hombre según su capacidad, a cada hombre según sus obras*. Debía, pues, el pueblo ilustrarse para ejercer la ciudadanía, para adquirir dignidad y estímulo para el trabajo. Que el hombre sea libre en sus creencias y libre sea su conciencia es condición de la democracia. Pero condición de ello es que no exista una religión de Estado. Que la sociedad religiosa sea independiente de la sociedad civil.

El gobierno difundirá por toda la sociedad la luz de la razón, educará sistemáticamente a las masas, en tanto la religión fecundará su corazón. *Pero el pueblo ignorante estará privado del ejercicio de la ciudadanía y de la libertad. La democracia marcha hacia el nivelamiento de las clases, pero entretanto, los que carezcan de instrucción permanecerán temporalmente bajo tutela y en minoridad. Oportunamente, la Asociación presentará un plan completo de instrucción popular. El soberano delega sus poderes y delibera a través de sus representantes.*

Pero los jóvenes suscriptores del *Dogma Socialista* ponen límites a esta concepción elitista, afirmando que no bastará con educar solamente al legislador, *quien no podrá estar ilustrado si el pueblo no lo está*. Frente a la anarquía que reina en la sociedad, la libertad no se funda sino sobre los cimientos de las costumbres y las luces; la razón de un pueblo que quiere ser libre se sazona con el tiempo y es necesario hacer crecer las creencias comunes.

Echeverría se ocupaba de los principios, de las ideas fundadoras; Alberdi de la organización económica y las instituciones; Sarmiento estaba preocupado por la cultura de la población. El educador sanjuanino construyó su pensamiento en el marco de las concepciones libera-

les de su época. Aunque sólo en cierto sentido, su obra puede considerarse precursora del positivismo pedagógico que se desarrolló hacia el fin del siglo XIX.

EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO

La crítica de Juan Bautista Alberdi a la concepción pedagógica rivadaviana es breve pero demoledora, especialmente cuando se la lee a la luz de los ciento cincuenta años transcurridos, durante los cuales predominó el enciclopedismo, la abstracción estéril y la renuencia a vincular el trabajo con la educación.

El inspirador de la Constitución de 1853 sugiere que los ensayos de Rivadavia llevaban a formar demagogos, sofistas, monárquicos. Advierde que no olvida ni desvaloriza la educación moral pero que en lugar de un "Colegio de Ciencias Morales" debía haberse creado un "Colegio de Ciencias Exactas y Aplicadas a la Industria". Hay que formar al productor, méter la modernización en las costumbres de la gente, imbuirlos de la fiebre de actividad y de empresa de los yanquis, hacer obligatorio el aprendizaje del inglés en lugar del latín, multiplicar las escuelas de industria y de comercio, desplazar al clero del lugar de los educadores.

Alberdi ha sido criticado por el nacionalismo popular y por algunos sectores de izquierda por su desvalorización de las cualidades argentinas para producir el progreso. Hay, sin embargo, elementos de enorme lucidez y previsión prospectiva que hoy no podemos dejar de resaltar. Lo que reclamaba Alberdi era cierto sentido de realidad, cierta renuncia a la soberbia, cierta comprensión de que para levantar, unir y hacer prosperar la sociedad que amparaba a todos los argentinos, era necesario invertir trabajo y esfuerzo. Alberdi apuntó a un problema central: atacó al catolicismo académico y diferenció a la religión verbalista de la educación religiosa práctica, vinculada con la sociedad y sus necesidades, a la cual adjudicó mayor eficacia. Alberdi consideraba que la educación se subordinaba a la economía y a los cambios demográficos-culturales. Primero había que traer inmigrantes. Su influencia produciría cambios de hábitos y valores. Luego se podría educar. No bastaba con alfabetizar, había que enseñar a trabajar.

Pero la concepción de Alberdi tuvo un tope, un obstáculo lamentable: sólo concibió al sujeto pedagógico como una proyección de la cultura francesa, de la laboriosidad inglesa, de la eficiencia norteamericana. Igual que Sarmiento, borró al sujeto social real y volvió abstracta su propuesta educativa que podía haber sido democrática y vinculada con la realidad nacional.

SARMIENTO Y LA EDUCACIÓN POPULAR

En los años de la *Asociación de Mayo*, Sarmiento era joven y vivía en San Juan, su provincia natal. Ya había creado una escuela para niñas con su Junta Protectora pues le preocupaba que de los treinta mil habitantes de la provincia, sólo cinco mil supieran leer. Escribía poesías y había fundado el diario *El Zonda*. Los principales columnistas eran los miembros de la Sociedad Literaria provincial, filial de la Asociación de Mayo de Buenos Aires. *El Zonda* predicaba contra el rosismo, como consecuencia de lo cual Sarmiento fue encarcelado y en 1840 expulsado a Chile. Allí alternó tres actividades íntimamente relacionadas: el periodismo, la política y la educación.

Durante su destierro se vinculó con José Victorino Lastarria, liberal y discípulo del maestro Andrés Bello. Compartía con Lastarria la caracterización de la población indígena y mestiza como culturalmente irrecuperable. Llegó a lamentarse en *Educación popular*, un libro que escribió en sus años de exilio, de que México y Bolivia no hubieran acabado con su población indígena. Rechazó también nuestras raíces hispánicas y adjudicó el atraso de los pueblos latinoamericanos a la combinación entre la sangre y la cultura españolas y las indígenas.

Cuando en 1847 Sarmiento visitó los Estados Unidos enviado por el presidente chileno Montt quedó especialmente impresionado por los aspectos más democráticos del naciente sistema educativo norteamericano. Observó con interés el hecho de que la educación pública estuviera amarrada a la sociedad desde abajo, que la comunidad fuera un sujeto activo de su propia educación y que la religión no fuera contradictoria con el desarrollo de una pedagogía moderna. Encontró una realidad en la cual el nexo entre educación y progreso parecía posible.

Sarmiento se sorprendió positivamente al observar que las municipalidades y las asociaciones civiles tenían una responsabilidad central en la educación y aprobó el hecho de que la educación estatal fuera supervisada por representantes de los ciudadanos, elegidos por el voto popular. En cambio, criticó el sistema francés por el cual las municipalidades debían restar los gastos de la educación de sus fondos generales sin que se les hubiera asignado un presupuesto especial. Pero, aunque él mismo había fundado la Junta Protectora de la escuela de niñas, negó todo valor a las sociedades promotoras de educación que tenían larga existencia en nuestro país. Su profundo antihispanismo le impedía aceptar los aportes del liberalismo peninsular; prefería cualquier experiencia que proviniera del mundo anglosajón.



