

Entrego a los educadores una nueva versión de la historia de la educación argentina, distinta de las anteriores que les he hecho llegar, por su forma, por el registro de algunos de los acontecimientos y por su dimensión temporal. Ningún relato es igual al anterior. Espero con ansiedad conocer la versión creativa que ustedes llevarán a sus alumnos cuando abonen la lectura de este libro con otras fuentes que discutan su contenido, lo pongan en duda o en parte coincidan con él. En especial quisiera poder sentarme junto a ustedes y sus alumnos y escuchar. Vuestro relato y las intervenciones de los niños y jóvenes que crecen en el siglo XXI, tal vez me permitan comprender tanto vínculos como elementos irreconciliables que existen en las estampas históricas que han poblado las escuelas argentinas.

Considero que una lectura respetuosa de nuestra historia y de nuestra sociedad, junto a nuestros alumnos, puede ayudarnos y ayudarlos a separar la paja del trigo y descubrir gérmenes de una fragmentada pero existente memoria industrial, equilibradamente respetuosa de lo propio. Como educadores, somos responsables de los lazos pedagógicos que intervienen en el complicado proceso de formar una nueva subjetividad, algo más cariñosa con el lugar y el tiempo que le toca vivir.

ADRIANA PUIGGRÓS

ISBN 950-556-443-0



9 789505 564439

Galerna

ADRIANA PUIGGRÓS

ADRIANA PUIGGRÓS

Qué pasó en la educación
argentina

ADRIANA PUIGGRÓS



Qué pasó en la educación argentina

Breve historia
desde la conquista hasta
el presente

EDICIÓN AMPLIADA Y ACTUALIZADA

Galerna





Adriana Puiggrós ha combinado su especialización en historia y política educativa argentina y latinoamericana con una comprometida intervención en los avatares de la educación nacional y regional desde sus libros, como colaboradora de medios periodísticos, entre otros los diarios CLARÍN, LA NACIÓN, PÁGINA 12 y SUR, revistas sindicales y académicas, y desde la cátedra. Ha sido decana de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en 1974, Convenzional Constituyente por el Frente Grande en 1994, diputada nacional por la Alianza, y secretaria para la Tecnología, la Ciencia y la Innovación Productiva durante la misma gestión. Doctorada en Pedagogía y Master en Ciencias de la Educación en México, la autora ha recibido numerosos premios y distinciones de institutos nacionales e internacionales, entre los cuales se destacan la Fundación John S. Guggenheim, la Fundación Konex y numerosas universidades latinoamericanas.

Forma parte de varias comisiones asesoras y evaluadoras científicas y universitarias y de comités asesores de publicaciones nacionales e internacionales. Entre las universidades donde ha dictado cursos y conferencias en los últimos años se destacan la Universidad de Lund (Suecia), la Universidad de Tel Aviv, la Universidad Hebrea de Jerusalem, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Essex y la Universidad de California.

En la actualidad es profesora titular en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires e Investigadora Principal del CONICET.

(CONTINUA EN LA SOLAPA POSTERIOR)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MURLINGHAM

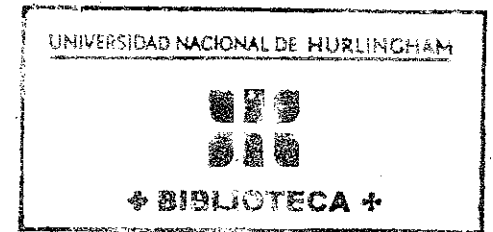


+ BIBLIOTECA +

QUÉ PASÓ
EN LA EDUCACIÓN
ARGENTINA

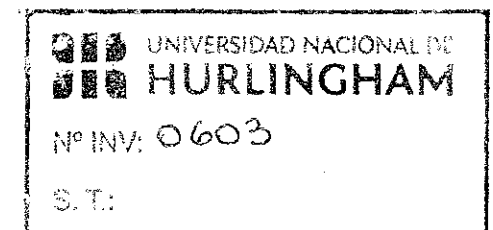
Breve historia desde la Conquista
hasta el Presente

Adriana Puiggrós



QUÉ PASÓ
EN LA EDUCACIÓN
ARGENTINA

Breve historia desde la Conquista
hasta el Presente



Galerna

Puiggrós, Adriana

Qué pasó en la educación argentina : Breve historia desde la conquista hasta el presente - 1a éd. 7ma reimp. - Buenos Aires : Galerna, 2015.

224 p. ; 22x15 cm.

ISBN-10: 950-556-443-0

1. Historia de la Educación Argentina. I. Título
CDD 370.982

ISBN-13: 978-950-556-443-9

Primera edición enero 2003.

© 2002 Galerna S.R.L.
Lambaré 893, Buenos Aires, Argentina.

Hecho el depósito que dispone la ley 11.723.

Impreso en Argentina.

Este libro se terminó de imprimir en el mes de abril del año 2015 en los Talleres Gráficos DEL S.R.L. Edmundo fernandez 271/75. Avellaneda.

Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada o transmitida en manera alguna, ni por ningún medio, ya sea eléctrico, químico, mecánico, óptico, de grabación o de fotocopias, sin permiso previo del editor y/o autor.

ÍNDICE

Agradecimientos	11
Prólogo	13
El relato histórico y el sujeto pedagógico	13
La historia de relatos antagónicos	15
La historia de una integración inconclusa	17
Revisar la historia para considerar el futuro	18
Cultura y educación en la Colonia	21
El clima cultural de la época	21
Las causas de la derrota	25
Quién educa y quién aprende	27
La conquista cultural	30
El manotazo del ahogado	33
La formación del sujeto independiente	39
Libertad o resignación	39
Conservadores y liberales	43
¿Cómo debe ser la Escuela de la Patria?	47
Los gérmenes del sistema escolar	50
Las Juntas Protectoras de Escuelas	52
El modelo más avanzado	54
Civilización o barbarie	57
Educación con bastón y levita	57
Religión o muerte	59
El liberalismo pedagógico de la Generación de 1837	63
Educación para el trabajo	65
Sarmiento y la educación popular	66
La organización del sistema educativo nacional	73
La Constitución de 1853	73
Una cuestión de prioridades	74
La república conservadora	79
La oposición nacionalista católica	83
El Congreso Pedagógico y la legislación educativa	85

La fundación del debate pedagógico	91	Menemismo y educación	184
El país entre siglos	91	La escuela es un comedor	192
Las corrientes del normalismo	95	El gobierno de la Alianza	195
Las sociedades populares de educación	102		
Espiritualismo, gremialismo docente y Escuela Nueva	103	Bibliografía básica	205
El debate en las revistas	106		
El movimiento reformista	107	Ministros de Educación de la Nación	207
Del yrigoyenismo a la década infame	111	Poder Ejecutivo Nacional	213
La lucha entre lo nuevo y lo viejo	111		
El divorcio entre educación y trabajo	114		
El golpe de gracia al liberalismo pedagógico	115		
Llega la represión	119		
La lucha ideológica en la educación	120		
El peronismo	129		
El escenario	129		
Las relaciones con la docencia	132		
Un plan nacionalista popular	134		
La derecha contraataca	139		
La disputa por la educación social	142		
Del golpe de 1955 al golpe de 1976	147		
Peronistas y antiperonistas	147		
Desarrollismo y educación	150		
Laica y libre	151		
Educación pública y otras experiencias durante el período de Illia	152		
El modelo autoritario y la educación popular durante la			
dictadura de Onganía-Lanusse	155		
El 73	160		
De la dictadura al presente	165		
Guerra a la educación pública	165		
Dictadura en la educación	166		
El "personalismo" autoritario y la educación para			
la seguridad nacional	168		
Se levantan algunas voces	173		
El período de Alfonsín	178		

Agradezco a Rafael Gagliano la revisión historiográfica del manuscrito; a Graciela Frigerio su apoyo para la primera versión; a Ana María Amado, J. A. Pérez, Pablo Pineau, Alberto Sánchez, David Blaustein, Daniel Monacher, Liberarte y el personal del Instituto Nacional de Cinematografía la gentileza con la cual brindaron información para este trabajo. A Fabiana Waldman el apoyo técnico y a Alejandra Procupet el trabajo de edición.

Prólogo

El relato histórico y el sujeto pedagógico

Afortunadamente muchas veces, aunque no siempre, los pedagogos conseguimos ubicarnos como sujetos del conocimiento. Es en los momentos en los cuales admitimos fracturas en nuestra identidad misional y permitimos que la duda penetre en los discursos educativos que han sido estructurados con el formato de un manual. Los pedagogos mostramos ser más reacios que los maestros y profesores para transmitir el legado cultural. En cambio, quienes están al frente de niños y adolescentes todos los días, en algún instante asumen el "aún no es" propuesto por Walter Benjamín, o el "como si" de Jacques Derrida, es decir, imaginan el "mundo feliz" de Alicia en el País de las Maravillas y apartan de su mente la posibilidad de la predicción homónima de Huxley. Consciente o inconscientemente, necesitan aceptar que la humanidad es posible, pues de lo contrario deberían abandonar la clase y negarse a formar a sujetos proyectados a una sociedad terrorífica. Los pedagogos tenemos dificultades para tomar una u otra posición, y muchos han elegido transmitir modelos sin pasado y sin futuro, sin cuestionamientos ni fracturas. Recetas. Respuestas a problemas que nunca se plantearon como tales. O supuestas soluciones que, en realidad, solamente contienen la mención de algún problema. Ese esquematismo pretende darle una definitiva estabilidad al sentido de los saberes, desprendiendo a los sujetos de la pedagogía. Deshumanizándola.

Pero un buen antídoto para la inútil búsqueda de la des-subjetivación de la pedagogía es su historización. Recorrer una y otra vez la historia, la historia de la educación, las historias escolares, locales, las biografías, en direcciones distintas, como sugiere la lectura de *Rayuela*, de Julio Cortázar, permite tomar distancia de las inminencias

presentes, vincularse con lo que nos ocurre con menos angustia por su inmediata resolución y darnos la posibilidad de imaginar futuros. El educador puede tomar los relatos históricos y utilizarlos como un hilo de oro con el cual engarzar los enunciados expresados en números y en letras, relativizando su supuesta eternidad. Pero, al mismo tiempo, debe fijar aquellos significados que, necesariamente, requieren estabilidad en los tiempos biográficos de unas cuantas generaciones.

El educador debe aprender y enseñar a sus alumnos el arte de equilibrar lo necesario y lo contingente. Si congela el pasado olvidándolo, negándose a transmitirlo, o bien considerando que la historia, llegada a su fin, sólo nos ha dejado unos cuantos modelos de conducta que deben repetirse, queda obligado a asumir posiciones autoritarias para imponerlos. Pero también, si considera que los acontecimientos presentes y pasados son puramente azarosos o producto de luchas locales y personales, si no reconoce la necesidad de pactar normas, acordar relatos, reconocer los saberes que, pese a todas las apariencias, la sociedad posee, sólo podrá ejercer su trabajo imponiendo un orden sin consenso y arbitrario.

Para tejer el discurso pedagógico con el hilo de oro no es necesario ser especialista en historia, aunque lo sea para producir investigaciones historiográficas. Los docentes saben muchas historias y tienen capacidad para aprender muchas más. Pueden relatar, como hacen aún los viejos amautas, los inmigrantes (europeos, latinoamericanos, asiáticos) y, todavía, algunas abuelas y abuelos. Ante el relato, se advierte una mirada asombrada, interesada y demandante de los pequeños "televisados", e incluso de los adolescentes. Su postura corporal denota un cierto respiro, una cierta tranquilidad que se instala en sus corazones, como si al ofrecerles generosamente algún pasado, el adulto les tirara un cabo para amarrarse, el extremo de un tejido mucho más denso que los vínculos, efímeros e inconsistentes, que la sociedad actual les ofrece.

El abordaje histórico que necesitamos intentar los pedagogos requiere reafirmar nuestra posición de sujetos del conocimiento. Hay que ubicarse en esa posición sin perder la identidad de transmisores, sin negar que se poseen conocimientos que aún no se han legado.

Rescatar la tarea de enseñar, como aconsejaría Paulo Freire. El educador tiene que realizar una doble operación. Por un lado, debe entender que *"aprender a leer filosófica y deconstructivamente la pedagogía constituye un aspecto ineludible en la compleja tarea de poner en evidencia la matriz filosófica, peligrosamente empirista y metafísica del discurso pedagógico, y del aparato (universidad) a la vez pedagógico, filosófico y político"*. Por otra parte, debe trabajar para rescatarse como *supuesto de saber. Hace falta que las nuevas generaciones tengan confianza en los adultos, abran su negada receptividad, reciban la herencia.* Acogerla es condición para hacer con ella lo que consideren pertinente o lo que deseen, para seleccionar, clasificar, intimar con algunos enunciados, detestar otros, elegir una interpretación y un estilo de vida.

La historia de relatos antagónicos

Entrego a los educadores una nueva versión de la historia de la educación argentina, distinta de las anteriores que les he hecho llegar, por su forma, por el registro de algunos de los acontecimientos y por su dimensión temporal. Ningún relato es igual al anterior. Espero con ansiedad conocer la versión creativa que ustedes llevarán a sus alumnos cuando abonen la lectura de este libro con otras fuentes que discutan su contenido, lo pongan en duda o en parte coincidan con él. En especial quisiera poder sentarme junto a ustedes y sus alumnos y escuchar. Su relato y las intervenciones de los niños y jóvenes que crecen en el siglo XXI, tal vez me permitan comprender tanto los vínculos como los elementos irreconciliables que existen en las estampas históricas que han poblado las escuelas argentinas. Entre otros, me refiero a la tierna historia de Manuel Belgrano creador de la bandera celeste y blanca, que contaba la señorita Esther, mi maestra de 1º superior, en la Escuela N° 1 del Consejo Escolar 10, Vicente Fidel López, en tanto la vicedirectora del mismo establecimiento leía cada mañana poemas patrióticos de su esposo, el militante ultranacionalista Bruno Giordano Genta. Me retumban la historia oficial oligárquico-liberal y el revisionismo que introducía, algo

subrepticamente frente a la rectora, el catamarqueño profesor de historia argentina de la Escuela Normal N° 6 Vicente López y Planes. Recuerdo un día que, saliendo del colegio sobre la calle Aráoz, asegurándome de que ninguna celadora ni docente me vigilaran con su ojo conectado al panóptico normalista, me acerqué al vidrio de un auto estacionado para usarlo como espejo; del otro lado apareció el rostro del profesor, ceñudo por un instante y sonriente ante la transgresión en el siguiente. Sus bordes se desdibujaron y se tornaron muy parecidos al retrato de San Martín, pero un don José algo menos adusto, menos ajeno e inalcanzable. De todas formas, salí corriendo.

En ese entonces no se debía contar en la escuela que Sarmiento había tenido amantes; ni siquiera se nos permitía sospechar que Dominguito fue realmente su hijo. Pero en ese año en el cual caería el peronismo, el profesor podía expresar su opinión favorable al gobierno de Juan Manuel de Rosas, que había sido censurada durante décadas de hegemonía de la historia oficial liberal. Para mí opinar sobre el tema era complicado, pues mi padre me había enseñado a leer mientras lo ayudaba a corregir las pruebas de galera y de página de una edición de *Rosas el Pequeño* y de varios otros de sus libros, entre los que estaban *La época de Mariano Moreno* y *De la Colonia a la Revolución*. Con un lápiz mitad rojo y mitad azul enmendábamos los errores tipográficos. De tanto en tanto, mi padre detenía su trabajo, encendía su décimo cigarrillo y, hablando, recorría de punta a punta el estrecho living comedor de nuestro departamento B, situado en Paraguay 5449, al fondo del pasillo. Argumentaba con pasión sus críticas al rosismo y su polémica con los nacionalistas, en especial con su ex compañero del Colegio Marín y amigo de toda la vida, el historiador José María Rosa. Al mismo tiempo, criticaba duramente la historiografía liberal, sosteniendo una interpretación marxista de las luchas en la Argentina, pero desde un marxismo crítico del dogmatismo comunista y trostkista, que buscaba en el nacionalismo popular una fuente de emergencia de procesos revolucionarios.

La historia que les relataré es producto de aquellos y otros avatares que atraviesan mis lecturas y mi memoria. Muchas de las interpretaciones son materiales para que discutan con sus alumnos y

ustedes, alumnos, con sus docentes. Pero las dificultades del investigador para lograr una objetividad o la relatividad de los sentidos no son absolutas ni excluyentes de la responsabilidad de tratar de entender las causas de la violencia, de la exclusión, de la injusticia. La metáfora "civilización o barbarie", fundadora de tantas otras dicotomías de nuestra vida política y social, tiene referentes empíricos. Sobre la existencia de los muertos de la Guerra de la Triple Alianza, de las bombas que cayeron sobre Plaza de Mayo en junio de 1955 o de los campos de concentración de la dictadura llamada "Proceso de Reorganización Nacional", hay suficientes pruebas carnales. A su vez, la lucha por la emancipación puede tomar distintas formas, o llegar a abandonarse, ha fracasado muchas veces y tomado caminos muy discutibles en demasiadas ocasiones, pero no se puede negar que ha sido posible, y que ha logrado enormes avances, a lo largo de toda la historia de la humanidad.

La historia de una integración inconclusa

El establecimiento del Virreinato del Río de la Plata en 1776 produjo una fractura entre los pueblos del actual Noroeste Argentino y la unidad económica y cultural a la cual pertenecían desde hacía más de tres siglos. Lima era el puerto de referencia, la antigua capital política y la puerta del camino del Inca. La conexión forzada con el puerto de Buenos Aires, puerta del comercio exterior y el contrabando, cuna de una capital política y financiera renuente a hacerse cargo de su propio interior, produjo la crisis del comercio regional, a la vez que aisló y hundió en el tradicionalismo a las sociedades locales. La economía argentina, basada en la renta agraria y la importación de manufacturas, terminó de quebrar las industrias artesanales y el comercio regional.

Fue importante el esfuerzo por fundar en el Noroeste instituciones educativas que, con ideologías y finalidades distintas, realizaron San Alberto, Belgrano, la generación de Mitre y Sarmiento, los maestros normalistas y algunos gobiernos. Pero sólo cuando los valles calchaquíes, los cerros tucumanos, la quebrada de Humahuaca, vean

reconstruidas sus cadenas productivas, surcado su territorio por rutas que sigan el camino del Inca con tecnologías del siglo XXI, estimuladas sus universidades y sus centros de investigación con recursos humanos y financieros suficientes para producir conocimientos que impacten en el valor de los productos locales, la escuela de Bárcena, allá entre León y Volcán, en plena Quebrada, dejará de esperar que alguien se acuerde de ella, que se valore a sus maestros y que la miseria se vaya de una buena vez. Sólo así recuperará plenamente su tiempo para volver a enseñar. Si se concluye el paso de Jama, que recorre Salta y Jujuy hasta el océano Pacífico como una vena que une el territorio argentino con el hermano chileno, y si la Argentina tiene en cuenta la posible ayuda del enorme potencial del Noroeste para salir de su crisis, podremos argumentar que un encierro comenzado en el virreinato llegó a su fin.

Colonos productivos y progresistas se instalaron en el Litoral. Salesianos, gendarmes e inmigrantes noreuropeos avanzaron hacia la despoblada Patagonia y hacia los límites nordestes. Pero la población de la Argentina, especialmente la que vino a "hacer la América", supuso de manera poco razonable que la alta renta agraria que producía y sigue produciendo el país, alcanzaría para garantizar eternamente el bienestar del conjunto. No se hizo cargo de la concentración de la propiedad ni del escaso interés de la alta burguesía nacional, socia de los capitales ingleses y luego norteamericanos, en invertir en un desarrollo industrial diversificado y sustentable para las siguientes generaciones. Asombra la insuficiente percepción sobre la frialdad constitutiva de la oligarquía vacuna que han tenido históricamente los sectores medios y también los obreros urbanos y rurales. El poema *La carnicería*, de Jorge Luis Borges, puede ser leído como una involuntaria metáfora de aquella frialdad².

Revisar la historia para considerar el futuro

Desde el punto de vista educacional debe señalarse que las sucesivas experiencias de sustitución de importaciones no fueron acompañadas por cambios estructurales, en el sistema escolar mitrista-sarmientino,

que vincularan educación y trabajo productivo. No se previó la formación sistemática de ciudadanos productivos ni se generaron políticas de Estado que ligaran a los múltiples inventores y emprendedores a programas de desarrollo bien arraigados. No se estableció un sistema de transmisión de la dispersa cultura productiva, como tampoco de las reglas de la democracia. La insuficiencia orgánica de la sociedad argentina probablemente sea constitutiva; al menos la apelación a soluciones dictatoriales militares, o a liderazgos mesiánicos, admite esa hipótesis.

El colapso que vive la Argentina actualmente tiene algunas de sus raíces en la inconsistencia del legado, en la dispersión de los actores, en la incomprensión colectiva sobre la importancia del cumplimiento de los acuerdos políticos y sociales; en consecuencia, en la falta de políticas de Estado y en la resistencia a aceptar la identidad latinoamericana de la mayoría de su población. Alberdi tuvo razón al señalar que "gobernar es poblar". Pero la idea debe ser analizada. El problema de la población en la Argentina debe redefinirse como la dificultad para constituir sujetos. Cargando el "poblar" con el sentido de los procesos civilizatorios, se trata de sembrar, cultivar, garantizar la reproducción de una cultura arraigada al territorio, que lo ame, que respete a los coterráneos, que los prepare para legarla a las siguientes generaciones y a "*todos los que quieran habitar el suelo argentino*".

Una lectura respetuosa de nuestra historia y de nuestra sociedad, junto a nuestros alumnos, puede ayudarnos y ayudarlos a separar la paja del trigo y a descubrir gérmenes de una fragmentada pero existente memoria industrial e industriosa, equilibradamente respetuosa de lo propio, como aquella que estimulaban maestros como el inspector Ratier en la Patagonia, Florencia Fossatti junto a la cordillera o Rosita Ziperoovich en el Litoral.

En vistas a rediseñar nuestro futuro, los argentinos necesitamos imaginar nuestra identidad en términos regionales, tanto en referencia a las regiones internas, cuanto a nuestra zona sureña y latinoamericana. La superación de las fracturas producidas por las sucesivas manos coloniales requiere políticas democráticas inteligentes, integradoras

Renta
Agraria
¿Alcanza?

y prospectivas. Pero para establecer vínculos orgánicos con nuestros países vecinos y encontrar un lugar apropiado en el mundo, los argentinos debemos acordar algunos puntos nodales de nuestro relato histórico y de nuestra identidad. En cuanto a los educadores, somos responsables de los lazos pedagógicos que intervienen en el complicado proceso de formar una nueva subjetividad, algo más cariñosa con el lugar y el tiempo que nos toca vivir.

Adriana Puiggrós

México-Buenos Aires, septiembre de 2002

Cultura y educación en la Colonia

El clima cultural de la época

En las décadas anteriores al descubrimiento de América el Renacimiento, surgido en Italia, se extendía al resto de Europa y estaba transformando la cultura occidental. Se ensanchaban los conocimientos sobre la Tierra y el cosmos y se producían contactos intensos entre los pueblos con motivo de los concilios religiosos y del comercio entre Oriente y Occidente.

El movimiento humanista penetraba los círculos reales españoles. En la corte castellana, la reina Isabel y los infantes asistían a las lecciones de Antonio de Nebrija, profesor de retórica en la Universidad de Salamanca y autor de la primera gramática española. Pero el refinamiento de los intelectuales que participaban del poder no evitó que la consolidación de la unidad española se hiciera expulsando a moros y judíos a comienzos de 1492. Aquella unidad se asentó en la homogeneización ideológica y cultural, como parte de la cruzada por la unificación cristiana del mundo.

España renunciaba así a incorporar culturas que la hubieran ayudado a entrar en la modernidad. Mientras la reina recibía lecciones de latín e historia de doña Beatriz Galindo, "la latina", y las universidades de Alcalá y Salamanca abrían lentamente sus puertas a las nuevas ideas, una incipiente burguesía industrial y comercial crecía

¹ Gómez Sollano, Marcela, Introducción, en M. Gómez Sollano (coordinadora), *Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos*, UNAM, PyV, CEC, México, 2002, p. 29.

² J. L. Borges, *La carnicería*. "Más vil que un lupanar, / la carnicería infama la calle/ Sobre el dintel/una ciega cabeza de vaca/preside el aquelarre/de carne vacuna y mármoles finales/con la remota majestad de un ídolo" en *Fervor de Buenos Aires*, Emecé, 1996, p. 45.

en Barcelona, en tanto que el pueblo español seguía sumido en el atraso. La conquista y colonización de América, lejos de llevar a España el progreso y estimular la modernización, desviaron el camino de su desarrollo. España se endeudó para conducir la empresa americana. Pero las riquezas que extrajo de América pasaron por su territorio para ir a las arcas de los banqueros alemanes y financiar el desarrollo capitalista del resto de Europa.

Durante la segunda mitad del siglo XV la vida cultural era intensa en el cono sur americano, aunque los europeos ignoraran su existencia. Las etnias de lengua guaraní-abá, parientes de los avanzados tupíes, ya no vivían de la caza y de la recolección de plantas selváticas, pues habían llegado a ser agricultores. Varios grupos de guaraníes (carcaráes, cainguás, guaraníes de las islas) se iban extendiendo desde el Amazonas hacia el Río de la Plata, sometiendo o expulsando a pueblos como los caingang, recolectores de miel, de algarroba y de la *Araucaria angustifolia*, fruto del pino de Misiones.

Los chiriguano, otros migrantes del grupo dialectal guaraní-abá, habitaron el Paraguay. A principios del siglo XVI emigraron a Bolivia y desde allí bajaron hasta Salta. En el Litoral vivían también los chaná-timbú, agricultores, cazadores y pescadores de origen amazónico, así como numerosos grupos que no habían incorporado totalmente la agricultura.

Los chamanes guaraníes no eran tan sabios como los grandes sacerdotes aztecas, ni astrónomos como los mayas, ese pueblo mesoamericano misteriosamente desaparecido años atrás. Tampoco sabían construir diques y acueductos ni grandes ciudades como los incas y los europeos. Pero poseían un conjunto de saberes importantes: provocaban la lluvia y la fertilidad y profetizaban el futuro; cuidaban la tradición y el poder gerontocrático, bajo la protección de Tupá, la divinidad principal. Educaban sistemáticamente, aunque no llegaron a institucionalizar la función educativa, como los aztecas en los calmécac y los telpochcalli o templos-escuela, y como los incas en los ayllus. Los pueblos guaraníes guerreaban con sus compatriotas en el siglo XV, pero no más que los europeos entre sí. Al mismo tiempo los grupos guaraníes constituían una unidad lingüística y una civilización bastante

homogénea con una organización política sencilla y poco estratificada.

Igual que la población del Litoral, los habitantes del Noroeste Argentino eran producto de un profundo mestizaje cultural. Das décadas antes de la Conquista los cientos de miles de indígenas, en su mayoría de origen diaguita, que habitaban el Noroeste Argentino fueron sometidos por el imperio incaico. Alrededor de 1480 los incas llegaron al Noroeste Argentino y produjeron grandes transformaciones: cambiaron el lugar de residencia de pueblos enteros para garantizar su sometimiento desorganizando profundamente su cultura; establecieron una nueva disciplina de trabajo para los agricultores ceramistas de la zona; introdujeron pautas de planeamiento económico y avances tecnológicos. Todo ello implicó un enorme proceso educativo que articuló el mosaico de viejas culturas, dañadas por la acción destructiva de los conquistadores, con la cultura invasora.

La lengua común de los valles y quebradas del Noroeste (desde Salta hasta San Juan) era el *kakán* o *diaguita*, que tenía variantes dialectales. Existían en la región muchos dialectos, cuyo origen no está aún claro. Los incas, los conquistadores y los misioneros usaron el quechua como lengua franca y la impusieron a los pueblos conquistados. Los jóvenes aprendían el quechua, que se difundió como lengua común y pública, y así se conectaron los sectores antes dispersos. Se trataba de una lengua que servía para las actividades que realizaban los hombres, por lo cual no era habitual que la hablaran las mujeres. Los incas usaron en gran escala la fuerza de trabajo de los pueblos conquistados para construir caminos que vincularan a los poblados con el corazón del imperio; introdujeron nuevas formas de transporte, ensancharon las poblaciones introduciendo nuevos criterios urbanísticos y llevaron a la zona alfarería importada que influyó comercial y artísticamente sobre la local. Los conquistados siguieron transmitiendo a sus hijos fragmentos de tradiciones resistentes mediante los relatos, las costumbres y las creencias, pero la huella pedagógica que dejaron los incas fue definitiva.

Al finalizar el siglo XV, en las sierras centrales del territorio argentino vivían horticultores. Tenían una alfarería menos desarrollada

que la del Noroeste y representaban una transición entre las culturas de aquella zona y las más atrasadas del Sur. Los tehuelches paragónicos, los tobas, los maracos chaqueños y numerosos grupos dispersos en casi todo el territorio conosureño evolucionaban al correr de su propia actividad educativa y de invención o de los aportes e imposiciones de otros pueblos.

Poco antes de la llegada de los españoles la historia educativa corría por canales propios en América. En el Norte, el emperador azteca Moctezuma Ilhuicamina realizaba una reforma que instauraba un sistema de escuelas muy vinculado a la reproducción de las divisiones sociales, dentro de México Tenochtitlán. La educación no era concebida como una acción masiva que permitiera penetrar mejor en los pueblos conquistados. Las preocupaciones de los aztecas por institucionalizar la educación, lo mismo que las de los incas, se referían a las clases dirigentes. El pueblo aprendía mediante el trabajo, los rituales y las costumbres que le transmitían sus mayores. Los yachayhuasi y los acllahuasi incas eran casas de enseñanza dedicadas respectivamente a la educación masculina y femenina de los nobles. El ayllu era la unidad política y social básica, que también transmitía la cultura.

Tanto los incas como los aztecas habían comenzado a concebir la educación como una práctica distinta de la política y la religión, aunque muy orientada por ellas. Es así como encontramos rasgos de instituciones decididamente educativas y de sistematización de la enseñanza. No se perfila la figura del educador diferenciada del sacerdote, pero los contenidos que se programan trascienden la formación religiosa para internarse en la política, el arte de la guerra, la ciencia y la tecnología.

En los demás pueblos no se han encontrado rastros de instituciones educativas, pero puede apreciarse que la transmisión de la cultura tuvo orden y constancia. Los rituales fueron un medio para enseñar formas de relación entre la gente; los mitos permitieron condensar, guardar y transmitir la cultura; los educadores eran siempre los ancianos y se preparaba a los jóvenes para servir a la comunidad.

Las causas de la derrota

Así como los europeos no conocían a los americanos, éstos nada sabían de la existencia de otros países allende los mares. Pero en su imaginario, invasores extraños y poderosos llegaban desde el cielo o desde los confines de la Tierra. Lamentablemente, no pudieron prever que tales personajes mitológicos se tornarían una cruda y tremenda realidad.

Un día el inca Huayna Cápac fue a visitar el Cerro Hermoso (Sumaj Ocko). Contempló la belleza del oro y la plata que su pueblo había arrancado de las minas de Colque Porco y Andacaba para ofrendar a los dioses. Los incas no poseían la tecnología necesaria para producirlos en cantidad suficiente para comerciar. Se oyó entonces surgir de las profundidades una voz fuerte como el trueno que decía: "No es para ustedes; Dios reserva estas riquezas para los que vienen del más allá". Los indios huyeron despavoridos y el Inca cambió el nombre del cerro, que desde entonces se llamó Potojsi: trueno, revienta, hace explosión.

Cuando los españoles llegaron, Huajna Cápac había muerto. Pero seguían presentes viejos mitos, entre los cuales se destacaba el de pachacuti: un concepto que aludía a la inversión del orden ejecutada por una fuerza telúrica que era castigo y nuevo tiempo a la vez. Se refería a la transformación que se producía al terminar un ciclo de quinientos años, momento en el cual se volvía el mundo del revés.

Para las etnias andinas la conquista fue un pachacuti. Según algunos autores, la oposición entre vencedores y vencidos, conquistadores y conquistados, ignorantes y cultos, salvajes y civilizados, coincidió con la lógica dicotómica de ese mito, de acuerdo con el cual las partes opuestas de las cosas buscan permanentemente un equilibrio entre sí.

Esa misma interpretación explica que las etnias americanas fueran derrotadas por los españoles porque nunca distinguieron entre los míticos visitantes extranjeros que habían imaginado y los barbudos españoles que arribaban montados en animales desconocidos. Por eso, cuando Pizarro llegó al Cuzco montado en un caballo, Arahualpa, hijo de Huajna Cápac, cayó de espaldas presa de pánico. Las

Incas
y
Aztecas
educación
religiosa y
política

predicciones acababan de cumplirse y nada podía hacer el Inca. En 1532 fue capturado y poco después acusado de fratricidio, idolatría y conspiración contra Carlos V. Fue ejecutado mediante la pena de garrote.

Algunos sostienen que los españoles habrían triunfado sobre la ideología de los indígenas. Esta teoría es contrastada con un hecho que impide generalizarla: no todas las etnias americanas se rindieron; las luchas de resistencia continuaron durante cuatrocientos años. Los comechingones y los sanavirones fueron indomables para los incas y dieron combate a los españoles durante siglos.

Otras interpretaciones otorgan más importancia a la superioridad de las formas de producción económico-sociales y del desarrollo tecnológico de los españoles —aunque, desde la guerra de Vietnam, ya no puede negarse que los pueblos logran desarrollar formas de defensa efectivas frente a las más avanzadas tecnologías y sobrevivir a las catástrofes usando sus conocimientos—. De todas maneras, *el descubrimiento de América no produjo un "encuentro entre dos culturas", sino el mayor genocidio de la historia*. Los americanos no murieron solamente bajo las armas de fuego de los españoles, sino como consecuencia de la superexplotación a la cual fueron sometidos en las minas, encomiendas y plantaciones, del hambre, de las enfermedades europeas y del desorden en la ecología, las costumbres y los valores que produjo la Conquista. Los europeos no incorporaron ni el arte, ni la axiología, ni los conocimientos científicos, ni las costumbres de los americanos. Las etnias que sobrevivieron se adaptaron parcialmente a la cultura hispánica, mientras sus chamanes y sus amautas seguían enseñando sus conocimientos medicinales, lo bueno y lo malo, los oficios artesanales y algunos restos de sus derrotadas religiones.

Los guaraníes estuvieron cada vez más lejos de la *Tierra sin mal* en cuya búsqueda habían bajado desde el Amazonas hasta las costas del Paraná. Ya no la encontrarían en la vida, pero en su imaginario, pleno de nociones de justicia y gloria, aquel paraíso seguiría esperando a los hombres cuando llegara el fin del mundo.

Quién educa y quién aprende

Los españoles se instauraron a sí mismos como los únicos con derecho a educar, tarea que identificaban con la evangelización. No solamente consideraban a la hispánica una cultura superior, sino la única formación digna de tal nombre. Sentían que era un deber imponerse a los indígenas, como habían hecho con los moros y los judíos.

Que los españoles debían ser los educadores era una cuestión resuelta. Pero sobre la naturaleza de los educandos no había consenso. Los conquistadores y colonizadores no comprendieron que los indígenas eran sujetos distintos, con su propia historia, que eran otros. Los clasificaron dentro de sus propias escalas de valores y establecieron con ellos una situación de desigualdad. Unos consideraron que los indios eran bárbaros e inhumanos; otros, que eran salvajes susceptibles de evangelización, de acuerdo con su buena o mala voluntad; otros, que se trataba de buenos salvajes, sencillamente ignorantes de la doctrina católica y de las leyes y costumbres hispánicas.

Desde el punto de vista pedagógico, un documento fundamental es el *Requerimiento o Conminación a los indios*, que escribió en 1513 el jurista de la corona Palacios Rubio y rigió hasta 1542. El documento surgió de una ardua polémica acerca de la legitimidad de la guerra contra los indígenas. Argumentaba que el Papa, representante de Dios en la Tierra, había entregado parte del continente americano a los españoles y parte a los portugueses. Suponía el texto que los indios no habían sido informados de tal hecho, lo cual se reparaba en ese acto, leyendo el requerimiento en presencia de un oficial del rey, pero sin intérprete. Los indios que se dieran por enterados y aceptaran la situación tras la lectura, se liberarían de ser esclavizados, pero a quienes no lo hicieran se les prometían tremendas penas para ellos y sus familias, además de la esclavitud. La relación pedagógica entre americanos y españoles se establecía como una relación de dominación. Aceptar educarse en la cultura dominante y bajo la ley del dominador era condición para conservar derechos elementales.

Para el jurista Juan Ginés de Sepúlveda, los indígenas eran bárbaros

y se justificaba la guerra contra ellos. Para el profesor de la Universidad de Salamanca y teólogo Francisco de Vitoria, indios y españoles tenían derecho a comerciar y comunicarse libremente, pero sólo los españoles podían educar, dado que el Evangelio era de su patrimonio. No concebía que los indios pudieran enseñar a los españoles o que se difundiese en Europa el *Popol Vuh*, el libro sagrado de los mayas. Pero en su obra *De Indis* concluyó que los verdaderos dueños del Nuevo Continente eran los indios.

En 1550, el dominico fray Bartolomé de las Casas mantuvo una ardua discusión con Sepúlveda ante un docto jurado, en Valladolid. El jurado se retiró sin decidirse, pero los fundamentos de las dos posturas quedaron grabados en la historia de la humanidad. Para Sepúlveda, el estado natural de la humanidad era la jerarquía: la desigualdad era el elemento fundante. Para fray Bartolomé lo era la igualdad. El dominico sostenía que los indios poseen las mismas virtudes que los cristianos pero están en un estadio menos evolucionado, son buenos por naturaleza y deben ser tratados como dice el mandamiento: "Amarás al prójimo como a ti mismo". Los cristianos tienen el deber de evangelizarlos mediante una relación profundamente pedagógica.

La historiografía desarrollada por los jesuitas registra como benefactores de las etnias americanas a Diego de Torres y al padre Angulo, en el Río de la Plata. En 1609 el general de los jesuitas escribió una carta a Diego de Torres en la cual le recomendaba que los indígenas fueran atendidos en todas sus necesidades de manera tal que los españoles tomaran su ejemplo y tuvieran escrúpulos respecto a conductas contrarias. Mostrando su adhesión a la teoría del buen salvaje, la misma carta decía que los indios debían reconocer los beneficios de pertenecer a los jesuitas.

La conquista y colonización de América adquirió características distintas según el tiempo y las diferentes regiones. La acción de los conquistadores no fue homogénea, como no lo era la realidad con la cual se encontraban. Centrándonos en los procesos educativos, podemos vislumbrar tres grandes etapas: desde el descubrimiento hasta el Concilio de Trento, que comenzó en 1545; desde entonces hasta

la expulsión de los jesuitas en 1767 y desde ese acontecimiento hasta la Independencia, en 1810.

En la primera etapa se produjeron algunos acontecimientos importantes, entre los cuales destacaremos:

1500: cédula real según la cual ningún indio puede ser sometido a la esclavitud.

1503: cédula real que ordena al gobernador Ovando que construya una casa donde dos veces por día se junten los niños de cada población y el sacerdote les enseñe a leer y escribir y la doctrina cristiana "con mucha caridad".

1509: cédula real que indica que cada población que tenga un sacerdote debe construir una casa cerca de la iglesia para enseñar a los niños.

1512: cédula real que permite a los franciscanos traer a América dos mil cartillas.

1518: ordenanza de Zaragoza según la cual los hijos de caciques mayores de diez años deben ser entregados a los dominicos y franciscanos para ser educados. Pedro de Gante, considerado el primer maestro de América, enseñó en una escuela que respondía a aquella ordenanza;

1536: fray Juan de Zumárraga, obispo de México, y el virrey Antonio de Mendoza fundan el Colegio Imperial de Santa Cruz de Tlatelolco.

Durante los primeros cincuenta años de la Conquista llegaron a América aventureros, guerreros y hombres ávidos de riqueza, pero también visionarios y utopistas. América representaba la utopía de los humanistas del Renacimiento. Rafael Hitlodeo, el narrador de la famosa *Utopía* de Tomás Moro, ubica sus viajes en el Nuevo Mundo. Moro, influido por las ideas de Santo Tomás de Aquino, propone en su obra una sociedad en la cual la religión, la moral, el bien y la virtud estén en la base de un nuevo Estado. Habrá en el país de la utopía igualdad, nueva división del trabajo y una educación novedosamente continua. Fray Bartolomé de las Casas, Vasco de Quiroga y los jesuitas de la región guaraníca sostuvieron ideas semejantes. Todos ellos consideraban a la educación el medio más

importante para lograr una vinculación cultural con los americanos y sostenían que evangelizar era deber de los colonizadores.

