

Puiggrós, Adriana. Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente. Buenos Aires: Galerna, [2003].

Ficha bibliográfica

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.

El movimiento humanista penetraba los círculos reales españoles. 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 le hubieran ayudado a entrar en la modernidad.

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-aba, parientes de los avanzados tupís, ya no vivían de la caza y de la recolección de plantas selváticas, pues habían llegado a ser agricultores.

Los chiriguano, otros migrantes del grupo dialectal guaraní-aba, 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 *tel-pocbcalli* o templos-escuela y como los incas en los *ayllus*. Los grupos guaraníes constituían una unidad lingüística y una civilización bastante homogénea con una organización política sencilla y poco estratificada.

Dos 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 del 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 progreso 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. 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, conectando a los sectores antes dispersos. 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 pedazos de tradiciones resistentes mediante los relatos, las costumbres y las creencias, pero la huella pedagógica que dejaron los incas fue definitiva.

Los tehuelches patagónicos, los tobas los maticos 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 educacional 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 Tenochtitlan. 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 les transmitían sus mayores. Los *yacbayhuasi* y los *acellahuasi* 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. 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.

Cuando los españoles llegaron, 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 500 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 fueron 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. Cuando Pizarro llegó la Cuzco montado en un caballo, Atahualpa, hijo de Huajna Capaj, cayó de espaldas presa de pánico. Las 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. Los españoles habían 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.

El descubrimiento de América no produjo un "encuentro entre dos culturas", sino el mayor genocidio de la historia. Los americanos no murieron solamente bajo la armas de fuego de los españoles, sino como consecuencia de la superexplotación a la cual fueron sometidos en las minas, encomiendas y plantaciones, el hambre, las enfermedades europeas y el 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.

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.

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. 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.

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 de 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 conquista y colonización de América adquirió características distintas según el tiempo y las diferentes regiones. Si se consideran los procesos vinculados con la educación pueden distinguirse 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 se destacan:

año 1500: Cédula Real según la cual ningún indio puede ser sometido a esclavitud;

año 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";

año 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;

año 1512: Cédula Real que permite a los franciscanos traer a América 2000 cartillas;

año 1518: ordenanza de Zaragoza según la cual los hijos de caciques mayores de 10 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;

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

Fray Bartolomé de las Casas, Vasco de Quiroga y los jesuitas de la región guaraníca consideraban a la educación el medio más importante para lograr una vinculación cultural con los americanos y sostenían que evangelizar era un 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 Inicia el oro y la plata que estaban en el corazón latinoamericano. 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.

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. 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 escuela de Santa Fe cuyo maestro fue Pedro de Vega. En 1586 los jesuitas fundaron una escuela en Santiago del Estero. En 1612 se educaba a mujeres en el convento de Santa Catalina de Córdoba; en 1617 los jesuitas abrían 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.

Debe agregarse un hecho muy significativo para toda la región: la fundación de la Universidad do 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.

El curriculum medieval, condensado en el *trivium* (gramática, retórica y dialéctica) y el *cuadrivium* (aritmética, música, geometría y astrología o astronomía) persistió en aquellas universidades.

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.

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 concurrieron también algunos hijos de los nobles indígenas.

El manotazo del ahogado

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. La Casa de Augsburgo, que gobernaba en la Península desde el reinado de Carlos V (Carlos I de España) fue reemplazada por la Casa de Borbón, que rigió en América desde el año 1700 hasta la Independencia.

Los Borbones, más evolucionados que los Augsburgo, estaban muy preocupados por los avances de los piratas ingleses. 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.

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. 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.

El obispo encabezó al clero de la región en su oposición cerrada a Tupac Amaru, quien proponía retomar los elementos más democráticos del Imperio Inca y liberarse de los españoles. También temía el avance inglés y protestante. Pero esa misma aversión lo impulsó a realizar experiencias educacionales de comunicación con los quechuas y aymaras, 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. 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. 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.

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. La composición de la población del Virreinato se había vuelto más compleja. 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 pre-

juicio 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".

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.

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 de 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

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. 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.

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 Rodrigue. 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, 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 a 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.

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. 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. 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. 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 él sábado un tercio del Rosario.

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. 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 les 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 producto de la conjunción de los trozos de la vieja cultura colonial con los aportes modernos.