Sarmiento conoció y admiró a Horace Mann, quien era secretario del Board Education de Massachusetts, y fue un gran amigo de su esposa Mary quien le presentó a intelectuales de la Universidad de Harvard y lo introdujo en la sociedad de Massachusetts. Mary era una de las tres "Peabody sisters of Salem": Elisabeth Palmer, pedagoga; Sophia Amelia, esposa del escritor Nathaniel Hawthorne, y Mary. Mary tradujo el *Facundo*, que se editó en Estados Unidos, y publicó artículos elogiosos, entre otros medios en el *American Journal of Education*. Sarmiento leyó atentamente las doce *Lectures and Annual Reports*, informes anuales del *Board* escritos por Mann (luego traducidos por Juana Manso), en los cuales el fundador del movimiento reformista norteamericano describía su obra.

Horace Mann impulsó un sistema educativo que sumó a las escuelas otras instituciones educacionales de mucho arraigo popular, como las conferencias públicas y la predicación laica. Estimuló la enseñanza secundaria y la orientó hacia la formación de personas capacitadas para el trabajo pero al mismo tiempo poseedoras de una formación general. Mann propuso formar ciudadanos integrales y se negó a reducir la educación secundaria a una instrucción acorde a las necesidades inmediatas de las empresas. Comprendió que el progreso capitalista requería pensar en procesos educativos de largo plazo. Sarmiento coincidió. Pensaba que la sociedad latinoamericana requería una operación profunda. Había que cambiar las costumbres, la cultura y el lenguaje para que la gente se volviera industriosa. Sólo en ese orden se alcanzaría el progreso, al contrario de lo que pensaba Alberdi, para quien la importación de capitales y población era condición previa para que la educación fuera efectiva. Sarmiento propuso darle a la población una educación básica integral que elevara su cultura. Dio importancia al desarrollo de las escuelas de artes y oficios y quiso una educación racional y científica, pero no fue simplemente un utilitarista. La formación de la moral y las costumbres era la base de la estabilidad sobre la cual debe descansar el progreso económico y social.

Como producto de sus viajes, Sarmiento escribió *Vida de H. Mann y Las escuelas: base de la prosperidad i de la república en los Estados Unidos*. Sus ideas pedagógicas y su propuesta organizativa eran democráticas pero chocaban con su diagnóstico sobre la población latinoamericana. Con la educación se cambiaban las sociedades pero ¿cómo cambiar una sociedad cuyo pueblo se consideraba ineducable? ¿No eran acaso bárbaros por naturaleza los indios y los gauchos? Sarmiento imaginaba un sistema educativo extenso, que llegara a todos los habitantes "educables". Fue más osado que la Asociación de Mayo al no dejar "momentáneamente" al pueblo analfabeto fuera del juego político sino que lo dividió en educables y no educables, en forma definitiva.

Sarmiento promovió el sistema educativo formalmente más democrático de su época al mismo tiempo que realizó una operación de exclusión de los sectores populares. A la escuela pública del imaginario sarmientino concurría un sujeto abstracto, que jamás llegó a existir. El modelo de Sarmiento fue fundador de la sociología de la educación en la Argentina. Siendo anterior al nacimiento formal del positivismo y el funcionalismo pedagógico en Francia, la concepción de Sarmiento puede clasificarse como antecesora de esas corrientes. Quiso construir un modelo educativo capaz de operar sobre la sociedad cambiándola y controlándola y creyó posible imponer una forma de ser, de sentir y de hablar a quienes escapaban de la categoría de bárbaros. La idea de seleccionar a los más aptos era coherente con la doble operación de invitar a emigrar a la Argentina a los pueblos noreuropeos y apoyar las campañas al desierto que arrasaban con la población indígena. Entre los intereses de Sarmiento encontramos elementos que anunciaban el positivismo pedagógico. Por ejemplo, estudió los diseños del mobiliario escolar registrados en el *Common School Journal* de 1842 y *The School Manual of New York*, dirigiendo su interés hacia el control de los cuerpos, los regímenes disciplinarios y las formas de selección de la población escolar.

Es necesario insistir en que la disociación entre el pueblo real y el pueblo al cual se educaría democráticamente era constitutiva del imaginario pedagógico sarmientino. De sus visitas a Estados Unidos y Europa extrajo los modelos educativos más participativos, los sistemas de enseñanza que tenían más capacidad para llegar a los confines del país, las experiencias que garantizaban el arraigo de la educación en la comunidad. La instrucción pública sería una responsabilidad colectiva; aunque su principal sostenedor fuera del Estado estarían apoyadas por las cooperadoras, las asociaciones de padres, las sociedades populares y las bibliotecas públicas. Sarmiento, que admiraba la experiencia norteamericana, no reconocía la tradición que tenían en nuestro país las asociaciones protectoras de la educación y las bibliotecas públicas.

En *Educación popular* expuso sus ideas sobre los métodos de enseñanza de la lectura y escritura, las formas de organización escolar de los distintos países, las opciones de administración educativa, mostrando un profundo conocimiento de las más innovadoras experiencias escolares occidentales. Pero no consideraba que la escuela fuera la única institución encargada de educar. El sistema educacional que imaginó estaría integrado también por sociedades de beneficencia, casas cunas, asilos, escuelas de artes y oficios, escuelas normales y también por conferencias públicas y de predicación laica como las que pudo observar en Massachusetts. Concurrirían todas las instituciones que se ocupaban de la educación básica de la población.

El sistema requería educadores profesionales. Durante su exilio en Chile, Sarmiento había sido recomendado por Lastarria al ministro de Instrucción Pública, Manuel Montt, para que diseñara y dirigiera la Escuela de Preceptores de Santiago de Chile. La programó para formar educadores que fueran profesionales y laicos; fue la primera Escuela Normal de Chile. Pocos años después visitó con Mary Mann las nuevas escuelas normales norteamericanas. Sarmiento sabía que los franceses habían tenido que garantizar la formación profesional de maestros laicos para instalar un sistema educativo moderno independiente del poder eclesiástico y que en el Este norteamericano los maestros profesionales eran el sostén del sistema educativo moderno.

Sarmiento vivió en Chile hasta la caída de Rosas. Allí escribió *Facundo*, *Argirópolis*, *La educación popular y Recuerdos de Provincia*. Cuando entró con Urquiza a Buenos Aires, en 1852, imaginaba un sistema educativo moderno para su país. En el exilio había madurado un proyecto que sería crucial para la cultura argentina.



Las tendencias educativas que hemos mencionado no alcanzaron una síntesis. Es innegable que existen elementos incompatibles que pertenecen a proyectos enfrentados. Pero la historiografía tradicional, tanto la nacionalista como la liberal, sólo fue capaz de usar una lógica dualista, estableciendo contradicciones donde la existencia de una posición excluía la otra —como en el caso del liberalismo rivadaviano y el nacionalismo de los caudillos— pero no pudieron detectar, por ejemplo, que los caudillos progresistas habían puesto las bases del sistema que Sarmiento extendió, generalizó y terminó de instituir como tal. Esa insuficiencia en el análisis tuvo consecuencias políticas graves porque colaboró en la fractura de la cultura política nacional entre nacionalismo y liberalismo, tomando estos dos valores como absolutos y sin distinguir en el interior de cada uno corrientes ni matices ni zonas fronterizas.