La obtención del permiso para traer cartillas a América por parte de los franciscanos es muy significativa. Las órdenes religiosas encaraban una tarea inédita: proporcionar una educación masiva y homogeneizadora, que resultó ser la experiencia precursora del sistema educativo moderno.

Pero este primer período de la colonización distó de ser reflejo de las utopías igualitarias imaginadas por algunos humanistas. A nuestra región llegaron aventureros que buscaban caminos orientados hacia el oro y la plata que estaban en el corazón latinoamericano. A diferencia de las Antillas, donde se explotó a la población hasta agotarla, en el Río de la Plata y el Litoral se sucedieron enfrentamientos y precarias negociaciones, como las que realizó Juan de Garay con las etnias querandíes y pampas. En el Noroeste había comenzado la guerra de resistencia indígena. ¡Qué asombro causaban entretanto en Europa los relatos de Francisco del Puerto, el grumete sobreviviente de la expedición de Juan Díaz de Solís! Había presenciado la matanza de sus compañeros por los querandíes y sus relatos probablemente fueron los primeros sobre esta zona y sus habitantes.

La población europea que vivía en el actual territorio argentino ascendía a dos mil personas en 1570, a las que se sumaban unos cuatro mil mestizos. En ese mismo siglo, la población calchaquí estaba formada por unos veinte mil habitantes. Durante el siglo XVI los españoles fundaron en la misma zona veinticinco ciudades, de las cuales persistieron quince.

1570 → 2000 europeos en Territorio Arg.
20000 calchaquíes

La conquista cultural

Los siglos XVI, XVII y XVIII fueron siglos de vaciamiento de América Latina: despojo de riquezas, de población, de culturas. Desde el punto de vista educacional, esta segunda etapa estuvo marcada por la decisión de imponer la doctrina cristiana en gran escala, a la vez que lograr la domesticación de los indios como mano de obra. Si

bien el Concilio de Trento confirmó el derecho a la colonización, en 1550 los teólogos y filósofos reunidos en Valladolid reconocieron el derecho de los indios a ser considerados humanos y redactaron las Leyes de Indias, sin incluir una sola línea sobre la educación elemental. Ése no era un problema de Estado. En 1552 fue la Junta de Prelados de Lima la que recomendó enseñar a leer, escribir y contar, además del catecismo.

En 1565 se fundó la primera escuela conventual en Tucumán; en 1572 una real cédula de Felipe II estableció que los gobernadores debían nombrar maestros en todos los pueblos de su jurisdicción. De 1573 data la escuela de Santa Fe, cuyo maestro fue Pedro de Vega; en 1575 llegó con Pedro de Mendoza Francisca Josefa de Bocanegra, quien se dedicó a la educación de sesenta mujeres en Asunción. En la fundación de Buenos Aires de Juan de Garay, en 1580, no hay rastros de maestros, pero en 1586 los jesuitas fundaron una escuela en Santiago del Estero. En 1603 encontramos por lo menos tres maestros en nuestra región: Ambrosio de Acosta, el laico Diego Rodríguez y Francisco de Vitoria. En 1612 se educaba a mujeres en el convento de Santa Catalina de Córdoba; en 1617 los jesuitas abrieron un colegio en el actual emplazamiento de la Plaza de Mayo. En 1684 el presbítero cordobés Ignacio Duarte Quirós fundó el Real Convictorio Monserrat de Córdoba.

Hemos enumerado una serie de hechos educacionales que muestran la expansión escolar que produjeron las órdenes religiosas, el clero secular y algunos maestros laicos. Debe agregarse un hecho muy significativo para toda la región: la fundación de la Universidad de Lima, que recibió en 1574 el título de Real y Pontificia Universidad de San Marcos. Estuvo a cargo de dominicos y recibió los privilegios de la vieja Universidad de Salamanca, que databa del siglo XIII. En 1613 el jesuita Diego de Torres fundó el Colegio Máximo de Córdoba, con la colaboración del obispo Diego de Trejo y Sanabria. En 1624 recibió la autorización papal para emitir títulos de bachiller, licenciado, maestro y doctor por diez años. Se transformó definitivamente en universidad en 1634, cuando el papa Urbano IV la autorizó a otorgar títulos a perpetuidad.

1574 → San Marcos (Lima)
1613-1634 → UMC

Los estudios estuvieron orientados por la concepción de Santo Tomás de Aquino y de Pedro Lombardo en sus *Libri Quattuor Sententiarum*, que son una compilación de ideas de los grandes teólogos de la historia acerca de las cosas, los signos, los símbolos, Dios, las criaturas, las virtudes y la salvación. Pedro Lombardo subordinaba las artes liberales (o profesiones) a la teología y secundariamente al derecho. La enseñanza estaba muy alejada de la realidad. Se enseñaba medicina en latín y sin realizar disecciones. El máximo acercamiento a la formación profesional fue la división temprana del campo de la salud entre médicos, cirujanos romancistas, poco diferenciados de los dentistas, y los flebotibianos, siguiendo la instrucción de una real cédula de Carlos III. El currículo medieval, condensado en el *trivium* (gramática, retórica y dialéctica) y el *cuadrivium* (aritmética, música, geometría y astrología o astronomía), persistió en aquellas universidades. La Universidad de San Marcos y la de México, fundada en 1551, fueron renuentes a las innovaciones y se enrolaron en el pensamiento de la Contrarreforma. Se dedicaron a mantener la fe y a contribuir a la formación de las jerarquías sociales.

Es importante destacar que no existía la noción de un sistema educativo integrado, que recién termina de gestarse en Europa a comienzos del siglo XIX. El nivel medio o escuela secundaria es una creación muy tardía surgida de las llamadas escuelas preparatorias, que eran en su origen extensiones de las universidades.

Nos encontramos, entonces, con dos series de instituciones desarticuladas entre sí, que proporcionaban enseñanzas muy distintas. Durante casi dos siglos los únicos establecimientos que proporcionaron educación pública fueron los ayuntamientos. Las escuelas para el pueblo enseñaban las primeras letras y evangelizaban, en tanto las universidades transmitían los saberes cultos. Las primeras ligaban toda la educación al aprendizaje de los elementos de la religión católica y su culto. Sólo en excepcionales casos, como en las misiones jesuíticas, se enseñaba a trabajar formando artesanos y agricultores. En las universidades se formaban los dirigentes políticos y religiosos. Netamente escolásticos, los planes daban prioridad a la teología y el derecho. Los educandos eran los hijos de los funcionarios españoles y

criollos, aunque concurren también algunos hijos de los nobles indígenas.

En Brasil la situación era distinta. Los portugueses habían decidido evitar la difusión de las ideas y la educación. Por eso existieron muy pocos establecimientos educativos y las primeras universidades recién florecieron en el siglo XX. En cambio en la América hispánica en los siglos XVI y XVII se establecieron las bases de un sistema bifurcado que llevó a la educación las diferencias entre salvajes y civilizados, siguiendo con la ideología educativa inaugurada en la escena de los requerimientos.

El manotazo del ahogado

1600 → 18.

En el siglo XVII Europa se vio convulsionada por las guerras religiosas. Después del proceso de la Contrarreforma y de la depresión que azotó a las sociedades de la época, Inglaterra salió fortalecida como potencia hegemónica. Al finalizar la Guerra de los Treinta Años (1620-1650), Alemania quedó destruida; la casa de Augsburgo, que gobernaba en la península desde el reinado de Carlos V (Carlos I de España), fue remplazada por la casa de Borbón, que rigió en América desde 1700 hasta la independencia.

Los borbones, más evolucionados que los Augsburgo, estaban muy preocupados por los avances de los piratas ingleses, que no eran otra cosa que agentes comerciales del capitalismo británico. Como temían también la sublevación de los hispanoamericanos, realizaron una serie de reformas en la estructura política colonial. Para nuestra región las más importantes fueron la fundación del Virreinato del Río de la Plata en 1776; la creación de los consulados de comercio y las Sociedades Económicas de Amigos del País; la apertura del comercio libre —aunque limitado a España— y la expulsión de los jesuitas en 1767.

En las últimas décadas del siglo XVII, diezmada la población indígena americana, se importaron a las Antillas gran cantidad de africanos esclavizados para trabajar en los ingenios azucareros. Las

1767 → Chau jesuitas
1776 → Virreinato R.P.

minas de la zona andina y de México estaban decayendo. Un importante sector de la población producía para su propio abastecimiento y para proveer a los centros mineros de productos textiles, artesanías y alimentos. En el Cono Sur, la mayor parte de la economía era de autoconsumo, pero había algunos mercados regionales y comenzaba la explotación ganadera extensiva, igual que en el sur de Brasil.

El desarrollo económico, social y cultural de la América hispánica y portuguesa había sido desigual. Se combinaban distintas culturas, distintas formas de producción y de explotación de la mano de obra. También la educación había seguido un desarrollo desigual entre las regiones y sectores sociales, étnicos, culturales y lingüísticos. La población indígena combinaba escasamente sus formas de educar tradicionales con las que aplicaban y difundían los clérigos y maestros laicos europeos. El panorama era un mosaico de modelos educacionales. La expulsión de los jesuitas produjo un vaciamiento de educadores. Muchas escuelas pasaron a manos de dominicos y franciscanos. La Universidad de Córdoba quedó a cargo de estos últimos.

Con las reformas borbónicas, las escuelas elementales sufrieron cambios. Se multiplicaron distintos tipos de establecimientos, aunque solamente para varones. Como decía Mariquita Sánchez de Thompson, *"nosotras sólo sabíamos/ ir a misa y rezar,/ componer nuestros vestidos/ y zurcir y remendar"*. Las instituciones educativas estaban constituidas por:

Escuelas pías: gratuitas y elementales, dependientes de las parroquias, dirigidas a la población indígena y mestiza.

Escuelas de los conventos: daban una enseñanza más avanzada que preparaba para ingresar a las universidades.

Escuelas de los ayuntamientos: dirigidas a la población pobre de los poblados y ciudades.

Escuelas del rey: eran las antiguas escuelas de los jesuitas, que a partir de su expulsión fueron costeadas por los cabildos y los padres.

Escuelas particulares: maestros que enseñaban en su casa con

autorización del Cabildo, generalmente a hijos de comerciantes y gente acomodada de las ciudades.

Universidades: San Marcos, Córdoba y Chuquisaca.

En 1780, en Córdoba, el obispo José Antonio de San Alberto comenzó a formar a los curas como docentes. Se les proporcionaban contenidos tales como educación para el trabajo, religión, horarios y metodologismo. San Alberto creía necesario que la Iglesia encabezara el proceso inevitable de modernización, pues de lo contrario avanzaría el liberalismo. Hizo crecer considerablemente los establecimientos educativos del Noroeste y sentó las bases del futuro sistema escolar de esa región.

El obispo encabezó al clero de la región en su oposición cerrada a Túpac Amaru, quien proponía retomar los elementos más democráticos del Imperio Inca y liberarse de los españoles. Cuando Túpac Amaru fue descuartizado, el obispo echó a sonar las campanas de todas sus parroquias. Cuando estalló la Revolución Francesa, San Alberto envió al papa Pío VI una *Carta Consolatoria*, dándole el pésame. También temía el avance inglés y protestante. Pero esa misma aversión lo impulsó a realizar experiencias educacionales de comunicación con los quechuas y aimaras, que resistían encerrados en su cultura, y a proponer la fundación de escuelas públicas. San Alberto, un hombre vinculado a los intereses del Estado español, había comprendido el concepto de espacio público y el papel que tenía la educación en la modernidad, y quería levantar un dique contra el avance del liberalismo.

Las propuestas de educación del pueblo para el trabajo que produjeron los hombres de la Ilustración española tuvieron limitado eco en estos lares. Fue un informe de Pedro Rodríguez de Campomanes el que decidió la expulsión de los jesuitas en 1767. La reforma económica era el objetivo de los ilustrados, pero advertían que el obstáculo radicaba en la ignorancia del pueblo. Gaspar Melchor de Jovellanos y fray Benito Jerónimo Feijóo se ocuparon de la educación popular y de la formación de una capa de plebeyos trabajadores. Campomanes quería instruir al conjunto para que

aceptara el orden social y contribuyera a la modernización de las formas de producción. Según él, la escritura era un medio adecuado para lograr el autocontrol de la gente. La Ilustración española promovió la creación de las Sociedades de Amigos del país, que en nuestra región fueron probablemente antecedentes de las sociedades populares de educación, que cumplieron una labor muy importante desde mediados del siglo XIX.

La economía, las ciencias exactas, físicas y naturales, el dibujo y las lenguas vivas llegaron a las universidades latinoamericanas en esta época, pero quedaron allí encerradas. La ciencia de Newton y la filosofía de Descartes fueron incorporadas a los programas de estudio de varias universidades y, según algunos autores, en muchas de ellas los contenidos de la enseñanza fueron paralelos a los de las universidades europeas. En 1783 en el viejo Colegio de San Ignacio, en Buenos Aires, se instalaron los primeros estudios reales y luego el Real Convictorio de San Carlos, atendido por canónigos. En 1800 Carlos IV elevó la institución a la categoría de Real Universidad de San Carlos y Nuestra Señora de Monserrat, y en 1807 ordenó entregarla al clero secular. El virrey Liniers designó rector al deán Gregorio Funes.

Mucho había cambiado la sociedad desde que Francisco del Puerto, único sobreviviente de la expedición de Juan Díaz de Solís al Río de la Plata en 1516, llevó a Europa los primeros relatos sobre los habitantes y la naturaleza de la zona. Buenos Aires había reemplazado a Lima como boca comercial de salida hacia Europa, hundiendo las economías regionales del Noroeste e inaugurando la hegemonía del Litoral. La composición de la población del virreinato se había vuelto más compleja. Había políticos y administradores del gobierno; comerciantes porteños y de las ciudades importantes; ganaderos; artesanos; gauchos; miserables agricultores; indios y negros, que cumplían las funciones más duras. Se habían producido grandes transformaciones culturales. Pero el acceso a la educación era profundamente desigual. Las castas (negros, mulatos, zambos, cuarterones) estuvieron excluidas de todos los institutos de enseñanza. Testimonio del fuerte arraigo del prejuicio racista es la historia del

mulato Ambrosio Millicay, de quien consta en los libros capitulares de Catamarca que fue azotado en la plaza pública "por haberse descubierto que sabía leer y escribir".

~~UNC~~
UNC

BIBLIOGRAFÍA FUNDAMENTAL

- Chaneton, Abel, *La instrucción primaria en la época colonial*, Buenos Aires, Sociedad de Historia Argentina, 1942.
- González, A. R. y J. A. Pérez, *Argentina indígena. Vísperas de la conquista*, Buenos Aires, Paidós, 1976.
- Furlong, Guillermo, *Los jesuitas y la cultura rioplatense*, Buenos Aires, Secretaría de Cultura de la Nación/Editorial Biblos, 1994.
- Ottonello, M. y A. Lombardi, *Introducción a la arqueología y etnología: diez mil años de historia argentina*, Buenos Aires, EUDEBA, 1987.
- Puiggrós, Rodolfo, *La España que conquistó al Nuevo Mundo*, Bogotá, El Áncora, 1989 (hay otras ediciones).
- Todorov, Tzvetan, *La conquista de América. El problema del otro*, México, Siglo XXI, 1990.
- Weinberg, Gregorio, *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz/UNESCO/PNUD, 1984.

LITERATURA

- El descubrimiento de América por los turcos*, de Jorge Amado.
- Utopía*, de Tomás Moro.

PELÍCULAS

- La misión*, de Roland Joffé.
- Aguirre, la ira de Dios*, de Werner Herzog.

La formación del sujeto independiente

Libertad o resignación

La modernización borbónica no sólo fue insuficiente, sino que llegó cuando ya había ocurrido el hecho irreversible: los hispanoamericanos habían comenzado a visualizarse como sujetos independientes.

El ritmo de crecimiento económico, cultural y educacional de los países europeos donde el capitalismo avanzaba, así como de los Estados Unidos, contrastaba con las dificultades estructurales de las colonias hispánicas. Mientras la sociedad norteamericana alcanzaba niveles cada vez mayores de integración, nuestra región se caracterizaba por estar fragmentada y su sociedad, dispersa. La circulación de mercancías y de productos culturales se restringía a los mercados locales, sin que llegaran a estructurarse las regiones. La legislación colonial impedía la salida legal y fluida hacia el mercado internacional.

Muchos jóvenes, hijos de familias ricas, estaban informados de lo que ocurría en el exterior, porque eran comerciantes exportadores, leían los libros que llegaban de contrabando, habían estudiado en las universidades europeas o en las de Lima y Chuquisaca o Charcas. La utopía de independizarse de la opresión colonial e ingresar en el libre concierto de las naciones avanzadas comenzaba a crecer entre ellos. Entretanto había sublevaciones indígenas y los borbones alternaban

la brutal represión contra los más pobres con concesiones a los más ricos.

En 1777 el mexicano Juan José de Vértiz asumió la titularidad del Virreinato del Río de la Plata e hizo reformas culturales, educacionales y asistenciales. Para las clases pudientes levantó la Casa de Comedias y consiguió permiso del rey para fundar una universidad. Abrió el Real Colegio de San Carlos, que puso bajo la dirección del canónigo Juan Baltasar Maciel, un criollo enemigo de los jesuitas. Para el pueblo inauguró el Hospicio de Pobres Mendigos, la Casa de Expósitos y la Casa Correccional de Mujeres. La lucha entre las viejas ideas y el resplandor de un nuevo mundo conmovía también a los hombres de la Iglesia. Había curas progresistas y curas conservadores. Fray José Antonio de San Alberto debió tolerar a su secretario, el canónigo Matías Terrazas, quien no solamente tenía una de las mejores bibliotecas de la ciudad de Chuquisaca, sino que se proveía de cuanto libro lograba sacar de las garras de la censura que comandaba San Alberto y que, por otra parte, el mismo Terrazas no rechazaba. Ilustrado y admirador de los enciclopedistas, la cultura de Terrazas se expresaba en el cerrado círculo de la alta sociedad, a espaldas de la humillación a la cual, a pocos pasos, se sometía a los indígenas.

En 1800 llegó a Charcas Mariano Moreno. Era hijo de un modesto empleado y había estudiado en Buenos Aires en la escuela del rey y luego en el Colegio de San Carlos. Había pasado muchas horas leyendo en la biblioteca de fray Cayetano Rodríguez. En esa época los estudiantes que llegaban se alojaban en residencias de familia; Moreno lo hizo en la casa de Terrazas para estudiar derecho en la Real y Pontificia Universidad de Chuquisaca. El joven porteño leyó allí ávidamente a Montesquieu, Locke, Rousseau y Jovellanos, y probablemente a Diderot y D'Alembert, directores de la Enciclopedia francesa. Lo conflictuó profundamente la polémica sobre los "justos títulos" y se detuvo a analizar el derecho indiano.

A diferencia del joven Moreno, gran parte de quienes tenían ideas independentistas carecían de una convicción profunda respecto de la necesidad de construir el país con esfuerzo, sacrificio y medios propios. El virreinato se venía abajo. Algunos sectores acomodados sólo

alcanzaban a imaginar a un nuevo sujeto europeo ocupando el lugar que dejaba la corona hispánica. Incluso hubo soñadores delirantes que esperaban llenar el vacante trono del Inca para gobernar desde allí toda nuestra región.

Puede contrastarse ese clima político-cultural del virreinato con el que caracterizó a la sociedad norteamericana en vísperas de su Independencia. En el país del Norte el espíritu capitalista protestante proporcionaba todos los argumentos necesarios para que las grandes mayorías coincidieran en la necesidad de consolidar el proceso propio de acumulación capitalista. Esto es, en la economía, en la organización política y social, en la cultura y en la educación. En Latinoamérica muchos concebían la independencia de España pero no aceptaban el desafío de construir una nueva sociedad por caminos autónomos.

Pero no todos los criollos se sentían incapaces de gobernarse a sí mismos, y crecía la esperanza de trabajar y dirigir un país propio. Hipólito Vieytes inició en 1802 entre los jóvenes la difusión de unas Lecciones elementales de agricultura, desde su periódico Semanario de Agricultura, Industria y Comercio. Manuel Belgrano imaginó un país de gente laboriosa, que cultivara la tierra, explotara las minas y produjera manufacturas. Influido por los fisiócratas ingleses, consideraba que la agricultura era la base de la riqueza. Cuando fue nombrado secretario del Consulado de Comercio de Buenos Aires en 1793, creó las escuelas de náutica y minería. Fundó la Sociedad Patriótica, Literaria y Económica, proyecto que vinculaba el progreso económico con el estímulo a la educación. Siendo vocal de la Primera Junta patria, fundó la Escuela de Matemáticas, para formar técnicos en el campo de las ingenierías. Cuando la junta le encomendó la creación de cuatro escuelas durante su campaña militar, Belgrano dictó un Reglamento para las Escuelas del Norte. En él se determinaba que los establecimientos debían ser estatales y administrados por los ayuntamientos, y en su entrada debían fijarse las armas de la soberana Asamblea Nacional Constituyente del Año 1813: un ritual de enorme significación, porque distinguía la escuela del naciente Estado argentino de las parroquiales y de las viejas escuelas del rey, que agonizaban en los municipios o revivían como escuelas de la patria.

CETA
y
Hispánico
Amor.

Belgrano

Belgrano había escrito en el reglamento que en la enseñanza el espíritu nacional prevalecería sobre lo extranjero. Preveía que los salarios docentes y los aportes para niños pobres fueran pagados por conducto del gobernador del pueblo. El alcalde de primer voto y el regidor más antiguo, con intervención del síndico, actuarían cuando el maestro no hubiera cumplido con sus deberes. Y ya entonces! indicaba que la provisión de los cargos se haría por oposición, a partir de una pública convocatoria. Belgrano entendía que la educación pública era condición para tener una sociedad independiente. Al mismo tiempo, en el reglamento otorgaba un papel central a la religión católica en las escuelas y especificaba los horarios diarios de misa y las oraciones que se debían rezar: cada día al concluir la escuela, las letanías a Nuestra Señora de las Mercedes y el sábado un tercio del Rosario.

En el documento se detallaban calendario y horarios, actividades, contenidos y días de asueto. Se limitaba el autoritarismo pedagógico colonial, al mismo tiempo que se introducían elementos de control de las conductas que muchas décadas después desarrollarían los pedagogos positivistas: los niños entrarían a la escuela conducidos por sus maestros, escribirían sólo dos planas por día, ninguna de las cuales pasaría de una cuartilla; durante el resto del tiempo leerían libros, estudiarían la doctrina cristiana, la aritmética y la gramática castellana. Usaban el catecismo de Astete y aprendían los primeros rudimentos de la sociedad en la obra de Fleury y en el compendio de Souget.

El modelo disciplinario era más avanzado que el colonial: sólo se podría imponer como penitencia que los chicos se pusieran de rodillas, pero no se los expondría ya a la vergüenza pública de permanecer en cuatro pies o en posición impropia; sólo se les podrían aplicar seis azotes, con excepción de casos graves, en los cuales se podría llegar a los doce, pero fuera de la vista de los compañeros.

Este documento marca una transición entre la modalidad educativa colonial, con sus valores y rituales, y una educación independiente y progresista. Al leer el texto se tiene la impresión de que Belgrano hizo tachaduras sobre los viejos reglamentos escolares tradicionales y comenzó a diseñar sobre ellos una nueva idea pedagógica. Resulta evidente que la cultura independiente sólo podía construirse como

Belgrano

producto de la conjunción de los trozos de la vieja cultura colonial con los aportes modernos. Un elemento externo intervenía para poner en movimiento tales transformaciones: el deseo de independencia y progreso que tenían los jóvenes.

Conservadores y Liberales

El conocido enfrentamiento entre ⁽¹⁾ Cornelio Saavedra y ⁽²⁾ Mariano Moreno se reflejó también en distintas opciones pedagógicas. El primero prefería la concepción colonial; el segundo ⁽¹⁾ abría ⁽²⁾ las puertas a la educación de ciudadanos modernos y democráticos. Moreno hizo traducir una parte de *El contrato social* de Rousseau y ordenó que se lo leyera en todas las escuelas. Después de su misteriosa muerte la Primera Junta, copada por los conservadores, sacó una resolución prohibiendo esas lecturas. Fundamentó la medida diciendo que *El contrato social* era inútil, superfluo y perjudicial. Impuso en cambio la lectura de un manual francés de moral cívica llamado *Tratado de las obligaciones del hombre*, que era muy conservador. El *Tratado* ya había sido recomendado previamente por la real provisión de 1771.

Saavedra y Moreno tenían posiciones diferentes sobre los derechos de los indios, sobre el alcance de la liberación de España, sobre el uso de la prensa y sobre los contenidos de la educación. Moreno otorgaba un papel pedagógico a *La Gazeta*, el primer periódico patrio, que había fundado en 1810. Según él la libertad de escribir y la de pensar, así como el derecho a la información por parte del pueblo y de las provincias, eran indispensables para consolidar el proceso de independencia.

Para poder ubicar a Belgrano, a Moreno y a otras expresiones del liberalismo en educación, es conveniente decir que esa corriente de pensamiento no tuvo un discurso único en la pedagogía latinoamericana. En la primera mitad del siglo XIX podemos distinguir entre:

Moreno → Rousseau *Contrato Social*

Saavedra → Conservador. *Tratado de las obligaciones del h.*

Una pedagogía liberal radicalizada, muy influida por Rousseau y por los socialistas utópicos. Sostenía la educación del pueblo como base de un sistema educativo progresista para naciones libres. Esa pedagogía era antirracista, democrática en los métodos de enseñanza y disciplina e inclinada hacia el laicismo y el anticlericalismo. Algunos de sus exponentes de alcance latinoamericano fueron el venezolano Simón Rodríguez, maestro de Bolívar, y en la Argentina Moreno y el presbítero Gorriti. Simón Rodríguez sostuvo muchas ideas que siguen siendo importantes, como se observa en su carta al rector del colegio Latacunga:

Si usted desea como lo creo que mi Trabajo y los Gastos no se pierdan, emprenda su escuela con INDIOS!!! [...] De BLANQUITOS poco o nada podrá Ud. esperar [...] No se desanime Usted, Señor Rector, los hombres no son TODOS UNOS, escoja Usted su gente: en la MASA, hay muchas personas de JUICIO: con los hijos de ellas Usted podrá contar, para emprender la reforma que desea.

Una educación federalista popular con elementos liberales. Los caudillos Artigas, Bustos, López, Ramírez, los Heredía, Ferré y Molina desarrollaron experiencias semejantes a la reforma educativa que puso en marcha en la misma época el caudillo nacionalista popular Francisco Solano López, el mismo que luego fue derrotado en la Guerra del Paraguay. Una postura educacional semejante sostuvo el caudillo entrerriano Justo José de Urquiza. Quisieron desarrollar una educación moderna apoyándose en la participación de la sociedad civil y en la cultura de los pueblos. Imaginaban una pedagogía federalista popular que adoptara el sistema educativo liberal moderno.

La pedagogía de la generación liberal de 1837, y en particular la de Sarmiento, que era moderadamente liberal, pues partía de la exclusión de los indios y la descalificación de toda

expresión cultural popular. Rechazaba la herencia hispánica y propugnaba la europeización de la cultura y la adopción del modelo educativo norteamericano. Al mismo tiempo proponía un sistema de educación pública escolarizado que abarcaba a toda la población y que se fundaba en los criterios pedagógicos más democráticos de la época.

La pedagogía liberal oligárquica. Encabezados por Rivadavia, muchos liberales porteños, que pertenecían a la oligarquía, querían modernizar el sistema, importando la estructura y la ideología más elitista de la experiencia educativa francesa; Bartolomé Mitre continuaría luego esa tendencia.

Para tener un cuadro completo de las corrientes de la época debe agregarse:

La pedagogía tradicionalista colonial antiindependentista, dirigida por los sectores prohispanicos de la Iglesia Católica. Era el viejo bloque pedagógico, que defendía la educación colonial-clerical y rechazaba la educación de los indios y los mestizos. Terminada la guerra de la Independencia, esta corriente tuvo su núcleo directivo en Córdoba y luego se extendió por todo el país y se convirtió en nacionalismo católico.

A comienzos del siglo XIX, el sistema escolar moderno estaba todavía en germen. En Francia la sociedad no había terminado de concebirlo y aún tenía un gran poder la vieja estructura educativa tradicional, que se apoyaba en la Iglesia y en la familia. Pero la burguesía, que era la clase social pujante, necesitaba contar con intelectuales, profesionales y educadores que difundieran la cultura del progreso. Los más lúcidos de sus pensadores planteaban que el avance económico sólo se sostendría si la población cambiaba su cultura política. El sistema escolar más avanzado era el prusiano, que contaba con una educación media ya configurada sistemáticamente.

Prusia

En el continente europeo que se modernizaba hacía falta que la gente incorporara una nueva forma de interpretar la realidad y de vincularse con ella, para que los cambios fueran sostenidos; la educación pública tenía un rol central en ese proceso. La generación de *lo público* requería de un espacio y un tiempo específicos. Era necesario institucionalizar las experiencias de enseñanza-aprendizaje que formaban a los ciudadanos sobre la base de las categorías centrales de la ideología moderna: individuo, razón y progreso. En el continente europeo se multiplicaban las escuelas de formación de maestros inspiradas en las ideas de Pestalozzi, en tanto los ingleses más avanzados admiraban el método inventado por los calvinistas Bell y Lancaster, que tuvo amplia difusión en América Latina.

En muchos lugares de Europa se experimentaban formas de educación masiva y de capacitación para el trabajo industrial; se creaban establecimientos educativos laicos y se empezaban a articular entre sí escuelas y colegios de diferentes tipos, sentando las bases del sistema escolarizado. El Estado sostenía y proporcionaba la educación pública. Las concepciones que inspiraban estas reformas se discutían al mismo tiempo en nuestro país. El sistema escolar argentino nacía de la transformación de las instituciones educativas coloniales, como producto de una lenta combinación de las modalidades educativas que estaban arraigadas en la sociedad, bajo la influencia de las corrientes pedagógicas de la época.

Tanto los liberales porteños como los sectores progresistas del interior recibieron con avidez la información sobre los avances de la modernización pedagógica europea y norteamericana. Pero los rituales, los métodos y los contenidos de la enseñanza, las normas disciplinarias y las costumbres escolares fueron cambiando lentamente durante todo el siglo XIX. Prueba de ello es que Sarmiento denunció la persistencia de métodos de tortura en las escuelas; se usaban, entre otros, el cepo, el buche de agua, la palmeta y los azotes con látigos de púas de hierro.

El culto católico se combinó con el culto a los símbolos de la patria. El Reglamento Escolar de Córdoba de 1813 establecía que los sábados por la tarde los niños asistirían a la lección de doctrina cristiana con el catecismo de Astete y luego se les enseñaría una canción

patriótica a seis voces. Se seguían usando los silabarios y los catecismos para enseñar a leer y escribir, aunque las cartillas con contenidos patrióticos comenzaron a editarse ya para la Escuela de la Patria que fundó Artigas en 1815.

La estructura del vínculo pedagógico siguió el modelo de la evangelización: los conocimientos adquiridos por los alumnos en su comunidad eran descalificados y en cambio se les exigía una fe plena hacia las verdades que les transmitía la escuela, sin mayor explicación. El proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en la revelación, luchaba por resistir frente al avance de una pedagogía que se apoyaba en la construcción sistemática del saber.

La Asamblea Constituyente del Año 1813 dio un paso importante en la modernización, pues abolió los castigos corporales en los establecimientos educativos. Desde los años de las luchas por la Independencia hasta la década de 1880, tanto los liberales como muchos caudillos populares hicieron esfuerzos por crear el sistema escolar público. Este tema ha sido arduamente discutido por los historiadores argentinos. La imagen dada por la historiografía pedagógica ha sido la de caudillos bárbaros y sangrientos que se oponían a la difusión de la cultura, por la cual luchaban, en cambio, los políticos liberales modernos y progresistas. Trabajos recientes nos permiten analizar el panorama de otra manera.

Es probable que un nudo central del problema se encuentre en las diferentes posiciones de los caudillos. Desatarlo nos ayudará a develar el conjunto de las polémicas pedagógicas de la época.

¿Cómo debe ser la escuela de la patria?

La concepción democrática y popular se encuentra ya en el Reglamento de Artigas —que da continuidad a las ideas educativas de Manuel Belgrano—, en el Reglamento de Córdoba y en la obra educativa de varios caudillos. Pero no todos aprobaron la modernización educativa. En ellos aparecen ideologías pedagógicas contrapuestas: la tradicionalista y la liberal. Facundo Quiroga y Juan

Artigas

Uruguay

Manuel de Rosas, representantes de la primera, sostenían la estructura educativa colonial. Artigas (Uruguay), Bustos (Córdoba), López (Santa Fe), Alejandro Heredia (Tucumán), Félix Heredia (Salta), Molina (Mendoza), Ferré (Corrientes), Ramírez (Entre Ríos) y Urquiza (Entre Ríos) adoptaron la idea de construir un sistema educativo estatal. En sus provincias la enseñanza siguió siendo religiosa, pues en esa época del país era aún inconcebible la laicidad. Pero comenzaron a diferenciar entre las creencias religiosas y la adhesión a la concepción medieval del poder, que otorgaba primacía a la Iglesia Católica sobre el Estado. Avanzaron sobre el monopolio educativo eclesiástico, desarrollando la instrucción pública, e implementaron la obligatoriedad y gratuidad.

En síntesis, diferentes elementos se articularon en la concepción pedagógica de los caudillos progresistas y de los caudillos conservadores populares. Los primeros combinaron federalismo, primacía del Estado, religiosidad y participación popular, otorgando poder a las juntas protectoras y adoptando métodos modernos, contenidos científicos y cierta dosis de libertad ideológica. Los segundos pretendían quitar al Estado la responsabilidad en el financiamiento, otorgar el papel de policía al gobierno en materia ideológica, restar poder a las juntas e incluir contenidos conservadores católicos y métodos tradicionales.

Menos jacobino que Mariano Moreno y menos anticlerical que Simón Rodríguez, Artigas trató de vincular a los curas maestros con la causa de la Independencia. Durante el sitio de Montevideo, que duró desde 1811 hasta 1814, funcionó en esa ciudad una escuela del Cabildo cuyo docente, Manuel Pagola, hacía propaganda contra el sistema político independiente. La escuela de Pagola imitaba a la que había dirigido el fraile Juan Arrieta, llamado "el de la palmeta". Tenía un reglamento que prohibía la convivencia de niños de razas distintas (morenos, pardos y zambos) y establecía que todos estaban obligados a ir a misa, acompañados de sus maestros.

El Cabildo consideró necesario remover a Pagola, puesto que una Escuela de la Patria debía formar al ciudadano, imbuyéndole los principios de la libertad. Artigas apoyó tal resolución agregando que Pagola no debía enseñar ni en escuela pública ni en escuela privada. No obstante siguió enviando a su hijo a las clases de aquel docente y

tiempo después solicitó su restitución. La escuela de Montevideo fue encomendada al franciscano José Benito Lamas, quien había sido titular de la cátedra de filosofía en el Convento de San Bernardino y es considerado hoy el primer maestro uruguayo.

Convencido Artigas de la necesidad de mejorar la situación moral y material de sus paisanos, fundó una escuela en su campamento de Hervidero. Su interés por propugnar una educación y una cultura progresistas se reflejó también en la difusión de cartillas y almanaques en Corrientes y en la fundación de la biblioteca pública, cuya dirección encomendó a Dámaso Antonio Larrañaga. La orientación liberal de ese sacerdote quedó de manifiesto en el discurso de inauguración de la biblioteca, cuando comparó a Artigas con George Washington. Larrañaga fue uno de los muchos curas que comprendieron la causa de la Independencia y del progreso. En ese mismo acto Artigas asoció la lucha por la Independencia y la cultura; el santo y seña de su ejército era "Son los orientales tan ilustrados como valientes".

Artigas fue más allá aún y quiso traer al Río de la Plata el método Lancaster, uno de los más avanzados de Europa. El Lancaster había sido difundido en Buenos Aires por noticias publicadas en *La Gazeta* y *El Censor* en 1816. El nuevo método requería de pocos docentes, escasos en aquellos tiempos, pues contaba con monitores, que eran los alumnos aventajados. Consistía en dividir a los educandos en clases de lectura, escritura y matemáticas y ponerlos a cargo de los monitores. De tal manera se podía enseñar a una gran cantidad de chicos al mismo tiempo. En el Lancaster se desdibujaba la relación educativa tradicional y se introducía una concepción moderna, coherente con la lógica de la naciente sociedad industrial. Respondía a las necesidades de los que pretendían instruir en gran escala para responder a las transformaciones que estaba sufriendo el sistema de producción, y ha recibido muchas críticas por esa razón. Simón Rodríguez, que había viajado mucho y enseñado hasta en una escuelita de Rusia, criticaba duramente el método porque pretendía instruir con finalidades económicas a una "morralla" de chicos a la vez.

Pero pongámonos en la óptica de Artigas. Desde un rincón del atrasado Río de la Plata, quería educar urgentemente a sus paisanos y

a los indios. Cometía un acto de osadía al tratar de importar el método que, según había oído, era el más moderno y efectivo, y al tratar de experimentarlo en la escuela de Concepción del Uruguay. No está claro si el método se llegó a utilizar en tiempos de Artigas, pero quedó instalada su posibilidad en la imaginación de los educadores progresistas de la época.

Curas, paisanos, pedagogía inglesa, liberalismo, todos esos elementos estaban presentes en el modelo pedagógico de Artigas. Pero subordinados a una idea central: la de una libertad apoyada en el pueblo. ¿Cuánto tiempo tendría que transcurrir para que su utopía se hiciera realidad?

Los gérmenes del sistema escolar

En la misma línea de Artigas se ubicó el caudillo santafesino Estanislao López respecto de la educación. Cuando fue elegido gobernador de Santa Fe en 1818, recibió una escuela de los padres mercedarios, una de los dominicos y otra de los franciscanos. También, una escuela en Rosario y otra en la ciudad de Santa Fe. López era un hombre culto, que tenía ideas ilustradas y admiraba el utilitarismo inglés. Consideraba importante la religión para la educación moral del ciudadano.

Don Estanislao sostuvo que era necesario que la educación fuera gratuita para la gente de escasos recursos, que el Cabildo estableciera un sistema de becas y que los padres fueran obligados a mandar a sus hijos a la escuela. He ahí un antecedente de la ley 1.420. El gobierno santafesino de López dictó legislación específicamente educativa. Fue muy avanzado al concebir la instrucción como un problema de orden público, diferenciada de las cuestiones eclesiásticas y de la educación familiar.

En 1821 dictó una reglamentación titulada "Artículos de observancia para el noble e ilustre Cabildo". Recomendaba puntualidad en el pago de los salarios docentes, que debían ser tomados del erario, subrayando que lo hacía "como se hace en todo

el mundo ilustrado". Establecía una inspección de la obligatoriedad escolar, que debía combatir la vagancia de la niñez y juventud descarriadas. Otorgaba al regidor de policía la función de inspección del funcionamiento de las escuelas. El ayuntamiento debía hacer estadísticas y repartir útiles escolares, cartillas y cantones.

Durante la administración de López se construyeron edificios escolares (en Coronda, 1822; Rincón, 1832; Sauce, 1838). En 1822 el diputado santafesino Juan Francisco Seguí anunció al gobernador López que Santa Fe tendría una visita: la de Diego Thompson, difusor del método Lancaster en América. El caudillo se entusiasmó y pronto el Lancaster estaba instalado en las escuelas santafesinas. Los contenidos también fueron materia del interés estatal. Se sacó una resolución por la cual era obligatorio enseñar latín, primeras letras, aritmética, geografía, historia americana y filosofía.

El gobierno de López dictó un reglamento de disciplina para el Gimnasio Santafesino, un instituto de nivel primario y medio, privado pero con protección oficial, creado en 1831. Es muy interesante el manual de urbanidad que acompañaba a aquel documento. Los textos de ese tipo indicaban los rituales, los valores, las costumbres que la buena sociedad obligaba a cumplir. Se ocupaban especialmente de reglamentar los vínculos entre adultos y jóvenes y eran verdaderos estatutos políticos de las relaciones entre generaciones. En el manual santafesino se establecía un tribunal de disciplina compuesto por un alumno de cada clase, dos de los estudios superiores y un ayudante, inspirándose en el modelo Lancaster. No excluía rigurosos castigos, que iban desde colocar al alumno en posturas humillantes hasta la expulsión. Cabe imaginarse los efectos que hubiera tenido una idea tan avanzada como autoritaria en la constitución de las formas escolares de ejercicio del poder, si la hubieran dejado prosperar.