Conservadores y liberales

El conocido enfrentamiento entre Cornelio Saavedra y Mariano Moreno se reflejó también en distintas opciones pedagógicas. El primero prefería la concepción colonial; el segundo abría las puertas a la educación de ciudadanos modernos y democráticos. Moreno hizo traducir una parte del *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.

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 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, 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 se puede distinguir entre:

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.

Una educación federalista popular con elementos liberales. Los caudillos Artigas, Bustos, López, Ramírez, los Heredia, 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. 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 1857, 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. 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 anti-independentista, 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.

A comienzos de 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. 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.

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.

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.

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 persistir 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. Es probable que un nudo central del problema se encuentre en las diferentes posiciones de los caudillos. Desatarlo 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 educacional de varios caudillos. Pero no todas aprobaron la modernización educativa. En ellos aparecen ideologías pedagógicas contrapuestas: la tradicionalista y la liberal. Facundo Quiroga y Juan 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. Avanzaron sobre el monopolio educativo eclesiástico desarrollando la instrucción pública e implantaron la obligatoriedad y gratuidad.

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.

Artigas 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. 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.

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.

Los gérmenes del sistema escolar

En la misma línea de Artigas se ubicó el caudillo santafesino Estanislao López respecto a 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 escuelita 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 a la religión para la educación moral del ciudadano.

El gobierno santafesino de López dictó legislación específicamente educativa. Fue muy avanzado al concebir la instrucción como un problema de orden público, diferenciado de las cuestiones eclesiásticas y de la educación familiar.

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.

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 enseñaba 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;

Institutos secundarios 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.

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. 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. Una de las experiencias más avanzadas fue la del gobernador Juan Bautista Bustos quien

asumió la gobernación de 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. Bustos impuso el pago de 3 reales y medio por cabeza de ganado destinado 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 1420: fondo permanente escolar, con rendición y publicidad de los gastos realizados.*

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 1420. 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.

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. 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 6 horas para los varones y 7 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 modelar el carácter futuro del hombre. Abolía los castigos corporales y 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.

Civilización o barbarie

Educación con bastón y levita

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. 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. 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 aun 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. Rivadavia optó por el modelo napoleónico consistente en una pirámide en cuya cúspide está la universidad, que funciona como rectora de todos los establecimientos educativos. Quiso una centralización completa de la educación en el poder porteño. Los caudillos progresistas prefirieron promover Juntas Protectoras de la Educación, provinciales y locales, en las que los vecinos tuvieran activa participación y defendieran la autonomía de los sistemas educativos de sus provincias. Artigas trató de difundir la instrucción a las provincias del Litoral, Rivadavia quiso circunscribir la reforma a Buenos Aires; López vinculaba la educación de los provincianos con la integración de la sociedad nacional; Rivadavia aspiraba a formar a una minoría, esclarecida y privilegiada.

El sujeto pedagógico imaginado por Rivadavia se caracterizaba por su aislamiento respecto al resto de los connacionales, una mentalidad moderna, utilitaria, economicista y desinteresada del contexto social. 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.

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, defendía una educación tan contradictoria con el liberalismo porteño como con las reformas provinciales progresistas. Pro hispánico y localista, se distingue claramente del utilitarismo rivadaviano y del progresismo de Artigas y Estanislao López. 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.

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.

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.

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.

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. Hacía hincapié en que el Estado no debía financiar la educación, la cual debía estar en manos privadas. Se trataba, pues, de transferir los establecimientos públicos al sector privado. Pero al mismo tiempo De Angelis imponía dos restricciones al libre mercado educativo: la enseñanza no debía apartarse de los contenidos ideológicos acordes con el gobierno y la Iglesia Católica.

En consecuencia, el gobierno de la Federación estableció que se 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.

En 1844 el gobierno de Rosas emitió un decreto por el cual 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. El hecho de que en 1836 Rosas entregara la administración de la educación a las jesuitas y su desinterés por la instrucción pública tienen un mismo origen político cultural. Aunque las contradicciones entre Rosas y los jesuitas se pusieron pronto de manifiesto, probablemente las diferencias fueron netamente políticas y no ideológicas. Rosas

adjudicaba a la educación un papel más ligado al orden que al trabajo, a la ritualización del régimen que a la formación de productores, a diferencia de muchos liberales, pero en consonancia con el modelo educativo colonial.