El sistema educativo no siguió esos mismos lineamientos. En su interior se conjugaron todas las posiciones del espectro que mencionamos. Aunque creció de acuerdo con los parámetros establecidos en la primera mitad del siglo XIX, es decir, bajo la principalidad del Estado y siguiendo la forma de la escolarización, el problema de su relación con la comunidad quedó siempre irresuelto y en su carácter unitario o federal radicó uno de los mayores puntos de conflicto. Pese a los principios liberales de política educativa que guiaron la organización del sistema, el nacionalismo católico se instaló fuertemente en el discurso

BIBLIOGRAFÍA

- Castagnino, Raúl H., *Rosas y los jesuitas*, Buenos Aires, Pleamar, 1970.
 Echeverría, Esteban, *El dogma socialista*, Buenos Aires, Jackson, 1944.
 Furlong, Guillermo, *Los jesuitas y la cultura rioplatense*, Buenos Aires, Universidad del Salvador, 1984.
 Barba, Enrique M., *Correspondencia entre Rosas, Quiroga y López*, Buenos Aires, Hachette, 1975.
 Gálvez, Manuel, *Vida de Rosas*, Buenos Aires, Tor, 1958.
 Newland, Carlos, "La educación primaria privada bajo el gobierno de Rosas (1935-1952)", *Diario La Nación*, 14 y 21 de diciembre de 1988.
 Ortega Peña, R. y E. Duhalde, *Facundo y la montonera*, Buenos Aires, Contrapunto, 1987.
 Ossana, E. y N. Areces, *Rivadavia y su tiempo*, Historia testimonial argentina, N° 13, CEAL, 1984.
 Salvadores, Antonio, "Orientación educacional en la política de Estanislao López", *Revista de la Junta Provincial de Estudios Históricos*, Santa Fe; ficha de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1989.
 Sabor, Josefina E., *Pedro de Angelis y los orígenes de la bibliografía argentina*, Buenos Aires, Ediciones Solar, 1995.
 Sarmiento, Domingo F., *Obras Completas*, Buenos Aires, Ed. Luz del Día; en especial: *Facundo, Educación popular, Educación Común, La educación ultramontana, Recuerdos de Provincia*.
 Alberdi, Juan Bautista, *Obras Escogidas*, Buenos Aires, Ed. Luz del Día, 1954.
 Weinberg, Félix, *El salón literario de 1837*, Buenos Aires, Hachette, 1958.

LITERATURA

- Facundo*, de Domingo Faustino Sarmiento.
La cautiva, de Esteban Echeverría.
Amalia, de José Mármol.

PELÍCULAS

- Vida de Rosas*, de Manuel Antín.
Camila, de María Luisa Bemberg.
Facundo, de Hugo del Carril.

La organización del sistema educativo nacional

LA CONSTITUCIÓN DE 1853

La Constitución de 1853 fue un reflejo del programa que Juan Bautista Alberdi había expuesto en su obra *Bases y Puntos de Partida para la Organización Política de la República Argentina*. Este programa derivaba de las grandes ideas del liberalismo de la época. Planteaba que era posible transformar a la Argentina en una Nación moderna estableciendo el liberalismo económico y construyendo un Estado republicano; la inmigración noreuropea transformaría a la sociedad eliminando los restos indígenas e hispánicos; la libertad de industria, comercio, expresión y trabajo, la inviolabilidad de la propiedad, el afianzamiento de la paz interior y el ejercicio político de los derechos de todos los ciudadanos, harían de la Argentina un país civilizado.

El papel de la educación fue delineado en el texto constitucional. El artículo 5º estableció que *las provincias deben asegurar la educación primaria, la administración de justicia y el gobierno municipal, condiciones bajo las cuales el gobierno nacional es garante del goce y ejercicio de sus instituciones*. El inciso 16 del art. 67 puso entre las atribuciones del Congreso "dictar planes de instrucción general y universitaria".

El inciso 16 del artículo 67 desató una discusión nunca saldada. ¿Qué se entendía por instrucción general? El nivel medio no estaba aún desarrollado y era apenas una extensión de la enseñanza primaria o preparatorio para la Universidad.

Fueron textos no solamente generales sino ambiguos y dejaron lugar a interpretaciones diversas. Las discusiones resultantes reflejaron el enfrentamiento entre el Estado nacional y el interior y entre los sectores tradicionalistas y modernos de la sociedad.

UNA CUESTIÓN DE PRIORIDADES

La política educativa llevada adelante en esta etapa por los gobiernos de Buenos Aires (es decir, el territorio que en 1880 sería dividido entre la ciudad de Buenos Aires, erigida en Capital Federal, y la Provincia de Buenos Aires) marcó las características de la política educativa nacional de las siguientes décadas. Caído Rosas, se restituyeron al presupuesto del entonces llamado Estado de Buenos Aires las partidas destinadas al sostenimiento de la educación. Hubo alguna vacilación sobre la forma que se le daría al sistema educativo: se creó el Ministerio de Instrucción Pública, a cuyo frente estuvo Vicente Fidel López, pero luego fue disuelto por el gobernador Valentín Alsina y reemplazado por un Departamento de Primeras Letras que dependía del rector de la Universidad, a la manera del modelo napoleónico. Finalmente se optó por dirigir la educación desde un Departamento de Escuelas, que fue puesto bajo la jefatura de Sarmiento en 1856.

Esta última opción que daba autonomía al sistema escolar respecto a la universidad estaba motivada en el interés de Sarmiento por abrir la escuela pública a una educación práctica y democrática y diseñar caminos distintos respecto del circuito que subordinaba la enseñanza a la cultura universitaria. Esta cultura estaba instalada en el Colegio de Ciencias Morales que había sido reabierto y cuyo rector, el sacerdote Eusebio Agüero, adscribía a las ideas de Rivadavia. Concurrían al Colegio los hijos de las familias patricias, continuando con la tradición de proporcionar a sus hijos una formación de dirigentes. El Pacto de San José de Flores estableció que el Colegio pasaría a depender de la Nación; en 1863 fue transformado en Colegio Nacional.