Estanislao López elevó de cinco a trece los establecimientos educativos de la provincia. Para la década de 1830, Santa Fe tenía unos ocho mil habitantes, lo que da por resultado una escuela cada setecientas personas. Como tenía bastante clara la idea de sistema escolar, articuló los establecimientos diseñando un protosistema, con escuelas graduadas. Estaba compuesto por:

- Escuelas para varones, donde se enseñaban cálculo, primeras letras, costura, moral, buenas costumbres y doctrina cristiana.
- Una escuela para niñas, a cargo de la maestra lancasteriana francesa Amelia Magignoni de Revec.
- Una escuela de oficios para varones, de nivel medio, donde enseñaban artes mecánicas como carpintería, herrería, relojería y escuela de pintura.
- Instituto secundario para varones (con cátedras de latinidad, filosofía, geografía e historia americana).
- El Gimnasio, con dos niveles, primario y medio para varones. Estuvo organizado mediante el método Lancaster y llegó a tener 64 alumnos. Se lo consideraba gemelo del Colegio de Ciencias Morales que fundó Rivadavia en Buenos Aires.
- Instituto Literario de San Jerónimo, que se dedicaba a la enseñanza primaria pero tenía también una cátedra de filosofía y otra de latinidad; para él había sido acondicionado el edificio de La Merced.

Santa Fe

Estanislao López asociaba los conceptos de Estado, ciudadano, religión, sistematización y cultura moderna, no sólo en torno de la perspectiva del progreso de su provincia, sino también nacional. La sociedad, sin embargo, no estaba aún madura como para aceptar definitivamente esos cambios.

Las Juntas Protectoras de Escuelas

La modernización educativa impulsada por los caudillos progresistas se apoyaba en una institución de extraordinario valor: las Juntas Protectoras de la Educación. Esas juntas eran herederas de las Juntas Populares creadas por el movimiento liberal hispánico, que se habían multiplicado para combatir la invasión napoleónica de 1808. Las Juntas Protectoras de la Educación apoyaban la labor de las escuelas y difundían la educación moderna. Así es que los vecinos preclaros de las poblaciones del interior eran convocados a hacerse responsables

de la recaudación de impuestos para el sostenimiento, la administración de los fondos y la atención a los niños pobres. Algunas compartían con el gobierno municipal o provincial la fiscalización del cumplimiento de la obligatoriedad. Una de las experiencias más avanzadas fue la del gobernador Bustos. Juan Bautista Bustos ^{Bustos} asumió la gobernación de Córdoba ^{Córdoba} en 1820, pocos días después de que la provincia fuera declarada independiente, soberana y libre por una Asamblea de representantes de todos los distritos. En 1822 creó una Junta Protectora de Escuelas encargada de fundar un establecimiento en cada curato y distrito de la campaña. Estaba compuesta por el alcalde de primer voto, el rector de la universidad, el procurador y el sacerdote más antiguo. Existía también un director de escuelas con funciones de inspector. La junta consiguió que los jueces y curas obligaran a los vecinos a invertir en la construcción de nuevas escuelas ciento cincuenta pesos cada uno. Bustos impuso el pago de tres reales y medio por cabeza de ganado destinada al consumo en la ciudad, como impuesto para la educación. Con esos impuestos creó un fondo permanente para el mismo rubro, lo cual fue otra medida precursora de la ley 1.420: fondo permanente escolar, con rendición y publicidad de los gastos realizados.

En las escuelas de la provincia se iría adoptando progresivamente el método lancasteriano. La Real y Pontificia Universidad de Córdoba tendría la obligación de recibir a un alumno de cada distrito, sin otro gasto que la comida y la vestimenta. Bustos esperaba que esos alumnos fueran luego difusores de la Ilustración. Su gobierno propició también que los programas escolares y universitarios se centraran en la enseñanza de la agricultura.

La organización educativa que estableció el caudillo cordobés era muy avanzada para la época. Nótese que la junta era un organismo intermedio entre un Ministerio de Educación y un Consejo de Educación y que puede considerarse un antecedente de los organismos que se sancionaron en la ley 1.420. La Iglesia tenía su máximo poder en la universidad; en la educación común debía compartir su influencia con representantes del Estado (jueces, maestros laicos, director, procurador, alcalde) y con los vecinos.

También los gobiernos de Alejandro Heredia en Tucumán y Felipe Heredia en Salta establecieron juntas o sociedades protectoras de la educación. En muchos archivos provinciales encontramos proyectos de organismos semejantes a las juntas, propuestos por gobiernos y vecinos, que en general no llegaron a concretarse. La idea de dirigir la educación pública mediante un organismo estatal donde hubiera representación directa de la comunidad era corriente en la época.

El modelo más avanzado

Durante la gobernación de Justo José de Urquiza se consolidó el sistema de educación público entrerriano. En Entre Ríos la lucha entre la Iglesia y el Estado por el control de la educación había tenido su momento culminante en (1825), a raíz del decreto que prohibía el establecimiento de órdenes religiosas en todo el territorio provincial.

Urquiza y su inspector general de escuelas, el uruguayo Marcos Sastre, impulsaron la educación primaria pública y privada y la formación de comisiones inspectoras y comisiones protectoras de las escuelas en toda la provincia. Las juntas o comisiones estuvieron encargadas de controlar el funcionamiento de la obligatoriedad escolar y de los establecimientos y de recaudar fondos para construir edificios y solventar la educación de los pobres. Es famoso el reglamento elaborado por Sastre, porque respetaba las inclinaciones naturales del niño, eliminaba los castigos corporales y establecía requisitos que apuntaban a un perfil marcadamente profesional del maestro. Fue muy avanzado en materia de administración educativa: describía los registros escolares, fijaba la edad de escolaridad obligatoria (varones de 7 a 15 años y mujeres de 6 a 14), establecía la duración de las jornadas escolares en seis horas para los varones y siete para las mujeres, la distribución en dos turnos y el período de vacaciones entre el 22 de diciembre y el 6 de enero, y otros detalles que hacen a la organización de un sistema educativo moderno. Definía como función de la escuela la de moderar el carácter futuro del hombre. Abolía los premios. Establecía las condiciones para la designación y las

obligaciones de los docentes, que debían ser católicos, tener buenas costumbres y carácter e instrucción suficientes.

En 1849 Urquiza fundó el Colegio de Concepción del Uruguay, cuyo rasgo fundamental fue su sentido nacional. Concurrieron jóvenes de todas las provincias y fue un centro de formación para los intelectuales y dirigentes de las siguientes décadas.

colegio concepción del Uruguay

Urquiza

E. Ríos

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 y 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 Uslar Pietri.
- Yo el Supremo*, de Augusto Roa Bastos.

PELÍCULAS

- El Santo de la Espada*, de Leopoldo Torre Nilsson.
- Cadetes de San Martín*, de Mario Sofficci.
- Güemes, la tierra en armas*, de Leopoldo Torre Nilsson.
- 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 lo seducía por ser una moda en Europa. Pero no le 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? Este 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 del 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. Prohispánico y localista, se distingue claramente del utilitarismo rivadaviano 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 defendían 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 Salón 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 conservadores 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 tenía que 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 cobraran 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 y 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

Pedro de Angelis

Federal American Antianipe

transfería la dirección de la educación al Ministerio de Gobierno; se impuso 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.

Como ya se dijo, 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 Melanie y la del español José Joaquín Mora, Fanny, fundaron el Colegio Argentino, probablemente el primer establecimiento para niñas que funcionó en el país. El propio De Angelis creó la Escuela Lancasteriana 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 un 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 máter. En coincidencia con el modelo napoleónico, 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 Gómez. 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: ¿cuáles son los límites de la libertad de prensa y de la soberanía del pueblo? ¿Cuáles son la esencia y la forma de la democracia representativa? ¿Qué clase de industria es la más conforme a nuestra condición? ¿Bajo qué plan deben organizarse la campaña, la higiene pública, el abasto? ¿Cuáles serán las funciones del juez de Policía? ¿Cuál la forma de la milicia? ¿Cómo serán 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.* Debió, 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 que 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 liberales 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.

Echeverría
Alberdi
Sarmiento

Educación para el trabajo

La crítica de Juan Bautista Alberdi a la concepción pedagógica rivadaviana es breve pero demotadora, especialmente cuando se la lee a la luz de los ciento cincuenta años transcurridos, durante los cuales predominaron 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.

Advierte 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, meter la modernización en las costumbres de la gente, imbuirla 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 a 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 demográfico-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 podría 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 lo 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. Ésta tradujo el *Facundo*, que se editó en los 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 republica 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*, y dirigió 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 sus principales sostenedores fuera del Estado serían 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 pudo 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, *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)", *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, Josefa 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 deriva 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 5° 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 artículo 67 estableció entre las atribuciones del Congreso la de "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 del 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 de 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. Fue 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 sabían 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 3.564 varones y 3.129 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 George 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 veintitrés maestras norteamericanas. También fundó el Colegio Militar y la

1869 = 1 millón / de 1,7
sin leer

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 Monserrat, 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 estudio 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 diecisiete colegios nacionales.

El primer rector del Colegio Nacional de Buenos Aires fue el doctor 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 para 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 de la formación de sus hijos: enciclopédica, dirigida hacia los estudios profesionales 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 poder por el radicalismo 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 quedaría 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 fracciones 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 y 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 protosistemas 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 Avelleda, 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 (ocho años los varones y seis 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 protopartido 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 extendió 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 trabajo 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 ochenta 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. Bialet Massé 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 artículo 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 recaudarían y administrarían los fondos. Utilizó una idea de municipio, que, identificada 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 y los 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 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 disertaciones 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 el 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 1.420 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 dictaron 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 1.579 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 atribuciones 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, elegido 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; Grotte 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 y 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 Nilsson.

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 de inmigrantes. El 35% de los habitantes eran analfabetos y la población escolar no alcanzaba el millón. Los efectos de la ley 1.420 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 de la población del resto de América Latina dejó huellas aún presentes en la cultura argentina.

En el sistema escolar se trazaron caminos distintos para diferentes grupos sociales. Los chicos rubios de las ciudades, hijos de familias asentadas desde algunas generaciones atrás, tenían un destino educacional exitoso, en tanto los hijos de los recientes inmigrantes debían luchar para no quedar marginados por ser "gallegos", "gringuitos" o "rusos", y los descendientes de los criollos apenas alcanzaban a aprender a leer y escribir en las miserables escuelas rurales.

Los debates entre políticos y educadores giraron en torno del papel que se adjudicaba a la educación en la construcción de la hegemonía. El bloque de poder porteño, libreempresista y agrario exportador, estaba interesado en usar la educación para imponer el orden. Los trabajadores rurales, los artesanos de las ciudades, el naciente proletariado industrial y los nuevos sectores medios inmigrantes querían que jugara un papel más progresista. La veían como un vehículo para la movilidad social y aspiraban a la concurrencia de sus hijos a la escuela tanto como a la posesión de un pedazo de tierra, de un puesto en las empresas de Bunge y Born o de un empleo fijo en la administración pública.

La revolución radical de 1890 condensó la protesta de aquellos sectores y llenó de preocupación a los intelectuales de la oligarquía. Crecía el anarquismo. Juan B. Justo tradujo *El Capital* de Carlos Marx al castellano y fundó el Partido Socialista. La situación económica y social del país era grave. En la novela *La Bolsa*, el periodista de *La Nación* Julián Martel describió el crítico clima que precedió a la crisis

de 1890. En 1891 quebraron el Banco Nación y el Banco de la Provincia de Buenos Aires; además quedó afectada seriamente la compañía inglesa Baring Brothers, por la suspensión del pago argentino. El ambiente político y económico intervino en la acentuación de tendencias pedagógicas distintas.

El nacionalismo católico exigió la adaptación de la población al modelo cultural tradicionalista y la represión de toda disidencia; desarrolló un sistema escolar privado y asistencial y luchó por obtener el dominio de la educación pública. El liberalismo católico que había nacido con Navarro Viola y Estrada terminó como corriente con la muerte de esa generación. Un débil socialcristianismo realizó experiencias de educación obrera dirigidas por el padre Grotte. Los salesianos, aunque tenían una concepción tradicionalista, se diferenciaron por sus metas y su trabajo, que vincularon a los problemas de los despoblados territorios nacionales y la gente pobre.

Un sector progresista de la oligarquía prefirió proponer reformas al sistema educativo que lo "reificaran" y vincularan la educación con el trabajo; la población quedaría así contenida en el marco de un país al cual querían industrializado y moderno. Carlos Pellegrini, que había fundado la Unión Industrial Argentina, abrió la primera Escuela de Comercio en la Capital Federal. Desde el gabinete de Julio Argentino Roca, Joaquín V. González intentó una reforma laboral que, aunque llevaba el sello oligárquico, marcaba un camino alternativo al de las leyes de residencia de 1902 y de defensa nacional de 1910, ambas dirigidas a reprimir las demandas de los trabajadores y las acciones de los anarquistas. Paralelamente, González propugnó una enseñanza secundaria moderna, científica y utilitaria.

En 1899 el ministro de Instrucción Pública Osvaldo Magnasco elevó al Congreso un *Plan de Enseñanza General y Universitaria*, con la firma de Roca. El proyecto se dirigía a eliminar el enciclopedismo, dar una orientación práctica y técnica a la enseñanza y mantener colegios nacionales solamente en algunas provincias y en la Capital. El proyecto de Magnasco tenía como antecedentes los de Juan Balestra, Antonio Bermejo y Juan Beláustegui. En el debate de la Cámara de Diputados sobre el proyecto de Magnasco, la oposición, encabezada

por Alejandro Carbó, sostuvo que se introducía la educación técnica para desviar la ola de ascenso popular hacia la educación superior y defendió el programa de los colegios nacionales. Educadores radicalmente democráticos como Carlos Vergara sostuvieron el proyecto por su inclinación hacia la práctica y su rechazo del enciclopedismo. La opinión de Vergara aparece en su libro *El gran debate*.

En 1905 el diputado Gouchón presentó un proyecto de reforma de la estructura del sistema que contemplaba educar para el trabajo desde la escuela primaria, pero no logró su aprobación. Carlos Saavedra Lamas, ministro del gobierno de Victorino de la Plaza, presentó una nueva propuesta, elaborada por el pedagogo positivista Víctor Mercante. Consistía en acortar el ciclo primario a cuatro años obligatorios, incluir una escuela intermedia de tres años que proporcionara una orientación cultural general y contuviera emocionalmente a los adolescentes, y un nivel secundario de cuatro años, de carácter profesional. La ley, aprobada en 1914, no contó con el apoyo total de los sectores dirigentes. La Unión Industrial Argentina expresó sus reservas argumentando su preferencia por escuelas de artes y oficios para obreros. Temía que una escuela intermedia formara a personas de clase media que no querrían luego trabajar como obreros de baja calificación. La ley fue derogada por el Congreso apenas iniciado el período del gobierno radical de Hipólito Yrigoyen.

La sociedad argentina no pudo llegar a ningún acuerdo sobre un problema tan crucial como la relación entre la educación y el trabajo. Las propuestas de los conservadores contemplaban la necesidad de diversificar el sistema, ofrecer nuevas opciones, capacitar a la población para una variedad de tareas. Pero lamentablemente esas propuestas estaban teñidas de un interés represivo y limitativo de los sectores medios y de los inmigrantes.

Ambos sentían atacada su perspectiva de movilidad social por la vía de la educación, ante el intento de limitar la obligatoriedad y restringir la oferta de bachilleratos. Pero al mismo tiempo quedó registrado en los informes de los inspectores y rectores de los colegios

y de las escuelas normales, así como en la producción pedagógica publicada en revistas y libros de la época, el profundo interés de esos mismos sectores por obtener una educación menos abstracta, más actualizada, práctica y vinculada con el trabajo. Entre las cuestiones mal resueltas por la sociedad argentina en el pasado y que aún nos pesan tiene un lugar preponderante la incapacidad para resolver democráticamente la relación entre la educación y el trabajo.

Las corrientes del normalismo

La Escuela Normal de Paraná fue la cuna de los normalistas, pero no les transmitió una ideología pedagógica homogénea. Ésa es, precisamente, una de las grandes virtudes de su fundador y de sus primeras autoridades. Ya hemos dicho que Sarmiento eligió a George Stearns, un liberal protestante, como primer director. Unos años después se incorporó Pedro Scalabrini como director de estudios. Scalabrini era un profesor italiano muy culto que en una primera etapa adscribió a las ideas del filósofo espiritualista alemán Karl Krause y luego prefirió el positivismo. En su tránsito, Scalabrini transmitió la cultura de la época y, junto a un heterogéneo conjunto de profesores, despertó la vocación docente en varias generaciones de alumnos.

El carácter mítico, militante y misional del rol docente se acentuó durante la gestión del español José María Torres, quien sucedió a Stearns. Este último permaneció cuatro años en su cargo pero finalmente ni la sociedad entrerriana ni el gobierno de la Nación soportaron su liberalismo. Torres impuso criterios de orden y autoridad; aunque no era un positivista sino un conservador, es probable que esos criterios, rigiendo la formación de los docentes, hayan creado las bases para que el positivismo penetrara en el perfil normalista. Pero no alcanzaron para impedir que en las escuelas normales quedaran huellas de la pedagogía krausista, ni que penetraran también las ideas pedagógicas democráticas de la corriente escolanovista, que venían de Europa.

El *positivismo pedagógico* elaboró modelos dirigidos a ordenar,

reprimir, expulsar o promover en la escuela sistemáticamente a la población, alcanzando la mayor correlación posible entre raza, sector social y educación proporcionada por el Estado. Algunos de sus voceros fueron Carlos Octavio Bunge, José María Ramos Mejía, Víctor Mercante y J. Alfredo Ferreyra. José Ingenieros escribió sobre el hombre argentino usando su formación médica positivista y biologicista. Sus libros fueron incluidos como lecturas pedagógicas. Los positivistas ocuparon cátedras en las universidades de La Plata y de Buenos Aires. Pero entre los normalistas el positivismo no se expresó en forma ortodoxa sino mediada por los problemas cotidianos, las luchas políticas y las convicciones preexistentes. Es necesario recalcar que los docentes adscribían a la educación laica pero eran católicos, por lo cual el orden esencial que les ofrecía el positivismo no podía sustituir al orden cristiano.

El *normalismo* rápidamente iba adquiriendo una cierta autonomía respecto de las políticas oficiales y la pureza de las teorías de la época. Ellas influían sobre el pensamiento y la actividad de maestros y profesores, quienes sin embargo gestaban posiciones propias en las aulas, las conferencias pedagógicas, las oficinas del Ministerio y de los consejos escolares, en las reuniones de las cooperadoras y en las escuelas normales.

La corriente que llamaremos *normalizadora*, predominante en la docencia, se sentía *apóstol del saber* y consideraba que educar al ciudadano era una misión. La antinomia *civilización/barbarie* operaba en su pensamiento. Sus adherentes creían profundamente en la necesidad de la escuela pública y, aunque consideraban que la religión era el sustento del orden moral, adscribían con convicción al laicismo. El método, la organización escolar, la planificación, la evaluación y la disciplina eran las nociones que organizaban su práctica. Poco a poco, esas categorías serían organizadoras de su identidad, lo cual tuvo como consecuencia que el vínculo que consideraban legítimamente pedagógico fuera necesariamente *bancario* (en el sentido en que usa esa categoría Paulo Freire). Eran profundamente sarmientinos; adoptaban las ideas de su mentor sin crítica y se sentían representantes de la civilización y combatientes contra la barbarie. Desde el Ministerio

de Educación de la Nación y los ministerios provinciales pretendían que se clasificara todo en registros de asistencia y de conducta, en bitácoras, boletines de calificaciones y cuadernos de tópicos.

Rodolfo Senet y otros pedagogos positivistas escribieron muchas páginas proponiendo distintos tipos de registros, formas de evaluación y selección y clasificación de los alumnos. Senet elaboró un diagrama disciplinario basado en la oposición delincuente/adaptado que organizaría la vida escolar. De ese modelo hizo derivar las series indisciplina= delincuencia= enfermedad; buena conducta= capacidad de adaptación= salud. Otorgó gran importancia a la herencia de las enfermedades, que incluía desde la sífilis hasta la predisposición a la locura, la idiotez y la degeneración, cuyos límites con la inadaptación escolar marcaba tenuemente. Víctor Mercante, quien había sido destacado alumno de la Escuela Normal de Paraná, se interesó por hacer clasificaciones escolares, siguiendo una moda de Europa y Estados Unidos. Introdujo los laboratorios de psicología en la Universidad Nacional de La Plata y en las escuelas normales. En esos laboratorios hacía investigaciones experimentales para establecer correlaciones entre las medidas físicas, intelectuales, morales y culturales, para lo cual inventó numerosos aparatos. Su colega, el doctor Calcagno, siguió con esa tarea por muchos años. Algunas de las invenciones fueron el craneocefalógrafo, el hafimicroestesiómetro y el traquiántropómetro, con los cuales se proponían relacionar medidas físicas y educabilidad de los alumnos. Pretendían organizar grupos escolares perfectamente homogéneos, de los cuales se hubiera excluido a quienes no alcanzaran el perfil del buen alumno.

La concepción normalizadora fue influida por el higienismo, una corriente médica y sociológica que tuvo mucho auge en la Argentina como consecuencia de las epidemias de cólera y fiebre amarilla de fines del siglo XIX. La preocupación por hábitos higiénicos, alimentarios y sexuales se acrecentó con la llegada de los inmigrantes, que veían bruscamente cambiadas sus condiciones de vida. Un grupo de médicos positivistas argentinos, muy vinculados a la oligarquía, ganaron poder dentro del Estado conservador y se impusieron en el sistema educativo. El más significativo, José María Ramos Mejía,

presidió el Consejo Nacional de Educación desde 1908 hasta 1913, con un profundo afán normalizador. Ramos Mejía planteaba que hacían falta dos generaciones de mestizaje para que se regenerara la raza que había sufrido la influencia de la inmigración. En 1908 produjo un informe titulado *La educación común en la República Argentina*, que reflejó detalladamente la propuesta escolar del positivismo normalista, comprometido con el nacionalismo oligárquico.

El Cuerpo Médico Escolar y otros organismos que se sucedieron orientados por el modelo médico escolar ejercieron eficazmente la selección de la población, la implantación de normas de conducta, la separación tajante entre salud y enfermedad. El higienismo avanzó más aún y penetró la vida cotidiana de las escuelas, se instaló en los rituales, en la palabra de los maestros, en la aplicación concreta de la discriminación y la promoción. Los mobiliarios escolares fueron cuidadosamente seleccionados para prevenir la escoliosis y garantizar que las manos limpias reposarían ordenadamente sobre los pupitres para evitar los contactos sexuales; el beso, tachado de infeccioso, fue prohibido; los guardapolvos eran impecablemente blancos, los libros, desinfectados. La escuela se convirtió en un gran mecanismo de adaptación a las normas.

En el marco de la política oligárquica hubo expresiones pedagógicas nacionalistas de corte popular. La más importante de ellas fue el informe sobre educación que Ramos Mejía encargó a Ricardo Rojas. El resultado fue *La restauración nacionalista*, publicada por el Ministerio de Educación en 1909. Rojas argumentaba que la barbarie había sido un fruto genuino de nuestro territorio, y la montonera, el ejército de la Independencia luchando en el interior. Si la barbarie era parte de lo nuestro, la opción que se abría era construir un sistema educativo cerrado y excluyente o un sistema permeable a la diversidad.

Los democrático-radicalizados. No todos los docentes adhirieron a la normalización. Muchos escribieron centenares de cartas a los periódicos y a la crítica revista *La Educación*, que dirigían los inspectores Carlos Vergara, José Zubiaur y Sarsfield Escobar. También protestaron en las conferencias docentes que reunían periódicamente a los educadores para discutir temas pedagógicos en sus escuelas.

Influidos por el krausismo, en particular por Froebel y el Instituto Libre de Enseñanza de España, disgustados por el autoritarismo y la burocratización que veían crecer en el sistema educativo, muchos docentes se interesaron por las nuevas experiencias pedagógicas europeas que impulsaban la autogestión y comenzaban a centrar la atención en los niños antes que en el docente y su saber. Aunque propulsores de una nueva escuela, los democrático-radicalizados no dejaron de adscribir a los principios rectores del sistema educativo moderno, en especial a la escuela pública estatal y al alcance de toda la población. Esta corriente de educadores tuvo un espectro de posiciones que limitaron por un lado con la pedagogía libertaria y por otro con los positivistas. Fueron espiritualistas, sin que ello excluyera su creencia católica. Pero no militaron en las huestes de la Iglesia sino en las filas del normalismo.

Los democrático-radicalizados constituyeron una expresión del antipositivismo que en esa época afloró en toda América Latina; se opusieron al positivismo que en las décadas anteriores se había vinculado con las políticas conservadoras y racistas. Consideraron a la educación moral como el medio más idóneo para producir una "revolución pacífica" y al sistema educativo escolarizado como el instrumento adecuado para realizarla. Su lucha tenía como objetivos la corrupción y la burocratización. Fueron claramente contrarios a cualquier opción elitista, pública o privada, o que convirtiera a la educación en una empresa económica o en una forma de manipulación política o ideológica.

Los docentes socialistas. Otra corriente normalista estuvo constituida por los maestros y profesores que militaban en el socialismo. Compartían características de los normalizadores y los democrático-radicalizados. Rechazaban a los criollos y admiraban al proletariado europeo, como parte de la herencia ideológica que recibieron de los viejos inmigrantes fundadores del Vorwarts, el primer grupo socialista que se organizó en la Argentina. Esa posición facilitaba su adhesión a Sarmiento y a las interpretaciones sociológicas liberales. Rechazaban el orden conservador y defendían la principalidad del Estado, pero se interesaban especialmente por el papel de la sociedad civil en el sistema

educativo estatal. Promovieron sociedades de educación y bibliotecas populares; difundieron desde tribunas públicas un conjunto heterogéneo de ideas avanzadas, donde convivían Marx y Comte, Darwin y los higienistas de la época. En la práctica escolar los socialistas no diferían de los democrático-radicalizados, tratando de generar vínculos participativos con los alumnos y sus padres y combatiendo el autoritarismo de los burócratas que dirigían la acción normalizadora.

Los educadores anarquistas. Desde una posición libertaria otros educadores fueron antiestatistas y promovieron la creación de escuelas vinculadas con las organizaciones mutuales, los sindicatos obreros nacientes y los grupos anarquistas. Los libertarios argentinos no llegaron a realizar experiencias del alcance pedagógico del movimiento educativo catalán que dirigía Francisco Ferrer y Guardia, ni como las que se aplicaron en México. Sus escuelas se diferenciaron de las estatales por algunos de los contenidos que transmitían, pero no por la organización política interna ni por la metodología.

Las vinculaciones de estos educadores con el movimiento anarquista los colocaron entre los perseguidos por el régimen. Su situación empeoró con motivo de los hechos violentos protagonizados a principios de siglo por un grupo llamado "anarquistas expropiadores", que dieron lugar a las leyes represivas de 1902 y 1910. Se registraron clausuras y reaperturas sucesivas de escuelas anarquistas. En 1905 el 5º Congreso de la Federación Obrera Regional Argentina recomendó las escuelas libertarias. En 1906 fue fusilado Ferrer y Guardia en España, lo cual provocó protestas y una nueva represión. Se clausuró la escuela racionalista de Luján. Como muchos otros anarquistas, los docentes libertarios fueron encarcelados o expulsados del país y sus escuelas cerradas. El artículo 7º de la Ley de Residencia prohibió sus asociaciones.

Los democrático-radicalizados, los socialistas y los libertarios coincidían en la experimentación de una educación alternativa al modelo normalizador que triunfaba. Fueron patriotas pero imaginaron una organización del sistema escolar que permitiera la participación de la sociedad, o bien, en el caso de los anarquistas, que excluyera al Estado y fuera autogestionaria. Consideraron que la

escuela pública debía integrar a los inmigrantes al país, pero respetándolos; estuvieron en contra de la imposición ideológica y cultural indiscriminada. Experimentaron formas de gobierno escolar donde los alumnos participaban con amplios poderes, nuevos métodos de enseñanza, formas disciplinarias consensuadas con la comunidad educativa. Interpretaban la ley 1.420 recalcando sus aspectos más democráticos, como su indicación de promover sociedades populares de educación, bibliotecas populares y la intervención de la comunidad a través de los consejos escolares.

Un dato de importancia es que los democrático-radicalizados y los socialistas fueron docentes, inspectores y funcionarios del sistema de educación pública. Incluso algunos anarquistas, como el profesor y escritor Julio Barcos, nunca dejaron de trabajar en la escuela pública. Es decir que el movimiento crítico se desarrolló en el interior del sistema, no fue marginal y llegó a provocar conflictos importantes. Sus experiencias eran muchas veces promovidas por mutuales, sociedades populares, sindicatos, o avaladas por gobiernos provinciales o municipales. Hubo experiencias de gobierno infantil y de cogestión escuela-comunidad; diferentes formas de participación de las sociedades populares en las escuelas; trabajo en equipos; escuelas de puertas abiertas que trataban de borrar los límites entre el local donde se impartía la enseñanza y la comunidad. El inspector José Berruti fundó sobre bases democrático-radicalizadas el sistema de educación de adultos; el inspector Carlos Vergara, principal teórico de la pedagogía krauso-positivista en la Argentina, realizó la experiencia de participación estudiantil más importante de la época, en la Escuela Normal de Mercedes entre 1887 y 1889; Sara Eccleston desarrolló los jardines de infantes con inspiración froebeliana.

Junto con algunos anarquistas, los educadores democrático-radicalizados y socialistas participaron en los dos primeros congresos de las sociedades populares de educación, en la Asociación El Hogar y la Escuela, donde convivieron Alicia Moreau de Justo, Juan B. Justo, Elvira Rawson de Dellepiane, todos ellos socialistas, junto con Rosario Vera Peñaloza, formada en el pragmatismo norteamericano de las maestras sarmientinas.

El poder conservador se sumó a la burocracia que se fue formando en el sistema y combatió duramente a la disidencia. Trasladó, jubiló y degradó jerárquicamente a los disidentes y exoneró a los más extremistas. Con el tiempo, algunos elementos de los discursos democrático-radicalizados y socialistas fueron inscribiéndose en el discurso escolar. Pero quedaron subordinados a la lógica del poder hegemónico. Las propuestas anarquistas que rechazaban toda vinculación con el sistema de educación pública no tuvieron mayor incidencia en las luchas pedagógicas de la época y fueron combatidas frontalmente por el gobierno.

Las sociedades populares de educación

Las sociedades populares de educación jugaron un papel muy importante en la educación argentina. Se trataba de asociaciones que probablemente tenían como lejano antecedente las asociaciones de vecinos de las municipalidades y las antiguas Juntas Protectoras de la Educación. Las sociedades populares comenzaron a fundarse con la llegada de los primeros inmigrantes de la segunda mitad del siglo XIX. En la década de 1880 su presencia en el campo educativo era lo suficientemente importante como para que se les dedicara parte del texto de la ley 1.420. Al comenzar el siglo XX había sociedades populares de varios tipos:

- Pertencientes a las colectividades extranjeras.
- Nacidas de la política socialista o anarquista, por ejemplo, la Sociedad Luz.
- Pertencientes a los vecinos y de actuación barrial, como la Asociación Protectora de los Niños, los Pájaros y las Plantas de Belgrano.
- Promovidas por las autoridades educativas entre los padres y vecinos, con la finalidad de apoyar la actividad escolar, como los clubes de niños jardineros y las asociaciones cooperadoras.
- Creadas o promovidas por el Consejo Nacional de

Educación, como las sociedades de lectura y las protectoras de la infancia.

También se distinguían por sus funciones y por su diferenciación respecto de la labor de las escuelas. Había bibliotecas populares, sociedades con una actividad cultural independiente de las escuelas, sociedades que funcionaban dentro de los establecimientos educativos. Otras estaban dedicadas a la difusión de ideas, que generalmente no se reducía a concepciones políticas sino que incluía teorías científicas y sociales, normas sanitarias, moral y buenas costumbres. Educaban a la mujer y se inclinaban favorablemente hacia los movimientos de liberación femenina. Se ocupaban de los discapacitados. Proporcionaban educación a los adultos y a los desertores escolares. Educaban para el trabajo.

Las sociedades populares fueron difusos centros de transmisión cultural cuando el sistema escolar aún no se había extendido y lo complementaron cuando se transformó en un gran aparato escolarizado. Abarcaron entonces a la población que quedaba fuera de la escuela, a los sectores marginados, ofreciéndoles una educación no escolarizada, semipresencial, que usaba los medios de difusión de la época: las conferencias, las discusiones públicas, los libros y la prensa. Este importante movimiento de la sociedad civil persistió hasta mediados de la década de 1940.

Espiritualismo, gremialismo docente y Escuela Nueva

El positivismo estaba en caída libre en la escena política e intelectual latinoamericana alrededor de 1910; al mismo tiempo, crecían alternativas pedagógicas espiritualistas y antipositivistas. Las corrientes espiritualistas proporcionaban un marco general, una serie de categorías abarcativas, de valores que trascendían las limitaciones del nacionalismo conservador y del liberalismo, para quienes veían en el marxismo un exceso de materialismo y aunque fueran creyentes diferían con las posiciones doctrinarias de la Iglesia. El hecho de que

el socialismo argentino tuviera una fuerte influencia positivista colaboró en la elección de opciones espiritualistas.

Circulaban lecturas antipositivistas. Al krausismo introducido por Pedro Scalabrini en la década de 1870 y desarrollado por Carlos Vergara, se sumaban otras corrientes espiritualistas europeas que crecían en influencia. En el campo intelectual habían irrumpido las lecturas de Schopenhauer, Nietzsche y Bergson, los mexicanos Alfonso Reyes, Antonio Caso y José Vasconcelos y el dominicano Pedro Henríquez Ureña, el brasileño Farías Brito, los uruguayos José Enrique Rodó y Vaz Ferreyra, el peruano Alejandro Deustua y el filósofo argentino Alejandro Korn.

El positivismo, sin embargo, había dejado sus huellas. *"No podemos continuar con el positivismo, agotado e insuficiente y tampoco podemos abandonarlo"*, decía Korn. El antiguo filósofo reaccionaba contra el determinismo economicista del marxismo, al cual había adherido en años anteriores; el blanco de sus ataques fue su maestro José Ingenieros. Desde un latinoamericanismo aristocratizante, José Enrique Rodó escribió *Ariel*, metáfora en la cual el personaje central, que representa al espíritu, lucha contra Calibán, que es la materia, el utilitarismo sajón, la deslatinización. *"Calibán puede servir a Ariel, si Ariel sabe orientar a Calibán"*, concluía Rodó. *Ariel* fue escrita en una clave semejante a *La raza cósmica* de José Vasconcelos. El escritor mexicano sostuvo la necesidad de comunión de nuestra raza para oponerse al sajón, nuestro rival en la posesión del continente. América Latina tendría una cultura superior si asimilaba todas las razas. A la raza blanca anglosajona oponía una raza de síntesis.

Entre los docentes democráticos argentinos la exaltación de la libertad y la opción por la democracia que caracterizó a los krausistas se había combinado con la aceptación de algunos de los aportes del positivismo, en particular el valor otorgado al pensamiento científico. El pensamiento de muchos era de corte krauso-positivista. El espiritualismo liberal impregnaba a la Escuela Activa o Escuela Nueva, cuyas experiencias europeas publicaba *El Monitor de la Educación Común*, la revista oficial del Consejo Nacional de Educación, nacida en 1881.

En la Argentina comenzaba a gestarse el movimiento de la Escuela Activa, muy vinculado al nacimiento del sindicalismo docente. Nacida del corazón del mutualismo y luego vinculada al anarquismo y especialmente al socialismo, la actividad sindical docente fue creciendo en las primeras décadas. En 1912 Julio Barcos, Leonilda Barrancos y otros realizaron una huelga, probablemente la primera de la historia de la docencia argentina. En 1913 fueron exonerados junto con el grupo firmante de un documento que pedía el relevo de las autoridades del Consejo Nacional de Educación. Se expulsó entre otros al inspector técnico Próspero Alemandri, quien mucho después, en la década de 1950, sería uno de los inspiradores del Estatuto del Docente. En 1917 estalló la huelga de maestros en Mendoza, el primer movimiento de fuerza nacional de los docentes, que fue acompañado por el conjunto de la clase obrera. Su dirigente fue la pedagoga Florencia Fossati. Ésta y Barrancos fueron dos luchadoras de la causa de la mujer e introductoras de las ideas de María Montessori, Decroly y otros pedagogos escolanovistas.

La problemática educativa de este período estuvo influida por las demandas de participación en la planificación, gestión y conducción de las políticas educativas. Los docentes escribían artículos y manifiestos de protesta contra la burocracia y a favor de una educación nacionalista y democrática. El gobierno radical, que ascendió al poder en 1916, proporcionó a los educadores progresistas un marco político permisivo para el desarrollo de sus ideas y de sus experiencias, pero no logró consolidar una propuesta pedagógica acabada. El espiritualismo, antimetodismo y participacionismo democrático que habían avanzado en plena etapa conservadora, tenían durante el gobierno radical mejores condiciones para producir un verdadero movimiento e impulsar reformas de consideración. Pero, pese a que el propio Hipólito Yrigoyen militaba en la filosofía krausista, las demandas de reforma cayeron en saco roto; la inercia del sistema tendió a la burocratización y José S. Salinas, ministro de Educación de Yrigoyen, mantuvo una actitud dubitativa entre la reforma liberal democrática y la reproducción de la normalización.

Aunque el radicalismo no hizo ninguna reforma fundamental, la

apertura democrática que ofreció dio el marco para que fructificaran experiencias e ideas pedagógicas nuevas. En 1918 había un clima de reforma que abarcaba grandes sectores del sistema educativo. En jardines de infantes, escuelas para adultos, primarias y sociedades populares de la Capital y de algunas provincias, los docentes más progresistas desde el punto de vista pedagógico eran también los dirigentes del naciente sindicalismo magisterial.

El debate en las revistas

Hasta mediados de la década de 1940 gran parte del debate pedagógico se desarrolló en revistas que tuvieron una enorme circulación. La precursora de las revistas oficiales fue fundada por Sarmiento: los *Anales de la Educación Común*, publicada entre 1858 y 1872 en la provincia de Buenos Aires. El Consejo de Educación de esa provincia editó también desde 1859 la *Revista de Educación*.

El Monitor de la Educación Común, aunque con varias interrupciones, se mantuvo durante cerca de un siglo. Los normalistas editaron numerosas revistas que reflejaron sus tendencias. Entre ellas se destacó *La Escuela Positiva* (1895-1898), que dirigieron J. Alfredo Ferreyra, Pedro Scalabrini y Pablo Pizzurno. Este último, un importante difusor del normalismo, publicó también *El trabajo manual* (1896-1897) y junto con J. Alfredo Ferreyra la *Revista de la Enseñanza*. Pizzurno dirigió también la *Revista de Instrucción Pública* (1898) y fue redactor de la *Revista de la Asociación de Maestros* (1883). Tanto en las publicaciones donde lo hemos mencionado como en *La nueva escuela* (1892-1894), J. Alfredo Ferreyra mantuvo una posición distinta, si no enfrentada con Carlos Vergara, quien junto a José Zubiaur y M. Sarsfield Escolar publicó *La Educación*, revista revulsiva que contó con la colaboración de muchos maestros. Docentes de la ciudad de Paraná publicaron la revista *Sarmiento*. Deben agregarse a la lista *El Normalista* (1887-1889), de la Sociedad Unión Normalista, y *Renovación* (1914), que fue el órgano de la Liga Nacional de Maestros, entre muchas otras publicaciones pedagógico-sindicalistas

de la época. Los diarios de la Capital Federal y de las provincias, incluso periódicos de ciudades chicas como *El Oeste de la Provincia*, de Mercedes, intervenían fuertemente en el debate pedagógico a favor o en contra de una u otra posición. Las publicaciones de los socialistas y los anarquistas, como *La Protesta* y *La Vanguardia*, daban cabida a los educadores más progresistas.

Años después *Billiken* abrió una nueva modalidad dirigida a los chicos y los maestros. Cuando se fundó *La Obra*, en 1921, ya había mucho camino trillado. El movimiento de las revistas pedagógicas acompañó el desarrollo de las sociedades populares de educación, y al igual que ellas, tuvo su declinación con el peronismo. *Billiken* y *La Obra* fueron las únicas que continuaron. Durante el peronismo, *Mundo Infantil* compitió con *Billiken*, la revista de Constancio C. Vigil.