Uno de los principales responsables de la política cultural de Rosas fue el periodista y escritor italiano Pedro de Angelis. Había llegado al país durante el gobierno de Rivadavia y luego, entre 1829 y principios de los 50, sirvió a Rosas.

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.

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.

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*. 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.

La Asociación escribiría la historia y estudiaría las constituciones. *Determinaría los caracteres de la verdadera gloria y lo que constituye al grande hombre.*

Debía, pues, el pueblo ilustrarse para ejercer la ciudadanía, para adquirir dignidad y estímulo para el trabajo. Que el hombre sea libre en sus creencias y libre sea su conciencia es condición de la democracia. Pero condición de ello es que no exista una religión de Estado. Que la sociedad religiosa sea independiente de la sociedad civil.

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

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

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

concepciones 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.

Educación para el trabajo

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

El inspirador de la Constitución de 1853 sugiere que los ensayos de Rivadavia llevaban a formar demagogos, sofistas, monárquicos. 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". Entiende que hay que formar al productor, modernizar 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 se puede dejar de resaltar. Alberdi consideraba que la educación se subordinaba a la economía y a los cambios demográficos-culturales. Primero había que traer inmigrantes. Su influencia produciría cambios de hábitos y valores. Luego se podría educar. No bastaba con alfabetizar, había que enseñar a trabajar.

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

Sarmiento y la educación popular

En los años de la *Asociación de Mayo*, Sarmiento era joven y vivía en San Juan, su provincia natal. Ya había creado una escuela para niñas con su Junta Protectora pues le preocupaba que de los treinta mil habitantes de la provincia, sólo cinco mil supieran leer. Escribía poesías y había fundado el diario *El Zonda*. *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. Rechazó también las 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.

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.

Sarmiento conoció y admiró a Horace Mann, quien era secretario del Board Education de Masachussets, 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 Masachussets.

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. 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 dar 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.

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”.

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. 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.

De sus visitas a Estados Unidos y Europa extrajo los modelos educativos más participativos, los sistemas de enseñanza que tenían más capacidad para llegar a los confines del país, las experiencias que garantizaban el arraigo de la educación en la comunidad. La instrucción pública sería una responsabilidad colectiva; aunque su principal sostenedor fuera el Estado estarían apoyadas por las cooperadoras, las asociaciones de padres, las sociedades populares 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 Massachussets. Concurrirían todas las instituciones que se ocupaban de la educación básica de la población.

El sistema requería educadores profesionales. 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.

La organización del sistema educativo nacional

La Constitución de 1853

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

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

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

Fueron textos no solamente generales sino ambiguos y dejaron lugar a interpretaciones diversas.

Una cuestión de prioridades

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. 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.

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.

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.

Sarmiento 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. Afianzó el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, autorizó las subvenciones a establecimientos particulares y extendió notablemente la red escolar. También se ocupó de la enseñanza media fundando el Colegio Preparatorio, dependiente de la Universidad del Buenos Aires, que luego se convertiría en Colegio Nacional, y la Quinta Normal, posteriormente Escuela de Agricultura. 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 1870 Sarmiento fundó la Escuela Normal de Paraná. 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 23 maestras norteamericanas. También fundó el Colegio Militar y la Escuela Naval. Realizó estas acciones mientras ejercía cargos de gobierno, como ministro de Nicolás Avellaneda y como presidente de la

Nación.

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.

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.

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

El primer rector del Colegio Nacional de Buenos Aires fue el Dr. Eusebio Agüero y el director de estudios, Amadeo Jacques. 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 a la formación de sus hijos: enciclopédica, dirigida hacia los estudios profesionalísticos universitarios o a la actividad política y separada del trabajo. Esas dos orientaciones, una enciclopédica y la otra práctica, serían materia de discusión en las décadas siguientes tanto entre un sector más tradicionalista y otro más moderno de la oligarquía, como entre esta última y los sectores medios.

La república conservadora

Desde 1880 hasta la asunción del radicalismo al poder en 1916, la política nacional fue hegemonizada por distintas fracciones de la oligarquía, que por esos años consolidó su propiedad de la tierra, los frigoríficos y el comercio exterior. Bartolomé Mitre y Julio Argentino Roca lideraron fracciones distintas de las fuerzas conservadoras que no llegaron a consolidarse en un partido político único.