La política educacional del régimen surgido de Caseros estuvo influida por la tensión entre quienes querían una Nación políticamente centralizada en Buenos Aires y quienes defendían una distribución federal del poder. Además sufrió las diferencias que se produjeron dentro del propio liberalismo triunfante sobre la relación que se proyectaba entre el sistema y la sociedad. Sarmiento propuso que se diera prioridad a la generalización de la educación básica; Mitre representaba a quienes querían que el esfuerzo educativo del naciente Estado nacional apuntara a educar a la clase dirigente. Aunque estaba ya decidido que la Argentina tendría un sistema educativo escolarizado en el cual el Estado jugaría un rol principal, se comenzaban a delinear dos estrategias que permanecerían a lo largo de muchos años.

Estas posiciones no estaban totalmente enfrentadas. Ni Mitre negaba la necesidad de desarrollar la educación básica ni Sarmiento despreciaba la educación media y universitaria dirigida a las élites; se trataba de un asunto de prioridades. La política que comenzó con Mitre

tuvo siempre una clara tendencia a la centralización y a la elitización de la dirección del sistema. La propuesta de Sarmiento tuvo una contradicción interna fuerte: aceptó otorgar un poder sobresaliente al gobierno central, pero quiso que el sistema se apoyara en las instituciones de la sociedad civil y en algunas ocasiones, como por ejemplo durante la organización del Primer Congreso Pedagógico Sudamericano realizado en 1882, se negó a que participaran delegados de todo el país, prefiriendo una reunión más cerrada para decidir los destinos de la educación nacional. Tanta fue su oposición que finalmente no concurrió al Congreso porque el gobierno rechazó su propuesta.

Sarmiento pudo desplegar su estrategia educativa como concejal de municipio en Buenos Aires, desde el Departamento de Escuelas del Estado de Buenos Aires y como senador de la Legislatura Provincial entre 1857 y 1860. Desde la Jefatura del Departamento de Escuelas dotó a los establecimientos educativos de rentas propias para garantizar su financiamiento más allá de los vaivenes políticos de los gobiernos; fundó nuevas escuelas; hizo construir edificios modernos para las llamadas Catedral al Norte y Monserrat y para las escuelas de muchas poblaciones rurales. Publicó numerosos textos de uso escolar y fundó la primera revista pedagógica del país, *Anales de la Educación Común*, que se publicó bajo su dirección entre 1858 y 1862. Junto a su dilecta colaboradora, la novelista y poetisa Juana Paula Manso, dedicó la revista a la formación de los docentes y a la difusión de los avances de la educación moderna y democrática, como por ejemplo las ideas de Pestalozzi y de Froebel. Juana fue directora de la escuela mixta creada por Sarmiento en Buenos Aires y entre otras obras publicó la novela antiesclavista *La familia del Comendador* y dirigió el periódico semanal *Album de señoritas*. Quedó a cargo de la dirección de los *Anales de la Educación Común* cuando Sarmiento fue llamado para ejercer cargos políticos, y volvió a publicar esa revista entre 1865 y 1875. Manso acentuó entonces las posiciones a favor de una democratización del vínculo pedagógico, de la disciplina y del respeto a los intereses de los alumnos. Sarmiento, entretanto, encabezaba la consolidación de un Estado centralista.

La batalla de Pavón, donde Bartolomé Mitre triunfó contra Justo José de Urquiza, jefe de las fuerzas de la Confederación, consolidó la unidad nacional y abrió las puertas para el proyecto pedagógico centralista de la oligarquía liberal. Las sucesivas presidencias de Mitre, Sarmiento y Avellaneda se tuvieron que ocupar de la organización de la Nación: la delimitación puntual de las jurisdicciones de la Nación y las provincias, la economía, las comunicaciones, los transportes, la organización del ejército nacional, la salud pública y el sistema educativo. En 1862 Mitre asumió la presidencia, que ejerció hasta 1868, y nombró

a Sarmiento su ministro de gobierno. Pero el poder de la oligarquía de la pampa húmeda estaba aún amenazado por los últimos representantes del pueblo del interior, que seguían defendiendo la autonomía económica regional respecto al poder porteño. Sarmiento fue nombrado gobernador militar de San Juan para que aniquilara desde allí a las montoneras criollas. Durante su gobernación, que ejerció entre 1862 y 1864, venció al caudillo riojano Chacho Peñaloza en la batalla de Caucete, al mismo tiempo que organizaba el sistema educativo provincial. Sancionó la primera ley de educación en la cual estableció un fondo estatal permanente para su financiamiento pues consideraba que la renta para la enseñanza debía provenir de un impuesto pagado por los habitantes con ese fin especial y que sólo en caso de déficit el gobierno provincial o nacional debía pagar los gastos de su presupuesto general. Sarmiento afianzó el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, autorizó las subvenciones a establecimientos particulares y extendió notablemente la red escolar. También se ocupó de la enseñanza media fundando el Colegio Preparatorio, dependiente de la Universidad del Buenos Aires, que luego se convertiría en Colegio Nacional, y la Quinta Normal, posteriormente Escuela de Agricultura. Las críticas nacionales a la forma como condujo la campaña contra el Chacho desembocaron en la renuncia de Sarmiento a la gobernación. Fué entonces enviado en misiones oficiales a Chile, Perú y Estados Unidos. En 1868 accedió a la presidencia de la República que ejerció hasta 1874, con Nicolás Avellaneda como su Ministro de Justicia e Instrucción Pública. En 1869 se realizó el Censo nacional que reveló que más de un millón de personas no sabía leer ni escribir, sobre una población total de 1.737.076 habitantes. En ese año la población infantil de la Provincia de Buenos Aires ascendía a 24.000 niños; funcionaban 89 escuelas y colegios, con 3564 varones y 3129 niñas. La disparidad entre la ciudad y la campaña era notoria.

En 1870 Sarmiento fundó la Escuela Normal de Paraná, sobre la base del Colegio de Paraná. Ese establecimiento había funcionado en la antigua Casa de Gobierno de la Confederación promovido por vecinos reunidos en la Asociación Protectora de la Enseñanza. Sarmiento nombró como rector a Georgé Stearns, un profesor norteamericano protestante y muy comprometido con su política educativa, quien duraría cuatro años en el cargo. Desde 1870 hasta 1896 se fundarían en el país 38 escuelas normales, acordes al modelo paranaense.

Amante de la liberación femenina, admirador de las mujeres educadoras, trabajadoras y liberales, Sarmiento trajo al país a 23 maestras norteamericanas. También fundó el Colegio Militar y la Escuela Naval. Realizó estas acciones mientras ejercía cargos de gobierno, como ministro de Nicolás Avellaneda y como presidente de la Nación. Era su meta la

extensión del sistema de educación pública hasta abarcar al conjunto de la población "educable". De ese modo la educación actuaría sobre la sociedad cambiando su naturaleza y haciendo posible el progreso.

Mitre otorgaba a la enseñanza un valor social y consideraba que era un servicio que debía prestar el Estado. De la educación dependían en gran parte el progreso, la justicia y la democracia.