El movimiento reformista

La sociedad argentina era reducida; también lo era, en consecuencia, la población escolar; los profesores que enseñaban en los colegios lo hacían a veces también en las universidades de Buenos Aires (1821), La Plata (1905), Córdoba (1864) y Tucumán (1912). En general eran intelectuales socialistas que habían participado de sociedades populares y sus esposas, militantes feministas y dirigentes del magisterio. La enseñanza enciclopédica y memorística, desactualizada o ajena a la realidad social, era muy criticada. La Universidad de Córdoba era un reservorio de la pedagogía tradicionalista clerical. No ha de extrañarnos que allí comenzara el movimiento reformista de 1918.

El reformismo universitario sintetizó muchas de las ideas pedagógicas desarrolladas por los educadores democráticos en las décadas anteriores. Sus tres banderas fueron la autonomía universitaria, la libertad de cátedra y el cogobierno. El principio de autonomía era un intento de levantar una valla entre el campo educativo y los caprichos del poder gubernamental. La sociedad necesitaba de un

espacio donde fructificaran libremente el pensamiento y la investigación científica; se sentían ecos de aquel liberalismo tempranamente novecentista que aspiraba a crear una cultura liberal ligada con la sociedad. ¿No era acaso un compromiso con el país y con esa América Latina exaltada en el *Manifiesto Liminar* defender los espacios de producción de cultura de los ataques del autoritarismo pedagógico, del enciclopedismo y del conservadurismo que se reproducían desde tiempos coloniales? La concepción de una universidad autónoma pero estatal formaba parte de la idea de un Estado mucho más complejo que el necesario para el país agroexportador. El cogobierno era heredero de las experiencias educativas anarquistas, del modelo del *gobierno propio escolar*, de la experiencia de Vergara en Mercedes, de la pedagogía krausista, de los artículos difundidos desde la publicación oficial *El Monitor de la Educación Común*.

El Movimiento Reformista que nació en Córdoba en 1918 se extendió rápidamente por América Latina. El modelo de universidad que propugnaba era el más avanzado de su época. En Perú tomaron sus banderas Víctor Raúl Haya de la Torre y José Carlos Mariátegui, y el reformismo estuvo en el origen de la Alianza Popular Revolucionaria Americana, el primer partido nacionalista popular latinoamericano.

En Cuba el estudiante Julio Antonio Mella dirigió el movimiento reformista, del cual surgió el Partido Comunista de ese país. En Centroamérica las banderas reformistas guiaron las luchas estudiantiles durante décadas; entre sus dirigentes surgió el líder popular salvadoreño Farabundo Martí. En Brasil se dio un proceso bastante original: la reforma universitaria se gestó en un movimiento de jóvenes tenientes del Colegio Militar. En el resto de los países el reformismo se instaló por aquellos años como la alternativa progresista.

BIBLIOGRAFÍA

- Mercante, Víctor, *La crisis de la pubertad. Sus consecuencias pedagógicas*, Buenos Aires, Cabaut y Cía., 1918.
- Puiggrós, Adriana, *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, op. cit.
- Puiggrós, A. (dir.), Carli, De Luca, Gandulfo, Gagliano, Iglesias, Marengo, Rodríguez y Terigi, *Estado y sociedad civil en los orígenes del sistema educativo argentino*, op. cit.
- Portantiero, Juan C., *Estudiantes y política en América Latina*, México, Siglo XXI, 1978.
- Ramos Mejía, José M., *La educación común en la República Argentina*, Buenos Aires, Kraft, 1910.
- Roig, Arturo, *Los krausistas argentinos*, Puebla, Cajica, 1969.
- , *El espiritualismo argentino entre 1850 y 1900*, Puebla, Cajica, 1972.
- Roitemburd, Silvia, "El nacionalismo católico cordobés", en Adriana Puiggrós (dir.), *Historia de la educación en las provincias y territorios nacionales, Historia de la educación en la Argentina*, op. cit.
- Rojas, Ricardo, *La restauración nacionalista*, Buenos Aires, Ministerio de Instrucción Pública y Justicia, 1909.
- Terán, Oscar, *Positivismo y Nación en la Argentina*, Buenos Aires, Puntosur, 1987.
- Vergara, Carlos, *La revolución pacífica*, Buenos Aires, Talleres J. Perroti, 1911.

LITERATURA

- La maestra normal*, de Manuel Gálvez.
- Mundo, mi casa*, de María Rosa Oliver.
- Autobiografía*, de Victoria Ocampo.
- Los gauchos judíos*, de Alberto Gerchunoff.

PELÍCULAS

- Cuando en el cielo pasen lista*, de Carlos Borcosque.
- Los gauchos judíos*, de Juan José Jusid.
- Tras los pasos de una época*, documental sobre la inmigración.
- La mafia*, de Leopoldo Torre Nilsson.
- El Pibe Cabeza*, de Leopoldo Torre Nilsson.
- La Patagonia rebelde*, de Héctor Olivera.



Del yrigoyenismo a la década infame

La lucha entre lo nuevo y lo viejo

Con la derogación de la reforma Saavedra Lamas quedó reestablecida la estructura tradicional y volvió a reinar el currículum enciclopédico. Se había eliminado nuevamente la orientación práctica y se abandonaban los intentos de construir una relación pedagógica entre escuela y trabajo. La mayor parte de los docentes protestaron y los rectores informaron al ministerio su propia disconformidad. El ministro Salinas osciló durante todo el período de gobierno entre la orientación clásica y la práctica y científica.

Entre 1916 y 1930 se crearon 22 colegios nacionales, frente a 14 fundados entre 1900 y 1915; entre 1916 y 1925, 14 escuelas normales, 1 industrial, 3 comerciales y 3 profesionales de mujeres, lo que contrasta con los 46, 3, 6 y 16 respectivamente, fundados en el período anterior; en cambio, fueron 37 las escuelas de artes y oficios creadas entre 1916 y 1923, y solamente 3, dirigidas a una población semi-urbana y urbana artesanal, entre 1900 y 1915. Se terminó de organizar el sistema de educación de adultos con enseñanza de oficios, cuya modalidad de *escuelas complementarias* fue exitosa.

La relación entre el gobierno y la docencia se fue deteriorando durante la década de 1920. A la demanda de mejores condiciones laborales se sumó la irritación que produjo entre los docentes el cambio

de rumbo del radicalismo: el gobierno de Marcelo T. de Alvear se alió con los conservadores y colocó a funcionarios políticos en los cargos directivos del sistema escolar. Las gestiones de los dos ministros de Educación de Alvear, Marcó y Antonio Sagarna, se caracterizaron por las deficiencias administrativas, la escasez presupuestaria y el mal estado de los edificios, junto a lo que la revista *La Obra* llamó "politiquería". *La Obra*, fundada en 1921, fue vocera de la oposición docente a la vez que guió el trabajo cotidiano de los maestros.

Pero al mismo tiempo, algunos representantes de la vanguardia pedagógica de la década anterior, como José Rezzano (delegado de la Liga Internacional de la Escuela Nueva) y Clotilde Guillén de Rezzano, (introdutora en la Argentina de la pedagogía de Decroly y directora de la Escuela Normal N° 5 de la Capital Federal), fueron funcionarios del Consejo Nacional de Educación y trataron de institucionalizar algunas innovaciones. Fueron apoyados por las publicaciones *El Monitor de la Educación Común*, *La Obra* y *Nueva Era*. Ese proceso comenzó en 1920, con la reforma denominada *Sistema de labor y programas del Consejo Escolar 1* (o reforma Rezzano) —molesta e irritativa para la burocracia escolar—, y culminó en 1936, con la implantación de los programas de asuntos en todas las escuelas de la Capital Federal y los territorios nacionales.

La reforma estaba muy influida por el pragmatismo democrático del pedagogo norteamericano John Dewey. Consistía en un sistema integral de educación/trabajo, con talleres y laboratorios. Fue también un importante intento de diferenciación del campo técnico-profesional docente en distintas especialidades y tareas, y de institucionalización de nuevas reglas de juego entre educadores y educandos. La reforma daba prioridad a las necesidades biológicas y psicológicas del niño y se basaba en los principios de la ley 1.420. Combatía la dispersión provocada en los alumnos por la organización curricular positivista y trataba de concentrar su interés y atención en una organización de los contenidos que respondiera a los lazos que unen naturalmente las cosas, inspirándose en Decroly. La clase era considerada un grupo social, donde debía reinar el amor.

Aunque las amenazantes advertencias higiénicas que dominaron el lenguaje escolar en las décadas anteriores seguían teniendo presencia, en las escuelas donde se aplicó la reforma Rezzano los principios pestalozzianos presidían la jerarquización de los contenidos y el lenguaje práctico y lúdico ocupaba un lugar importante. La reforma proponía que la enseñanza de la historia fuera un cuadro vivo y la educación cívica, una práctica y no una serie de contenidos vacíos. La reforma enfrentó al positivismo normalista aunque sin salir de los límites tolerables por la burocracia ministerial. Nunca pretendió abandonar los rituales. Estos últimos construían la identidad de la escuela pública; ni los docentes ni el resto de la gente hubieran admitido su alteración.

Los docentes eran patriotas y enseñaban con convicción la historia, la geografía y los símbolos de la Nación. Pero reclamaban su derecho a diseñar las ceremonias escolares y a crear los homenajes cívicos. En las casas se tomaba chocolate el 9 de julio para festejar la Independencia y mucha gente embanderaba las casas y se ponía escarapelas. Los maestros, profesores y alumnos vivían la nacionalidad como algo propio que no querían ceder a ningún burócrata del gobierno de turno. No consideraban a la reforma incompatible con los desfiles escolares del 9 de julio ni con las marchas militares que se entonaban regularmente dentro de las escuelas, pero repudiaban la imposición puntual de programas de acción que no dejaban lugar a la creatividad de los maestros.

En 1924 Rezzano fue nombrado asesor de la Inspección de Enseñanza Secundaria, sin dejar sus cargos en el Consejo Nacional de Educación; Rosario Vera Peñaloza fue confirmada como inspectora general de Enseñanza Secundaria Normal y Especial. Pese a la posición progresista que por entonces ambos sostenían, ni Rezzano ni Vera Peñaloza lograron reformar la enseñanza media. A fines de la década de 1920 el positivismo estaba en retroceso. Sin embargo, el modelo pedagógico normalizador ordenaba la vida escolar. Frente a eso, muchos docentes admiraban la escuela activa europea, el pragmatismo norteamericano y las experiencias comunitarias soviéticas y registraban los ecos del movimiento reformista. Se realizaron numerosas

experiencias y se publicaron muchas páginas difundiendo una pedagogía innovadora.

Los educadores que adherían a las modalidades de vanguardia no pertenecían a los mismos partidos y posiciones políticos, pero coincidían en sus posiciones pedagógicas. Un ejemplo: entre las lecturas más frecuentes estaba la obra del escolanovista Lombardo Radice, quien había asesorado a Giovanni Gentile, el ministro de Educación de Mussolini. Seguían su orientación educadores de centro y de izquierda, como el uruguayo Jesualdo y las hermanas Olga y Leticia Cossettini. En la corriente alternativa hubo docentes que trataron de no alterar demasiado la escuela normalizadora, como Rezzano, y revolucionarios como Florencia Fossatti, quien realizó una famosa experiencia de cogobierno estudiantil-docente en la Escuela Normal de Mendoza y fue expulsada de la docencia por el régimen de Agustín P. Justo.

Hubo teóricos marxistas como Aníbal Ponce, radicalmente enfrentados a toda reforma que consideraran burguesa, incluida la escuela activa. También poetas como Jesualdo, que combinaba el espiritualismo escolanovista con los principios del marxismo, y la experiencia de Makarenko en la Unión Soviética, con sus propios avances en la incorporación de niños inmigrantes. O educadoras socialistas como Delia Etcheverry, que difundía una educación progresista. Artistas como el titiritero Javier Villafañe e inspectores del Consejo Nacional de Educación como Horacio Ratier se asociaron para llevar a las escuelas patagónicas el teatro, la música y una dosis de libertad.

El divorcio entre educación y trabajo

La articulación entre los principios educativos liberal-democráticos y la cuestión de la unidad cultural nacional fue un problema difícil de resolver para los educadores argentinos. Igual que los maestros norteamericanos de la época, tuvieron ante sí la cuestión de la incorporación de los inmigrantes europeos. Pero a diferencia de la

concepción elaborada por los educadores progresistas estadounidenses, la pedagogía argentina más avanzada no supo o no pudo crear categorías que atendieran simultáneamente al individuo (creatividad, imaginación, desarrollo propio e identidad personal), que vincularan la educación con el trabajo y que construyeran los valores, hábitos y gustos colectivos. La idea de práctica fue reducida a la actividad en la clase escolar y la capacitación para el trabajo sustituida por una conexión abstracta con la vida social. La revista *La Obra* se manifestaba preocupada por el problema del trabajo. Llegó a elogiar el taylorismo, un sistema de capacitación rápida para la industria que estaba en boga en Estados Unidos y en la Unión Soviética, presentándolo como una propuesta didáctica. Pero nunca publicó propuestas de educación laboral novedosas y aptas para aplicar en nuestras escuelas.

Culpar de la deficiente vinculación entre educación y trabajo al proyecto parasitario de la oligarquía no es suficiente; es necesario examinar en su conjunto la conformación cultural argentina, que resultó incapaz de proponer alternativas modernizadoras. Los argentinos no se dieron cuenta, como los norteamericanos, de la importancia de la educación laboral para la formación de los ciudadanos y para el desarrollo económico. Los escenarios con los cuales soñaban frecuentemente muchos argentinos estaban poblados por hijos doctores o políticos, ya que no podían ser estancieros. La laboriosidad no era una virtud especialmente cultivada, excepto en algunos sectores como los viejos socialistas. Los hijos de los inmigrantes aún no querían admitir el fracaso del proyecto de sus padres y cerraban los ojos ante la estrechez de la estructura económico-social en la cual habían ingresado. A partir de esa negación, fueron incapaces de proyectar una reforma de conjunto del sistema educativo que lo vinculara realmente con una utopía industrialista y modernizante.

El golpe de gracia al liberalismo pedagógico

El segundo gobierno de Hipólito Yrigoyen heredó del alvearismo la burocracia, la mala administración y la enemistad con los docentes.

El ministro De la Campa tampoco aportó soluciones y sumó a la inconformidad generalizada la introducción de un nuevo programa que, lejos de traer una buena solución, era hiperutilitario y ramificaba la enseñanza primaria, provocando el peligro de que se crearan circuitos desiguales de escolarización. El programa, llamado *Escuelas de Nuevo Tipo*, se dirigía a niños de 6 a 8 años para formarlos en oficios artesanales, rurales y urbanos. *La Obra* criticó duramente aquella experiencia, rechazando la educación laboral temprana y optando por una educación básica más general.

Aunque en el tránsito de 1916 a 1930 existieron importantes picos descendentes, la situación escolar básica de los sectores populares había mejorado durante las administraciones radicales. En 1914 en el país había 7.885.237 habitantes, de los cuales 1.485.785 tenían entre 6 y 14 años y 863.290 estaban inscriptos en la escuela primaria, es decir el 58% sobre la población escolar. Había 26.689 maestros y 7.575 escuelas. En 1925 la población total era de 10.079.876 y el grupo de 6 a 14 años llegaba al 70,58%, había 43.663 maestros y 10.058 escuelas. En 1932, sobre una población total de 11.846.655, 2.239.117 tenían entre 6 y 14 años; el porcentaje de inscripción en la primaria se mantenía prácticamente igual (69,01%); había 53.838 maestros y las escuelas eran 11.125. El analfabetismo, según el padrón electoral, había bajado de 35,65% en 1916 a 21,98% en 1930; los analfabetos eran el 17,60% de los enrolados para el servicio militar en 1914, el 19,82% en 1925 y el 13,36% en 1932. Pero ningún sector reconocía aquellos progresos. La opinión de los diarios y publicaciones de la época era tan desfavorable como la de los maestros, quienes, malquistados con el ministro De la Campa, no ofrecieron resistencia al gobierno surgido del golpe del 6 de septiembre de 1930 que derrocó a Hipólito Yrigoyen e inauguró una metodología ilegítima y violenta de acceso al poder.

La conversión de Leopoldo Lugones de socialista admirador de la Revolución Rusa en un ferviente corporativista anunciaba que había llegado "la hora de la espada" y que había intelectuales dispuestos a justificarla. El gesto de Lugones debió haber sido importante para el magisterio. Aunque su *Didáctica*, escrita en 1911, tuvo un uso

limitado, el conjunto de su obra aportaba significativamente a la conformación del discurso escolar.

Durante el año y medio de gobierno de José Evaristo Uriburu se sucedieron como ministros de Educación Ernesto Padilla, Guillermo Rothe e interinamente Adolfo Bioy. Juan B. Terán, un espiritualista antilaicista y conservador, fue presidente del Consejo Nacional de Educación. Terán provenía del normalismo y respondió de inmediato a las demandas insatisfechas de los docentes, quienes apoyaron decididamente su gestión. Las provincias y territorios nacionales fueron dotados de consejos escolares, largamente solicitados, pero Terán trató de darles un carácter más burocrático, impidiendo la participación de los vecinos.

El discurso de Terán daba el tono del clima cultural de la época. Era un decidido germanófilo que repudiaba el reformismo universitario y la escuela activa. Luchaba contra el divorcio, pero desde una posición distinta del nacionalismo católico. El conservadurismo argentino se diversificaba abarcando también posiciones espiritualistas reacias a todo cambio, sustancialistas y conservadoras. Así era Terán y desde ese esencialismo trató de congelar la identidad del maestro sobre la figura del apóstol, cuya misión era "curar el hedonismo de la sociedad". Terán fue un verdadero precursor de aquellos gobernantes que cincuenta años después pretenden atrapar a la juventud en los relojes oficiales que distinguen lo diurno de lo nocturno.

Muchos de los escolanovistas moderaban su discurso. *La Obra* elogiaba el hispanismo y dejaba de criticar al gobierno. Terán suprimió las Escuelas de Nuevo Tipo diciendo que suponían el sometimiento al ideal pragmático de Estados Unidos. Consideró a la enseñanza práctica una tiranía para el niño y propuso centrar su educación en la moral. Había que espiritualizar la escuela, combatir el comunismo entre los estudiantes e impulsar la gestión educativa privada. Terán tenía una postura aristocrática y conservadora, con muchos elementos del nacionalismo católico. Pero su lema, "Espiritualizar la escuela", fue asumido como propio por muchos docentes y padres.

Pero esto no era lo único que ocurría. En las publicaciones educativas de la Capital y del interior seguían estando siempre

presentes artículos de o sobre María Montessori, referencias a Decroly y a Ferrière y en menor medida a John Dewey. Olga Cossettini y Jesualdo eran frecuentemente mencionados por esas publicaciones y admirados por otros sectores de los docentes. Al IV Congreso de Sociedades Populares de Educación, convocado por la Liga Nacional de Educación, concurren librepensadores, anarquistas, socialistas, partidarios de la escuela activa, vecinos, trabajadores y sindicalistas docentes. Se acordó promover la lucha contra el analfabetismo, el cooperativismo escolar, las escuelas populares de puertas abiertas, la acción de las instituciones culturales en la vida deportiva, la educación de los adultos en los buques que traían inmigrantes y la capacitación laboral. Los mecanismos de participación de la comunidad en la educación pública fueron un tema de gran preocupación. Juan B. Terán asistió en carácter de presidente del Consejo Nacional de Educación; en la sesión inaugural del congreso declaró que el total de asociaciones era de 120, cuando las actas oficiales registran la existencia de 1.000 tan sólo en la provincia de Buenos Aires.

Aquel congreso fue una muestra del desarrollo de proyectos de cooperación social en plena crisis de 1930; al mismo tiempo florecía un fuerte individualismo que sólo buscaba el ascenso social. La desesperanza fue registrada por Raúl Scalabrini Ortiz, hijo de aquel inmigrante Pedro Scalabrini que fue director de estudios de la Escuela Normal de Paraná, en *El hombre que está solo y espera*; por Roberto Arlt, quien describió el drama de la época en *Los siete locos*, y más tarde por Leopoldo Marechal en *Adán Buenosayres*.

El país no cerraba por ningún lado si la propiedad de la oligarquía seguía intacta. No se podía crecer sin industrialización y ésta no era posible si manteníamos el acuerdo internacional que nos obligaba a exportar productos agrícolas y desarrollar solamente una limitada industria liviana. El pacto Roca-Ruciman selló nuestra subordinación a Inglaterra pero no pudo eliminar todas las aspiraciones argentinas al progreso. Aunque el ritmo de crecimiento de la industria y los puestos del Estado no alcanzaban para que todos los argentinos en condiciones de trabajar tuvieran empleo, la gente trataba de capacitarse más que en décadas anteriores. Se produjo un creciente desarrollo de

modalidades de capacitación laboral por parte de entidades estatales, sindicales, empresariales, de la Iglesia Católica y de sociedades populares. En cursos relativamente informales se formaron personal administrativo, artesanos y obreros para trabajos especializados en las grandes ramas de la producción.

En 1943 surgirían propuestas de educación laboral en la Secretaría de Trabajo y Previsión y en 1944 una proliferación de cursos de perfeccionamiento obrero dependientes del gobierno nacional en todo el país. Pero los programas de educación obrera y técnico-profesional buscarían canales paralelos a las estructuras dependientes del Ministerio de Instrucción Pública. El problema de la relación entre educación y trabajo se presentaba en el centro del escenario educativo de la época, pero su lucha por ingresar al sistema educativo tradicional sería infructuosa.

Llega la represión

Agustín P. Justo tuvo tres ministros de Educación en sus seis años de gobierno: Manuel de Iriondo, Ramón S. Castillo y Jorge de la Torre. Ramón J. Cárcano, como presidente del Consejo Nacional de Educación, suprimió los centros de estudiantes en los colegios secundarios. El gobierno persiguió a los docentes que tenían posturas radicalizadas, laicistas y escolanovistas. Se exoneró a muchos; se trasladó a lugares inhóspitos a otros; fue famoso el caso de Florencia Fossatti, separada de su cargo y privada de la jubilación en 1936. Se hicieron más estrictas las normas para el ejercicio de la docencia y se ordenó la enseñanza privada estableciendo el régimen de incorporación de los establecimientos particulares a los públicos. En cuanto a la enseñanza técnico-profesional de nivel medio, durante los años de la presidencia de Justo se crearon o transformaron escuelas normales regionales, escuelas prácticas del hogar, comerciales y de orientación regional.

También hay que consignar experiencias conservadoras populistas llevadas a cabo por sectores de la oligarquía. Iban dirigidas a sus peones,

a niños desvalidos, a los huérfanos y a sectores pobres en general. Un ejemplo fue la Asociación Amigos de la Escuela Ambulante Argentina, presidida por María C. Bertolozzi de Oyuela. En Guataché, La Pampa, funcionaba un comedor escolar, propiciado por la cooperadora de la Escuela N° 60, 232 días al año. Parte de las 19.256 raciones que se necesitaban en el año escolar eran proporcionadas, donaciones de vacunos mediante, por las estancias "La Luna", del doctor Eduardo Gallegos, "Guataché", de Paunero, "María" de Anzoátegui Lda., el establecimiento del doctor Pueyrredón y "Las Tunas" de Novick Insausti Lda., entre otras.

Por esos años Álvaro Yunque, un escritor de izquierda que provenía del grupo Boedo, producía una literatura infantil que fue pionera en el país. En sus libros estaban los chicos inmigrantes, los campesinos pobres de las provincias y la infancia suburbana, vistos con ojos diferentes a los de la beneficencia oligárquica. Constancio C. Vigil publicaba su serie de libros infantiles. Las familias más cultas compraban para sus hijos escolares la maravillosa enciclopedia *El tesoro de la juventud*, de la editorial Jackson. Esa obra contenía información de cultura general, historia universal y latinoamericana, entretenimientos, literatura infantil, poesía y el *Libro de los por qué*. Su criterio pedagógico, su organización y su gráfica eran muy avanzados para la época. En los círculos de izquierda los niños aprendían mitología griega e historia, viajando por el tiempo con los libros del brasilero Monteiro Lobato. Todos los que podían compraban *El Gráfico*.

La lucha ideológica en la educación

Pese a la tendencia de todos los gobiernos a usar políticamente los puestos directivos del sistema, durante esta época aún ocupaban algunos cargos e incidían en la educación los docentes e intelectuales de renombre. El propio Colegio Libre de Estudios Superiores creado en 1930, y en particular su famosa "Cátedra Sarmiento", influía en la determinación de los currícula. Entre los fundadores de aquella

institución estaban su inspirador, Aníbal Ponce, junto con Luis Reissig, Jorge Nicolai, Alejandro Korn, Narciso Laclau, Carlos Ibarguren, Juan Mantovani y Juan Cassani. Desde una decidida posición liberal el colegio defendió la ley 1.420, el laicismo y la reforma universitaria. Sus miembros fueron autores de libros de textos, docentes de enseñanza secundaria y universitaria, inspectores, directores de áreas y asesores ministeriales.

En 1935, el inspector general de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial era el profesor Juan Mantovani, discípulo del filósofo Alejandro Korn. A diferencia de Juan B. Terán, Mantovani era laico y admirador de John Dewey. Como Terán, era espiritualista y lector de Giovanni Gentile, pero estaba interesado en la cultura y en la democracia. Mantovani presentó un proyecto de reforma de tono antiutilitario y contrario a la educación práctica, aunque trataba de conciliar una base formativa y humanística con estudios especializados. El proyecto se ocupaba de los problemas del adolescente y atendía especialmente las conexiones entre niveles y modalidades, flexibilizando el pasaje entre distintas opciones de la enseñanza secundaria para evitar la formación de compartimentos estancos y dar un sentido integral a todo el nivel medio.

En sus comienzos, el Colegio Libre de Estudios Superiores había albergado también a intelectuales nacionalistas como Carlos Ibarguren. Pero pronto las aguas se fueron separando entre liberales y profascistas. Las diferencias entre espiritualistas laicos y marxistas pasaron a segundo lugar ante el avance del nacionalismo católico y el corporativismo. Los intelectuales, los políticos y la opinión pública identificaban cada vez con más fuerza al nacionalismo con el fascismo y al liberalismo con el desprecio por lo propio y la "europeización" de las ideas. Como consecuencia, términos liberales como democracia, libertad, escolanovismo y reforma, eran rechazados por quienes identificaban el amor a la patria con el hispanismo y el nacionalismo católico.

La libertad y la Nación parecían términos incompatibles para la política educativa que había inaugurado Terán y que ganaba terreno. Muchos docentes, que eran católicos en su vida privada pero opinaban que la escuela pública debía ser laica, introducían ahora, alentados

por el oficialismo, los símbolos y los rituales eclesiásticos. El espiritualismo laico se tornaba espiritualismo católico. En 1934 se realizó, con la presencia del futuro Papa Pío XII, el Congreso Eucarístico Nacional, que favoreció posiciones antiparlamentarias y corporativistas. También en las Jornadas de Educación Católica realizadas en el Teatro Coliseo en 1936 con más de 8.000 participantes, el nacionalismo católico integrista mostró un notorio impulso. Un sujeto importante en ese escenario fue la Acción Católica Argentina, creada por el Episcopado en 1932 y que en la década siguiente se inclinó hacia el liberalismo. Al mismo tiempo numerosas publicaciones como *Crisol*, *Bandera Argentina*, *El Pampero* y *Cabildo* expresaban a militantes falangistas y fascistas como Jordán Bruno Genta, mientras *Criterio* y *La Nueva República* prenunciaban el derrumbe de la democracia y el laicismo.

La obligatoriedad de la enseñanza religiosa fue decretada en 1937 en la provincia de Buenos Aires, siendo gobernador Manuel Fresco y director de Escuelas Roberto J. Noble. La escalada culminaría con el decreto 18.411/43, cuando ocupaba la presidencia provisional de la Nación Pedro P. Ramírez y era ministro de Educación Gustavo Martínez Zuviría, escritor que usaba el seudónimo de Hugo Wast. El escritor mexicano Carlos Fuentes ha relatado que a los quince años vivía en Buenos Aires pero no iba a la escuela para no tener que soportar el sistema fascista impuesto por Martínez Zuviría. Durante su gestión se decretó la enseñanza de la religión católica en las escuelas públicas primarias, postprimarias, secundarias y especiales. La resolución tomaría fuerza de ley por la 12.978/47, durante la primera presidencia de Juan D. Perón.

Las publicaciones del magisterio no reaccionaron como podía esperarse dadas la raigambre laicista del sector y la prédica antinormalista oficial. Jorge Eduardo Coll, ministro de Educación de Roberto L. Ortiz, encontró el apoyo de sectores tan insospechables de coincidencia con sus propuestas corporativistas y centralizadoras como el viejo militante anarquista, asimilado en sus últimos años al radicalismo, Julio R. Barcos, y luchadores progresistas como Alfredo M. Ghioldi y Rodolfo A. Bardelli.

Al mismo tiempo Raúl Scalabrini Ortiz, Arturo Jauretche y un grupo de intelectuales provenientes del radicalismo rechazaron la debilidad de las posturas de su partido y confluyeron con nacionalistas que avanzaban hacia posiciones democráticas, como el historiador nacionalista Atilio García Mellid. Fundaron FORJA (Fuerza de Orientación Radical de la Joven Argentina). Este complicado damero constituye un nudo significativo de especial importancia para entender el papel de los intelectuales en la organización del campo político-cultural y pedagógico fundador del proyecto educativo peronista.

En 1938 *La Obra* insistía en la defensa de la Escuela Nueva. Contrastaba con el Consejo Nacional de Educación, que extremaba sus posturas autoritarias. El gobierno felicitaba a los maestros por su fervoroso cumplimiento del ritual patriótico; el presidente Ortiz hablaba ante una concentración de 80.000 alumnos, en un acto de homenaje a la bandera durante el cual monseñor Andrés Calcagno, vicario de Ejército en 1939, pronunciaba una oración que reproducía *El Monitor de la Educación Común*. Se hacían homenajes a Mitre, Urquiza, Avellaneda y Juan B. Terán. Se superponían las simbologías patrióticas, militares y eclesiásticas. Se instauraban los días de la escarapela y del Himno Nacional. Se diseñan, aunque no se promulgan, una nueva ley de educación común e instrucción primaria, media y especial y un reglamento de clasificaciones, exámenes y promociones. En 1940 el Consejo Nacional de Educación aprueba un dictamen de su Comisión de Didáctica que expresa la necesidad de reforzar el patriotismo, dados los peligros que acechan a la libertad, la independencia y la justicia, que deben ser defendidas con la vida y por la fuerza. Indica retomar la "sana orientación" que tenían los programas sancionados en 1910, cuando ejercía la presidencia del Consejo Nacional de Educación el positivista José María Ramos Mejía, y recalca la importancia de los rituales; concluye con instrucciones para libros de lectura y una cartilla patriótica.

El nacionalismo impregna los contenidos. En 1940 se establece un nuevo programa para la promoción de la enseñanza de la agricultura y ganadería en las escuelas nacionales de provincias y territorios nacionales. Se designa una comisión de folklore, se establece

un plan de recopilación cultural regional y de revalorización de la memoria popular. La incorporación de los militares y lo militar a la vida escolar es notable en los actos, los textos y los programas. El nacionalismo es considerado como el antídoto contra el peligro de disolución nacional por docentes como Juan Carlos Astolfi y Rosario Vera Peñaloza. Aportando al reservorio de una pedagogía democrática, a finales de los 30 el español Lorenzo Luzuriaga dirige las publicaciones pedagógicas de la editorial Losada. Está vinculado al filósofo Rodolfo Mondolfo, con el cual compartía el interés por la relación entre la filosofía y la historia. Luzuriaga, desde su cargo de profesor de la Universidad Nacional de Tucumán, contribuyó con su aporte a las ideas educativas liberales y a la historia de la educación.

El exceso de docentes sin cargo da el tono a las posiciones en el campo gremial-profesional docente. *La Obra* expresa la opinión favorable a la jubilación de directores y maestros, poniendo el acento en "razones de Estado" que estarían por encima de los perjuicios que causaría a los individuos retirarse. No hay oposición en el sector docente. Han desaparecido de *La Obra* las quejas de una década y media atrás contra los rituales patrióticos impuestos. Las recetas para los festejos escolares se repiten rutinariamente. La revista se pronuncia por una mayor centralización educativa, reclama un estatuto de conducción del sistema y compara la forma que debería tomar tal conducción con la recientemente creada Policía Federal, que atendería las necesidades de toda la República. La revista compara también al magisterio con un ejército regular, intentando incluso una equiparación de los grados jerárquicos y criticando al Consejo Nacional de Educación por no ejercer plenamente su rol de conducción.

El régimen surgido del golpe del 4 de junio de 1943, dirigido por la logia *Obra de Unificación del Ejército*, bajo el comando del *Grupo de Oficiales Unidos* o *Grupos de Organización y Unificación* (GOU), abarcó la presidencia de Arturo Rawson, cuyo ministro de Educación fue Horacio Calderón, y de Pedro P. Ramírez, quien tuvo como ministros a Elbio C. Anaya, Gustavo Martínez Zuviría y Horacio J. Silgueira. El principal asesor del ministerio era monseñor Gustavo

Franceschi. El nacionalismo católico ocupaba las estructuras educativas.

El enfrentamiento que los docentes habían evitado durante una década se produjo irremediamente. En 1944 el interventor en el Consejo Nacional de Educación declaró en comisión a todo el personal y dejó cesantes a 238 educadores por actividades contrarias a la Nación, inmoralidad, delitos, inconducta, etc. *La Obra* manifestó su temor de que se produjeran ataques a la libertad de credos y recordó que la ley 1.420 contemplaba la multiplicidad religiosa de los inmigrantes. En 1945 creció el tono adverso al gobierno. La revista señalaba que no sólo se oponían a la democracia los gobiernos totalitarios sino también los funcionarios corruptos. Defendía la versión liberal de la historia destacando los ideales de justicia, democracia y libertad e identificándolos con Belgrano, Rivadavia, los constituyentes de 1852 y la ley 1.420. Acusaba a los militares de haber asaltado espacios gubernamentales.

Pero pese a su postura opuesta al gobierno, *La Obra* insistía en que el Estado debía actuar como ordenador y director del proceso de organización del campo profesional docente. Coincidió con grandes sectores sociales que veían al Estado como el único agente social capaz de responder a las múltiples demandas de una sociedad que crecía, pese a su estructura agrario-exportadora que funcionaba como un corsé. El sistema escolar normalizador empezaba a mostrar sus insuficiencias. Las sociedades populares no eran capaces de dar el salto político, organizativo y tecnológico necesario para atender a las demandas de educación de los adultos, de la mujer, de los discapacitados y menos aún de la formación laboral. La iniciativa privada solamente se ocupaba de educar sistemáticamente a los pudientes; sus actividades de beneficencia eran muy limitadas. La sociedad civil prefería delegar la tarea de reestructurar la educación y depositaba esa responsabilidad en el Estado.

BIBLIOGRAFÍA

- Barrancos, Dora, *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*, Buenos Aires, Contrapunto, 1991.
- Genta, Jordán Bruno, *Guerra contrarrevolucionaria*, Buenos Aires, Ediciones Dicio, 1979.
- , *Testamento político*, Buenos Aires, Ed. Claudius, 1986.
- Krotsch, Carlos Pedro, "Iglesia, Educación y Congreso Pedagógico Nacional", en Ana María Ezcurra, *Iglesia y transición democrática*, Buenos Aires, Punto Sur, 1988.
- Mantovani, Juan, *La educación y sus tres problemas*, Buenos Aires, El Ateneo, Buenos Aires 1972.
- , *Educación y vida*, Buenos Aires, Losada, 1964.
- Mercante, Víctor, *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*, Librería del Colegio, 1918.
- Mangone, Carlos, "La República radical: entre *Crítica* y *El Mundo*", en Graciela Montaldo y colab., *Yrigoyen entre Borges y Arlt (1916-1930). Historia social de la literatura argentina* (dir. David Viñas), Buenos Aires, Contrapunto, 1989.
- Nelson, Ernesto, *La cuestión social y la cultura*, Publicación "Círculo médico argentino y Centro de estudiantes de medicina", Buenos Aires, 1920.
- , *Plan de reformas a la enseñanza secundaria en sus fines, su organización y su función social*, Buenos Aires, Mentruyt, 1915.
- Peralta Ramos, Mónica, *Acumulación del capital y crisis política en Argentina (1930-1974)*, México, Siglo XXI, 1978.
- Ponce, Aníbal, *Educación y lucha de clases*, Buenos Aires, Cartago, 1974.
- Portantiero, Juan Carlos, *Estudiantes y política en América Latina. El proceso de la reforma universitaria (1918-1938)*, México, Siglo XXI, 1978.
- Sarlo, Beatriz, *El imperio de los sentimientos*, Buenos Aires, Catálogos, 1981.
- , *Una modernidad periférica, Buenos Aires entre 1920 y 1930*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1988.
- Terán, Juan B., "Espiritualizar nuestra escuela", en *Obras completas*, Universidad Nacional de Tucumán, 1980.

LITERATURA

- Los siete locos*, de Roberto Arlt.
- Vida de un maestro*, de Jesualdo

PELÍCULAS

- Maestro Levita*, de Luis César Amadori.
- La maestra de los obreros*, de Alberto de Zavalía.
- Miss Mary*, de María Luisa Bemberg.
- Kilómetro 111*, de Lucas Demare.
- Severino Di Giovanni*, de Eliseo Álvarez.
- Asesinato en el Senado de la Nación*, de Juan José Jusid.

El peronismo

El escenario

Cuando el peronismo llegó al poder, toda la gente que había votado a la Unión Democrática temió por la educación, aunque por motivos diversos. La oligarquía y la clase media alta tenían miedo de que los “cabecitas negras” invadieran las limpias aulas de las escuelas, como habían temblado ante los inmigrantes y los anarquistas a principios de siglo. Se indignaron cuando el gobierno impuso un porcentaje de música nacional en las programaciones radiales y sintieron que la estética populista insultaba su buen gusto conservador. En general no sentían simpatías por el nazismo y el fascismo. Había liberales católicos, aunque la Iglesia argentina se inclinaba más bien hacia el corporativismo y el franquismo. Los liberales católicos temían el avance de esas concepciones en la educación pública, y junto con los liberales de tendencia laica identificaron al peronismo con el fascismo. Durante todo el período peronista fue creciendo su preocupación por desarrollar un sistema de educación privado, independiente del gobierno.

Los nacionalistas católicos participaron de logias como el *Grupo de Oficiales Unidos* (GOU), en el que se comenzó a gestar el poder de Perón, y luego se volcaron al justicialismo. En su imaginario la Argentina blanca e hispánica debía expandirse y la educación imbuir a la población de la esencia de lo nacional. Los nacionalistas católicos

no solamente conspiraban en torno del poder, sino que habían desarrollado un trabajo de base amplio, que incluía experiencias educativas en organizaciones civiles como la *Liga Patriótica Argentina*. Aspiraban a controlar el sistema de instrucción pública y ocuparon lugares importantes en el área de educación.

Una profunda fractura dividía los discursos políticos pedagógicos de los dos grandes movimientos nacionales, el radicalismo y el peronismo; los socialistas habían acentuado sus componentes liberales. Junto con los radicales y los demócratas progresistas formaban un bloque con mucha influencia en la docencia, que defendía la educación estatal, laica, obligatoria y gratuita y la reforma universitaria. Los educadores escolanovistas que eran socialistas como Delia Etcheverry, demócratas progresistas como Olga y Leticia Cossettini, radicales como Antonio Sobral y también los vinculados al Partido Comunista, como Luis Iglesias, se alinearon en la defensa de los principios educativos liberales contra el avance del nacionalismo, identificando peronismo con fascismo, sin comprender su raigambre popular y sus posibilidades democráticas. El gobierno peronista no intentó atraerlos sino que se dedicó a perseguirlos.