La 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, el establecimiento del matrimonio civil y de la educación laica en las escuelas nacionales.

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. 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.

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. La investigación científica comenzaba a desarrollarse. 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.

En las últimas décadas del siglo XIX el modelo educativo liberal alcanzaba una expansión explosiva en todo el mundo.

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

En 1880 se convirtió en Capital Federal la ciudad de Buenos Aires. Por la Ley de Capitalización los establecimientos y edificios públicos situados en el municipio de Buenos Aires quedaron bajo la jurisdicción de la Nación. En 1881 un decreto firmado por Roca y su Ministro de Instrucción Pública Manuel D. Pizarro creó el Consejo Nacional de Educación. Sarmiento fue su presidente y los vocales Miguel Navarro Viola, Alfredo Larroque, José A. Wilde y Alfredo Van Gelderen.

La oposición nacionalista católica

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 llegada a constituir un proto-partido político nacionalista católico. Su aspiración era hegemónica a nivel nacional. Sostenía que el orden cultural sólo sería legítimo si respondía al derecho canónico acorde al Concilio de Trento y seguía los lineamientos doctrinarios. Sólo la Iglesia Católica tenía legitimidad como educadora.

A partir de 1862, cuando se fundó el diario *El Eco* de Córdoba, el nacionalismo católico fortaleció su ya importante posición en los medios de difusión. Aquella corriente se difundió en gran parte del país, pero en especial constituyó un núcleo duro de la cultura del noroeste. El aislamiento, la destrucción de los mercados internos, la falta de actividades industriales y la profunda base tradicionalista heredada, hacían a esa región apta para el afincamiento del nacionalismo católico. Otros sectores de la Iglesia, como los jesuitas, ejercieron también fuerte influencia. 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 hispano-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.

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.

La encíclica *Quanta cura* de 1864, reflejaba el pensamiento de Pio IX en contra del naturalismo y el liberalismo. El famoso *Syllabus*, que acompañaba a esta última encíclica, contenía 80 proposiciones sobre los errores que la Iglesia llamaba a combatir. Señalaba como enemigo principal al liberalismo pero no al socialismo, con el cual algunos grupos católicos lograban ciertas vinculaciones.

El congreso pedagógico y la legislación educativa

En el Congreso Pedagógico Sudamericano, realizado en Buenos Aires en 1882, la declaración del grupo que reunía a conservadores y liberales católicos coincidió con los lineamientos generales del *Syllabus*. Reafirmó a la educación como un medio para combatir las tendencias que buscaban disolver el papel de la religión como fundamento de la moral, de la familia, de la ley, de la concordia social y de la paz pública. Advirtió que sus posiciones se basaban en principios axiomáticos de aplicación universal y que el vínculo con Dios quedaría seriamente dañado de establecerse la laicidad de la enseñanza. Biolet 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.

El congresista utilizó una idea de municipio que, identificado con Municipalidad, es el agrupamiento de los cabezas de familia. Ese organismo debía proveer educación común.

Las coincidencias y diferencias entre laicistas y adherentes a la enseñanza religiosa no agotaron las discusiones ni los intereses que se jugaron en el Congreso.

El centralismo porteño, los rastros del modelo rivadaviano y el afrancesamiento se notaron en algunos congresales del grupo liberal laico, en tanto otros insistían en la necesidad de un sistema más parecido al que tanto había entusiasmado a Sarmiento en los Estados Unidos. Estos últimos coincidían con la defensa del papel de las municipalidades y de los consejos escolares en un sistema educativo organizado nacionalmente. Acercándose a esa última posición y disintiendo con los representantes de un catolicismo ultramontano, el católico liberal Miguel Navarro Viola propuso que se creara un Consejo General de Educación encargado de administrar los fondos escolares. Destacó la necesidad de comunicación entre el Consejo General, Consejos provinciales y también con otras naciones. Navarro Viola rechazaba el reglamentarismo pero quería lograr una equilibrada combinación entre centralización y descentralización.

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. El estatismo centralizador y laico que triunfó, lo hizo sobre

posiciones conservadoras y posiciones más democráticas: la escuela sería neutral para dar cabida a todos los habitantes en esa época de inmigración, pero el Estado nacional se proponía mantenerla bajo un férreo control.