En 1863 su ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Eduardo Costa, mandó hacer un censo sobre el estado de la educación en el país. Solamente las provincias de San Juan, La Rioja y San Luis respondieron a su pedido de informes, pero los datos aportados permitieron diagnosticar el deplorable estado de la educación nacional. Era necesario ayudar a las provincias a mejorar su red escolar, por lo cual Mitre incluyó en el presupuesto una partida con ese destino, subrayando el carácter transitorio de la resolución. Proyectó también una serie de medidas para garantizar la existencia de un fondo de apoyo a la educación, que no llegaron a aplicarse como consecuencia de las restricciones que implicó la Guerra del Paraguay.

Pero el interés principal de Mitre era desarrollar una educación secundaria dirigida a la minoría ilustrada. Aspiraba a formar una inteligencia capaz de gobernar el país y vencer definitivamente a la "barbarie". Interpretó la Constitución Nacional de manera que a las provincias tocaba ocuparse de la educación primaria y a la Nación solamente de la general (que asimilaba a secundaria) y la universitaria. Mitre encargó a dos funcionarios que informaran sobre el estado de los colegios de Montserrat, de Córdoba, y de Concepción del Uruguay, Entre Ríos, obteniendo como resultado la descripción de cuadros lamentables a nivel organizativo y pedagógico.

Su obra comenzó con la fundación del Colegio Nacional sobre la base del antiguo Colegio de Ciencias Morales. En 1864 se decretó la creación de los Colegios Nacionales de Catamarca, Tucumán, Mendoza, San Juan y Salta. Los planes de estudios y los reglamentos serían semejantes a los vigentes en el Colegio Nacional de Buenos Aires. Los padres pretendieron opinar sobre los contenidos de la enseñanza, pero chocaron contra la decisión del ministro Costa quien, pese a la resistencia que encontró, estaba decidido a imponer una enseñanza uniforme a los jóvenes de todo el país. Entre 1863 y 1898 se crearon 17 colegios nacionales.

El primer rector del Colegio Nacional de Buenos Aires fue el Dr. Eusebio Agüero y el director de estudios, Amadeo Jacques. La orientación de este último quedó plasmada en su famosa *Memoria* de 1865, que presentó a la comisión encargada de diseñar un plan de educación general y universitaria. Jacques trataba de conciliar una escuela secundaria que diera a los jóvenes una amplia preparación cultural pa-

ra seguir luego los estudios que quisieran elegir, con carreras más prácticas destinadas a aquellos que no fueran a continuar sus estudios universitarios. Pero al mismo tiempo, la elección de José María Torres para la Inspección de Colegios Nacionales en 1865 mostró la orientación que sería predominante entre la clase dirigente respecto a la formación de sus hijos: enciclopédica, dirigida hacia los estudios profesionalísticos universitarios o a la actividad política y separada del trabajo. Esas dos orientaciones, una enciclopédica y la otra práctica, serían materia de discusión en las décadas siguientes tanto entre un sector más tradicionalista y otro más moderno de la oligarquía, como entre esta última y los sectores medios. Cada una de las posiciones en juego provenía de un imaginario distinto: algunos soñaban con un país de estancias donde una fuerte autoridad pusiera orden entre inmigrantes, anarquistas y demás peligros sociales, y otros imaginaban posible un país de gente industriosa que abriera fuentes de trabajo y modernizara sus instituciones.

LA REPÚBLICA CONSERVADORA

Desde 1880 hasta la asunción del radicalismo al poder en 1916, la política nacional fue hegemonizada por distintas fracciones de la oligarquía, que por esos años consolidó su propiedad de la tierra, los frigoríficos y el comercio exterior. Bartolomé Mitre y Julio Argentino Roca lideraron fracciones distintas de las fuerzas conservadoras que no llegaron a consolidarse en un partido político único. La misma clase dirigente que había convocado a los inmigrantes se negaba a realizar la reforma agraria necesaria para cumplir con la promesa de prosperidad que el gobierno argentino ofrecía en Europa mediante una profusa propaganda. Como en la zamba, las penas seguirían siendo de los pobres gauchos y de los inmigrantes y las vaquitas de los Anchorena, los Álzaga, los Guerrero. Los frigoríficos, los ferrocarriles, las minas y también muchas estancias, serían propiedad de los ingleses. El país no escapaba al lugar que le tocó a América Latina en la división internacional del trabajo: importaría manufacturas y exportaría carnes, cueros y granos. Como todas las naciones cuya economía se reducía a la producción y exportación de materias primas, su Estado estaría de ahí en más pendiente de empréstitos y endeudado. Los dirigentes que tenían una posición más progresista, como Vicente Fidel López y otros, censuraban desde el Club Industrial Argentino el librecambismo a ultranza pero no tenían éxito.

La década de 1880 comenzó con el gobierno de Julio Argentino Roca. Una disociación profunda atravesaba la cultura de todas las fraccio-

nes de la clase dirigente y de los sectores más modernos de la sociedad: creían posible sostener el modelo económico agro-exportador y al mismo tiempo colocar al país en la senda del progreso. Comprendían que el Estado requería reformas, pero las redujeron a un ajuste que consistió en la secularización de los cementerios, el establecimiento del matrimonio civil y de la educación laica en las escuelas nacionales. Aunque no se evitó totalmente un conflicto con la Iglesia tampoco se produjo su separación del Estado —como había ocurrido en México— ni se profundizó suficientemente la reforma como en Uruguay, donde se llegó a establecer la ley de divorcio. La modernización del Estado quedó a mitad de camino.

La década de 1880 fue de progreso en el marco del país oligárquico y dependiente. En 1882 Dardo Rocha fundó la ciudad de La Plata. En 1897 creó la Universidad de La Plata, que presidió Joaquín V. González, un político y humanista amante de la ciencia, y fue orientada por un grupo de positivistas encabezados por Rodolfo Rivarola y Agustín Alvarez. Se prolongó el ferrocarril; Roca decidió que sólo las rutas improductivas quedarían en manos del gobierno y las productivas serían privadas. Se instalaron los primeros frigoríficos argentinos, que al poco tiempo fueron sobrepasados por los británicos; se intensificó la exportación de ganado y creció muy significativamente la de granos; hubo una gran acumulación privada y crecieron los gastos públicos, el desequilibrio financiero y la inflación. Ofrecieron empréstitos y la Argentina los aceptó. Sin responsabilizarse por el futuro, el gobierno engrosó la deuda externa.