El peronismo heredó del régimen instalado en 1943 funcionarios ultranacionalistas que querían imprimir a la escuela el carácter de un regimiento; por eso chocó con la irreductible oposición del espectro liberal. Pero las demandas que debía atender provenían de un espacio mucho más amplio que las fuerzas políticas organizadas. Mucha gente quería aprender oficios, capacitarse como operaria o empleada y cursar carreras técnicas. Las mujeres querían estudiar, los empresarios reclamaban personal más capacitado, los inmigrantes del interior que llegaban a Buenos Aires necesitaban atención educacional. La cultura elitista instalada en las instituciones y en los medios de comunicación era distinta del espíritu nacionalista y popular de los trabajadores peronistas y de Perón y Evita. *El sistema educativo argentino vivía una crisis de crecimiento.*

Enfrentado el peronismo con los liberales y con la izquierda, en el poder educativo avanzó el nacionalismo católico. También ocuparon lugares de cierta importancia profesores provenientes de terciarios y

de universidades del interior y algunos intelectuales autodidactas que habían sido rechazados por el academicismo universitario. Algunos normalistas formados en las ideas de la Escuela Nueva coincidieron también en la postura antirracionalista y antipositivista del peronismo. Los cargos políticos del sistema fueron cubiertos por funcionarios vinculados con el régimen de 1943. Eran, como siempre, médicos, abogados y en algún caso militares, que ahora coincidían en el nacionalismo católico. Pero no entendían de la misma manera el problema de la participación popular y tenían distintas concepciones pedagógicas.

El primer ministro de Educación fue el jurista Belisario Gache Pirán, quien consideraba que la justicia social se debía ejercer mediante la educación humanística, desde una doctrina antimaterialista, antitotalitaria y antirracionalista dirigida al hombre concreto. Era enemigo del positivismo y proponía que la educación estimulara el espíritu de iniciativa, la capacidad creadora y el sentido de justicia social. De esa manera se avanzaría hacia la superación de lo que el liberalismo no pudo sobrepasar. El segundo ministro fue Oscar Ivanissevich, un exaltado cirujano ultranacionalista. Un tiempo antes había renunciado a su cátedra universitaria jurando no regresar mientras un solo estudiante formara parte del gobierno universitario. Lo hizo como interventor de la Universidad de Buenos Aires durante la gestión de Gache Pirán. Abiertamente profascista, Ivanissevich impulsó tanto desde la UBA como desde el ministerio una política oscurantista, con contenidos enciclopédicos y elitistas. El tercer ministro de Educación del peronismo fue Armando Méndez San Martín, quien se ubicaba más en el centro del espectro político y acompañó el proceso de ruptura de relaciones entre Perón y la Iglesia Católica, en los últimos años del segundo gobierno.

Deben destacarse algunos funcionarios que dieron tono al espectro de posiciones pedagógicas en el poder. Jorge Pedro Arizaga fue secretario de Educación durante la gestión de Gache Pirán. Se trataba de un docente de carrera, espiritualista, conocedor y adherente del escolanovismo, con fuertes críticas al positivismo. Diseñó una reforma del sistema escolar que introducía criterios nacionalistas democráticos

y daba mucha importancia a la *educación práctica*. Arizaga relacionaba la enseñanza con el medio social y con el desarrollo económico, aunque destacaba particularmente la educación humanística. Otro funcionario notable fue Miguel Mordegliá, un médico patólogo nombrado presidente del Consejo Nacional de Educación, organismo clausurado durante la gestión de Ivanissevich, aunque muchas de sus funciones ya habían sido transferidas al ministerio desde el golpe de Estado de 1943. Mordegliá era un socialcristiano con intereses nacionales.

Juan Emilio Cassani y Hugo Calzetti fueron los pedagogos del régimen. Cassani tenía una larga carrera en la docencia secundaria y universitaria. Fundó el Instituto de Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y colaboró con el filósofo espiritualista Coriolano Alberini, quien fue decano de esa misma facultad. La formación normalista de Cassani se orientaba hacia la corriente de la Escuela Nueva europea que se inspiraba en Adolphe Ferrière y en Giovanni Gentile, el primer ministro de Educación de Benito Mussolini. De ahí que Cassani fuera contrario al pragmatismo de John Dewey y rechazara la metodología de la enseñanza. Consideraba la educación como un acto que unía el alma del educando con el alma del educador, antes que el resultado de un trabajo. La pedagogía era para él un arte y no una ciencia. En cuanto a Calzetti, era el principal colaborador de Cassani y autor del texto de didáctica en el cual se han formado los docentes argentinos durante muchas décadas. Calzetti militaba en un espiritualismo de tipo decididamente católico; en su obra se encuentran fuertes reminiscencias tomistas y la influencia muy cercana del pedagogo español García Hoz. También era antipositivista y prefería el método global, a la vez que rechazaba la organización liberal de las escuelas nuevas; sostenía que la función del maestro es transmitir un orden y una moral.

Las relaciones con la docencia

Al comenzar la década peronista, la docencia estaba cargada de demandas insatisfechas y requería un ordenamiento del campo

técnico-profesional que aclarara las reglas del juego entre los docentes y el Estado. Se necesitaba una reglamentación del ejercicio profesional que incluyera el régimen de ingreso a la docencia y la promoción por concurso. Hacía falta legitimar una relación estable y reglamentada entre funciones, estatus, remuneraciones y cargos en el sistema educativo, capacitaciones adquiridas y antigüedad. Se reclamaban la revalorización, recalificación y reubicación de educadores y educandos que estaban en lugares marginales del sistema estatal o fuera de él. Las demandas de los docentes abarcaban también aspectos pedagógicos y político-educacionales, como la educación de la población en zonas de fronteras y de los discapacitados y la capacitación laboral.

La posición del conjunto de los educadores respecto del peronismo fue ambigua durante los primeros años, tal como puede leerse en las páginas de *La Obra*. La suspensión de la aplicación de la ley 1.420 y la posición antilaicista militante del Ministerio de Educación fueron las cuestiones que más enervaron la relación de los docentes con el peronismo. Ellos seguían siendo proestatistas en materia de educación, pero rechazaban la imposición doctrinaria. A comienzos de la década de 1950 muchos reaccionaron contra la creciente demanda de adhesión partidaria por parte del justicialismo. Se incrementaron las cesantías por razones políticas, y el enfrentamiento de los maestros y profesores con el gobierno tuvo un ritmo creciente.

Los docentes carecían de una organización nacional y de una dirigencia capaz de elaborar propuestas que fueran más allá de las reivindicaciones insatisfechas y de la defensa de la legislación y la pedagogía liberal; su posición era eminentemente defensiva. Hasta fines de los 40 grandes sectores del magisterio se mantuvieron en una posición ambigua, de expectativa y disconformidad ante la nueva forma que tomaba el Estado, pero al mismo tiempo fueron incapaces de generar un sujeto político alternativo. El gobierno mantuvo la posición antinormalista casi hasta el final y organizó un sindicato oficialista, la Unión de Docentes Argentinos (UDA). En 1954 se promulgó el *Estatuto del Docente Argentino del General Perón*, que alcanzó a todos los docentes nacionales. El nuevo estatuto cayó

bastante mal entre muchos maestros y profesores porque si bien recogía demandas históricas, cometía el error de darle al cuerpo legal un tono partidario. El asunto contribuyó a empeorar las ya deterioradas relaciones entre los docentes y el gobierno.

Un plan nacionalista popular

Las reformas más importantes al sistema educativo fueron realizadas durante el primer gobierno peronista y se fundamentaron en los principios del *Primer Plan Quinquenal*. En el capítulo dedicado a la educación, el plan destaca la búsqueda de una filosofía educacional que equilibre materialismo e idealismo y que haga compatible el principio de democratización de la enseñanza, entendiéndola como un patrimonio igual para todos, con la creación de una modalidad de compensación para quienes no han tenido las oportunidades de educación que otros poseen. Establece que debe haber enseñanza práctica y profesional en el nivel medio.

Jorge Pedro Arizaga, probablemente autor del programa de educación del *Primer Plan Quinquenal*, presentó en 1947 un informe según el cual de 773.117 ingresantes a 1º grado en 1937, 107.565 llegaron en 1943 a 6º grado, es decir que habían desertado 66.552, el 86%. Había 13.000 escuelas y 67.000 maestros diseminados por todo el territorio nacional. La opinión oficial fue que los problemas educacionales se debían a las insuficiencias del normalismo positivista y liberal, a la falta de sentido nacional, a la persistencia del enciclopedismo y a defectos en la organización escolar de base positivista. Arizaga elaboró un programa para reformar el sistema, basado en el Plan Quinquenal.

Arizaga trató de dar respuesta a los grandes problemas pedagógicos históricamente no resueltos. Intentaba condensar en una propuesta pedagógica la educación del espíritu, la instrucción para el trabajo, la vinculación con la realidad circundante y la formación del hombre para la Nación. Quería el equilibrio entre materialismo e idealismo y la equidistancia entre los extremos, apoyándose en los principios del

plan y en las palabras de Perón. *Intentaba alejarse del nacionalismo católico y del liberalismo normalizador*. Se enfrentaba con el enciclopedismo academicista y ultranacionalista de funcionarios como Ivanissevich; pretendía formar en el niño la inteligencia práctica, sin dejar de enseñarle el dominio de las normas, los sentimientos y la voluntad de superación moral, dentro de una concepción argentina del mundo y de la vida; los planes y programas tendrían como principio básico organizador el idioma y la historia nacionales. Arizaga incluía la educación moral y religiosa, porque consideraba que el hombre no puede vivir de la razón y que los niños necesitan sentir la religión por contagio, por la emoción sugerente, por la incitación a la imaginación.

Se trataba de vitalizar la escuela dándole activa participación en la vida social. El factor considerado más eficiente para lograrlo era el trabajo, *entendido integralmente y no sólo como adiestramiento*. Por esa razón la reforma introducía formas de preaprendizaje general que no llegaban a orientar al alumno hacia una profesión u oficio, sino que le permitían ejercitar el trabajo manual paralelamente al intelectual durante el ciclo elemental. El nuevo plan contemplaba una enseñanza primaria formada por un primer ciclo optativo preescolar de dos años (4 y 5 años de edad); un segundo ciclo obligatorio de cinco años (6 a 11 años de edad); un tercer ciclo también obligatorio de dos años (12 a 14 años de edad) llamado de preaprendizaje general, con cultura general. Ese último ciclo se componía de cursos mixtos y cursos separados para varones y niñas. El preaprendizaje atendía a la urgencia de formar obreros con nivel de oficiales para todas las especialidades, incluyendo el manejo de herramientas para oficios y prácticas de huertas y granjas experimentales, manufactureras y comerciales.

La reforma mantenía también bachilleratos clásicos, con un ciclo mínimo de cinco años, tres de conocimientos generales –semejante al que estaba en vigencia– y luego dos de capacitación en artes y oficios. Se ingresaba previa acreditación de aptitudes mediante las calificaciones obtenidas en la primaria; el ciclo era gratuito solamente para quienes demostrasen su imposibilidad de pagarlo. A su vez, las calificaciones obtenidas en la secundaria eran requisito para optar

por el ingreso a la universidad. Después de cinco años de especialización los maestros de primaria podían optar por ingresar a dos modalidades de enseñanza superior no universitaria: el magisterio primario y el profesorado secundario, ambas de dos años y con acceso a la universidad.

Otra modalidad introducida por Arizaga la constituyen las escuelas técnicas de capacitación (un año de estudios), las de perfeccionamiento (dos años) y las de especialización (tres años), que constituían niveles sucesivos que a su vez proporcionaban títulos habilitantes de creciente grado de capacitación. Para el ingreso a las escuelas de capacitación era necesario poseer certificado de estudios primarios y para los otros dos ciclos, de estudios secundarios.

Los certificados podían sustituirse presentándose a una prueba especial. Esta última posibilidad implicaba un principio democrático fundamental porque permitía la equiparación de gente proveniente de niveles sociales distintos, eliminada por el sistema o que no había tenido la oportunidad de cursar estudios regulares con anterioridad, y legitimaba los conocimientos obtenidos por otras vías, especialmente la práctica laboral.

La educación técnica era gratuita para todo obrero, artesano o empleado que viviera de su trabajo. Los profesores debían poseer títulos que acreditaran su competencia y además debían haber ejercido su trabajo en alguna de las tres funciones mencionadas. Todas las empresas estaban en obligación de cooperar con becas para los tres grados de la enseñanza técnica.

La propuesta de Arizaga completaba la resolución del Primer Plan Quinquenal que establecía la reforma del viejo Consejo Nacional de Educación, transformándolo virtualmente en una subsecretaría de la cual dependían tres secciones: enseñanza primaria, media y técnica. Esta separación entre media y técnica ubicaba finalmente a la educación laboral, después de tantos intentos fallidos durante décadas, dentro de las responsabilidades del sistema educativo oficial.

Pero la reforma de Arizaga tuvo corta vida. El sistema del bachillerato clásico, fundado por Mitre, resistió y continuó intacto, sin que el trabajo, como concepto y como elemento curricular, fuera

introducido en su impenetrable trama. La capacitación laboral quedaría organizada en otro paquete académico y curricular. Una brecha entre distintas concepciones del sujeto de la educación argentina atravesaría el cuerpo de la educación media peronista, de punta a punta. El tronco central, la primaria y media clásicas, seguiría regido por una concepción oscilante entre el practicismo didáctico escolanovista y el espiritualismo teorista.

Se construyó, entonces, un discurso político educativo que incorporaba algunos elementos nuevos. Si bien el sistema creció sin que se modificara la estructura tradicional, hubo algunos cambios importantes. Desde fines del siglo XIX, la discriminación educativa se había producido en forma piramidal; el desgranamiento tenía una alta correlación con las características sociales y culturales de los sujetos sociales que demandaban educación. Imperceptibles mecanismos de discriminación iban separando socialmente a los desertores de los concurrentes, a los "buenos alumnos" de los inadaptados, a los bien educados de los mal educados. La reforma del primer gobierno peronista pretendía erradicar la discriminación. Por un lado, se daba una respuesta sin precedentes por su magnitud a la demanda de educación de los sectores populares. Pero por otro, se les diseñaba una zona especial del sistema, separada del tronco clásico mitrista (bachillerato-universidad) por reglamentaciones y requerimientos.

Respecto de la educación superior universitaria, el Plan Quinquenal establecía que sería gratuita y exigía calificaciones suficientes en el secundario para acceder a ella. La universidad dependería de un organismo del ministerio y estaría gobernada por un Consejo Universitario formado de la siguiente manera:

- Un rector nombrado por el P. E. N. con el acuerdo del Senado de la Nación.
- Dos consejeros designados por el rector y dos elegidos por y entre los profesores de cada facultad.
- Un decano o vicedecano de cada facultad elegido por los consejeros de ese mismo organismo.
- Tres consejeros designados por el rector para cada facultad,

tres elegidos por los profesores y tres elegidos entre los alumnos de más altas calificaciones.

En cuanto al cuerpo docente, habría profesores extraordinarios plenos, extraordinarios y titulares. Estos últimos ingresarían por oposición pública y su cargo, remunerado dignamente, sería incompatible con cualquier otra función. Los alumnos serían regulares o libres. Se formaría un fondo de becas para estudiantes necesitados mediante aportes del Estado y un impuesto del 0,5% sobre sueldos y salarios.

Entre algunas observaciones que surgen frente a esta primera reforma del sistema hecha por el peronismo, se destacan:

—La orientación práctica y/o la educación técnica y profesional consiguen un lugar importante dentro de la estructura del ministerio, aunque no afectan el circuito clásico.

—Llama la atención que no se incluya la gratuidad en el nivel secundario, en tanto se lo hace en el primario y la universidad. Al respecto pueden arriesgarse varias hipótesis, tales como que se consideraba que el nivel medio debía ser selectivo y que a la universidad debían llegar los mejores estudiantes del país, valorizándose la responsabilidad del Estado en la formación de los intelectuales y profesionales altamente capacitados, para dirigir el despegue hacia el progreso de la Nación. También es posible que se diera especial importancia al aporte empresarial para sostener el nivel medio técnico, que serviría a la capacitación de recursos humanos, inmediato interés de ese sector. Finalmente, es posible que la gratuidad de la universidad haya sido una medida tomada con el objetivo de calmar los ánimos ante la decisión de quitarle la autonomía.

—Parece haber contradicción entre la concepción elitista del interventor Ivanissevich y la gratuidad de la educación universitaria enunciada como una medida tendiente a la democratización. En el Plan de Gobierno 1947-1951 se establece como lema: *Popularizar la universidad y difundir la*

cultura universitaria. De todas formas, entre la enseñanza media y la universidad, la selección se producía mediante el nivel de las calificaciones.

El *Primer Plan Quinquenal* consideraba problema de Estado la promoción y el enriquecimiento de la cultura nacional. Preveía dos vías principales para la acción cultural: por la enseñanza y por la tradición. La primera se desarrollaría a través de las escuelas, los colegios, las universidades, los conservatorios, las escuelas de arte, los centros científicos y los centros de perfeccionamiento técnico. La segunda, mediante el folklore, la danza, las efemérides patrias, la religión, la poesía popular, la familia, la historia y los idiomas. Fomentaría el Estado centros de difusión de las bellas artes y las ciencias, conferencias, teatro, letras, publicaciones, radio; centros de investigación científica, literaria, histórica, filosófica, filológica, artística, etnológica; academias de ciencias, de artes, de letras, de lengua y de historia; centros de estudios en folklore, lenguas autóctonas, danzas nativas, creencias religiosas, literatura popular y tradiciones familiares regionales. Se daba relevancia también al Instituto de Estudios Hispánicos.

Las ideas pedagógicas del *Primer Plan Quinquenal* reflejaban una tendencia del nacionalismo popular que, arrancada de la obra del pedagogo cordobés Saúl Taborda, había sido recogida por Arizaga. Esa concepción era compartida por el radical Antonio Sobral y estaba muy cerca de la sostenida por los escolanovistas democráticos. El choque de Arizaga con los sectores oscurantistas que estaban en el gobierno era inevitable.

La derecha contraataca

Montados en las críticas a la estrechez positivista y en la denuncia de los problemas educacionales que la política educativa liberal no había resuelto, los sectores más reaccionarios, con Oscar Ivanissevich a la cabeza, consiguieron la renuncia de Arizaga y la interrupción de

su reforma. En 1949 no solamente se retrocedió respecto de las propuestas del *Primer Plan Quinquenal*, sino que se dio por tierra con los acuerdos que la sociedad había logrado en 1884. Quedó consagrada la subsidiariedad del Estado en materia de educación y se incorporó una fórmula de limitada autonomía para las universidades. El gobierno quedó aún más enfrentado con el movimiento estudiantil y con los docentes progresistas.

En la reforma constitucional de 1949 fueron incluidas la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria elemental en las escuelas del Estado. Pero la enseñanza media y la superior sólo estarían oficialmente garantizadas para los alumnos más capaces y meritorios, mediante becas que se entregarían a sus familias.

Las diferencias ideológicas entre el plan y la reforma constitucional de 1949 se notan también en las distintas metas que se proponen. Frente al perfil humanista, nacionalista y vinculado a la práctica y al trabajo perseguido por Arizaga, el nuevo texto constitucional ubica como primera prioridad el desarrollo del vigor físico de los jóvenes. Le interesa incrementar su potencia y sus virtudes. En segundo lugar quiere el perfeccionamiento de sus facultades intelectuales y sociales, y luego su capacitación profesional.

La Constitución de 1949 interrumpió la gestión de un modelo pedagógico nacionalista popular parecido al que había soñado Taborda y que hubiera tenido una magnífica oportunidad de ser probado. De la reforma Arizaga subsistió en términos generales el circuito paralelo de educación laboral, con sus tres ciclos. En los años siguientes, la reforma de esta modalidad de la educación tendió a volver uniformes a nivel nacional los currícula y a adaptarlos a las necesidades del desarrollo industrial. Pero hay que destacar que siguió teniendo fuerza la orientación de la formación hacia el mediano y largo plazo, y que se mantuvo una base científica y humanística en casi todos los currícula.

Detrás de la reforma de la educación peronista estaba la valorización de la educación laboral como parte de la planificación centralizada del desarrollo nacional, lo cual es radicalmente distinto de la concepción neoliberal del peronismo de los años 90. Por ejemplo, las

asignaturas contempladas para la formación de técnicos en diversos establecimientos (ajustadores, torneros, ebanistas, fresadores, matriceros, herreros de obra y artísticos, fundidores, modelistas, dibujantes carpinteros de ribera, de obra y de aviación) comprendían matemáticas, castellano, historia y geografía nacional, religión o moral, educación física y dibujo, junto con higiene y seguridad industrial, físicas y químicas especializadas, y tecnologías de máquinas y herramientas.

Se crearon numerosos establecimientos de educación técnica, así como las *Misiones Monotécnicas y de Extensión Cultural y las Misiones de Cultura Rural y Doméstica*. Estas últimas estaban destinadas a llevar cursos para formación de mano de obra calificada al interior del país, desarrollando las artesanías locales y la cultura de la población. Dependían de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública y se instalaban por dos años en cada lugar. Entre otras materias, su plan de estudios incluía idioma nacional, geografía física y económica regional, historia argentina, instrucción cívica, y economía política y social.

Además de la considerable expansión de la educación técnica dependiente de la Secretaría (luego Ministerio) de Educación, existió una innovación de enorme significación en la estructura del sistema: la tendencia, desde 1943, a vincular la educación con el trabajo desde otros organismos, en particular la Secretaría de Trabajo y Previsión, *lo cual ayudaba a constituir la en una rama paralela o en un nuevo circuito, distinto del tradicional.* En 1944 habían sido reglamentados el trabajo de menores y el aprendizaje industrial, y se había creado la *Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP)*, dentro de la Secretaría de Trabajo y Previsión. *La Universidad Obrera Nacional* fue creada en 1948. Ambos organismos constituyeron los pivotes de un circuito educacional ideológicamente distinto del compuesto por el primario y bachillerato clásico, y estaba dirigido a sectores sociales más modestos.

La enseñanza media normal pasó de 48.794 alumnos en 1943 a 55.238 en 1948 y 97.306 en 1955, es decir que duplicó su población en este período. En 1943, era estatal el 61,87% de los establecimientos de enseñanza media normal y privado el 38,13%; en 1948 los

porcentajes respectivos eran de 64,18% y 35,82%; en 1955, 69,35% y 30,65%.

El sistema educativo privado había decrecido al término del segundo gobierno peronista. Pero la ley 13.047 de 1947 había establecido el subsidio oficial a las escuelas privadas. Perón iniciaba un doble juego de poder con la Iglesia. Por un lado favorecía al liberalismo católico que quería desarrollar un sistema escolar propio y ratificaba la enseñanza religiosa en las escuelas públicas (ley 12.978/47). Por otro incorporaba formas de control de la acción eclesiástica dentro de la educación. Para ello organizó en el mismo año 1947 la Dirección General de Instrucción Religiosa, que incorporaba el control estatal sobre los programas de religión de las escuelas públicas. El Congreso aprobó el Estatuto para el Personal Docente de los Establecimientos de Enseñanza Privada y el Consejo Gremial de Enseñanza Privada (ley 13.047/47) y se ordenaron los establecimientos particulares en varias categorías: adscripto, oficial, libre y de enseñanza general. La jerarquía eclesiástica manifestó su disconformidad por estas nuevas formas de control.

La disputa por la educación social

La política de asistencia social de la *Fundación Eva Perón* estuvo vinculada a la incorporación de la mujer a la vida política y puso en serio peligro el poder que la Iglesia Católica sostenía mediante la beneficencia y las obras de caridad. Organizaciones como la *Unión de Estudiantes Secundarios*, los *Campeonatos Deportivos Evita* o la atractiva *Ciudad Infantil* que se construyó en el camino entre Buenos Aires y La Plata, abrían circuitos de penetración del peronismo en la niñez y la juventud. El trabajo barrial en unidades básicas competía con la prédica territorial de las parroquias y la acción de las organizaciones sociales de la Iglesia encontraba competencia en muchas agrupaciones civiles justicialistas. El conflicto entre el peronismo y la Iglesia Católica no tardó en estallar y se manifestó con fuerza en el tema educacional.

El segundo gobierno de Perón oscilaba entre la profundización de la modernización del Estado, las reformas sociales y la independencia nacional o la alineación con los Estados Unidos en una política que años más tarde se llamaría "desarrollista". En ambos casos el nacionalismo católico perdía terreno. En 1954 se dictaron la Ley de Divorcio y la Ley de Profilaxis, se decretó la supresión de festividades religiosas y se suprimió la enseñanza de la religión en las escuelas públicas —la conquista más preciada que la Iglesia Católica había logrado en el transcurso del peronismo—. La ley de supresión de la enseñanza religiosa fue acompañada por la ley de derogación de la exención de impuestos que beneficiaba a la Iglesia. El problema de la enseñanza religiosa fue debatido por el Congreso de la Nación en dos oportunidades: 1947 y 1955. Los partidos políticos trocaron sus posiciones, que fueron en este año exactamente opuestas a las que habían sostenido en la primera oportunidad, y constituyen una pieza maestra de la hipocresía nacional.

BIBLIOGRAFÍA

- Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía*, Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, 1949.
- Arizaga, J. P., *La enseñanza media en el plan de gobierno*, Buenos Aires, Boletín de Cultura, Ministerio de Educación, 1947.
- Balduzzi, Juan, "Peronismo, saber y poder", en A. Puiggrós y S. José, *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*, Buenos Aires, Contrapunto, 1989.
- Bernetti, J. L. y A. Puiggrós, "Peronismo: cultura política y educación", en A. Puiggrós (dir.), *Historia de la educación en la Argentina*, Buenos Aires, Galerna, 1993, tomo V.
- Caimani, Lila M., *Perón y la Iglesia Católica*, Buenos Aires, Ariel, 1995.
- Calzetti, Hugo, *Didáctica especial*, Buenos Aires, Ed. Estrada, 1941.
- Cassani, Juan Emilio, *Didáctica general de la enseñanza media*, Buenos Aires, Librería del Colegio, 1978.
- Chávez, Fermín, *Perón, el peronismo y la historia contemporánea*, Buenos Aires, Oriente, 1975.
- Ciria, Alberto, *Política y cultura popular. La Argentina peronista. 1946-1955*, Buenos Aires, Ed. de la Flor, 1983.
- Dussel, Inés, *El movimiento estudiantil en el surgimiento de la Universidad Tecnológica Nacional: los casos de ingeniería de la UBA y la UTN (1945-1966)*, Informe final de investigación. Beca UBA. 1990.
- Ivanishevich, Oscar, *Rindo cuenta*, Buenos Aires, 1973.
- Feinmann, José Pablo, *Estudios sobre el peronismo. Historia, método y proyecto*, Buenos Aires, Legasa, 1983.
- Gandolfo, Mercedes, *La Iglesia, factor de poder en la Argentina*, Montevideo, Ediciones Nuestro Tiempo, 1969.
- Mangone, C. y J. Warley, *Universidad y peronismo. 1946-1955*, Centro Editor de América Latina, 1984.
- Maresca, Silvio, "El Congreso de Filosofía de 1949 y la filosofía argentina", en S. Maresca, *En la senda de Nietzsche*, Buenos Aires, Catálogos, 1991.
- Mollis, Marcela, "La historia de la Universidad Tecnológica Nacional: una universidad para hombres y mujeres que trabajan" en *Revista Realidad Económica*, N° 99, 2° bimestre, Buenos Aires, 1991.
- Perón, J. D., *Doctrina peronista*, Buenos Aires, Ediciones del Pueblo, 1971.
- , "Discurso pronunciado en la ceremonia inaugural del año lectivo, el 19 de marzo de 1948", en *Habla Perón*, Buenos Aires Ediciones, Realidad Política, 1984.

- Pineau, Pablo, *Sindicatos, Estado y educación técnica (1936-1968)*, Buenos Aires, CEAL, 1991.
- Puiggrós, Adriana (dirección), S. Carli (coord.), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*, tomo VI de la *Historia de la educación en la Argentina*, Buenos Aires, Galerna, 1995.
- Wiñar, David, *Poder político y educación: el peronismo y la CNAOP*, Buenos Aires, ITDT, 1979.

LITERATURA

- El mito gaucho*, de Carlos Astrada.
- El examen*, de Julio Cortázar.

PELÍCULAS

- Crónica de un niño solo*, de Leonardo Favio.
- La escuela de la señorita Olga*, de Mario Piazza.
- Las aguas bajan turbias*, de Hugo del Carril.
- Apenas un delincuente*, de Hugo Fregonese.
- Pelota de trapo*, de Leopoldo Torres Ríos.

Del golpe de 1955 al golpe de 1976

Peronistas y antiperonistas

El 16 de septiembre de 1955 estalló la autodenominada Revolución Libertadora que derrocó a Perón y nombró presidente de la Nación a Eduardo Lonardi. Éste era un militar proveniente del nacionalismo católico que ejerció el poder hasta el 13 de octubre y fue sucedido por Pedro Eugenio Aramburu, quien estaba dispuesto a limpiar el país de peronismo. La eliminación del otro era la forma como concebían los argentinos la política en esa época.

Lonardi había nombrado ministro de educación a Atilio Dell' Oro Maini, quien provenía de la revista *Criterio* y de los cursos de cultura católica. Durante el período de Aramburu, que duró hasta el 1º de mayo de 1958, hubo cuatro ministros de Educación: el propio Dell' Oro Maini; Carlos Adrogué, un radical unionista, vinculado con los dirigentes Zavala Ortiz y Sanmartino; Acdel E. Salas, quien después sería procurador general de la Nación con Illia, y Alberto Mercier, interinamente. Pugnaban por el control del poder en el área educacional el liberalismo católico y el liberalismo laico; el nacionalismo católico, que se había separado de Perón a raíz del conflicto con la Iglesia en 1954, había ido perdiendo adhesiones.

La labor desarrollada por aquellas gestiones ministeriales consistió en mantener el equilibrio entre las tendencias que se habían aliado

para derrocar al peronismo. Todas ellas coincidieron en la desestructuración del montaje pedagógico peronista; se eliminó su simbología de los textos, los planes de estudio y la vida cotidiana escolar. No fue necesario cambiar mucho más porque a través de casi una década de nacionalismo popular, en la escuela persistía casi intacto el viejo discurso normalista mechado con enunciados católicos. Los retratos de Sarmiento y Mitre convivían con las imágenes de la Virgen de Luján en salones decorados con las láminas escolares que venía editando la editorial La Obra desde comienzos de 1920. Algunos libros de lectura habían resistido el paso de los gobiernos; otros fueron limpiados de imágenes peronistas.

El normalismo se mantenía fuerte. La mayoría de los docentes había votado a Yrigoyen en 1916 y en 1928, había apoyado el golpe de Uriburu en 1930, había votado a Perón en 1946 y en 1952 y salido a la calle para festejar la Revolución Libertadora en 1955. Su ánimo variaba en relación con cada gobierno, lo cual se sumaba al clima político de cada época, coincidiendo generalmente con demandas de los sectores medios. La adscripción a partidos distintos (socialista, demócrata progresista, radical) no había producido fracturas significativas en el campo profesional docente; en los últimos años el antiperonismo había unido también a los comunistas y a los escasos anarquistas que aún persistían. Los que estaban en la "vereda de enfrente" eran los peronistas. La antinomia peronismo/antiperonismo había logrado cruzar dolorosamente el campo profesional de la docencia argentina.

Los docentes que formaban parte del bloque que derrocó a Perón compartían un campo semántico, unos valores y una estética. Habían pasado muchas décadas estructurando acuerdos sobre las formas de ingreso, calificación, promoción, expulsión y convivencia en su espacio profesional específico. Su reclamo principal era un estatuto del docente que representara el complejo conjunto de esos acuerdos, que mostraban la madurez del campo técnico-profesional gremial. Tenían una historia compartida. La lucha por el estatuto provenía de la primera década del siglo. En 1912 el anarquista Julio A. Barcos había encabezado la primera huelga docente; en 1913 fueron exonerados

Barcos, el inspector técnico Próspero Alemandri, un hombre de gran actuación gremial que sería redactor del Estatuto del Docente en 1958, y la educadora Leonilda Barrancos. En 1919 Florencia Fossatti había conducido en Mendoza una huelga que fue apoyada por el movimiento obrero nacional. Una característica común a aquellos gremialistas era su doble interés por el sindicalismo y la pedagogía. Estas luchas se habían desarrollado durante medio siglo.

Los maestros socialistas, demócratas progresistas y radicales volvieron a la superficie en 1955 e impulsaron una revivificación de la escuela activa. Generaron un clima que rápidamente sería inficionado por el psicoanálisis, que empezaba a difundirse en proporción geométrica en espacios educativos privados y en algunas franjas de la educación pública, como las escuelas de doble escolaridad. El grupo normalista espiritualista que tuvo peso durante el peronismo, liderado por Rezzano, Calzetti y Cassani, fue desplazado por su colaboración con el ministerio, o se fue jubilando. La excepción fue el espiritualista liberal Juan Mantovani, repuesto en las cátedras de las que había sido expulsado por la gestión peronista. Mantovani participó del grupo liderado por el filósofo Francisco Romero, que adscribía a la corriente filosófica y pedagógica neokantiana. Desde su cátedra de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA formó a una generación de pedagogos cuya influencia está hoy presente en la actividad educacional pública y privada. Algunos de sus discípulos, como su adjunta en la cátedra de pedagogía, Gilda Romero Brest, se separaron del tronco espiritualista y se vincularon con el funcionalismo norteamericano, a través del sociólogo Gino Germani.

Mantovani estaba preocupado por el avance del funcionalismo, al cual veía como una nueva expresión del positivismo. Temía que se balcanizara el objeto de la pedagogía y reclamaba la unidad de fines en la educación nacional. Al mismo tiempo, el grupo liberal católico de mayor influencia en la política argentina desde 1955 hasta la actualidad, que hoy encabeza Alfredo Van Gelderen, reconoce en Mantovani a su maestro.

Desarrollismo y educación

Desde el 1° de mayo de 1958 hasta el 29 de marzo de 1962 gobernó el país una fracción del radicalismo, la Unión Cívica Radical Intransigente (UCRI) encabezada por Arturo Frondizi. Fueron sus ministros de Educación el militante católico Luis R. Mc Kay y Héctor B. Noblia, perteneciente a uno de los sectores más progresistas del radicalismo, que había encabezado el dirigente de la provincia de Buenos Aires Moisés Lebenhson.

Frondizi había hecho un acuerdo con Perón, por lo cual comenzó su gobierno devolviendo los sindicatos a las direcciones justicialistas y estableciendo un aumento salarial del 60%. Pero a fines de 1958 reorientó su política económica para favorecer el ingreso de capital extranjero y concomitantemente comenzó a aplicar una política dura al movimiento sindical. Movilizó al Ejército para reprimir a los trabajadores públicos en huelga, mediante el *Plan CONINTES*, y mantuvo la proscripción que pesaba sobre el peronismo desde 1955. Entregó el petróleo a compañías extranjeras, al mismo tiempo que sostenía un discurso desarrollista. Su política fue enfrentada por los universitarios y alentó el movimiento denominado *Resistencia Peronista*, que había comenzado en 1956.

El gobierno frondicista ordenó la cuestión docente, impulsó la teoría del planeamiento, comenzó la transferencia de escuelas nacionales a las provincias y abrió la puerta grande a la enseñanza privada. En 1958 se promulgó el *Estatuto del Docente*, comenzaron a funcionar las Juntas de Calificación y Disciplina y se realizaron concursos. Como cláusula provisoria del estatuto se duplicó el sueldo de los docentes. Se creó la Comisión Permanente de Coordinación Escolar; se firmaron convenios de coordinación con las provincias y por primera vez en la historia se logró un acuerdo curricular básico para un programa de aplicación en todas las escuelas provinciales y nacionales del país.

Comenzó la transferencia de escuelas. A las provincias de Chubut, Neuquén, Santiago del Estero, Corrientes y San Luis pasaron todos los establecimientos dependientes del Consejo Nacional de Educación;

quedaban asegurados los derechos de los docentes por la vigencia del estatuto. La transferencia del resto, que debía terminar en 1962, quedó interrumpida por el golpe militar que derrocó al gobierno. También se reformaron los planes de educación física, se crearon inspecciones regionales e institutos de formación de profesores en Santa Fe y Mendoza; se avanzó en la educación diferencial al abrirse el *Instituto del Mogólico*; se fundaron institutos de artes en Azul y Santiago del Estero; se creó el *Consejo Nacional de Protección de Menores*.

Se construyeron 126 escuelas y se repararon 521. Se crearon 120 colegios secundarios y los institutos del profesorado en Jujuy, La Rioja, San Juan, Concepción del Uruguay, Pehuajó, Lincoln, Mercedes, Dolores, Azul y Bell Ville para la formación de docentes de nivel medio. Frondizi creó el *Consejo Nacional de Desarrollo* (CONADE), cuya área de educación estuvo a cargo del pedagogo Norberto Fernández Lamarra, discípulo de Gilda Romero Brest. En el ministerio se formó un servicio de planeamiento vinculado con el CONADE y con la UNESCO. La meta de la educación comenzó a ser preparar recursos humanos para el desarrollo. Se creó el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET); en las escuelas industriales se abrió un primer año de educación vocacional; se dictaron cursos de formación acelerada y se establecieron vinculaciones entre el CONET, la Organización Internacional del Trabajo y UNESCO. La Universidad Obrera Nacional pasó a llamarse *Universidad Tecnológica*. Pero, como en ocasiones anteriores, la vinculación entre educación y trabajo no alcanzó el tronco del sistema educativo. Tuvo una escasa incidencia, pese a su importancia en el imaginario desarrollista de la época. Como parte de las políticas desarrollistas se creó el Bachillerato en Sanidad en coordinación con Salud Pública y se realizó el Primer Seminario Latinoamericano de Educación Sanitaria.

Laica y libre

El mayor conflicto del período fue provocado en 1958 por el Poder Ejecutivo al impulsar la Ley Domingorena. Este proyecto, que

impulsaba la educación privada, dividió a la opinión pública en dos grandes bloques: quienes apoyaban la laicidad y estaban contra las medidas del gobierno y quienes defendían la *libertad de enseñanza*, que representaba en especial al liberalismo católico. Las banderas de *laica y libre* enfrentaron a miles de jóvenes; a favor de la enseñanza laica se produjo la mayor manifestación estudiantil y docente de la época. En medio de la crisis el gobierno dictó la legislación educativa necesaria para facilitar el subsidio estatal al sector privado y capacitarlo para expedir títulos habilitantes en el nivel terciario (decreto 6.403/55, artículo 28; decreto 12.178/60; decreto 15/64 y creación de la Superintendencia de Enseñanza Privada, 1960). El Congreso aprobó el artículo 28 de la ley 14.557/58 y el Poder Ejecutivo emitió el decreto reglamentario 1.404/59, mediante el cual se creó la *Inspección General de Enseñanza Universitaria Privada*. Por primera vez en la historia educativa nacional quedó configurado un sistema orgánico privado. Durante la gestión de Frondizi fueron reconocidas nuevas universidades privadas donde se inscribieron alrededor de 5.000 alumnos y se contrataron 1.000 profesores. En la educación media privada se aprobaron nuevas orientaciones de bachilleratos: bilingüe, agrotécnico y humanístico, y los colegios adquirieron total autonomía respecto de la enseñanza oficial.

Educación pública y otras experiencias durante el período de Illia

José María Guido, presidente provisorio del Senado durante el frondicismo, asumió el poder en el marco del golpe de Estado de marzo de 1962 y tuvo como ministros de Educación a Miguel Sussini (h), Alberto Rodríguez Galán, José Mariano Astigueta y Mariano Bas (interino). Su administración no produjo en la educación ningún hecho destacable. Distinto fue el gobierno de la Unión Cívica Radical del Pueblo que comenzó en 1963, a cargo de Arturo Illia, cuyo ministro de Educación fue Carlos Alconada Aramburú. La relación entre el gobierno y los 80.000 docentes había mejorado desde 1961,

cuando la Cámara Federal del Trabajo resolvió a su favor sobre la deuda que el gobierno tenía con ellos desde 1958. Se puso en vigencia por primera vez el Estatuto del Docente. Esa situación hizo posible la apertura de un espacio para avanzar en la unificación de la organización gremial docente y para incursionar en innovaciones pedagógicas. *La acción educacional del doctor Illia tuvo características semejantes a la de Yrigoyen (como más tarde ocurriría con la de Raúl Alfonsín); su mayor importancia radicó en la apertura democrática del campo educacional, hasta donde lo permitían los límites de lo tolerable puestos por la Iglesia y los núcleos duros de la cultura normalista, aún vitales.*

A comienzos de la década del 60 nació *Mafalda*, un personaje del historietista Quino, cuya prédica democrática, antiimperialista, pacifista y defensora de los derechos del niño alcanzó enorme popularidad.