En 1884 el Congreso de la Nación debatió ampliamente y luego aprobó la Ley 1420 de educación común, laica, gratuita y obligatoria, cuya jurisdicción abarcaría la Capital Federal y los Territorios Nacionales. Se estableció un Consejo Escolar en cada distrito de la campaña y en cada parroquia de la Capital, y un Consejo Nacional de Educación. 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 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 post primaria 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 las adolescentes como para los sectores medios. Durante el período de la República Conservadora se dictó la ley de educación primaria y la ley universitaria. En cambio en relación con la secundaria solamente hubo una ley que la atendía parcialmente; la 934 de 1878 que regulaba las formas de pasaje de los estudiantes desde las escuelas privadas a las públicas y la revalidación de sus estudios.

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

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.

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

La fundación del debate pedagógico

El país entre siglos

Según el censo de 1895 la Argentina tenía 3.995.000 habitantes, con un 25% de extranjeros; en el de 1914 se registraron 7.885.000. A partir de las últimas décadas del siglo XIX habían llegado 3.000.000 millones de inmigrantes. El 35% de los habitantes eran analfabetos y la población escolar no alcanzaba el millón.

Los 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. 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 la que 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.

En el sistema escolar se trazaron caminos distintos para diferentes grupos sociales. Los chicos 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 si alcanzaban a aprender a leer y escribir en las miserables escuelitas rurales.

Los debates entre políticos y educadores giraron en torno al papel que se adjudicaba a la educación en la construcción de la hegemonía. El bloque de poder porteño, librepresista 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.

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. 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 terminó como corriente con la muerte de esa generación. Un débil social cristianismo 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. Joaquín V. 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. Educadores radicalmente democráticos como Carlos Vergara defendieron el proyecto por su inclinación hacia la práctica y su rechazo al enciclopedismo. La

opinión de Vergara aparece en su libro *El gran debate*.

Carlos Saavedra Lamas, ministro del gobierno de Victorino de la Plaza, presentó una propuesta, elaborada por el pedagogo positivista Víctor Mercante. Consistía en acortar el ciclo primario a 4 años obligatorios, incluir una escuela intermedia de 3 años que proporcionara una orientación cultural general y contuviera emocionalmente a los adolescentes y un nivel secundario de cuatro años, de carácter profesionalístico. La ley, aprobada en 1916, 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.

Afirma la autora: *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. Esa es, precisamente, una de las grandes virtudes de su fundador y de sus primeras autoridades. 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.

El carácter mítico, militante y misional del rol docente se acentuó durante la gestión del español José María Torres, quien sucedió a Stearns. 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. 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.

La corriente denominada *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. 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 paidología 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.

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, alimenticios y sexuales se acrecentó con la llegada de los inmigrantes, que veían bruscamente cambiadas sus condiciones de vida.

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.

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. 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. 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. Constituyeron una expresión del antipositivismo que en esa época afloró en toda América Latina. 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. Defendían la principalidad del Estado, pero se interesaban especialmente por el papel de la sociedad civil en el sistema educativo estatal. 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 nacies y los grupos anarquistas. 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. Como muchos otros anarquistas, los docentes libertarios fueron encarcelados o expulsados del país y sus escuelas cerradas. El artículo 7° 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. 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.

Interpretaban la Ley 1420 recalando 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. 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.

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 sociedades populares de 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 1420. 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 a la labor de las escuelas. Por ejemplo: 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, semi presencial, 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.

En el campo intelectual habían irrumpido las lecturas de Schopenhauer, Nietzsche y Bergson, de los mexicanos Alfonso Reyes, Antonio Caso y José Vasconcelos y del dominicano Pedro Henríquez Ureña, el brasileño Parías 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.

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.

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. 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. Fossati 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. 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.

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). Docentes de la ciudad de Paraná publicaron la revista *Sarmiento*. Deben agregarse a la lista *El normalista* (1887-1889) de la Sociedad Unión Normalista, *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.

El movimiento reformista

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 idea de una universidad autónoma pero estatal formaba parte de la idea de un Estado mucho más complejo que el necesario para el país agro-exportador. 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. 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 el resto de los países el reformismo se instaló por aquellos años como la alternativa progresista.