La concepción de la modernización fue estética e intelectual. En los círculos políticos e intelectuales, como el Club del Progreso, se difundían las ideas de Darwin, Haeckel y Spencer. Entusiasmaba la apología de la sociedad norteamericana realizada por Alexis de Tocqueville en *De la démocratie en Amérique*. Circulaban los diarios *La Nación*, *La Prensa*, *El Porvenir*, *La Reforma*, *El Ferrocarril* y paralelamente crecían también las publicaciones de los socialistas y anarquistas. La investigación científica comenzaba a desarrollarse. Se fundaron la Sociedad Científica Argentina y el Círculo Médico darwiniano; Florentino Ameghino publicó *Los orígenes del hombre en el Plata* y Francisco P. Moreno *El origen del hombre sudamericano*. Los argentinos alimentaban su idea de superioridad argumentando que el hombre había surgido en esta región. Intelectuales como Paul Groussac, Eugenio Cambaceres, Miguel Cané, Lucio V. López, Julián Martel y Eduardo Wilde discutían sobre los alcances del concepto de progreso; científicos como Alejo Peyret consideraban que el avance de las ciencias físicas y sociales disolvería la miseria; pedagogos, maestros y profesores creían que el progreso era un efecto de la educación. Roca estaba convencido de

que el orden era la base del progreso y advertía que el desorden no tiene cotización bursátil. *Paz y Administración* era su lema.

En las últimas décadas del siglo XIX el modelo educativo liberal alcanzaba una expansión explosiva en todo el mundo. En México, en 1867, el gobierno de Benito Juárez dictó la ley de educación pública. La gratuidad, obligatoriedad y laicidad fueron establecidas por la Ley Casati y la ley de enseñanza obligatoria de 1877 en Italia; en Francia, por las leyes Ferry de 1881 y la ley Goblet de 1886, se dispuso la sustitución de los maestros religiosos por laicos. En Japón la Restauración Meiji modernizó la educación en 1885, sufriendo influencias francesas, norteamericanas y en especial prusianas. En 1884 se realizó la Primera Conferencia Internacional de la Educación en Londres. En 1904 se dictó el Código de escuelas elementales públicas en Inglaterra.

En la Argentina se sentía la falta de una legislación que unificara los proto sistemas escolares creados por gobernadores y caudillos y reglamentara las relaciones entre la Nación y las provincias en materia educativa. En 1871 se dictó la Ley de Subvenciones Escolares que sistematizó la ayuda económica de la Nación a las provincias. La ley destinaba fondos del Tesoro Nacional para construir edificios para las escuelas públicas, adquirir mobiliario, libros y útiles y pagar sueldos de profesores. En 1875 el Ministro de Instrucción Pública del gobierno de Nicolás Avellaneda, Onésimo Leguizamón, comenzó a hablar de la necesidad de una ley de educación común. En 1875 se dictó la Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires, como consecuencia de la reforma de la Constitución provincial de 1873. Establecía la enseñanza primaria gratuita y obligatoria (8 años los varones y 6 las mujeres), el gobierno escolar a cargo de un Consejo General de Educación y un director general de escuelas, función para la cual fue nombrado Sarmiento. La administración local sería desempeñada por una comisión vecinal elegida por el pueblo; las rentas escolares quedaban expresamente fijadas, lo mismo que un fondo permanente.

En 1880 se convirtió en Capital Federal la ciudad de Buenos Aires. Por la Ley de Capitalización los establecimientos y edificios públicos situados en el municipio de Buenos Aires quedaron bajo la jurisdicción de la Nación. En 1881 un decreto firmado por Roca y su Ministro de Instrucción Pública Manuel D. Pizarro creó el Consejo Nacional de Educación. Sarmiento fue su presidente y los vocales Miguel Navarro Viola, Alfredo Larroque, José A. Wilde y Alfredo Van Gelderen. Las tensiones con los vocales que respondían a la jerarquía eclesiástica provocaron la renuncia de Sarmiento, a quien reemplazó Benjamín Zorrilla. Se acentuaba el enfrentamiento entre la Iglesia Católica y los intelectuales y políticos laicos y se llegaría a la ruptura en el Primer Congreso Pedagógico Sudamericano, convocado por el gobierno en 1882.

LA OPOSICIÓN NACIONALISTA CATÓLICA

Uno de los mayores puntos de conflicto era la garantía constitucional de la libertad de cultos, así como de la libertad de enseñar y aprender. La Iglesia consideraba que era su derecho ejercer el monopolio religioso y pedagógico.

En la segunda mitad del siglo XIX la concepción de la dirigencia católica ya era menos localista. En Córdoba se estaba formando una fuerza ideológica que llegaría a constituir un proto-partido político nacionalista católico. Su aspiración era hegemónica a nivel nacional. Sostenía que el orden cultural sólo sería legítimo si respondía al derecho canónico acorde al Concilio de Trento y seguía los lineamientos doctrinarios. Sólo la Iglesia Católica tenía legitimidad como educadora. Su palabra pedagógica representaba la civilización, la moral, la verdad y el orden social. Su labor principal era combatir al enemigo: el ateísmo-protestantismo- judaísmo- liberalismo-positivismo-anarquismo- racionalismo científico-socialismo. El normalismo laicista encarnaba todos esos males, tanto en su versión positivista como en su versión espiritualista.

A partir de 1862, cuando se fundó el diario *El Eco* de Córdoba, el nacionalismo católico fortaleció su ya importante posición en los medios de difusión. Aquella corriente se difundió en gran parte del país, pero en especial constituyó un núcleo duro de la cultura del noroeste. El aislamiento, la destrucción de los mercados internos, la falta de actividades industriales y la profunda base tradicionalista heredada, hacían a esa región apta para el afincamiento del nacionalismo católico. El noroeste era un lugar para "politiquillos y normalistas", como escribió algunos años después Manuel Gálvez en su novela *La maestra normal*. Otros sectores de la Iglesia, como los jesuitas, ejercieron también fuerte influencia. En Santa Fe hubo una política secularizadora en la década de 1860, pero fue derrotada y luego se instaló durante treinta años una estrecha relación entre los sucesivos partidos gobernantes y la Iglesia. Tocó a los Colegios Nacionales y especialmente a las Escuelas Normales llevar adelante una intensa lucha por la secularización de la enseñanza y de la formación docente. Ese enfrentamiento dio por resultado un cuadro con diversidades: el sustrato hispánico-católico persistió en el noroeste mientras que el litoral se vio forzado a una mayor tolerancia cultural como consecuencia de la inmigración; ambas formaciones culturales, a su vez, fueron distintas de la patagónica, donde tuvo una fuerte presencia la congregación de los salesianos. A diferencia de la cultura memorística y libresca que impulsó la Iglesia en el noroeste y de la modernización en la organización social que tuvo alguna vigencia en el litoral, los salesianos educaron para el traba-

jo y las actividades prácticas. La población de los colegios nacionales creció significativamente en el noroeste; en cambio, en los instalados en el litoral, decreció a medida que se desarrollaban y diversificaban las posibilidades de trabajo.