La primera parte de la década de 1960 fue muy buena para el desarrollo de experiencias pedagógicas democráticas, algunas de las cuales quedaron interrumpidas por el golpe militar de Onganía que derrocó a Illia en 1966. Un nuevo *liberalismo laico escolanovista*, muy influido por el psicoanálisis y la psicología social, se desarrolló en jardines de infantes, colonias de vacaciones, campamentos y centros de recreación. También tuvo eco en algunas escuelas públicas donde se realizaron reformas tales como la instauración de la doble escolaridad, y en zonas marginales a través de programas de extensión universitaria. En esta tendencia influyeron educadores de izquierda como Luis Iglesias y Rosa Ziperovich y las experiencias realizadas en *Summerland* y *Kinderland*, instituciones vinculadas respectivamente a la izquierda comunista y a la comunidad judía. Esas organizaciones trabajaron sobre la relación entre la educación y el tiempo libre, tema que estaba sobre el tapete de las discusiones europeas de la época y cuyo mejor especialista era el director de Summerland, Abraham Paín. *Summerland* y *Kinderland* fueron semilleros de educadores formados en los principios educativos democráticos. Algunos de ellos abrieron luego jardines de infantes y centros de complementación escolar privados, que realizaron experiencias pedagógicas importantes. En

Buenos Aires se destacó *Arco Iris*, que estuvo dirigido por Chola Falco y Cory Troianosvsky. Por las aulas de *Arco Iris* pasó gran parte de los hijos de los intelectuales y dirigentes progresistas de la época. *Arco Iris* contribuyó en buena medida a la gestación de la cultura pedagógica progresista de la clase media, que confluyó en las reformas de 1973 y retornó durante el alfonsinismo para transformarse en un elemento importante de la opinión pública.

Otras expresiones de las tendencias pedagógicas democráticas fueron las experiencias realizadas por los departamentos de extensión universitaria de varias universidades nacionales. Probablemente las más completas fueron las que realizó la UBA en Isla Maciel desde 1958 y en convenio con la Municipalidad de Avellaneda durante el gobierno de Illia, y las experiencias de las universidades de Córdoba y del Litoral. Los programas se dirigieron a una población marginal, obrera y analfabeta, a desertores escolares y a adultos. Quienes dirigieron el trabajo de extensión universitaria de la UBA fueron las pedagogas Amanda Toubes y Noemí Fiorito. Representaban a un sector del movimiento reformista y a lo más radicalizado del movimiento humanista y reclutaron personal de *Summerland* y *Arco Iris*, entre otros semilleros de educadores.

En esas experiencias confluyeron la herencia de la escuela activa, la izquierda y el trabajo social cristiano; fueron también un espacio importante para la formación de educadores. El modelo que se desarrolló fue una innovación pedagógica avanzada pero, lamentablemente, en lugar de extenderse a otros lugares, fue eliminado por el interventor de la Municipalidad de Avellaneda nombrado por la dictadura de Onganía, el doctor Tarsitano. Su resolución de transformar los centros educativos en viveros municipales fue resistida, sin embargo, por la población de Villa Luján y Villa Jardín.

Durante el período de Illia hubo un importante aumento de escuelas, alumnos y docentes en todos los niveles. En esos años en los países cuyo sistema escolar había sido exitoso comenzó a sentirse la demanda sobre la enseñanza media y superior que haría crisis alrededor de 1968. En la Argentina el crecimiento de aquella demanda era efecto de la política educativa peronista que extendió la escolarización a

sectores antes excluidos. El gobierno de Illia no realizó ninguna reforma fundamental del sistema; la dictadura de Onganía impuso una modalidad represiva que ocultó la situación. Cuando en 1973 asumió la presidencia Héctor J. Cámpora como candidato del peronismo estallaron demandas acumuladas por los estudiantes, los docentes y la sociedad.

Desde 1955 hasta 1962 se dio el período más prolongado del reformismo universitario. El grupo liderado por el filósofo neokantiano Francisco Romero se hizo cargo de la Universidad de Buenos Aires, e influyó también sobre algunas universidades nacionales como la de Tucumán, del Litoral y La Plata. Sus principales integrantes eran Risieri Frondizi, José Luis Romero (que fue nombrado rector interino de la UBA), Rolando García, José Babini, William Chapman, Manuel Sadosky, Eugenio Pucciarelli, Norberto Rodríguez Bustamante y Gino Germani. Estaban representadas en ese grupo las distintas áreas del saber universitario. Su política se caracterizó por restaurar el cogobierno, la autonomía universitaria y la libertad de cátedra y por promover la producción científica y cultural. Pese a sostener tales principios esta gestión universitaria excluyó a los intelectuales peronistas y a los de izquierda que en esos años se acercaban al peronismo. En 1962 ganó las elecciones universitarias el Movimiento Humanista; sucesivamente asumieron el rectorado Julio Olivera e Hilario Fernández Long. La gestión humanista no alteró el modelo reformista de funcionamiento y continuó hasta la intervención producida por la dictadura de Onganía.

El modelo autoritario y la educación popular durante la dictadura de Onganía-Lanusse

Profundamente conservadora y con una impronta franquista, la dictadura de Onganía reprimió la actividad gremial y las universidades. Sus asesores eran nacionalistas de derecha provenientes, por ejemplo, del Ateneo de la República. La experiencia científica, los equipos y tendencias académicos, las publicaciones, las modalidades pedagógicas

democráticas que, sin dejar de tener el sello de la exclusión del peronismo, se habían empezado a acumular, fueron abruptamente interrumpidas. Renunciaron masivamente centenares de profesores e investigadores y se produjo el éxodo, en algunos casos definitivo, de gran parte de ellos, que fueron absorbidos por universidades y centros de investigación extranjeros.

La Iglesia Católica desplegó su acción educacional en áreas sociales, desde varias ramas de la organización pastoral *Acción Católica*, que existían desde fines de la década de 1920: AHAC (hombres), AMAC (mujeres), JAC (jóvenes), AJAC (señoritas), APAC (profesionales), JUC (Juventud Universitaria Católica), JEC (Juventud Estudiantil Católica). Este "apostolado organizado" tenía una misión evangelizadora y pedagógica. Desde las posiciones más democráticas de este movimiento, se crearon organismos como la *Campaña Mundial contra el Hambre* y el *Movimiento Rural de Acción Católica*, que abrieron un espacio de mucha importancia para el florecimiento de nuevas alternativas pedagógicas progresistas. Desarrollaron modelos político-académicos y métodos de enseñanza-aprendizaje que fueron evolucionando hasta encontrarse con la pedagogía de la liberación. Esta tendencia, originada en la obra del pedagogo brasileño Paulo Freire, deriva del liberalismo católico socialcristiano y se dirige a los sectores marginales, obreros y campesinos y en particular a los adultos analfabetos. Se vinculó con el movimiento ecuménico y con los movimientos revolucionarios latinoamericanos de la época.

El golpe de Estado de Onganía clausuró las experiencias innovadoras en la educación pública, intervino las universidades y reprimió al movimiento estudiantil. Una buena parte de la producción y transmisión cultural que fue vedada a las universidades encontró cauce en grupos de estudios e institutos privados. En esos espacios se estudió la obra de Louis Althusser, Jacques Lacan, Jean Piaget y otros intelectuales como Franz Fanon, Paul Nizan y Jean Paul Sartre. En los grupos cristianos se leyeron los libros de Paulo Freire y los textos de lo que luego se conocería como "teología de la liberación".

Los autores argentinos excluidos tanto de la universidad reformista como de la universidad de la dictadura comenzaron a ser estudiados

en estos ámbitos, a los cuales concurrían también numerosos estudiantes universitarios latinoamericanos residentes en Buenos Aires. Se despertó un gran interés por la historia argentina y por ensayistas e historiadores como Juan José Hernández Arregui, Arturo Jauretche, Silvio Frondizi y Rodolfo Puiggrós, así como por los escritos de John William Cooke. Jauretche tuvo enorme influencia educacional sobre la generación que actuó en 1973. La primera edición de *Los profetas del odio (y la yapa)*. *La colonización pedagógica* apareció en 1967. Ese mismo año se publicaron *Revolución y contrarrevolución en la Argentina*, de Jorge Abelardo Ramos; *Imperialismo y Cultura*, de Hernández Arregui; y la *Historia crítica de los partidos políticos argentinos*, de Rodolfo Puiggrós.

Esas obras coincidían en el espíritu nacionalista popular y revisionista, aunque tenían matrices ideológicas distintas. Jauretche admiraba al pedagogo cordobés Saúl Taborda y criticaba a Mantovani, en el marco de su confrontación con el grupo liderado por Francisco Romero. Decía que Mantovani confundía la defensa de una educación humanista con la defensa de la Facultad de Filosofía y Letras y rechazaba a la academia, el aislamiento de los profesores universitarios respecto de los problemas del país y su exceso de intelectualismo. Coherente con su origen radical, Jauretche vislumbró la disociación entre democracia y nacionalismo popular. Sostuvo que tanto Sarmiento como José Hernández debían ser aceptados como parte de la cultura nacional, y defendió la escuela pública, laica y gratuita; insistió en la necesidad de elaborar una pedagogía que se contrapusiera a la "colonización pedagógica".

La acusación de poner los intereses de la academia por delante de las necesidades sociales y nacionales se extiende a todo el movimiento reformista en la crítica a Jauretche, así como en la de Hernández Arregui. Para este último, la educación de los jóvenes estaba seriamente amenazada por ser un producto del poder de una oligarquía que se ocultaba detrás de "potestades impersonales" como la educación primaria, la secundaria, la Iglesia y el periodismo, y bajo formas genéricas como "enseñanza libre", "libertad de prensa", "libertad de cultura", "sindicalismo libre", etc. Hernández Arregui acusaba a los

docentes y a los universitarios, aunque él mismo era un universitario. Dentro de su crítica al funcionalismo acusó a Gino Germani de tener una mirada uniforme incapaz de dar cuenta de las desigualdades de la sociedad argentina. Esa observación era importante para la pedagogía argentina: la aplicación de modelos que pretendían ser cada vez más universales y controlados se mostraba incompatible con la complejidad de nuestra sociedad y con los procesos educacionales que ella se desarrollaban. Hernández Arregui acusaba a los profesores secundarios y universitarios de tener sus cabezas apolilladas, de haber descubierto a medias lo nacional y de estar adheridos al pasado.

Hacia comienzos de la década de 1970 la intervención militar de las universidades permitió el ingreso de algunos sectores excluidos. Las expresiones más importante de esta nueva etapa fueron las llamadas Cátedras Nacionales de la Universidad de Buenos Aires, en las cuales enseñaron científicos sociales nacionalistas populares. Entre otros se destacaron el sacerdote Justino O' Farrell —que luego fue decano de Filosofía y Letras de la UBA en 1973— y los sociólogos Gunnar Olson y Roberto Carri.

El sistema educativo nacional no tuvo grandes cambios durante el período de Onganía, durante el cual se desarrolló dentro de un clima represivo. El Ministerio de Educación de la Nación fue ocupado sucesivamente por Carlos María Gelly y Obes, José María Astigueta y Dardo Pérez Guilhou. Astigueta se rodeó de un grupo de especialistas formado por Alfredo Van Gelderen, Jorge Luis Zanotti, Gustavo Cirigliano, Antonio Salonia, Emilio Fermín Mignone y Alberto Taquini. Ese grupo trató de imponer una ley orgánica de educación que fue resistida por los docentes. Fracasado ese intento, programó una reforma del sistema educativo que introducía la escuela intermedia de manera muy semejante al proyecto Saavedra Lamas de 1916, pero tampoco llegó a aplicarse. Esta reforma era tecnocrática porque se ocupaba de modificaciones formales sin hacerse cargo del problema de la época, que era la deserción escolar, ni del conjunto de las disfunciones del sistema educativo, que comenzaban a ser críticas.

Los docentes, que reclamaban ser consultados, estuvieron siempre en conflicto con el gobierno de Onganía. Al mismo tiempo, el

gremialismo docente consolidó dos organizaciones nacionales, la Central Única de Trabajadores de la Educación (CUTE), que expresaba sobre todo a los docentes del interior del país, y que a comienzos de los años 70 se vincularía con la Juventud Trabajadora Peronista y la izquierda combativa, y el Acuerdo de Nucleamientos Docentes, que se apoyaba especialmente en los educadores de la provincia de Buenos Aires. Si bien existían otras agrupaciones menores, las mencionadas fueron las que al unirse constituyeron la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina en 1973.

Durante el período de Lanusse se creó por ley 19.682/72 el Consejo Federal de Educación, presidido por el ministro de Educación de la Nación, medida que no despertó simpatías en las administraciones educativas provinciales. En relación con la educación superior, el gobierno de Onganía-Lanusse limitó el ingreso y comenzó a aplicar el proyecto elaborado por Alberto Taquini, que tenía como objetivo central crear universidades pequeñas para dispersar la población de las que estaban en proceso de masificación, en especial la UBA. Ese proyecto tuvo problemas estructurales porque las nuevas universidades no se ubicaron en entornos económico-sociales estimulantes, ni se logró la emigración estudiantil hacia ellas, como se deseaba. Tampoco invirtió el gobierno los recursos necesarios para construir centros prestigiosos, atractivos y eficientes. El inacabado proyecto de Taquini fue el único que se presentó para atender la creciente demanda estudiantil.

Las experiencias de educación popular que habían fructificado en los 60, antes del golpe militar de Onganía-Lanusse, revivieron a comienzos de los 70. Esta vez fue en hospitales y programas de psiquiatría social donde se volvió a configurar una pedagogía que sintetizaba la experiencia escolanovista, la freiriana y la de izquierda, a lo cual se sumaba el aporte de las diversas expresiones de la psicología social y el psicoanálisis. La experiencia más completa fue la que se realizó en el Departamento de Psiquiatría Social del Servicio de Psicopatología del Policlínico Aráoz Alfaro, que estaba bajo la dirección del doctor Mauricio Goldemberg. El programa de

prevención de trastornos educacionales de aquel departamento fue una experiencia de relación entre escuela y comunidad en la cual se condensaron muchos de los conocimientos acumulados para la formulación de una pedagogía democrática. La experiencia fue limitada por la represión que comenzó con el gobierno de Isabel Perón y quedó definitivamente interrumpida por la dictadura de Videla.

El 73

Los niños que se identificaban con Mafalda en los años 60 fueron los jóvenes de los 70. La década arrancó con un espectro de manifestaciones de una generación que quería cambiar a la Argentina y concluyó en la dictadura de Videla con el profundo silencio que sucede a la represión.

El *nacionalismo popular* había vuelto a producir manifestaciones pedagógicas desde fines de los 60 y fue la política del Estado en el plano de la educación desde 1973 hasta 1975, es decir, durante el tercer gobierno peronista. Dentro de esta tendencia hubo distintas posiciones, todas las cuales estuvieron representadas dentro de la gestión del ministro Jorge Taiana y lucharon entre sí. En esa gestión pueden distinguirse tres períodos: en el primero fue hegemónica la influencia de la izquierda peronista, que propugnaba una *pedagogía nacionalista popular liberadora* que sumaba fundamentos de la pedagogía peronista desarrollada entre 1945 y 1955, alguna influencia del liberalismo laico y un gran peso de la pedagogía de la liberación. Esta tendencia logró desplegarse especialmente en cuatro áreas: la *Dirección Nacional de Educación de Adultos* (DINEA), a cargo de Carlos Grosso y Cayetano De Lella; la *Dirección de Comunicación Social*, encabezada por Andrés Zabala; la *Dirección de Educación Agrícola* del ministerio, a cargo de Pedro Krostch, y las universidades nacionales. Con excepción de Grosso, los demás formaban parte de un equipo de la Juventud Peronista que asesoró al ministro Taiana durante la primera parte de su gestión. Entre otros, participaban Ernesto Villanueva, Jorge Taiana (h) y la autora de este trabajo.

Desde la DINEA, en coordinación con los gobiernos provinciales se desarrolló el programa de educación de adultos más importante desde aquellas primeras "escuelas de puertas abiertas" dirigidas por José Berruti a principios de siglo. Entre otras experiencias realizadas en DINEA se destacó la *Campaña de Reactivación Educativa* (CREAR). La *Dirección de Educación Agrícola* desarrolló un modelo de educación/trabajo participativo y extendió su labor a todo el país. La *Dirección de Comunicación Social* fue una experiencia de vanguardia, precursora de un campo profesional que cobró importancia en la década de 1980. Publicaciones que alcanzaron el millón de ejemplares, como el *Diario de los Chicos*, radioteatros y televisión educativos, películas y discos fueron parte de la más importante experiencia de relación entre educación y comunicación que ha habido hasta ahora en el país.

Desde sus años de exilio, Perón tenía la idea de encomendar la dirección de la Universidad de Buenos Aires al escritor de conocida posición de izquierda peronista Rodolfo Puiggrós. Cuando asumió Cámpora el gobierno cumplió con aquel mandato; muchas otras universidades nacionales fueron dirigidas por intelectuales de la misma tendencia. La reforma pedagógica que produjeron en las áreas de docencia, investigación y extensión universitaria contó con el apoyo de los sectores progresistas peronistas, radicales y de izquierda. La modernización curricular, la experimentación de nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje y los programas de vinculación entre la docencia, el trabajo y la comunidad fueron importantes, pero quedaron opacados por la lucha política que enfrentó a las tendencias del peronismo.

La derecha antiperonista se opuso tenazmente a la reforma rechazando desde el ingreso irrestricto y la introducción de contenidos vinculados con los problemas nacionales y populares, hasta la tendencia antiacadémica y participativa. La derecha peronista atacó duramente los contenidos de la reforma y disputó violentamente el poder a la izquierda peronista, hasta que logró la intervención de las universidades nacionales al comenzar la gestión de Isabel Martínez de Perón, en septiembre de 1974.

Varios diarios de América Latina reprodujeron por entonces una imagen que quedó como siniestra advertencia de futuros acontecimientos: el sacerdote Raúl Sánchez Abelenda, nombrado interventor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, recorría las aulas exorcizando los malos espíritus de Freud, Marx y Piaget.

BIBLIOGRAFÍA

- Ander Egg, Ezequiel, *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*, Buenos Aires, Humanitas, 1965 (extracto).
- Carnoy, Martín, *La educación como imperialismo cultural*, México, Siglo XXI, 1977.
- Cirigliano, Gustavo, *Educación y futuro*, Buenos Aires, Nuevos Esquemas, 1967.
- Ercheverry, Delia, *Los artesanos de la Escuela Activa*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1958.
- Freire, Paulo, *¿Extensión o comunicación?*, México, Siglo XXI, 1975.
- Gutiérrez, Francisco, *Educación como praxis política*, México, Siglo XXI, 1984.
- Hernández Arregui, Juan José, *Imperialismo y cultura*, Buenos Aires, Plus Ultra, 1973.
- Jauretche, Arturo, "La colonización pedagógica", en *Los profetas del odio*, Buenos Aires, Peña Lillo, 1967.
- Parsons y Bales, Family, *Socialization and Interaction Process*, Nueva York, The Free Press, 1955.
- Puiggrós, Adriana, *Imperialismo, neoliberalismo y educación*, México-Buenos Aires, Paidós, 1995.
- Zanotti, Jorge Luis, *La misión de la pedagogía*, Buenos Aires, Columbia, 1967.

LITERATURA

- Dar la cara*, de David Viñas.
- Viento de estrellas*, de Luis Iglesias.
- La escuela rural unitaria*, de Luis Iglesias.
- Operación Masacre*, de Rodolfo Walsh.

PELÍCULAS

- La hora de los hornos*, de Fernando (Pino) Solanas y Octavio Gettino.
- Shunko*, de Lautaro Murúa.
- La República perdida*, de Miguel Pérez y Enrique Vanoli.
- Operación Masacre*, de Jorge Cedrón.
- El camino hacia la muerte del viejo Reales*, de Gerardo Vallejos.
- Los traidores*, de Raimundo Gleizer.

De la dictadura al presente

Guerra a la educación pública

Tres flagelos asediaron a la educación a partir del golpe militar que derrocó a Isabel Perón en 1976: la represión dictatorial, el desastre económico-social y la política neoliberal. Estos factores sumados produjeron la situación más grave vivida en cien años de educación pública en la Argentina, echaron abruptamente del sistema educativo a los nuevos pobres y aumentaron los problemas endémicos, como la deserción escolar y la repitencia. Los síntomas más graves fueron la reaparición del analfabetismo, un problema ya casi inexistente en el país, y el enorme aumento de la delincuencia infanto-juvenil, que acompaña otro nuevo problema, el de los centenares de "chicos de la calle". Pese a que el Ministerio de Educación no emitió información estadística durante el gobierno de Menem, los trabajos de otros organismos del Estado, sindicatos y grupos de investigadores permitieron conocer la situación. Desde entonces, el promedio nacional de analfabetismo supera el 15% entre los mayores de catorce años; el 37% de la población de quince años y más tiene incompleta su escolaridad primaria; el promedio nacional de la deserción de la educación básica es del 35%, aunque supera el 70% en algunas provincias; en 1995 el 20% de los estudiantes repitieron el año en los colegios secundarios argentinos.

Hay una situación insostenible en la enseñanza media, convertida solamente en un lugar multitudinario de concentración de chicos que no tienen posibilidades de trabajar ni otros lugares adonde ir. Pero poco se puede enseñar. La voluntad de los docentes y directivos no alcanza para superar los problemas edilicios, presupuestarios y burocráticos, y para contener a los adolescentes que provienen de una sociedad en la cual los valores fundamentales se están perdiendo sin ser sustituidos por otros nuevos.

Dictadura en la educación

El gobierno de Isabel Perón avaló el desarrollo de las corrientes más retrógradas del Partido Justicialista e inauguró un período de represión en la Argentina. La derecha peronista atacó al Ministerio de Educación del doctor Jorge Taiana, quien debió renunciar en 1974. Oscar Ivanissevich fue nombrado en su lugar y volvió así a ocupar el mismo cargo que tenía casi treinta años antes. Nombró rector-interventor de la Universidad de Buenos Aires a Alberto Ottalagano, vinculado con la derecha peronista y con grupos de orientación fascista, y juntos realizaron tareas de limpieza en el área educativa. El sacerdote Sánchez Abelenda, quien los acompañó como decano interventor de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, construyó una imagen perfecta de aquella gestión. La triple A y otros grupos parapoliciales y paramilitares comenzaron acciones que resultaron precursoras de la represión que desataría poco después la dictadura autodenominada Proceso de Reorganización Nacional.

La oligarquía, los sectores financieros, los capitales transnacionales y las fuerzas armadas tomaron a su cargo restituir al país el orden económico, político, social e ideológico, amenazado por el bloque nacionalista popular, que había llegado a ocupar el poder durante tres perturbados años. Se proponían acabar con la alteración de las normas de vida tradicionales y la convulsividad crítica de la sociedad, como condición para regresar al pasado. Pero el viejo país de las vacas gordas y la escuela sarmientina ya no podía resucitar.

Volver al pasado sólo era posible reprimiendo brutalmente toda manifestación político-cultural progresista, no solamente las organizaciones político-militares. El 24 de marzo de 1976 se produjo el golpe de Estado, apoyado por sectores civiles adversos a los cambios. La represión contó con el consenso pasivo de parte de la civilidad. En la trama político-cultural argentina estaba muy arraigada la creencia de que el orden autoritario solucionaría los problemas sociales frente a un pueblo míticamente inculto y haragán, incapaz de gobernarse. En los años siguientes, la política económica de la dictadura de Jorge Rafael Videla, dirigida por el ministro José Martínez de Hoz, atrajo circunstancialmente a sectores de la clase media y favoreció estratégicamente al sector financiero. El país se volcó a la especulación. La represión más brutal de la historia argentina actuó contra el movimiento obrero atacando sus bases económicas y sociales de sustentación y sus expresiones políticas y sindicales, y contra el conjunto de las vertientes progresistas y de los grupos revolucionarios. La dictadura produjo decenas de miles de muertos, desaparecidos, presos y exiliados. La figura del desaparecido pasó a ocupar un lugar siniestro en el imaginario de los argentinos y marcó una huella profunda en su cultura. La dictadura consideró la educación como un campo que había sido especialmente apto para el florecimiento de la "subversión". Para contrarrestar tal antecedente, supo establecer una profunda coherencia entre la política económico-social, la represión y la educación.

El autoritarismo de Estado y el conservadurismo antiestatista oligárquico se confunden en este período con el amanecer del neoliberalismo; comenzaron el estrechamiento del Estado y la privatización de la función pública, el deterioro del empleo público, el desmantelamiento de la industria nacional y la destrucción de la producción cultural propia.

El personalismo autoritario y la educación para la seguridad nacional

Ricardo Bruera fue ministro de Educación de la dictadura desde la asunción del gobierno militar en 1976 hasta mediados de 1977. Su concepción pedagógica se caracterizó por una bizarra articulación entre libertad individual y represión fundamentada en el *personalismo*, filosofía de base aristotélico-tomista desarrollada por el español Víctor García Hoz. Bruera, que sostenía que la libertad tiene como precio el previo establecimiento del orden, postulaba una modernización educativa donde primaran el conductismo y la tecnocratización del sistema educativo. Se trataba de modernizar la educación incorporando alta tecnología a una red educacional que estaría centralizada y controlada desde instituciones privadas y organismos estatales. Simultáneamente el ministro exaltaba en sus discursos la "personalización" de la enseñanza y prometía libertad... para después de la limpieza ideológica de los establecimientos educativos. Se dirigía a receptores realmente existentes, ya que una buena parte de la clase media estaba dispuesta a escucharlo. En vez de prestar atención a la crueldad de las acciones que el régimen cometía en esos momentos, se interesó en las promesas gubernamentales de dar a sus hijos una educación para la libertad y el desarrollo individual. El proyecto de Bruera ofrecía una educación basada en teorías seudolibertarias que se ponían de moda, pero autoritaria y meritocrática en su filosofía. La frivolidad de la clase media argentina fue la base sobre la cual Bruera intentó levantar su edificio ideológico.

El período se caracterizó por la clausura definitiva de los proyectos educativos democráticos que aún subsistían cuando asumió el gobierno dictatorial, por la represión a funcionarios, docentes y estudiantes y por el comienzo del traspaso de las escuelas a las municipalidades. En la caída de Bruera intervino la exigencia de un lenguaje más directamente represivo por parte de las Fuerzas Armadas.

En julio de 1977, la Junta Militar aprobaba el *Proyecto Nacional*. Incluía los rasgos generales de la política educativa que consideraba

pertinente implementar el Ministerio de Planeamiento, a cargo del general Díaz Bessone. El rubro *enseñanza* fue redactado por el doctor José Luis Cantini, quien había sido ministro de Educación de los militares Levingston y Lanusse. En síntesis, el documento pretendía delinear la educación argentina "*tomando como horizonte temporal el comienzo del siglo XXI*", aunque su lenguaje y su concepción esencialista y autoritaria revelaban un resurgimiento del más arcaico nacionalismo católico argentino.

Coherente con tal objetivo fue el profesor tucumano Juan José Catalán, quien asumió como ministro de Educación en junio de 1977. Acorde con la mística que acompañaba al proceso represivo, el nuevo funcionario manifestó que las Fuerzas Armadas no representaban a un sector político sino que eran depositarias de la responsabilidad histórica de revertir la decadencia y desjerarquización que vivía el país. Aclaró que no se refería a las meras manifestaciones callejeras, que consideraba controlables, sino a los cambios en las relaciones jerárquicas —entre el patrón y el obrero, el padre y el hijo, el profesor y el alumno—, que habían iniciado la destrucción y desintegración social. Según el ministro la crisis que vivía el país era espiritual; por ello proponía una profunda renovación de nuestros hábitos mentales y una adecuación de nuestras pautas de comportamiento a los valores sustanciales de la cultura occidental y cristiana. Para alcanzar esa meta sería necesario crear un "clima cultural" a través de la enseñanza y de los medios de difusión.

En octubre de 1977 el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación publicó un documento de circulación restringida, titulado *Subversión en el ámbito educativo*, cuyas 76 páginas estaban acordes con la Doctrina de la Seguridad Nacional. El folleto lleva la firma del ministro Catalán y sostiene que ya es hora de incorporar en la educación y la cultura conceptos tales como *guerra, enemigo, subversión e infiltración*. Con la categoría *subversión* se refiere explícita e implícitamente a las acciones reivindicativas de la clase obrera y a los ataques a la propiedad, así como a la desjerarquización de los roles tradicionales (generacionales, sexuales, de clases, etc.), todo lo cual, considerado expresión de la agresión marxista internacional, se

extiende a la totalidad del campo democrático y popular. Es *guerra*, en el folleto, un conflicto que abarca enfrentamientos entre las naciones, pero también entre “grupos sociales organizados políticamente”. Ejemplos de esos enfrentamientos son la lucha de clases, los ataques a la familia tradicional —como la promoción del divorcio y la unión libre— y las organizaciones feministas, de ancianos o de juventudes. El documento explica que la subversión trataba de establecer nuevos vínculos pedagógicos y que la acción docente era el campo más propicio para su avance. Por esa razón se debía desplegar la contrainsurgencia en la comunidad educativa, para detener la “agresión total” del marxismo, que se apoyaba en los docentes, los intelectuales, los medios de comunicación y la acción cultural en general. Las universidades debían ser especialmente atendidas por los programas contrainsurgentes, dado que en ellas se desplegaba la mayor potencialidad de la infiltración marxista y peronista, vinculada con el reformismo universitario. El documento no deja de señalar que existían docentes que eran “custodios de nuestra soberanía ideológica”, dando como ejemplo a Ottalagano e Ivanissevich.

Catalán era un hombre del régimen pero la jerarquía eclesiástica prefirió colocar en el sillón del ministerio a alguien totalmente propio, por lo cual fue reemplazado por Juan Llerena Amadeo. Este militante de la derecha católica declaró que la educación debería defender los valores tradicionales de la patria, amenazados por el marxismo, que atentaba contra la moral y la cultura argentinas. El catolicismo tradicionalista que él representaba constituía la forma de pensar de los grupos más privilegiados del país. El ministro combinó los términos de esa doctrina con el oscurantismo más recalitrante. El rol del Estado fue definido como subsidiario; en cambio se dio un lugar prioritario a la Iglesia y a la familia como agentes de la educación. La cultura grecorromana, la tradición bíblica y los valores de la moral cristiana eran los ejes sobre los que se educaría a un hombre capaz de enfrentar el mundo. Los jóvenes aprenderían así a distinguir entre el bien y el mal. Decía el ministro: “Y en esto soy intransigente. [...] Sin Dios ni moral no hay país posible”.

Al igual que en otros momentos de la historia argentina, la

oligarquía no consiguió armonizar un programa educativo liberal-católico con la necesidad de imponer un orden conservador para afianzar el programa económico, también liberal. En el esquema de Llerena Amadeo, como en el de Bruera, el más crudo autoritarismo era justificado por su carácter de condición sine qua non para alcanzar la libertad. El Estado dictatorial argentino fue altamente intervencionista en el sistema educativo. Continuó la descentralización escolar y se transfirieron los establecimientos primarios a las provincias y municipalidades sin los fondos necesarios para su mantenimiento. Se pretendía romper el eje del sistema de educación pública para acelerar la privatización. La prohibición de importación, publicación y venta de libros considerados subversivos abarcó, dentro de una larga lista, la obra del poeta chileno Pablo Neruda, junto con *El Principito* de Saint Exupéry, los trabajos de María Elena Walsh y Elsa Bornemann, las enciclopedias Salvat y Universitas, los poemas de Jacques Prevert y numerosas obras de las editoriales Fondo de Cultura Económica, Siglo XXI y Amorrortu.

La “moralización” de la educación atacó los contenidos escolares, encubriendo la enseñanza de la religión católica, que el gobierno no se atrevió a imponer. En la materia *Formación Moral y Cívica* se explicaba que la cultura argentina tenía raíces grecorromanas y se enseñaban principios religiosos. El ataque a las universidades nacionales fue frontal. Arancelamiento, cupos, exámenes de ingreso altamente selectivos, así como el proyecto de eliminación de las universidades del interior, que comenzó con el cierre de la de Luján, constituyen las medidas administrativas más importantes.

Llerena Amadeo fue un precursor de la versión argentina del neoconservadurismo (llamado en nuestro país neoliberalismo). La combinación entre el autoritarismo de Estado, el tratamiento de la educación como un criterio de costo-beneficio y una versión oscurantista de la Doctrina Social de la Iglesia, junto a la privatización de la enseñanza, la desestructuración de la educación pública, la iniciación del arancelamiento, la supresión de las rentas propias de la educación, la introducción disfrazada de la enseñanza religiosa en las escuelas y la censura en la cultura, conformó a las mentalidades más

arcaicas, pero disipó cualquier fantasía de consenso por parte de los sectores medios progresistas.

La sustitución de Videla por Viola en la presidencia de la Nación marcó un cambio de concepción pedagógica que acompañó la vuelta de tuerca en los planteos económicos y políticos inmediatos. Burundarena, que sucedió a Llerena Amadeo, intentó dar una orientación más tecnocrático-industrialista a los programas educativos. El ministerio quedó en una posición ridícula, dada la desindustrialización de la cual el país había sido objeto, y la insistencia con la cual las fuerzas dominantes defendían el liberalismo económico. El ministro, que era a la vez dirigente empresarial, intentó importar de Alemania el "sistema dual", que facilitaba los mecanismos administrativos para que los programas de capacitación fueran una bolsa de mano de obra barata.

En síntesis, las sucesivas administraciones de la dictadura militar en el área de educación coincidieron en las líneas básicas: restablecer el orden como condición previa para una libertad individual coherente con el liberalismo económico y el auge de la *patria financiera*; subsidiariedad del Estado y estímulo a la iniciativa privada como metas a las cuales se llegaría después de un período de fuerte monopolio ideológico y político-estatal; transferencia de las instituciones educativas; represión en la comunidad educativa y restauración de los valores religiosos y políticos occidentales y tradicionales. Los autores del plan proponían que tuviera vigencia hasta el año 2000.

Las diferencias que existieron entre las diversas gestiones —incluida la breve final de Cayetano Licciardo— tienen varias explicaciones. Algunas son de carácter circunstancial y dependen de las luchas internas ministeriales; otras se vinculan a las circunstancias políticas por las cuales atravesaba el gobierno militar: restauración del orden, búsqueda de consenso, intento de recuperar el espacio perdido, sucesivamente. Pero el bloque dominante fue incapaz de restituir la educación tradicionalista. Tampoco pudo articular en forma estable la hipótesis de *guerra total contra la subversión* con interpretaciones ad hoc de concepciones científicas, como la del psicólogo Antonio Battro sobre Jean Piaget, que llegó a ser la didáctica oficial. El broche

final de la acción destructiva de la dictadura sobre la cultura argentina fue efecto de la aventura conducida por el presidente Leopoldo Galtieri en la Guerra de las Malvinas: como un bumerán la derrota revirtió sobre el ya deteriorado sentimiento nacionalista de la sociedad. Durante la siguiente década se sumaría el deterioro económico, con lo cual el otrora exagerado y autorreferente orgullo argentino se tornaría sentimiento de impotencia y complejo de inferioridad. En el conjunto de la educación argentina, desde los hogares hasta las universidades, estaban ya afectados los procesos de transmisión cultural. Era como consecuencia de una desvalorización de los propios conocimientos y experiencias por parte de la generación adulta, que se acentuaría unos años después, cuando se sumara la crisis económica.

Se levantan algunas voces

Durante los primeros años de la dictadura, las críticas a la gestión educativa del gobierno expresaban sobre todo las diferencias existentes en el seno del bloque dominante y sus aliados más cercanos. Los periódicos *La Nación* y *La Prensa* protestaron por los excesos de la política de privatización, que chocaban con el liberalismo oligárquico tradicional de esos medios. Los docentes estaban amenazados, presos o exiliados. Muchos dirigentes del magisterio, como Marina Viltes, habían sido asesinados o estaban en los campos de concentración.

En el marco de la represión y de las alianzas de los militares con la jerarquía eclesiástica, unos pocos obispos denunciaban que la represión se había apartado de la Doctrina Social de la Iglesia. Mientras tanto, en el *Congreso Nacional de Padres de Familia* de 1978, el presidente Jorge Rafael Videla y monseñor Antonio Plaza, arzobispo de La Plata, coincidían en el papel trascendente que le cabía a la Iglesia en materia de educación y alentaban la subsidiariedad del Estado y el incremento de la educación privada. Frente a esta postura, poco tiempo después monseñor Antonio Zaspe denunciaba la decadencia del sistema educativo argentino, su falta de unidad, su incoherencia y los efectos

negativos de la política oficial sobre los sectores populares y la clase media.

Ya desde 1978, la *Asamblea Permanente por los Derechos Humanos* realizó seminarios sobre temas como "La juventud, los derechos humanos y su futuro en la vida nacional" y denunció la represión a los docentes. También se opuso a las limitaciones al ingreso a las universidades y pidió mayor presupuesto para la educación y la democratización de las instituciones educativas.

La imposición de la materia "Formación moral y cívica" en las escuelas públicas y privadas levantó la protesta de la *Delegación de Asociaciones Israelitas Argentinas* (DAIA) y de otras comunidades religiosas, que se sintieron atacadas por la orientación católica de sus contenidos. El *Buenos Aires Herald*, *La Nación* y *La Prensa* sostuvieron que la imposición de esa materia afectaba la libertad de cultos defendida por la Constitución Nacional. Otro tema que suscitó protestas fue el cierre de la Universidad Nacional de Luján. La comisión de amigos de ese establecimiento hizo pública la carta que había enviado al ministro Llerena Amadeo oponiéndose a tal situación. Emilio F. Mignone, educador y abogado católico, ex rector de la misma universidad durante el tercer gobierno peronista, denunció la intervención de los servicios de inteligencia en el caso, así como el hecho de que la mencionada clausura se debía a razones ideológicas.

La Federación Universitaria Argentina se reorganizó cuando aún seguían las persecuciones a estudiantes. En marzo de 1980 comenzaron a resurgir las comisiones organizadoras de los centros de estudiantes, luchando por reivindicaciones específicas y participando de actos de resistencia popular, tales como la *Marcha a la Iglesia de San Cayetano*, convocada por la Confederación General del Trabajo contra el régimen. En la misma época, algunos centros de estudiantes retomaron experiencias de alfabetización y apoyo comunitario que comenzaban a realizarse nuevamente en parroquias o con militantes de base independientes, experiencias que habían quedado interrumpidas desde la instalación de la dictadura militar.

En marzo de 1980, la FUA denunció que sólo el 35% de los egresados del secundario ingresaría a la universidad como

consecuencia de las restricciones impuestas mediante exámenes altamente selectivos y cupos. Hizo público que el presupuesto educacional argentino era el más bajo de la historia y también expuso las acciones del gobierno tendientes a dismantelar el sistema de educación pública. Rechazó la concepción mercantilista y antidemocrática de la gestión educacional y reclamó que se permitiera el ingreso irrestricto a la universidad y se orientara la matrícula favoreciendo las carreras de mayor interés nacional. En agosto, la FUA llamó "al pueblo y sus organizaciones" a movilizarse contra el arancelamiento y por la gratuidad de la enseñanza en todos los niveles, por el restablecimiento de las garantías constitucionales, la democracia, la soberanía y la independencia nacional. La voz de la comisión que representaba a la central estudiantil fue renuente a levantarse para denunciar el terrorismo de Estado; en cambio, eligió subrayar las reivindicaciones sectoriales. Las primeras elecciones estudiantiles se realizaron en 1983 y su resultado fue un anticipo de las elecciones nacionales que se efectuarían el 30 de octubre del mismo año: la agrupación estudiantil radical *Franja Morada* ganó la mayor parte de los centros de estudiantes.

La *Comisión Permanente en Defensa de la Educación* (COPEDE), el *Congreso Nacional de la Educación*, el *Servicio de Paz y Justicia* (SERPAJ) y la *Asamblea Permanente por los Derechos Humanos* (APDH) promovieron actividades de educación popular en un marco de semiilegalidad. En 1982, ya en las postrimerías del régimen, la *Multipartidaria*, organización que reunía a los partidos políticos que reclamaban la vigencia de la constitucionalidad, produjo un documento duramente crítico de la situación de la educación. Ese mismo documento presentaba una propuesta educacional que trataba de mantener un equilibrio entre los sectores laicos y católicos y las diversas fuerzas políticas que se habían embocado durante esos últimos años contra la dictadura militar. El documento proponía una combinación entre el rol docente del Estado y la libertad de enseñanza y otorgaba un papel de importancia en la educación a la Iglesia, la familia y las Fuerzas Armadas, junto con los partidos políticos, las empresas, los sindicatos, las congregaciones religiosas y los

agrupamientos intermedios. La idea de una modernización democrático-liberal de la educación ya estaba inscripta en ese texto. Por su parte la COPEDE presentó su *Propuesta de un programa educativo de emergencia para el próximo gobierno constitucional* en enero de 1983. La comisión presentaba un programa de emergencia y recomendaba cierta prudencia antes de proponer transformaciones profundas a la educación durante los primeros meses del gobierno para evitar divergencias.

En 1983, los partidos políticos hicieron conocer sus plataformas electorales con vistas a las elecciones. La *Unión Cívica Radical* rechazó la subordinación de la educación a la economía monetarista y propugnó por que se le diera un marco de libertad y se la vinculara con las prioridades nacionales. Consideró fundamental la democratización del sistema educativo, subrayó el deber del Estado de garantizar la educación pública e hizo referencias tácitas a la necesidad de una ley general de educación. La UCR aclaró que el control de la calidad del sistema realizado por el Estado debería incluir a los establecimientos privados, sin poner en cuestión los subsidios a la enseñanza particular. Propuso también priorizar la educación de los analfabetos y de los adultos en general, así como mejorar la calidad de la enseñanza, reestructurar la educación técnica y resolver los problemas asistenciales vinculados con la educación.

El *Partido Justicialista* consideró necesario discutir el proyecto nacional en el cual se encuadraría su propuesta educativa manifestando que no se debía restringir a la construcción de la democracia, sino avanzar hacia la liberación nacional. La tendencia del peronismo llamada “renovadora” subordinó el lema *Democracia versus autoritarismo* a *Liberación versus dependencia*. El sector llamado “ortodoxo” se opuso a la discusión del tema de la democracia, término que seguía asimilando a las concepciones liberales y extranjerizantes. En las discusiones previas a las elecciones de 1983, se enfrentaban en el peronismo una posición que daba prioridad a la vinculación de la educación con la justicia social en un marco de democracia y de defensa de los intereses nacionales, con la de quienes hacían hincapié en la subordinación de la

educación a los valores trascendentes, la cultura hispánica y la lucha contra la penetración antinacional anglosajona. Para los renovadores, la educación debía servir para la formación de la conciencia nacional y latinoamericana y vincularse con el trabajo. La derecha del peronismo, fuertemente influida por el nacionalismo católico, se oponía a considerar la educación desde el ángulo de lo social y prefería hacerlo desde una pedagogía espiritualista. *La plataforma del Partido Justicialista reflejó el débil acuerdo entre ambas posiciones. Junto a una idea espiritualista y trascendentalista, se propuso que el Estado garantizara la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza, pero sin resolver si tendría un papel hegemónico o subsidiario; había sido excluido el tema de la democratización, la apertura de los centros de estudiantes y la reinstalación del gobierno universitario representativo de los claustros y solamente se mencionaba la orientación de la educación hacia el trabajo.*

El *Partido Intransigente* se manifestó a favor de la prioridad del Estado y la subsidiariedad de la educación privada, así como de la necesidad de garantizar la educación igualitaria para todos los habitantes del país. Propuso la democratización de la gestión educativa, la descentralización de las decisiones y la sanción de una ley general de Educación. La *Democracia Cristiana* propició la incorporación de tres grandes principios a la política educativa: *desburocratización de la educación; desalienación y desmitificación del acto educativo*, considerando al educador un trabajador. Sostuvo el principio de subsidiariedad del Estado, aunque aclarando que no se trataba de restarle responsabilidades en la promoción del bien común, sino de promover la interacción escuela-comunidad-familia. El *Partido Comunista* consideró necesario que el Estado tuviera un papel preponderante, por ser la única garantía del derecho a la educación. Propuso también una serie de medidas concretas, como suprimir los aranceles, otorgar becas a los trabajadores e implementar franquicias para el estudiantado en el transporte. El *Partido Socialista Popular* y la *Confederación Socialista Argentina* coincidieron en el papel rector del Estado en materia de educación, así como en las premisas democratizadoras de los demás partidos, mientras que el *Movimiento*

de Integración y Desarrollo defendió la libertad de enseñanza y su vinculación con el desarrollo económico.

La dictadura había dejado un saldo de desnutrición, analfabetismo, deserción escolar, escuelas destruidas, docentes con salarios de hambre y universidades desmanteladas. A los viejos problemas no resueltos de nuestra educación se sumaban ahora otros que volvían a colocar a la Argentina en los niveles de muchas décadas atrás. Los partidos políticos no habían salido indemnes del oscurantismo dictatorial: sus planteos pedagógicos registraban viejas discusiones sin saldar y sus propuestas solamente alcanzaban a dar cuenta de los problemas más inmediatos. El avance de las posiciones antidemocráticas era visible dentro de muchas organizaciones políticas. La lucha entre una educación retrógrada, antipopular, antidemocrática, y otra que preparara a la niñez y juventud con ideas democráticas, laicas, nacionalistas, latinoamericanistas y comprometidas con la justicia social, marcaría el ritmo de la disputa educacional en los siguientes años.

El período de Alfonsín

Después de siete años de deterioro y oscurantismo la caída de la dictadura aflojó la tensión y el miedo en escuelas y en colegios. Las aguas volvieron a su cauce, pero ya nada era igual que antes. Las Fuerzas Armadas habían reprimido las innovaciones que se habían comenzado a desarrollar a fines de los 60 y principios de los 70. Frustró un proceso de cambio de los viejos rituales, contenidos, costumbres y normas escolares, que demandaban a gritos ser modernizados y democratizados. Cuando la administración alfonsinista eliminó las normas represivas, lo que se dio no fue el resurgimiento de las experiencias que habían sido interrumpidas, sino la sensación de un gran vacío. El normalismo había perimido, y aunque muchos de sus rituales se siguieran cumpliendo, carecían de credibilidad y consenso. La carencia de reformas oportunas durante décadas y la política de la dictadura trituraron la subcultura escolar,

dentro de cuyo microclima había sido posible la educación de los argentinos durante casi cien años. Los colegios no ofrecían ya nada que valoraran los chicos o los profesores. La situación educativa era en 1983 mucho más caótica de lo que parecía.

Raúl Alfonsín nombró ministro de educación a quien ejercía ese cargo con Arturo Illia. Poco después de asumir la presidencia de la Nación, Alfonsín convocó al conjunto de fuerzas políticas y sociales para que debatieran el tema de la educación nacional. Elevó al Congreso un proyecto de ley por el cual se conmemoraría el centenario de la ley 1.420 con un congreso pedagógico nacional. La convocatoria contó con el apoyo de los partidos políticos y de las principales instituciones democráticas, de los gremios docentes y estudiantiles y de las iglesias. Durante tres años se realizaron actos, debates públicos, asambleas multitudinarias y distritales, y hubo toda clase de presiones sobre el gobierno. La Iglesia Católica participó organizadamente disputando a los sectores laicistas cada espacio. Pudo notarse la fuerza que habían cobrado en ella los más reaccionarios por la presencia de personajes de la dictadura como Juan Llerena Amadeo entre los delegados del sector privado confesional. También se notaron la inorganicidad de los grupos democráticos y la profunda fractura que dividía al peronismo.

Pese a esa situación, la sociedad se pronunció en el congreso por una educación democrática. Las conclusiones actualizaron el marco ideológico liberal laicista y reformista, insistiendo en la participación y la democratización de la educación. Probablemente el acierto haya sido concebir el congreso como un proceso que puso a toda la sociedad en situación de discutir qué educación quería para sus hijos. Su limitación fue que no se dio a sus resoluciones un carácter vinculante, por lo cual no aportó soluciones concretas. Pero los efectos de un debate de las características del Congreso Pedagógico Nacional de 1984 deben medirse en profundidad. Desde un punto de vista es probable que haya contribuido a la consolidación de una cultura pedagógica democrática que, pese al desastre educacional que sobrevino después, parece aún presente en la mayor parte de la comunidad educativa argentina.

Casi como un reflejo de las administraciones de Yrigoyen e Illia, la política educativa del gobierno de Raúl Alfonsín desplegó el progresismo sobre las fuerzas retrógradas y las intenciones modernizantes y participativas sobre el autoritarismo. Impulsado por la ola democrática que recorría a la sociedad, fue el gobierno radical quien terminó con el control policial a estudiantes y a docentes, con los currícula dictatoriales y con las restricciones al ingreso a la enseñanza media y a las universidades. También levantó el decreto De la Torre, el mismo que reaparecía cada tanto desde la década del 30 para prohibir la existencia de centros de estudiantes en los colegios secundarios. El gobierno radical respetó el derecho de huelga de los docentes, restableció la autonomía universitaria, el gobierno de los claustros y la libertad de cátedra, y reinstaló el sistema de concursos.

Como cada vez que rigieron en el país las normas constitucionales y hubo un clima político-cultural permisivo, se desencadenó la lucha por el gobierno del sistema escolar, cuestión siempre contenida, siempre irresuelta y casi siempre oculta. El problema remite a la década de 1880, cuando se discutieron la forma de elección y las atribuciones de los consejeros escolares de distrito. Continuó expresándose en las experiencias de "gobierno propio escolar", en las discusiones sobre las funciones de las cooperadoras, asociaciones de padres, sociedades populares y autoridades escolares y sobre la división de poderes dentro de la escuela y entre las escuelas y los estratos superiores del sistema. Por su parte, los chicos han venido reclamando como pueden el derecho a tener voz en su propia educación.

A fines de 1980 se habían venido abajo las razones para impedir el avance de la democratización del gobierno escolar y se experimentaron alternativas innovadoras en algunas provincias. La más importante fue la de los consejos de gobierno escolar, constituidos por docentes, padres, alumnos y cooperadoras, elegidos por votación directa de sus pares. La ley 4.182/88 de la provincia de Buenos Aires instaló Consejos de Escuela durante la gobernación del justicialista Antonio Cafiero. Llegaron a funcionar 1800 consejos, que fueron profundamente movilizadores de capacidades y propuestas, al mismo tiempo que espacios de fuerte lucha política. Lamentablemente el proceso quedó

truncado por la administración del gobernador Duhalde, aunque difícilmente se haya borrado de la memoria colectiva. En la provincia de Río Negro el gobierno del radical Álvarez Guerrero emprendió el desarrollo de Consejos Institucionales en los establecimientos educativos. El Congreso de la Provincia de Santa Fe aprobó la implementación de los Consejos de Escuela, pero la ley fue vetada por el gobernador Reviglio, del Partido Justicialista. El veto desencadenó una fuerte protesta, ya que la sociedad santafesina tiene una larga historia de participación en la educación, como lo atestigua la Federación de Cooperadoras Escolares de Rosario, fundada en 1936.

En todo el país entre 1983 y 1987 se duplicó el número de estudiantes universitarios, creció un 27% el alumnado de la enseñanza media y un 14% el de la educación primaria, a un ritmo anual mucho más alto que el registrado durante la dictadura. El número de niños en educación preescolar se duplicó; la cantidad de alumnos inscriptos en establecimientos del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) se elevó de 182.750 en 1983 a 219.053 en 1987. A partir de la apertura del ingreso a las universidades, la tasa de crecimiento de la educación terciaria pública y privada decreció de 43,90 en 1982 a 15,54 en 1986.

Sin embargo, el ministerio de Alconada Aramburu no produjo ninguna reforma fundamental del sistema tradicional, al cual habíamos regresado. Quedaron sin concretarse o interrumpidos programas importantes, entre los cuales se destacan el *Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente*, el *Programa de Transformación de la Educación Media*, el *Programa Inicial del Sistema Nacional de Capacitación Docente* y el profesorado experimental para docentes sin título de nivel superior. A esos programas de nivel nacional se deben sumar otros municipales y provinciales.

Entre los factores que confluyeron haciendo difícil la instauración de una reforma profunda, hay que destacar en primer lugar que formaron parte del gobierno sectores radicales modernos y democráticos junto con otros más conservadores. Estos últimos dificultaron que el gobierno tuviera una política decididamente

transformadora del sistema educativo nacional. En segundo lugar, el gobierno de Alfonsín no comprendió la necesidad estratégica de solucionar la situación salarial de los docentes, que había entrado en un proceso de deterioro. Los educadores llegaron a su mayor grado de organización gremial y, encabezados por el sindicato mayoritario, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, enfrentaron al gobierno con un movimiento que tuvo enorme consenso y culminó con la *Marcha Blanca* en 1988. En tercer lugar, la relación del gobierno con las provincias donde había ganado el peronismo fue muy mala. Como parte de ese enfrentamiento político el gobierno nacional retuvo en varias oportunidades la entrega de los fondos de coparticipación federal, que incluían las partidas para educación. Las provincias peronistas se agruparon en el *Consejo Federal de Educación*, que llevó adelante una crítica permanente a la política educativa del gobierno nacional y al tipo de descentralización educativa que se llevaba a cabo. Finalmente salta a la vista que la indecisión de la administración radical para tomar medidas educativas de fondo, que incluían las demandas de los docentes, trajo como consecuencia que se desaprovechara una oportunidad histórica para la educación argentina. Los cambios se llevaron a cabo en forma precaria y no resistieron la debacle económica y política de 1988 y 1989. Un buen ejemplo de esto es la instalación de setenta y tres colegios secundarios que se crearon en 1987 en locales alquilados o prestados.

Durante el período de Alfonsín la sociedad vivió dos procesos políticos de signo contrario que contenían mensajes pedagógicos trascendentes para el presente y el futuro: el juicio a los miembros de las Fuerzas Armadas que participaron de la represión y las leyes de Obediencia Debida y Punto Final. Los juicios fueron la expresión de la ética y el humanismo que contiene la cultura argentina. Las leyes que perdonaron el crimen expresaron la debilidad de la voluntad política democrática que, presente durante toda la historia, no pudo ser erradicada por ninguna pedagogía.

En 1989 la crisis afectaba todos los ámbitos de la vida nacional. Ese año educar era una meta que parecía difícil de alcanzar. Al

comenzar aquel año estaba candente el problema salarial docente, pero el gremio decidió iniciar el ciclo lectivo. El gobierno comenzaba, aunque entre gallos y medianoche, a reformar tíbicamente la enseñanza media. Los docentes reclamaron su participación en esa reforma para discutir cuestiones pedagógicas y laborales que los afectaban. Los empresarios privados de educación se opusieron tenazmente a la reforma.

La deuda se convirtió en la determinante fundamental de la economía latinoamericana. El gobierno argentino seguía cada vez más los dictados del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial, y así aumentó su deuda externa hasta llegar a la asfixia económica. El porcentaje de pobreza sobre la población total, que había sido del 11% en 1980, alcanzó su pico en 1989 con 47%. Esa situación afectó gravemente las posibilidades de grandes sectores de invertir en la educación de sus hijos. La hiperinflación fue la gota que faltaba para producir la fractura del sistema escolar. Muchas familias del Gran Buenos Aires, de Rosario y de todo el país no pudieron seguir mandando a sus hijos a estudiar; muchos chicos llegaban a la escuela con hambre. A los docentes no les alcanzaba el sueldo para pagar los viáticos hasta su trabajo. Se multiplicaron los comedores escolares, que se mantienen desde entonces por el aporte de la comunidad y de las iglesias y por los apoyos siempre insuficientes de algunos gobiernos provinciales. Pero los soportes principales fueron los docentes, muchos de los cuales dedican aún gran parte de su tiempo a la alimentación y atención social de la comunidad educativa. Las parroquias y algunas pocas asociaciones civiles se vieron rebasadas de demandas. La ayuda del Estado brilló por su ausencia. En consonancia con lo que ocurría en la sociedad, el sistema escolar argentino se rompió.

Desde fines del siglo pasado, existían circuitos de escolarización en el sistema, es decir, rutas invisibles que recorrían mayoritariamente los miembros de uno u otro sector social. Esos caminos eran solamente una probabilidad pero la movilidad social existía realmente y el efecto de la educación sobre el ascenso social, también. Todos sabemos que en la Argentina (especialmente desde el peronismo) muchos hijos de

obreros llegaron a ser profesionales y la cultura se difundió de manera relativamente homogénea. Por eso teníamos un índice mínimo de analfabetismo y una alta tasa de escolarización.

Pero los factores que enunciamos al principio de este capítulo —la acción de la dictadura, la crisis económica y las políticas neoliberales— lograron quebrar el sistema. Si bien fue la política neoliberal, desplegada como programa educativo por el gobierno de Carlos Menem, la que legalizó un sistema educativo estratificado y balcanizado, la etapa en que la pobreza invadió las escuelas se dio con el gobierno de Alfonsín. Fue entonces cuando el sistema comenzó a fragmentarse en rutas que llevan decididamente a destinos distintos. Se diversificó fuertemente la calidad del servicio educativo y se instaló el problema salarial docente. Después el gobierno neoliberal de Carlos Menem “ajustó” el sistema para que la división de la población educativa en estratos siguiera reproduciéndose. Son muchos los hijos de los desocupados y subocupados (antiguos y nuevos pobres que provienen de los sectores populares y medios) producidos por la suma de la crisis y la política neoliberal. Esos chicos tienen un destino educacional muy diferente al de los chicos de la clase media que se salvó y al de los hijos de los nuevos dueños del país, cuyas escuelas privadas llegan a costar mensualmente diez salarios mínimos. Los chicos pobres no tienen esperanza alguna de movilidad social por la vía de la educación y reciben aportes educacionales desvalorizados, menos eficientes para moverse en el mundo actual y sin los dispositivos culturales que serán necesarios para transitar el impredecible mundo del siglo XXI.

Menemismo y educación

La política educativa de los gobiernos de Carlos Saúl Menem viabilizó la constitución en la Argentina de una nueva corriente tecnocrática. Encontró sus raíces en las líneas educacionales del gobierno de Onganía y, especialmente, en el pensamiento antiestatista del liberalismo oligárquico de la segunda mitad del siglo XX. Adscripta

al neoliberalismo, la política educativa menemista se constituyó en un espacio de fluido cumplimiento de las directivas del Banco Mundial, que propugnaban la descentralización de los sistemas escolares, su paulatina transferencia al sector privado, el desfinanciamiento de la educación pública de nivel medio y superior, la flexibilización de la contratación docente y la aplicación de programas focalizados a los sectores sociales que estaban en situaciones límite desde el punto de vista social y de la seguridad. La educación, que había sido considerada tradicionalmente en la Argentina un bien social, comenzaba a considerarse como un elemento del mercado que debía ser regulado por la ley de la oferta y la demanda. La discusión sobre dicha cuestión penetró fuertemente entre los educadores argentinos.

Menem tuvo cuatro ministros de educación: Antonio Salonia, Jorge Rodríguez, Susana Decibe y Manuel García Solá. Salonia, un docente de larga trayectoria, intentó esquivar los embates del eficientismo que impulsaba el Banco Mundial, razón por la cual fue sustituido por Jorge Rodríguez. Como hombre del neoliberalismo menemista, Rodríguez entregó la política educativa nacional a las directivas de equipos externos que conocían superficial y en ocasiones prejuiciosamente nuestra realidad, pero que poseían la fuerza otorgada por información convenientemente clasificada y fondos internacionales condicionados a la ejecución de las reformas que indicaran. El Banco Mundial¹, acompañado por el Banco Interamericano de Desarrollo y otros organismos internacionales, situó entonces en el país a un equipo de técnicos, cuya capacidad de convicción y promesas de financiamiento de programas facilitaron el tejido de un vínculo de trabajo que se ha hecho permanente. Los bancos liderados por los Estados Unidos son desde entonces actores internos de la política educativa argentina.

¹ Es necesario aclarar que en las últimas décadas el Banco Mundial desarrolló una sección destinada al diseño y gestión de políticas educativas que contiene la mayor recopilación de información existente al respecto. El Banco ha contado paulatinamente con equipos técnicos formados en las mejores universidades del mundo, portadores de la experiencia de sus diversos orígenes nacionales.

Debe subrayarse sin embargo que muchos de sus enunciados coincidían con las críticas que recibía el sistema educativo desde el poder neoliberal que constituyó el gobierno de Menem, pero también con la posición que tradicionalmente mantuvieron las elites económicas argentinas, poco predispuestas a financiar la educación pública pagando sus impuestos. Ello facilitó al ministerio de Jorge Rodríguez establecer en la política educativa "relaciones carnales", como el entonces canciller Guido Di Tella caracterizó positivamente el vínculo argentino-norteamericano.

La Argentina no estaba ajena al proceso por el cual, en los años 80 y 90, de modo cada vez más directo, las principales reformas impulsadas por el neoliberalismo norteamericano tendieron a subordinar la política educativa a la política económica fijada en los acuerdos entre los países llamados "emergentes" y el Fondo Monetario Internacional. Debe destacarse que no era posible para la Argentina quedar fuera del intercambio educativo internacional, que se había constituido como un campo de debate después de la Segunda Guerra Mundial. Pero la manera de intervenir en ese campo pudo haber sido distinta, es decir, en términos de un mayor equilibrio cultural, partiendo de la propia tradición pedagógica, valorizando el éxito del sistema escolar argentino durante más de un siglo y aprovechando las numerosas experiencias alternativas propias. En lugar de ello, se aceptaron a ojos cerrados la descalificación a la cual fue sometida la Argentina por expertos conocedores de otras realidades, y sus diagnósticos y proyectos, que pretendían ser universalmente replicables.

Cuando Menem comenzó su segundo período de gobierno, en diciembre de 1995, Rodríguez fue designado jefe de Gabinete y reemplazado en el cargo de ministro de Educación por la secretaria del ramo, la socióloga Susana Decibe. Ésta, a su turno, fue sucedida en los últimos meses de aquella administración por Manuel García Solá, perteneciente al mismo equipo.

Los cambios que produjo la política educativa de Menem fueron los más desestructuradores del sistema creado en la década de 1880, sistema que había sido llevado a su máximo punto de desarrollo por

el gobierno peronista de 1946 a 1955. El equipo ministerial y los expertos del Banco Mundial decidieron aplicar en la Argentina la reforma española que, iniciada en los últimos años del franquismo y con una posterior evaluación negativa de sus resultados, había sido derogada por el gobierno socialista de Felipe González. Nuevamente, como había ocurrido durante la dictadura de Onganía, se trataba de modificar la estructura del sistema desde una posición tecnocrática, con reminiscencias de la reforma conservadora de 1912 efectuada por el ministro Carlos Saavedra Lamas, en el gobierno del presidente Roque Saénz Peña.

Es necesario remarcar que las medidas tomadas por el menemismo fueron leyes que obtuvieron los votos positivos necesarios de la mayoría de las fuerzas políticas con representación parlamentaria. La continuación de la transferencia de los establecimientos educativos nacionales a las provincias (ley 24.048/93) —proceso comenzado por la dictadura militar—, la Ley Federal de Educación (24.195/94), la reforma constitucional de 1994 y la Ley de Educación Superior (24.521/95) fueron debatidas y gestionadas siguiendo todos los procedimientos legales de tratamiento parlamentario.

Durante el gobierno del Partido Justicialista encabezado por Menem, se dictaron leyes educativas fundamentales que debieron haber sido producto inmediato de un congreso pedagógico, en cuyo caso hubieran resultado distintas, tanto en su contenido como en su aplicación, instalando en la sociedad un sistema de defensa que hubiera sido estratégico para enfrentar las políticas destructivas del sistema escolar que sobrevendrían.

El cuerpo legal en el cual se sustentó esta reforma educativa es el siguiente:

1) El artículo 75, inciso 19, de la Constitución Nacional, cuya reforma fue habilitada por el *Pacto de Olivos*, establecido entre la Unión Cívica Radical y el Partido Justicialista para realizar la *Convención Nacional Constituyente de 1994*. Peronistas y radicales, con el voto adverso del Frente Grande y los partidos socialistas, acordaron también el nuevo texto, que habilitó al gobierno a distribuir la gratuidad en

forma equitativa, es decir, eliminando el derecho universal a la enseñanza gratuita aunque elevando a nivel constitucional la autonomía universitaria. La autonomía, bandera histórica del movimiento estudiantil-docente, quedó sin embargo profundamente alterada: en el texto se agregó la palabra "autarquía", que funcionó como un arma de doble filo porque expresó tanto que las universidades quedaban habilitadas para administrar sus recursos, como que tenían que procurarlos por nuevos medios externos al presupuesto federal. Mediante ese artilugio discursivo, la reforma constitucional construyó el marco para leyes anteriores que había emitido el gobierno de Menem, y para otras posteriores.

2) La Ley Federal de Educación, dictada en 1994, que se compone de:

a) Los derechos, obligaciones y garantías y los principios generales (títulos I y II), que responden al piso de principios democráticos acordados en el Congreso Pedagógico de 1985. Entre los conceptos que dan marco a la ley federal persiste la preeminencia de la Iglesia Católica sobre otras organizaciones de la sociedad civil, pero no es una posición que marque el resto de la ley. La mayoría de los contenidos de los títulos I y II incluye principios tales como el carácter de bien social de la educación, la responsabilidad principal del Estado, la igualdad de oportunidades, la gratuidad, la garantía de no discriminación y de acceso-permanencia-egreso del sistema educativo de todos los habitantes, la equidad a través de la justa distribución de los servicios educacionales, los derechos culturales de las comunidades aborígenes, entre otros. Muchos de esos conceptos no habían formado parte de ninguna de las leyes anteriores que organizaron el sistema escolar argentino, aunque algunos de ellos provienen del reformismo universitario y del discurso escolanovista, que había representado a los sectores pedagógicos de vanguardia décadas atrás. Los resultados son la modernización pedagógica y la democratización axiológica del encuadre político-educacional argentino.

b) La estructura del sistema educativo (título III), cambio cuyos

efectos deben analizarse considerando que la transferencia de los establecimientos a las provincias fue previamente hecha sin tener en cuenta que aquéllas estaban económicamente quebradas. La nueva estructura produjo nuevas fragmentaciones en un sistema escolar ya desestructurado, en particular la escuela media, cuya pérdida de rumbo y de sentidos llevaba ya varias décadas y donde aumentaba el deterioro de las condiciones de trabajo de los profesores, que corriendo de escuela en escuela llegaban a dar clase a centenares de alumnos en un día. La aplicación de la nueva estructura planteada en la Ley Federal de Educación empeoró esa situación, pues provocó que muchas provincias "primarizaran" el tercer ciclo (7º, 8º y 9º), con consecuencias lamentables para niños y adolescentes.

c) La educación no formal, la enseñanza de gestión privada, la gratuidad y asistencialidad; los derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa, el gobierno y la administración (títulos IV, V, VI, VII, VIII y X); la calidad de la educación y su evaluación (título IX) y el financiamiento (título X), títulos cruzados por la ambigüedad y apertura a los programas de evaluación de la calidad que perseguían una mayor eficiencia de la inversión, especialmente referida al trabajo de los docentes.

d) Cláusulas transitorias que establecían plazos perentorios para la aplicación de la reforma en las provincias.

En cuanto a la controvertida cuestión del financiamiento de la educación, el artículo 61 de la ley obligaba desde entonces al gobierno a "duplicar gradualmente y como mínimo a razón del 20 % anual a partir del presupuesto de 1993", o bien, si resultaba una cifra mayor, "un incremento del 50% en el porcentaje del PBI destinado a educación en 1992". En otros términos, significa que en 1996 el Estado argentino debía invertir el 6% del PBI en educación, cifra que corresponde a las recomendaciones.

3) La Ley de Educación Superior (24.521/95), que organiza un sistema que incluye la educación universitaria y terciaria no universitaria, tal como se había hecho en las grandes universidades occidentales en la década del 70. Establece la obligación del Estado

de planificar, impartir y financiar educación superior, así como sus atribuciones de aprobación y supervisión de las instituciones privadas del nivel. Debe destacarse que esta ley asienta principios democráticos y científicos para la educación superior que no figuraban en ninguna anterior y que, en ese sentido, representa una superación destacable de las tradicionales posturas del peronismo referidas a la universidad. Especialmente debe observarse que desarrolla el concepto de la autonomía universitaria, inscrito en la Constitución de 1994. En una lectura profunda del texto de la ley, y a la luz de su aplicación posterior, esa característica no aparece ligada, como debiera, al resguardo de la universidad como espacio estratégico para la producción y transmisión de conocimientos, cuya lógica institucional debe ser distinta de la de los gobiernos, los partidos políticos, las empresas y otros organismos. Aunque resulte de menor peso que el hecho de crear un sistema de educación superior fundado en los principios vigentes de la reforma universitaria, debe señalarse que en la ley hay elementos del administrativismo eficientista que facilitan la introducción de las medidas de corte neoliberal que se tomaron posteriormente. Entre ellas, el congelamiento de los salarios del personal, la introducción del sistema de incentivos y la obsesiva sucesión y superposición de evaluaciones de los docentes, con criterios tecnocráticos. Entre las críticas que hace el movimiento estudiantil y docente se destacan que la ley abriría la posibilidad del arancelamiento de la educación pública superior y que no respeta la paridad de representación en los órganos de gobierno universitario.

Si bien la comunidad universitaria se mostró crítica respecto de algunos aspectos de la ley 24.521, aceptó de hecho las reformas que se instituyeron. En cambio, la ley federal fue blanco de críticas por parte de una amplia franja social y política por la inoportunidad de plantear una reforma estructural muy ambiciosa, basada en un modelo cuyo fracaso en España era de conocimiento público, en medio de una situación en la cual faltaban los insumos básicos para el funcionamiento escolar. Por otra parte, aunque proponiendo una estructura federal, los equipos del Ministerio de Educación de la

Nación se desplegaron sobre las provincias para lograr la aplicación de la reforma, causando el rechazo de las comunidades educativas.

Durante cuatro años los trabajadores de la educación llevaron adelante movimientos de fuerza que culminaron con la instalación de la Carpa Blanca en la Plaza de los Dos Congresos en pos de la mejora salarial, pero incluyendo el rechazo global a la reforma impulsada por la ley. En las reuniones nacionales, regionales y asambleas locales de la CTERA, la ley fue rechazada como símbolo del ajuste neoliberal del sistema educativo. Otros sindicatos públicos (ATEM) y privados (SADOP) tomaron la misma dirección.

Entre los problemas más destacables que acarreó la nueva estructura deben señalarse:

- Interpretaciones distintas, como consecuencia de las cuales hay provincias en cuyos territorios coexisten aún tres y cuatro sistemas distintos (primaria y secundaria de 6 años cada una; primaria de 7 y secundaria de 5; tres ciclos y polimodal; dos ciclos, escuela intermedia y polimodal) y desarticulación del sistema educativo nacional, pues entre los sistemas de muchas provincias no hay correspondencia.

- Cierre de escuelas secundarias antes de implementar el tercer ciclo (los grados 7º, 8º y 9º, o sea 7º de primaria más 1º y 2º de secundaria) y el polimodal (correspondiente a los años superiores de la enseñanza media) que debían sustituirlas y sin tener los edificios suficientes y adecuados. Restricción de la oferta de nivel medio cerrando establecimientos y abriendo en menor cantidad secciones de polimodal. Los alumnos que quisieran concurrir a ese nivel deberían trasladarse diariamente o albergarse en lugares lejanos a su residencia.

- *Primarización* de los años iniciales del secundario y convivencia de los adolescentes con los niños menores, desarticulando los grupos etarios de escolares, sin organización institucional y pedagógica específica.

- Ruptura del ciclo de enseñanza media producida como consecuencia de la inclusión, en algunas provincias, del tercer ciclo del EGB en el mismo establecimiento de los anteriores o bien organizado como "escuela intermedia", en un local aparte.

• Cierre de las opciones diversas de enseñanza técnica que, aunque insuficientes y desordenadas, sostienen la modalidad desde hace muchas décadas en el país; en algunas provincias se comenzó el proceso de disolución de esos establecimientos pero sin definir la organización local del polimodal, ni recapacitar al personal docente y técnico. El peligro es que se cierre la oferta que existe sin reemplazarla finalmente por otra mejor.

- Eliminación de clases de idiomas, incluyendo a sus docentes.
- Transferencia de los profesores de un área del conocimiento a otra sin la capacitación adecuada.
- Descalificación profesional de los profesores de enseñanza media, al otorgarles funciones en la enseñanza básica para la cual no han sido capacitados, o bien en áreas curriculares distintas de las de su especialidad.
- Falta de preparación de los directores de primaria para supervisar a profesores de media y de los docentes de nivel primario para atender a población adolescente.
- Deterioro de la educación de adultos, la educación especial y la educación artística, que fueron separadas del tronco central del sistema dándoles el carácter de “régimenes especiales”.
- Insuficiencia de la educación inicial y exclusión de la asistencia materno-infantil de la responsabilidad educativa pública, lo que deja en el desamparo a capas de niños afectados por la desocupación o subocupación de sus familiares y sin la estimulación temprana que es indispensable para escolarizarse.

La escuela es un comedor

Desde la caída de la dictadura se sospechaba —puesto que no existían estadísticas suficientemente confiables— que el sistema nacional de educación, público y privado, se había deteriorado fuertemente y no alcanzaba a cubrir a la población que tenía derechos constitucionales que la habilitaban para recibirla. Se cerraban escuelas y a la ineficacia del propio sistema se sumaba la miseria, que emergió a la vista de la

sociedad durante la hiperinflación de 1989 y ponía en situación de riesgo de fracaso o deserción escolar a casi la mitad de los alumnos de primaria (o ciclos 1 y 2 del EGB) y a casi dos tercios de los alumnos de enseñanza media (o tercer ciclo más polimodal en las provincias donde se aplicaba la nueva estructura). El analfabetismo era ya un problema serio, escasamente atendido y admitido por las políticas oficiales. A los cerca de cuatro millones de mayores de catorce años que no leían ni escribían, se debían sumar los analfabetos tecnológicos, una enorme parte de la población que no estaba capacitada para transitar, producir y participar de las sociedades de los próximos años. Desde las universidades se notaba que los alumnos que llegaban carecían de los más elementales conocimientos para seguir estudiando. Ese hecho, sumado a las deficiencias crecientes de la educación superior argentina, provocó los enormes porcentajes de fracaso y deserción en ese nivel educativo, con la consiguiente pérdida de recursos para el país y, lo que es peor, de esperanzas y posibilidades profesionales futuras para los ciudadanos.

La educación argentina cargaba con los déficit de casi todos los sistemas de educación —que frecuentemente se atrasan respecto a los cambios culturales y sociales— y con los propios problemas, aumentados por la carencia de una formación y perfeccionamiento adecuados de los docentes, la insuficiencia de fondos y los continuos cambios programáticos y organizativos —provocados por cambios de los sucesivos gobiernos y funcionarios—, que se efectuaron sin tener noción de la necesidad de sostener políticas de Estado.

La cuestión de la calidad deteriorada de la educación comenzaba en la primera infancia para millones de niños argentinos, cuyas familias, ya sufridas por el deterioro del empleo y el crecimiento del desempleo, no alcanzaban a transmitir los saberes básicos. En tanto, la atención materno-infantil y del nivel inicial siguió siendo sumamente deficiente, dispersa, con personal poco capacitado y mal remunerado. Este hecho fue especialmente grave teniendo en cuenta que la calidad de la estimulación que reciben los niños en su primera infancia es un factor decisivo para su escolaridad posterior. Puede sostenerse que se había resignificado un factor discriminador entre

sectores sociales que, si en la tradicional escuela argentina sólo afectaba a sectores marginales, ahora alcanzaba a una masa cada vez más amplia de futuros ciudadanos.

A mediados de la década de 1990, la escuela se había convertido en comedor, centro asistencial y única institución que contenía a niños y adolescentes cada vez más abandonados por su golpeada comunidad y sin el resguardo que otrora les brindaban coberturas de salud y programas sociales. La desindustrialización producida por las políticas librecambistas de la dictadura, especialmente por el Ministerio de Economía dirigido por José Martínez de Hoz, y luego el plan de convertibilidad implementado por el ministro de Economía de Menem, Domingo Cavallo, arrasaron convirtiendo en fantasmagóricos cementerios las zonas fabriles, quebraron la cadena productiva y destruyeron millones de puestos de trabajo. Las escuelas primarias y secundarias veían fuertemente deteriorada su función pedagógica, especialmente en las zonas pobres, donde se extendía aceleradamente la miseria. Allí los docentes debían atender problemas de alimentación diaria, salud, relaciones familiares, documentación, drogadicción, etc., viendo recortada significativamente su posibilidad de desarrollar la enseñanza curricular. Aunque las estadísticas oficiales seguían mostrando a la Argentina como un país con altas tasas de escolarización, el sistema estaba estallando hacia adentro: miles de chicos se matriculaban pero fracasaban en el aprendizaje, aunque seguían concurriendo a la escuela porque era el único espacio social donde podían permanecer y recibir alguna atención a sus necesidades básicas. Sin embargo, los equipos técnicos del Ministerio de Educación de la Nación seguían concentrados en la imposición de la nueva estructura, en cumplimiento de las metas acordadas con el Banco Mundial y el BID, con los cuales se había contraído una importante deuda pública para aplicar la reforma.

La ministra Susana Decibe continuó la política de su antecesor y debió enfrentar el mayor movimiento de protesta de la historia sindical de los docentes, con quienes mantuvo, al mismo tiempo, una estrecha relación de negociación que culminó con la renuncia de Decibe ante la negativa de su gobierno de aportar alguna solución a la principal

reivindicación del gremio, consistente en un aumento salarial. Decibe fue sucedida por su colaborador Manuel García Solá.

El gobierno de la Alianza

En 1998 se formó una coalición política llamada Alianza, integrada por el FREPASO (a su vez formado por los partidos Frente Grande, Socialista Democrático, Socialista Popular, Intransigente y partidos provinciales) y la Unión Cívica Radical. Siendo su motivación más fuerte la lucha contra los intentos de perpetuación de Carlos Saúl Menem en el poder, la Alianza albergaba intereses muy dispares que llegarían a constituir un antagonismo fatal durante el ejercicio del poder. Sin embargo, desde mediados de 1998 hasta que asumió el gobierno la fórmula Fernando De la Rúa (UCR)-Carlos Álvarez (FREPASO), el veterano dirigente radical y ex presidente Raúl Alfonsín condujo la elaboración de una plataforma programática que fue probablemente uno de los mayores esfuerzos colectivos de formulación de políticas nacionales y sectoriales realizados en el país.

Cerca de mil profesionales e intelectuales participaron de las comisiones de trabajo del Instituto Programático de la Alianza (IPA), en varias ciudades del país. Las discusiones estratégicas que se desarrollaban en más de una de esas comisiones, contrastaban fuertemente con el casi exclusivo interés de los candidatos de la fórmula presidencial en la política mediática y sus oscilantes posiciones fundadas en los sondeos de opinión. Al mismo tiempo, en el IPA se notaba también la emergencia de intereses sectoriales con dificultades serias para renunciar a demandas particulares en pos de construir el bien común. En el caso de la Comisión de Educación, hubo una fuerte presencia de la CTERA, de docentes y pequeñas y medianas escuelas privadas, de pedagogos jóvenes y de legisladores, de comisiones de padres y del estudiantado universitario, y se llegó a un importante acuerdo programático. Los temas principales fueron la solución al problema salarial docente, la prioridad de la capacitación,

la reforma del Plan Social Educativo garantizando su aplicación equitativa y desvinculándolo de los conflictos partidarios instalados entre la Nación y las provincias, la modificación de la ley federal de Educación (en la Comisión de Educación del Congreso de la Nación había sido presentado un proyecto modificadorio de la Ley Federal, por los diputados Puiggrós y Delich, sin lograr su tratamiento), el sostenimiento de la gratuidad en todo el sistema, incluida la educación superior, y el cumplimiento de los preceptos constitucionales referidos a los derechos a la educación de adultos, indígena y especial.

Los acuerdos en el Congreso eran cada vez más difíciles, reflejando las fracturas que, por debajo de la circunstancial Alianza, se profundizaban en la sociedad. Un ejemplo trágico fue la imposibilidad de llevar a buen término el dictado de una nueva ley de protección integral de los niños y los adolescentes que reemplazara a la lamentable Ley Agote de 1919. Dicha ley estableció el Patronato, institución que permite a los jueces disponer indiscriminadamente de los menores de 18 años, a los cuales no se reconoce como sujetos de derecho. Habiendo obtenido media sanción por la casi unánime votación de los diputados, un proyecto laboriosamente acordado por todas las fuerzas políticas el 30 de noviembre de 1998 nunca fue tratado por el Senado y perdió estado parlamentario, atrapado entre posiciones enfrentadas de las diversas corporaciones civiles que actúan en el terreno de la minoridad. Por esa razón sigue rigiendo la Ley Agote de 1919, que sostiene el Patronato y la privación del derecho de defensa, signando la tragedia de una masa creciente de niños y jóvenes devastados por la miseria.