Pese al avance liberal, la Iglesia logró mantener la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en todas las constituciones provinciales. En ocasión de organizarse el Congreso Pedagógico de 1882, la Iglesia sostuvo que debía llegarse a dictar una ley de educación de aplicación obligatoria a nivel nacional. Ante la derrota de sus planteos en ese Congreso, su meta fue que la ley se aplicara solamente a la Capital y a los territorios nacionales. Esta posición triunfó y las provincias quedaron abiertas a la participación directa de la Iglesia en la enseñanza pública.

Pero los intelectuales que militaban en el catolicismo no tuvieron una opinión homogénea. Dos publicaciones de la época muestran sus divisiones. *La voz de la Iglesia* expresaba a la jerarquía conservadora y *La Unión* a los católicos liberales encabezados por José Manuel Estrada. La primera de esas publicaciones se alineó totalmente con las posiciones oficiales de la Iglesia. La encíclica *Mirari Vos* dictada por Gregorio XVI en 1832, afirmaba la indisolubilidad de la unión entre la Iglesia y el Estado. La encíclica *Quanta cura* de 1864, reflejaba el pensamiento de Pío IX en contra del naturalismo y el liberalismo. El famoso *Syllabus*, que acompañaba a esta última encíclica, contenía 80 proposiciones sobre los errores que la Iglesia llamaba a combatir. Señalaba como enemigo principal al liberalismo pero no al socialismo, con el cual algunos grupos católicos lograban ciertas vinculaciones.

EL CONGRESO PEDAGÓGICO Y LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA

En el Congreso Pedagógico Sudamericano, realizado en Buenos Aires en 1882, la declaración del grupo que reunía a conservadores y liberales católicos coincidió con los lineamientos generales del *Syllabus*. Reafirmó a la educación como un medio para combatir las tendencias que buscaban disolver el papel de la religión como fundamento de la moral, de la familia, de la ley, de la concordia social y de la paz pública. Advirtió que sus posiciones se basaban en principios axiomáticos de aplicación universal y que el vínculo con Dios quedaría seriamente dañado de establecerse la laicidad de la enseñanza. Biale Masé reafirmó que el maestro era solamente un delegado del padre, educador natural por derecho divino y que el educador era el municipio y no el Estado. Según su interpretación del art. 67 de la Constitución Nacional, el Congreso de la Nación podía dictar planes generales de

enseñanza pero los encargados de ejecutarlos eran las provincias y en último término los municipios, quienes recaudaría y administrarían los fondos. El congresista utilizó una idea de municipio que, identificado con Municipalidad, es el agrupamiento de los cabezas de familia. Ese organismo debía proveer educación común.

Las coincidencias y diferencias entre laicistas y adherentes a la enseñanza religiosa no agotaron las discusiones ni los intereses que se jugaron en el Congreso. Aunque el grupo vinculado a la Iglesia Católica se retiró, en otro tema de enorme importancia algunos de sus delegados tenían coincidencias parciales con un sector de los liberales laicos. La relación entre centralización y descentralización; el papel del gobierno nacional, los gobiernos provinciales y las municipalidades en la educación; la formación de los docentes y el papel regulador del Estado en el ejercicio de las profesiones; el tipo de modalidades que incorporaría el sistema educativo (bibliotecas circulantes; bibliotecas morales para cuarteles y cárceles, jardines de infantes, salas de asilo, conferencias pedagógicas); cuestiones sobre la salud y el mobiliario escolar; atribuciones del Estado sobre los libros de lectura, fueron algunos de los temas en los cuales tuvieron coincidencias y diferencias, por lo cual no llegaron a constituir dos grupos permanentes.

El centralismo porteño, los rastros del modelo rivadaviano y el afrancesamiento se notaron en algunos congresales del grupo liberal laico, en tanto otros insistían en la necesidad de un sistema más parecido al que tanto había entusiasmado a Sarmiento en los Estados Unidos. Estos últimos coincidían con la defensa del papel de las municipalidades y de los consejos escolares en un sistema educativo organizado nacionalmente. Acercándose a esa última posición y disintiendo con los representantes de un catolicismo ultramontano, el católico liberal Miguel Navarro Viola propuso que se creara un Consejo General de Educación encargado de administrar los fondos escolares. Destacó la necesidad de comunicación entre el Consejo General, Consejos provinciales y también con otras naciones. Navarro Viola rechazaba el reglamentarismo pero quería lograr una equilibrada combinación entre centralización y descentralización. Coincidió así con la estrategia que planteaba por Sarmiento, aunque disintiendo con su laicismo. Sarmiento, el gran ausente del Congreso, desde las páginas de *El Nacional* echaba diatribas contra la posición católica; los artículos están reunidos en su libro *La escuela ultrapampeana*.

La derrota de la posición católica antiestatista en la década de 1880 no implicó que la religión se restringiera totalmente al ámbito privado. Por el contrario, su presencia se manifestó en la escuela pública en el propio discurso escolar, que incluyó elementos religiosos en los libros de texto, en los discursos de las Conferencias Pedagógicas, en las di-

sertaciones de los funcionarios y en la palabra cotidiana de muchos maestros. En los escenarios de la lucha educacional de este período se construyeron las articulaciones más profundas del discurso pedagógico que sería dominante en la Argentina durante más de un siglo. El estatismo centralizador y laico que triunfó, lo hizo sobre posiciones conservadoras y posiciones más democráticas: la escuela sería neutral para dar cabida a todos los habitantes en esa época de inmigración, pero el Estado nacional se proponía mantenerla bajo un férreo control.

En 1884 el Congreso de la Nación debatió ampliamente y luego aprobó la Ley 1420 de educación común, laica, gratuita y obligatoria, cuya jurisdicción abarcaría la Capital Federal y los Territorios Nacionales. Se estableció un Consejo Escolar en cada distrito de la campaña y en cada parroquia de la Capital, y un Consejo Nacional de Educación, a cuya naturaleza hay que prestar mucha atención. No hubo una discusión frontal sobre el tema, pero se restó poder a la sociedad civil para elegir a los vocales y demás autoridades de los consejos. Los Consejos Escolares de Distrito debían ser los nexos formales entre los ciudadanos y el sistema escolar. En el texto de la ley se abrió la posibilidad de su subordinación a la burocracia y de un ejercicio centralizado del poder; la institución de la inspección fue el más importante instrumento para lograr ese objetivo. La Ley reconoce la importancia de las sociedades populares de educación y las bibliotecas populares y aconseja promoverlas, pero como organismos complementarios del sistema de instrucción pública.