Cuando el 10 de diciembre de 1999 finalmente asumió el gobierno de la Alianza, el presidente De la Rúa, con anuencia del vicepresidente Carlos Álvarez, nombró sorpresivamente ministro de Educación al economista neoliberal, colaborador del ex ministro Domingo Cavallo, Juan José Llach. Un libro de su coautoría, que acababa de aparecer, colocaba sorpresivamente a Llach en el escenario del debate educativo, al cual el economista había sido ajeno hasta entonces. Llach tampoco había participado de la elaboración del programa del IPA, que contradecía fuertemente sus ideas sobre educación públicamente

expuestas². La rápida debacle del programa de la Alianza hizo evidente la pérdida de brújula de los sectores progresistas argentinos ante la inminencia del poder. La trama en que se gestó la asunción de Llach merece ser cuidadosamente analizada porque de ella participaron actores institucionales de relieve de la comunidad educativa.

El equipo que trabajó con Llach es exponente de una nueva tendencia educativa que se ha instalado en nuestro país. Se trata de uno de los importantes "think tank" de la derecha neoliberal, que contiene la novedad de responder a los intereses de grupos financieros y sólo secundariamente a sectores conservadores de la Iglesia Católica. Es significativo que los autores de *Educación para todos* fundamenten explícitamente su trabajo en *The Bell Curve*, de Richard Herrnstein y Charles Murray. Esta obra es una de las versiones más difundidas del neodarwinismo social entre los pedagogos latinoamericanos, teoría que otorga a la habilidad cognitiva, que supone hereditaria, un rol decisivo en la estructura social que se está conformando en el nuevo siglo. Justifica la desigualdad futura a partir de los resultados de la investigación genética sobre capacidades heredadas. Como el conocimiento es actualmente una variable fundamental de la economía y la organización social, la capacidad innata de poseerlo se tornaría una condición en la determinación de la estructura social. La información genética permitirá, según los mencionados autores, predecir trayectorias de vida con mucha más precisión que en el pasado. Siguiendo explícitamente esa línea de pensamiento, Llach, Montoya y Roldán se explayan en argumentos neomalthusianos y neodarwinistas que están desarrollando economistas vinculados con la derecha neoliberal argentina.

"[...] Y hay otros [países] casi todos ellos ¿curiosamente? latinos,

² En un libro de reciente aparición, el ex vicepresidente Carlos Álvarez adjudica a Juan Llach el levantamiento de la Carpa Blanca. Por el contrario, es mi testimonio que como diputada nacional participé de la negociación final en la Cámara de Diputados de la Nación junto a otros diputados de la Alianza y máximos dirigentes sindicales, durante la cual el ministro Llach argumentaba fuertemente contra la aprobación del incentivo salarial a los docentes. (Álvarez, C. y Morales Solá, J. *Sin excusas*, Ed. Sudamericana-La Nación, Buenos Aires, 2002).

cuya población con educación secundaria o más es bastante inferior al que deberían tener de acuerdo a su PIB/h. Tal es el caso de Brasil, Uruguay, Portugal, España, Italia y[...] la Argentina.

"[...] [son determinantes de la calidad educativa] factores propios de cada persona, tales como el sexo o las habilidades innatas [...] [...] Obviamente, una de las razones que explican esta importancia decreciente del NES es la selección darwiniana, más elegantemente llamada desgranamiento, que caracteriza al sistema educativo[...]"

Desde una interpretación estrecha del "capital humano", lo definen como "el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los padres", y al "capital social" como "la densidad y calidad de las relaciones sociales familiares que inciden en la educación de los hijos". Aclaran que "en este tipo de enfoque [el de capital humano] se ve al rendimiento escolar como una función del tiempo, el ingreso y los gustos de los padres respecto de la educación de sus hijos, así como de las habilidades y condiciones genéticas de los chicos heredadas de los padres[...]"

Pese a que Juan José Llach expresó públicamente que, aunque fuera contrario a sus ideas, cumpliría como ministro el programa de la Alianza, tuvo un breve paso por el ministerio, pues renunció en marzo de 2000 empujado por la resistencia de los sectores votantes de la coalición gobernante. Debe consignarse que el Congreso de la Nación, contrariamente a la opinión del ministro, aprobó el establecimiento por dos años de un incentivo salarial a los docentes que reportó el levantamiento de la Carpa Blanca. Las más significativas medidas tomadas por Llach fueron el levantamiento del plazo perentorio para efectivizar el cambio de estructura que establecía el decreto 1.276, reglamentario de la Ley Federal de Educación; la creación del Instituto de Financiamiento Educativo, desde el cual se proponía recaudar fondos privados para la educación pública (proyecto que no obtuvo por parte de los grupos empresarios argentinos más renombrados la respuesta esperada y que debió suspenderse), y el portal Educ-ar, para el cual un inversor privado comprometió 11 millones de dólares que no llegaron a ser invertidos. Entre las propuestas contenidas en *Educación para todos* se destacaban también

las "escuelas chárter" y los "vouchers", formas típicas de la educación regida por el mercado.

Llach fue sucedido por el doctor Hugo Juri, médico y rector de la Universidad de Córdoba, militante radical, quien se propuso restaurar el programa de la Alianza. Juri resistió fuertes presiones del Banco Mundial y de la prensa neoliberal para que impusiera arancelamiento a las universidades nacionales y mejoró la relación con la comunidad educativa. Durante la gestión de Juri se incorporó al ministerio la Secretaría para la Tecnología, la Ciencia y la Innovación Productiva, antes dependiente de la Presidencia de la Nación³. Sin embargo, los problemas financieros que paralizaban la gestión y la crisis política que estalló en marzo de 2000 por la renuncia del ministro de Economía José Luis Machinea y su reemplazo por Ricardo López Murphy, adelantaron la salida del ministerio del doctor Hugo Juri. Luego de esta renuncia, asumió el cargo de ministro de Educación y Justicia el sociólogo radical, ex diputado por la Alianza, Andrés Delich. La gestión de Delich mantuvo un equilibrio con la comunidad educativa, en medio de la difícil situación que atravesaba el país y la crisis terminal a la cual se encaminaba el gobierno de De la Rúa. Avanzó en acuerdo con el Consejo Federal de Educación (en consonancia con el mencionado proyecto de modificatoria de la ley federal) para trabajar por la reestructuración de la dañada enseñanza media, establecer un piso de 180 días de clase por año y acordar un programa especial de recuperación de días de clase perdidos en varias provincias por conflictos docentes. También inició la reforma del programa de capacitación docente (Red Federal), comenzando a formar un núcleo de capacitadores residentes en cada provincia, e insistió en mejorar la gestión educativa provincial.

Debe destacarse que durante todo el gobierno de la Alianza la relación entre la Nación y las provincias estuvo cruzada por tensiones político-partidarias que se acentuaron a medida que empeoraba la situación del país. Un síntoma de la gravedad de la crisis orgánica

³ La autora de este trabajo ejerció el cargo de secretaria para la Tecnología, la Ciencia y la Innovación Productiva desde el 28 de febrero hasta el 20 de diciembre de 2001.

argentina es que el sistema de coparticipación federal de impuestos, cuyas bases establece la Constitución de 1994, no ha sido todavía reglamentado por falta de acuerdo entre las fuerzas parlamentarias.

El 20 de diciembre de 2001 renunció el presidente De la Rúa en la peor crisis económico-social de la historia argentina. Lejos de asumir con firmeza la conducción de un Estado que el menemismo había dejado en el derrumbe, completamente ajenos a la necesidad de dirigir con responsabilidad el país, al menos en el sentido de las más amplias metas que la ciudadanía había votado, la derecha radical y la izquierda frepasista descuartizaron el débil gobierno llevaron a su final la fractura que había producido Carlos (Chacho) Álvarez cuando renunció a la vicepresidencia de la Nación el 5 de octubre de 2000, argumentando su imposibilidad de luchar contra la corrupción enquistada en el aparato del Estado.

En 1999, la Alianza encabezó un proceso político-pedagógico contra la corrupción, el derroche y la improductividad que había instalado el neoliberalismo menemista. Su incapacidad para fundar desde el gobierno una cultura apoyada en los valores que había propugnado en su campaña electoral, produjo una de las peores decepciones de la historia argentina reciente. El repudio social se concentró en "los políticos", una metáfora del conjunto de los dirigentes. Pero desde la mirada pedagógica no puede dejar de señalarse que las generaciones jóvenes incluyen en esa categoría al conjunto de los adultos: a sus educadores, en quienes ya no creen; a los docentes, cuyo saber ya no suponen; a sus padres, que han perdido su respeto. La crisis que atraviesa la Argentina es orgánica en el más profundo sentido del término: lo es del conjunto de los vínculos sociales, culturales y educativos.

La pobreza y la desocupación inciden en muchos problemas como la inseguridad ciudadana, las violaciones a la ley por parte de niños y adolescentes, la indisciplina escolar, los cambios en los procesos psicopedagógicos que manifiestan los alumnos actualmente, todos los cuales son síntomas de un profundo desorden en la sociedad.

En ese sentido se expresan dos posiciones antagónicas. La más conservadora es de corte neodarwinista y pretende medicar con ritalina

y otras drogas a los niños indisciplinados o desatentos, imponer una férrea disciplina escolar, construir cárceles para jóvenes y bajar la edad de penalización hasta la infancia. Los sectores progresistas, en cambio, son conscientes de la necesidad de devolver a la escuela su función pedagógica, para lo cual es condición que los chicos puedan participar de una mesa familiar donde la comida sea sustentada por el salario regular del empleo de sus madres y padres. Quienes aún creen en la responsabilidad adulta de educar, propugnan medidas de tipo preventivo-pedagógico, tales como programas de capacitación docentes, estrategias frente al fracaso escolar, desarrollo comunitario, etc. La educación para el trabajo, en esta última serie, tiene importancia capital porque no solamente dignifica sino que vincula a los niños y jóvenes con la posibilidad de generar lo nuevo, de transformar la materia y la cultura, de cambiar la situación presente.

BIBLIOGRAFÍA

- Banco Mundial, *El financiamiento de la educación en los países en desarrollo*, Washington, D. C., Banco Mundial, 1986.
- , *Prioridades y estrategias para la educación*. Washington, D. C., 1995.
- Bernetti, Jorge, *El peronismo de la victoria*, Buenos Aires, Legasa, 1983.
- Bruera, Ricardo P., "Discurso de clausura pronunciado por el Sr. ministro de Cultura y Educación de la Nación", en A. Puiggrós, *Crisis y educación*, ficha de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, UBA, Buenos Aires, 1989.
- Braslavsky, C., *La juventud argentina: informe de situación*. Buenos Aires, CEAL, 1989.
- Cao, Claudia (recopil.), *Resoluciones del decano de FFyL, UBA (1973-1974)*, Cátedra de HEAL, 1990.
- Cárdenas, Gonzalo, et al., *El peronismo*, Buenos Aires, CEPE, 1973.
- Carnoy, Martín, y Claudio Moura Castro, *¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?*, Documento de antecedentes para el Banco Interamericano de Desarrollo. Seminario sobre Reforma Educativa, BID, Buenos Aires, 21 de marzo de 1996.
- Cirigliano, Gustavo. *Universidad y pueblo*, Buenos Aires, Librería del Colegio, 1973.
- CINAE, *Los partidos políticos ante el Congreso Pedagógico*, Buenos Aires, Ed. Docencia, 1986.
- Chapp, M. E., *Juventud y familia en una sociedad en crisis*, Buenos Aires, CEAL, 1990.
- Cooke, John W., *Correspondencia*, Buenos Aires, Parlamento, 1984.
- , *Peronismo y revolución*, Buenos Aires, Papiro, 1971.
- De Lella, C., y P. Krostch, *Congreso Pedagógico Nacional*, Buenos Aires, Sudamericana/IDEAS, 1989.
- Eichelbaun de Babini, A. M., et al., *Desafío de la educación. Aportes para el Congreso Pedagógico Nacional*, Buenos Aires, Corregidor.
- FIEL, *Una educación para el siglo XXI. El caso argentino y otras experiencias internacionales*. FIAL-CEP, Buenos Aires, 1998.
- Gillespie, Richard. *Soldados de Perón. Montoneros*, Buenos Aires, Grijalbo, 1987.
- Landívar, Gustavo, *La universidad de la violencia*, Buenos Aires, Depalma, 1980.
- Llerena Amadeo, Juan Rafael, "Discurso pronunciado en el Acto de Clausura de la I Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal de Cultura y Educación", en CFI, *Informe final de la Asamblea Extraordinaria*, Anexos, CNDIE, Buenos Aires, 1980.

- Margulis, Mario, *La cultura de la noche. La vida nocturna de los jóvenes de Buenos Aires*, Buenos Aires, Espasa Hoy, 1994.
- Martínez, Enrique, *El proyecto universitario*, Buenos Aires, Ciencia Ed., 1975.
- Mignone, Emilio F., *Iglesia y dictadura. El papel de la Iglesia a la luz de sus relaciones con el régimen militar*, Buenos Aires, Ed. del Pensamiento Nacional, 1986.
- Perón, J. D. *Discursos sobre educación*. Selección de la cátedra HEAL.
- , *Doctrina peronista*, Buenos Aires, Ed. del Pueblo, 1971.
- , *Organización peronista*, Buenos Aires, Ed. de la Reconstrucción, 1976.
- Pereyra, Mínguez, Gómez, y Beas (compil.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*, Pomares/Corredor, Barcelona, 1996.
- Perón-Cooke, *La hora de los pueblos*, Buenos Aires, Volver, 1968.
- Puiggrós, Adriana, *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a fin de siglo*, Buenos Aires, Ariel, 1995.
- , "Nacionalismo popular y universidad en la Argentina de 1973-74", en A. Puiggrós, *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*, Buenos Aires, Galerna, 1986.
- Puiggrós, Adriana, *La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo*. Galerna. Buenos Aires, 1997.
- , *Educar, entre el acuerdo y la libertad*, Planeta. Buenos Aires, 1999.
- Puiggrós, Adriana y otros, *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*, Homo Sapiens, Buenos Aires, 1999.
- Puiggrós, Rodolfo, *La Universidad del Pueblo*, Buenos Aires, Crisis, 1974.
- , *América Latina en transición*, Juárez Ed., 1969, 2 tomos. Revista UNIDOS (colección).
- Segrera, F., y Filmus, D. (coordin.). *América Latina 2020. Escenarios, alternativas, estrategias*. FLACSO/Temas Grupo Editorial, Buenos Aires, 2000.
- Serie "Cuadernos del Congreso Pedagógico", Buenos Aires, EUDEBA, 1986.
- Tedesco, J. C., C. Braslavsky, y R. Carciofi, *La pedagogía autoritaria*, Buenos Aires, FLACSO, 1982.
- Wortman, A., *Jóvenes desde la periferia*, Buenos Aires, CEAL, 1990.

LITERATURA

- Recuerdos de la muerte*, de Miguel Bonaso.
- Respiración artificial*, de Ricardo Piglia.
- Puerto Apache*, de Juan Martini.

PELÍCULAS

- La República perdida II.*
Cazadores de utopías, de David Blaustein.
La deuda interna, de Miguel Pereyra.
La noche de los lápices, de Héctor Olivera.
La historia oficial, de Luis Puenzo.
Los chicos de la guerra, de Bebe Kamin.
La frontera, de Ricardo Larrain.
La última siembra, de Miguel Pereyra.
El dedo en la llaga, de Alberto Lecchi.
Un día de suerte, de Sandra Gugliotta.
La ciénaga, de Lucrecia Martel.
Bolivia, de Adrián Caetano.
Pizza, birra y fuso, de Adrián Caetano y Bruno Stagnaro.
Piqueteras, de Malena Bystrowicz y Verónica Mastrosimone.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Barrancos, Dora, *Educación, cultura y trabajadores (1890-1930)*, Buenos Aires, CEAL, 1991.
 Bonantini, Carlos, *Educación y sociedad. Análisis histórico estructural de la escuela media argentina*, Rosario, UNR, 1995.
 Bravo, Héctor Félix, *Bases constitucionales de la educación argentina*, Buenos Aires, Paidós, 1972.
 Cano, Daniel, *La educación superior en la Argentina*, Buenos Aires, FLACSO-CRESALC-GEL, 1985.
 Chavarría, José María, *La escuela normal y la cultura argentina*, Buenos Aires, El Ateneo, 1947.
 Escudé, Carlos, *El fracaso del proyecto argentino*, Buenos Aires, Editorial Tesis/Instituto Di Tella/CONICET, 1990.
 Del Mazo, Gabriel, *La reforma universitaria*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 1941.
 Hiller, F. L. Paso, R. Cucuzza, R. Nascimento y L. Zimmerman, *El sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Editorial Cartago, 1985.
 Manganiello, Ethel, *Historia de la educación argentina. Método generacional*, Buenos Aires, Librería del Colegio, 1980.
 Martínez Paz, Fernando, *El sistema educativo nacional. Formación, desarrollo y crisis*, Universidad Nacional de Córdoba, 1986.
 Probst, Juan, *La instrucción durante la dominación española*, Buenos Aires, Instituto de Didáctica, Facultad de Filosofía y Letras, 1940.
 Puiggrós, A. (dirección), *Historia de la educación en la Argentina*, Buenos Aires, Editorial Galerna, 1991/1995, tomos 1 a 6.
 Puiggrós, A. y C. Lozano, *Historia de la educación iberoamericana*, México-Buenos Aires, Miño y Dávila/GV Ed., 1995, 1996, tomos 1 y 2.
 Ramos, J. P., *Historia de la instrucción primaria en la República Argentina (1810-1910)*, Buenos Aires, Jacobo Peuser, 1910.
 Romero Brest, Enrique, *Breve historia de la educación física en la Argentina*, Buenos Aires, Librería del Colegio, 1939.
 Salvadores, Antonio, *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1.420*, Buenos Aires, Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, 1941.
 Solari, Manuel H., *Historia de la educación argentina*, Buenos Aires, Paidós, 1972.
 Tedesco, Juan Carlos, *Educación y sociedad civil. 1880-1945*, Buenos Aires, Ediciones Solar, 1986.
 Weinberg, Gregorio, *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz, 1984.

OBRAS DE CONSULTA GENERAL

- Halperín Donghi, Tulio, *Historia argentina*, Buenos Aires, Paidós, 1972.
 ———, *Historia contemporánea de América Latina*, Madrid, Alianza, 1979.
 Martínez Sarasola, Carlos, *Nuestros paisanos los indios*, Buenos Aires, EMECE, 1992.
 Ollier, María M. y L. Sagastizábal, *Tu nombre en mi boca*, Buenos Aires, Planeta, 1994.
 Potash, Robert, *El Ejército y la política en la Argentina*, Buenos Aires, Hyspamérica, 1986.
 Puiggrós, Rodolfo, *Historia crítica de los partidos políticos argentinos*, Buenos Aires, Hyspamérica, 1986.
 Romero, José Luis, *Breve historia de la Argentina*, Buenos Aires, Huemul, 1993.
 Romero, Luis Alberto, *Breve historia contemporánea de la Argentina*, Buenos Aires, FCE, 1994.
 Rouquié, Alain, *Poder militar y sociedad política en la Argentina*, Buenos Aires, Hyspamérica, 1986.
 Sarlo, Beatriz, *La imaginación técnica. Sueños modernos de la cultura argentina*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1992.

REVISTAS

- Todo es Historia*
Revista de Filosofía Latinoamericana
La Obra
El Monitor de la Educación Común
Des-memorias
La Educación en Nuestras Manos, Escuela Marina Viltés, CTERA
Canto Maestro, CTERA
Revista del SUTEBA
Revista del CONSUDEC
Perspectivas Educativas, FLACSO
Novedades Educativas
El Tintero Verde, Rosario
IIICE, Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA
Revista de Educación, AGCE (Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación)

MINISTROS DE EDUCACIÓN
 DE LA NACIÓN

Presidencia	Período	Ministros
Justo José de Urquiza	5 de mayo de 1854 5 de marzo de 1860	Juan María Gutiérrez, Santiago Derqui, Facundo Zuviría, Juan del Campillo, Pedro Lucas Funes. De julio de 1855 a marzo de 1856, no hubo titular. Total 5 (cinco).
Santiago Derqui	5 de marzo de 1860 4 de noviembre de 1861	José Severo Olmos. Total 1 (uno).
Bartolomé Mitre	12 de octubre de 1862 12 de octubre de 1868	Eduardo Costa, José E. Uriburu, Eduardo Costa. Total 3 (tres). A los efectos 2 (dos).
Domingo F. Sarmiento	12 de octubre de 1868 12 de octubre de 1874	Nicolás Avellaneda, Juan Albarracín (1 año). Total 2 (dos).
Nicolás Avellaneda	12 de octubre de 1874 12 de octubre de 1880	Onésimo Leguizamón, Bernardo de Irigoyen, José María Gutiérrez, Victorino de la Plaza, Miguel Goyena, Santiago Cortínez. (Bonifacio Lastra interino varias veces.) Total 7 (siete).
Julio Argentino Roca	12 de octubre de 1880 12 de octubre de 1886	Manuel D. Pizarro, Victorino de la Plaza, Eduardo Wilde (más de cuatro años). Total 3 (tres).
Miguel Juárez Celman (a)	12 de octubre de 1886/1890 Dimitió el 6 de agosto de 1890	(a) Filemón Posse, Amancio Alcorta, José M. Astigueta. (b) José María Gutiérrez, Juan Carballido, Juan Balestra. Total 6 (seis).
Carlos Pellegrini (b)	7 de agosto de 1890/1892	
Luis Sáenz Peña (a)	12 de octubre de 1892	(a) Calixto S. de la Torre, Amancio Alcorta, Francisco L. García, Enrique S. Quintana, Eduardo Costa, J. V. Zapata. <i>Durante la crisis de 1893 desde abril hasta agosto hubo un ministro diferente cada mes.</i> (b) Antonio Bermejo, Luis Beláustegui. Total 8 (ocho).
José E. Uriburu (b)	22 de enero de 1895 Sáenz Peña renunció el 22 de enero de 1895	

Presidencia	Período	Ministros
Julio Argentino Roca	12 de octubre de 1898	Oswaldo Magnasco, Juan E. Serú, Joaquín V. González, Juan R. Fernández. Total 4 (cuatro).
Manuel S. Quintana (a)	12 de octubre de 1904/1906 Falleció el 11 de marzo de 1906	(a) Joaquín V. González, Federico Pinedo. (b) Juan E. Bibiloni, Estanislao S. Zeballos, Rómulo S. Naón. Total 5 (cinco).
José Figueroa Alcorta (b)	12 de marzo de 1906/1910	
Roque Sáenz Peña (a)	12 de octubre de 1910/1914 Falleció el 9 de agosto de 1914	(a) Juan M. Garro, Carlos Ibarguren. (b) Tomás R. Cullen, Carlos Saavedra Lamas. Total 4 (cuatro).
Victorino de la Plaza (b)	10 de agosto de 1914/1916	
Hipólito Yrigoyen	12 de octubre de 1916 12 de octubre de 1922	José S. Salinas. Total 1 (uno).
Marcelo T. de Alvear	12 de octubre de 1922 12 de octubre de 1928	Celestino Marcó, Antonio Sagarna. Total 2 (dos).
Hipólito Yrigoyen	12 de octubre de 1928 6 de septiembre de 1930	Juan de la Campa. Total 1 (uno).
José Félix Uriburu (provisional)	6 de septiembre de 1930 20 de febrero de 1932	Ernesto Padilla, Guillermo Rothe, Adolfo Bioy (interino). Total 3 (tres).
Agustín P. Justo	20 de febrero de 1932 20 de febrero de 1938	Manuel de Iriondo, Ramón S. Castillo, Jorge de la Torre. Total 3 (tres).
Roberto M. Ortiz (a)	(a) 20 de febrero de 1938 hasta 27 de junio de 1942	(a) Jorge Coll. (b) Guillermo Rothe. Total 2 (dos).
Ramón S. Castillo (b)	(b) 27 de junio de 1942 hasta el 4 de junio de 1943	
Arturo Rawson (provisional)	4 de junio de 1943 al 7 de junio (3 días)	Horacio Calderón. Total 1 (uno).
Pedro P. Ramírez (provisional)	7 de junio de 1943 25 de febrero de 1944	Elvio C. Anaya, Gustavo Martínez Zuviría, Honorio J. Silgueira. Total 3 (tres).

Presidencia	Período	Ministros
Edelmiro J. Farrell (provisional)	25 de febrero de 1944 4 de junio de 1946	Honorio J. Silgueira, Alberto Baldrich, Rómulo Estévez Boneo, Antonio Benítez, José María Astigueta. Total 5 (cinco).
Juan Domingo Perón	4 de junio de 1946 4 de junio de 1952	Belisario Gache Pirán, Oscar Ivanissevich. Total 2 (dos).
Juan Domingo Perón	4 de junio de 1952 20 de septiembre de 1955	Belisario Gache Pirán, Oscar Ivanissevich, A. Méndez San Martín, Francisco Anglada. Total 4 (cuatro).
Eduardo Lonardi (provisional)	20 de septiembre de 1955 13 de noviembre de 1955	Atilio Dell' Oro Maini. Total 1 (uno).
Pedro E. Aramburu (provisional)	13 de noviembre de 1955 1° de mayo de 1958	Atilio Dell' Oro Maini, Carlos Adrogué, Acdeel E. Salas, Alberto Mercier (interino). Total 4 (cuatro).
Arturo Frondizi	1° de mayo de 1958 29 de marzo de 1962	Luis R. Mac Kay, Héctor Noblía (interino). Total 2 (dos).
José María Guido	30 de marzo de 1962 12 de octubre de 1963	Miguel Sussini (h.). Total 1 (uno).
Arturo Umberto Illia	12 de octubre de 1963 28 de junio de 1966	Carlos Alconada Aramburú. Total 1 (uno).
Juan Carlos Onganía	29 de junio de 1966 8 de junio de 1970	Carlos M. Gelly y Obes, José M. Astigueta, Dardo Pérez Guilhou. Total 3 (tres).
Roberto Marcelo Levingston	18 de junio de 1970 23 de marzo de 1971	José Luis Cantini. Total 1 (uno).
Alejandro A. Lanusse	26 de marzo de 1971 25 de mayo de 1973	Gustavo Malek. Total 1 (uno).
Héctor Cámpora	25 de mayo de 1973 13 de julio de 1973	Jorge Taiana. Total 1 (uno).

Presidencia	Período	Ministros
Raúl Lastiri	13 de julio de 1973 12 de octubre de 1973	Jorge Taiana. Total 1 (uno).
Juan Domingo Perón	12 de octubre de 1973 29 de junio de 1974	Jorge Taiana. Total 1 (uno).
María E. M. de Perón	29 de junio de 1974 el 24 de marzo de 1976	Oscar Ivanissevich. Total 1 (uno).
Jorge Rafael Videla	24 de marzo de 1976 29 de marzo de 1981	Ricardo P. Bruera, Juan José Catalán, Juan Llerena Amadeo, Albano Harguindeguy (interino). Total 4 (cuatro).
Roberto A. Viola	29 de marzo de 1981 11 de diciembre de 1981	Carlos Burundarena. Total 1 (uno).
Leopoldo F. Galtieri	22 de diciembre de 1981 17 de junio de 1982	Carlos Burundarena, Cayetano Licciardo. Total 2 (dos).
Reynaldo B. Bignone	1° de julio de 1982 10 de diciembre de 1983	Cayetano Licciardo. Total 1 (uno).
Raúl R. Alfonsín	10 de diciembre de 1983 9 de julio de 1989 Se adelantó la entrega del poder	Carlos Alconada Aramburú, Julio Rajneri, Jorge Sábató y José Gabriel Dumón. Total 2 (dos).
Carlos S. Menem	9 de julio de 1989 9 de julio de 1995	Antonio Salonia, Jorge Rodríguez. Total 2 (dos).
Carlos S. Menem	9 de julio de 1995 10 de diciembre de 1999	Jorge Rodríguez, Susana Decibe, Manuel García Solá. Total 3 (tres).
Fernando De la Rúa	10 de diciembre de 1999 20 de diciembre de 2001	Juan José Llach, Hugo Juri, Andrés Delich. Total 3 (tres).

Fuentes: Revista *Todo es Historia*, *Gran Enciclopedia Argentina* de Abad de Santillán, *Quién es Quién*, Ed. Kraft, e información periodística.

PODER EJECUTIVO NACIONAL

Nombre y apellido	Lugar y fecha de nacimiento	Ocupación o profesión	Tendencia política	Situación previa
Justo José de Urquiza	Concepción del Uruguay (Entre Ríos) 18 de octubre de 1801	Hacendado-militar	Federal	Gobernador de Entre Ríos
Santiago Derqui	Córdoba 19 de junio de 1809	Abogado	Federal	Ministro del Interior
Bartolomé Mitre	Buenos Aires 26 de junio de 1821	Militar	Liberal	Gobernador de Buenos Aires
Domingo F. Sarmiento	San Juan 15 de febrero de 1811	Periodista-pedagogo	Liberal	Agente diplomático en los Estados Unidos
Nicolás Avellaneda	San Miguel de Tucumán 3 de octubre de 1836	Abogado	Autonomista	Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública
Julio Argentino Roca	San Miguel de Tucumán 17 de julio de 1843	Militar	Autonomista nacional	Ministro de Guerra y Marina
Miguel Juárez Celman	Córdoba 29 de setiembre de 1844	Abogado	Autonomista nacional	Senador nacional
Carlos Pellegrini	Buenos Aires 11 de octubre de 1845	Abogado	Autonomista nacional	Vicepresidente de la Nación
Luis Sáenz Peña	Buenos Aires 2 de abril de 1822	Abogado	Unión Cívica	Ministro de la Corte Suprema de Justicia
José Evaristo Urriburu	Salta 19 de noviembre de 1831	Abogado	Autonomista nacional	Vicepresidente de la Nación
Julio Argentino Roca				Senador nacional
Manuel Quintana	Buenos Aires 19 de octubre de 1835	Abogado	Conservador	Diputado nacional
José Figueroa Alcorta	Córdoba 20 de noviembre de 1860	Abogado	Conservador autonomista	Senador nacional
Roque Sáenz Peña	Buenos Aires 19 de marzo de 1851	Abogado	Conservador autonomista	Embajador en Roma
Victorino de la Plaza	Cachi (Salta) 2 de noviembre de 1840	Abogado	Conservador autonomista	Vicepresidente de la Nación
Hipólito Yrigoyen	Buenos Aires 12 de julio de 1852	Hacendado	Radical	Líder de la Unión Cívica Radical
Marcelo T. de Alvear	Buenos Aires 4 de octubre de 1868	Abogado	Radical	Embajador en París

Fecha de asunción y cese	Causa del cese	Fecha y edad de muerte	Vicepresidente
5 de marzo de 1854 5 de marzo de 1860	Conclusión de mandato	11 de abril de 1870 69 años (asesinado)	Salvador María del Carril
5 de marzo de 1860 5 de noviembre de 1861	Renuncia	5 de septiembre de 1857 58 años	Juan Esteban Pedernera
12 de octubre de 1862 12 de octubre de 1868	Conclusión de mandato	19 de enero de 1906 85 años	Marcos Paz (Falleció el 2-1-1868)
12 de octubre de 1868 12 de octubre de 1874	Conclusión de mandato	11 de septiembre de 1888 77 años	Adolfo Alsina
12 de octubre de 1874 12 de octubre de 1880	Conclusión de mandato	25 de noviembre de 1885 49 años	Mariano Acosta
12 de octubre de 1880 12 de octubre de 1886	Conclusión de mandato		Francisco B. Madero
12 de octubre de 1886 6 de agosto de 1890	Renuncia	14 de abril de 1909 64 años	Carlos Pellegrini
7 de agosto de 1890 12 de octubre de 1892	Conclusión de mandato	17 de julio de 1905 59 años	
12 de octubre de 1892 22 de enero de 1895	Renuncia	4 de diciembre de 1907 85 años	José Evaristo Urriburu
22 de enero de 1895 12 de octubre de 1898	Conclusión de mandato	25 de octubre de 1914 82 años	
12 de octubre de 1898 12 de octubre de 1904	Conclusión de mandato	19 de octubre de 1914 71 años	Norberto Quirno Costa
12 de octubre de 1904 12 de marzo de 1906	Fallecimiento	12 de marzo de 1906 70 años	José Figueroa Alcorta
12 de marzo de 1906 12 de octubre de 1910	Conclusión de mandato	27 de diciembre de 1931 71 años	
12 de octubre de 1910 9 de agosto de 1914	Fallecimiento	9 de agosto de 1914 63 años	Victorino de la Plaza
9 de agosto de 1914 12 de octubre de 1916	Conclusión de mandato	2 de octubre de 1919 78 años	
12 de octubre de 1916 12 de octubre de 1922	Conclusión de mandato		Pelagio Baltazar Luna (Falleció el 25-6-1919)
12 de octubre de 1922 12 de octubre de 1928	Conclusión de mandato	23 de marzo de 1942 73 años	Elpidio González

Nombre y apellido	Lugar y fecha de nacimiento	Ocupación o profesión	Tendencia política	Situación previa
Hipólito Yrigoyen	Buenos Aires 4 de octubre de 1868	Abogado	Radical	Líder de la Unión Cívica Radical
José Félix Uriburu	Salta 20 de julio de 1868	Militar	Conservador nacionalista	Teniente general (retirado)
Agustín Pedro Justo	Concepción del Uruguay (Entre Ríos) 26 de febrero de 1876	Militar	Radical concordancista	General de división (retirado)
Roberto M. Ortiz	Buenos Aires 24 de febrero de 1886	Abogado	Radical concordancista	Ministro de Hacienda
Ramón S. Castillo	Ancasti (Catamarca) 20 de noviembre de 1873	Abogado	Conservador	Ministro del Interior
Pedro Pablo Ramírez	La Paz (Entre Ríos) 30 de enero de 1885	Militar		Ministro de Guerra
Edeimiro Julián Farrell	Avellaneda (Buenos Aires) 12 de agosto de 1887	Militar		Vicepresidente de la Nación
Juan Domingo Perón	Lobos (Buenos Aires) 8 de octubre de 1895	Militar	Justicialista	Coronel (retirado)
Juan Domingo Perón				Presidente de la Nación
Eduardo Lonardi	Buenos Aires 15 de septiembre de 1896	Militar		General de división (retirado)
Pedro E. Aramburu	Río Cuarto (Córdoba) 21 de mayo de 1903	Militar		Jefe del Estado Mayor del Ejército
Arturo Frondizi	Paso de Los Libres (Corrientes) 28 de octubre de 1908	Abogado	Radical	Líder de la Unión Cívica Radical Intransigente
José María Guido	Buenos Aires 29 de agosto de 1910	Abogado	Radical	Senador nacional
Arturo Umberto Illia	Pergamino (Buenos Aires) 4 de agosto de 1900	Médico	Radical	Dirigente de la Unión Cívica Radical del Pueblo
Juan Carlos Onganía	Marcos Paz (Buenos Aires) 17 de marzo de 1914	Militar		Teniente general (retirado)
Roberto Marcelo Levingston	San Luis 19 de enero de 1920	Militar		Agregado militar en Washington

Fecha de asunción y cese	Causa del cese	Fecha y edad de muerte	Vicepresidente
12 de octubre de 1928 6 de septiembre 1930	Depuesto	3 de julio de 1933 81 años	Enrique Martínez
6 de septiembre de 1930 20 de febrero de 1932	Normalización institucional	29 de abril de 1932 63 años	Enrique Santamarina (Dimitió el 25-10-1930)
20 de febrero de 1932 20 de febrero de 1938	Conclusión de mandato	11 de enero de 1943 63 años	Julio Argentino Roca (h.)
20 de febrero de 1938 27 de junio de 1942	Renuncia	15 de julio de 1942 55 años	Ramón S. Castillo
27 de junio de 1942 4 de junio de 1943	Depuesto	12 de octubre de 1944 70 años	
7 de junio de 1943 9 de marzo de 1944	Depuesto	12 de mayo de 1962 77 años	Saba Sueyro (Falleció el 17-7-43) Edelmiro J. Farrell
10 de marzo de 1944 4 de junio de 1946	Normalización institucional	31 de octubre de 1980 93 años	Juan D. Perón (Renunció 8-10-1945) Juan Pistarini
4 de junio de 1946 4 de junio de 1952	Conclusión de mandato	1º de julio de 1974 78 años	J. Hortensio Quijano (Falleció el 3-4-1952)
4 de junio de 1952 20 de septiembre de 1955	Depuesto		Alberto Teissaire (Juró 7-5-54)
20 de septiembre de 1955 13 de noviembre de 1955	Depuesto	22 de marzo de 1956 59 años	Isaac Francisco Rojas
13 de noviembre de 1955 1º de mayo de 1958	Normalización institucional	Mayo-julio de 1970 67 años (asesinado)	Isaac Francisco Rojas
1º de mayo de 1958 29 de marzo de 1962	Depuesto	1995 87 años	Alejandro Gómez (Dimitió 19-11-1958)
29 de marzo de 1962 12 de octubre de 1963	Normalización institucional	13 de junio de 1975 64 años	
12 de octubre de 1963 28 de junio de 1966	Depuesto	18 de enero de 1983 82 años	Carlos Humberto Perette
29 de junio de 1966 8 de junio de 1970	Depuesto	1995 81 años	
18 de junio de 1970 23 de marzo de 1971	Depuesto	Vive	

Nombre y apellido	Lugar y fecha de nacimiento	Ocupación o profesión	Tendencia política	Situación previa
Alejandro A. Lanusse	Buenos Aires 28 de septiembre de 1918	Militar		Comandante en jefe del Ejército
Héctor José Cámpora	Mercedes (Buenos Aires) 26 de marzo de 1909	Odontólogo	Justicialista	Dirigente justicialista
Raúl Alberto Lastiri	Buenos Aires 11 de septiembre de 1915	Administración pública	Justicialista	Presidente de la Cámara de Diputados de la Nación
Juan Domingo Perón	Lobos (Buenos Aires) 8 de octubre de 1895	Militar	Justicialista	Líder del Movimiento Justicialista
María Estela Martínez de Perón	La Rioja 4 de febrero de 1931	Ama de casa	Justicialista	Vicepresidenta de la Nación
Jorge Rafael Videla	Mercedes (Buenos Aires) 2 de agosto 1925	Militar		Comandante en jefe del Ejército
Roberto Eduardo Viola	Buenos Aires 13 de octubre de 1924	Militar		Teniente general (retirado)
Leopoldo F. Galtieri	Caseros (Buenos Aires) 15 de julio de 1926	Militar		Comandante en jefe del Ejército
Reynaldo B. Bignone	Morón (Buenos Aires) 21 de enero de 1928	Militar		General de división (retirado)
Raúl Ricardo Alfonsín	Chascomús (Buenos Aires) 12 de marzo de 1927	Abogado	Radical	Ex-diputado nacional
Carlos Saúl Menem	Anillaco (La Rioja) 2 de julio de 1930	Abogado	Justicialista	Gobernador de la provincia de La Rioja
Carlos Saúl Menem			Justicialista	Presidente de la Nación
Fernando De la Rúa	Córdoba 1º de septiembre de 1937	Abogado	Radical	Jefe de Gobierno de la ciudad de Buenos Aires

Fecha de asunción y cese	Causa del cese	Fecha y edad de muerte	Vicepresidente
26 de marzo de 1971 25 de mayo de 1973	Normalización institucional	1996 78 años	
25 de mayo de 1973 13 de julio de 1973	Renuncia	19 de diciembre de 1980 71 años	Vicente Solano Lima
13 de julio de 1973 12 de octubre de 1973	Normalización institucional	11 de diciembre de 1978 63 años	
12 de octubre de 1973 1º de julio de 1974	Fallecimiento	1º de julio de 1974 78 años	María E. M. de Perón
1º de julio de 1974 24 de marzo de 1976	Depuesta	Vive	
29 de marzo de 1976 29 de marzo de 1981	Conclusión del mandato	Vive	
29 de marzo de 1981 11 de diciembre de 1981	Depuesto	Vive	
22 de diciembre de 1981 7 de junio de 1982	Renuncia	Vive	
1º de julio de 1982 10 de diciembre de 1983	Normalización institucional	Vive	
10 de diciembre de 1983 9 de julio de 1989	Se adelantó la entrega del poder	Vive	Víctor Martínez
9 de julio de 1989 9 de julio de 1995	Conclusión del mandato	Vive	Eduardo Duhalde
9 de julio de 1995 10 de diciembre de 1999	Conclusión del mandato	Vive	Carlos Ruckauf
10 de diciembre de 1999 20 de diciembre de 2002	Se adelantó la entrega del poder	Vive	Carlos Álvarez