La escasa comprensión de la enseñanza media como un nivel integral está demostrada en la falta de legislación específica. Las continuas propuestas de reformulación de la estructura de la enseñanza postprimaria que surgieron a fin del siglo pasado y comienzos del presente son también un síntoma de las dificultades de la sociedad para diseñar un lugar tanto para los adolescentes como para los sectores medios. Durante el período de la República Conservadora se dictó la ley de educación primaria y la ley universitaria. En cambio en relación con la secundaria solamente hubo una ley que la atendía parcialmente: la 934 de 1878 que regulaba las formas de pasaje de los estudiantes desde las escuelas privadas a las públicas y la revalidación de sus estudios.

En 1885, por iniciativa del presidente Nicolás Avellaneda, el Congreso de la Nación sancionó la Ley Universitaria. La ley 1579 o Ley Avellaneda establecía una forma parcial de autonomía universitaria y aunque en forma limitada, introducía el principio de la elección de las autoridades por parte de la comunidad universitaria. Establecía algunos de los órganos de gobierno que aún conforman la universidad, tales como la Asamblea Universitaria y el Consejo Superior. Reservaba atri-

buciones legislativas, financieras y políticas importantes para el Poder Ejecutivo Nacional.

En 1905 el gobierno presidido por Manuel Quintana sancionó la Ley Láinez, que autorizaba a la Nación a instalar escuelas de su jurisdicción en las provincias que así lo solicitaran. Entre 1875 (Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires) y 1905 (Ley Láinez) quedó organizado legalmente el sistema educativo argentino. No se dictó una ley general que abarcara el conjunto, lo cual trajo aparejados numerosos problemas de articulación entre niveles y modalidades. Al mismo tiempo, esa insuficiencia permitió que el sistema tuviera mayor flexibilidad y que hubiera una autonomía relativa de sus partes. La coexistencia de sistemas educativos de diversas jurisdicciones (nacional, provincial y privado) pudo haber enriquecido el proceso de transmisión de la cultura, de no haber sido por la pobreza de algunas provincias, la falta de vocación social de muchas escuelas privadas y la burocratización del sistema nacional.

Durante los primeros años del siglo una voz se levantó para exigir que se legislara a favor de los derechos a la educación de las mujeres y de los hijos de los trabajadores: la de Alfredo Palacios, electo primer diputado socialista en 1904 y, décadas después, presidente de la Universidad Nacional de La Plata. A principios de siglo también defendieron los derechos de los marginados de la educación otros socialistas, entre quienes se destacan luchadoras feministas como Raquel Caamaño y Alicia Moreau de Justo.

Es lamentable que el rumbo tomado por el sistema educativo haya sido producto de un déficit en la legislación antes que de decisiones políticas conscientes, especialmente porque ese déficit reflejó la imposibilidad de llegar a acuerdos sobre el tipo de educación que tendrían los argentinos.

BIBLIOGRAFÍA

- Auza, Néstor, *Católicos y liberales en la generación del 80*, Buenos Aires, Ed. Culturales, 1981.
- , *Aciertos y fracasos del catolicismo argentino; Grote y la estrategia social*, Buenos Aires, Ed. Docencia, 1987.
- Biagini, Hugo, *El movimiento positivista*, Buenos Aires, Ed. de Belgrano, 1985.
- Escudé, Carlos, *El fracaso del proyecto argentino*, Buenos Aires, Editorial Tesis/Instituto Di Tella/Conicet, 1990.
- Halperín Donghi, Tulio, *Una Nación para el desierto argentino*, Buenos Aires, CEAL, 1982.
- Jitrik, Noé, *El 80 y su mundo. Presentación de una época*, Buenos Aires, Jorge Alvarez, 1968.
- Puiggrós, Adriana, *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Tomo I de la *Historia de la Educación en la Argentina*, Buenos Aires, Galerna, 1990.
- Puiggrós, Adriana (dirección), Carli, De Luca, Gandulfo, Iglesias, Marengo, Rodríguez, *Estado y Sociedad Civil en los orígenes del sistema educativo argentino*, Tomo 2 de la *Historia de la Educación en la Argentina*, Galerna, 1991.
- Puiggrós, Adriana (dirección), Edgardo Ossanna (coord.), *La educación en las provincias y territorios nacionales (1880-1945)*, Tomo 3 de la *Historia de la Educación en la Argentina*, Buenos Aires, Galerna, 1993.
- Tedesco, Juan Carlos, *Educación y sociedad civil. 1880-1945*, Buenos Aires, Ediciones Solar, 1986.

LITERATURA

- Soy Roca*, de Félix Luna.
- Juvenilia*, de Miguel Cané.

PELÍCULAS

- Su mejor alumno*, de Lucas Demare.
- Almafuerte*, de Luis César Amadori.
- Juvenilia*, de Augusto C. Vatteone.
- El cura gaucho*, de Lucas Demare.
- Juan Moreira*, de Leonardo Favio.
- Martín Fierro*, de Leopoldo Torre Nilson.
- Los hijos de Fierro*, de Fernando Solanas.
- Santos Vega vuelve*, de Leopoldo Torres Ríos.

La fundación del debate pedagógico

EL PAÍS ENTRE SIGLOS

Según el censo de 1895 la Argentina tenía 3.995.000 habitantes, con un 25% de extranjeros; en el de 1914 se registraron 7.885.000. A partir de las últimas décadas del siglo XIX habían llegado 3.000.000 millones de inmigrantes. El 35% de los habitantes eran analfabetos y la población escolar no alcanzaba el millón. Los efectos de la ley 1420 habían sido limitados por los efectos devastadores de la inmigración adulta analfabeta. Los socialistas Juan B. Justo y Augusto Bunge se ocuparon de ese problema en sus obras *La educación pública y Argentina, un país sin analfabetos*. El analfabetismo era el tema del debate de la época.

Los inmigrantes que llegaron entre fines del siglo XIX y principios del XX no eran aquellos noreuropeos cultos que esperaban los dirigentes argentinos. Eran campesinos sobrantes del proceso de modernización europea, en su mayoría católicos y analfabetos; algunos tenían ideas anarquistas y socialistas; había refugiados políticos y ateos, agnósticos, protestantes y judíos. La oligarquía estrechó sus filas. Los intelectuales del régimen simpatizaron con el positivismo. Los escritores naturalistas tuvieron éxito ante la opinión pública, valiéndose del biologismo para fundamentar la inutilidad de la población criolla y sostener que los gringos eran tan renuentes como el gauchaje a aceptar el orden del país que los recibía. Uno de los máximos teóricos del naturalismo nacional, Francisco Argerich, escribió la novela *Inocentes y culpables*. En ese texto describía la destrucción de la patria vieja por la llegada de los inmigrantes, de quienes afirmaba que debían elegirse como el ganado, para importar solamente tipos escogidos. Los naturalistas defendían la racionalización etnocéntrica y la legitimidad del sojuzgamiento de indígenas, mestizos y negros. Su sentimiento de superioridad blanca respecto a la población del resto de América Latina dejó huellas aún presentes en la cultura argentina.