Del vrigovenismo 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.

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 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".

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 Guillen 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. Ese proceso comenzó en 1920, con la reforma denominada *Sistema de*

labor y programas del Consejo Escolar I 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. Daba prioridad a las necesidades biológicas y psicológicas del niño y se basaba en los principios de la Ley 1420. 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.

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.

Los docentes eran patriotas, 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 1924 Rezzano fue nombrado asesor de la Inspección de Enseñanza Secundaria, sin dejar sus cargos en el Consejo Nacional de Educación; Rosario Vera Peñalosa 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 Peñalosa 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.

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 Lelizia 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. 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. 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 a la educación con el trabajo y que

construyeran los valores, hábitos y gustos colectivos. 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 novedosa y apta 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. 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 económica 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 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 de 1.803.253; el porcentaje de inscripción a la primaria 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 a 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.

Durante el año y medio de gobierno de José Evaristo Urriburu 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. Las provincias y territorios nacionales fueron dotadas de consejos escolares, largamente solicitados, pero Terán trató de darles un carácter más burocrático, impidiendo la participación de los vecinos.

Terán era un decidido germanófilo que repudiaba el reformismo universitario y la escuela activa. El conservadurismo argentino se diversificaba abarcando también posiciones espiritualistas reacias a todo cambio, sustancialistas y conservadoras. Así era Terán y desde ese esencialismo trato de congelar la identidad del maestro sobre la figura del apóstol, cuya misión era "curar el hedonismo de la sociedad".

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. 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.

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.

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 se mantenía el acuerdo internacional que obligaba a exportar productos agrícolas y desarrollar solamente una limitada industria liviana. El pacto Roca-Ruciman selló la subordinación a Inglaterra pero no pudo eliminar todas las aspiraciones argentinas al progreso. 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 formó 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.

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.

Por esos años Alvaro 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. 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.

La lucha ideológica en la educación

Pese a la tendencia de todos los gobiernos a usar políticamente los puestos directivos del sistema, durante esa 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.

Desde una decidida posición liberal el Colegio defendió la Ley 1420, el laicismo y la reforma universitaria. Sus miembros fueron autores de libros de texto, 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. 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. 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.

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 pro fascistas. Las diferencias entre espiritualistas laicos y marxistas pasaron a segundo lugar ante el avance del nacionalismo católico y el corporativismo.

En 1934 se realizó con la presencia del futuro Papa Pío XII el Congreso Eucarístico Nacional que favoreció posiciones antiparlamentarias y corporatistas. 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.

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". 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 dada 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 H. Consejo Nacional de educación que extremaba sus posturas autoritarias. El gobierno felicitaba a los maestros por su fervoroso cumplimiento del ritual patriótico. Se superponían las simbologías patrióticas, militares y eclesiásticas. Se instauraban los días de la Escarapela y del Himno Nacional. Se diseñó, aunque no se promulgó, 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.

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.

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. 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 enfrenamiento 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, conducta, etc. *La Obra* manifestó su temor a que se produjeran ataques a la libertad de credos y recordó que la Ley 1420 contemplaba la multiplicidad religiosa de los inmigrantes. 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 1420. 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.

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. 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.

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.

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 ultra nacionalistas 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. *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. 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.

El primer ministro de Educación fue el jurista Belisario Gaché Piran, 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. El segundo ministro fue Oscar Ivanissevich, un exaltado cirujano ultranacionalista. Abiertamente pro fascista, 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 Gaché Piran. Se trataba de un docente de carrera, espiritualista, conector 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.

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. 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. 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. 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, status, remuneraciones y cargos un el sistema educativo, capacitaciones adquiridas y

antigüedad. Se reclamaba 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, de los discapacitados y la capacitación laboral.

La suspensión de la aplicación de la Ley 1420 y la posición antilaicista militante del Ministerio de Educación fue una de las cuestiones que más enervaron la relación de los docentes con el peronismo. 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.

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 1° grado en 1937, 107.565 llegaron en 1943 a 6° 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 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*. 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. El nuevo Plan contemplaba una enseñanza primaria formada por un primer ciclo optativo preescolar de 2 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 pre-aprendizaje 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 5 años, 3 de conocimientos generales -semejante al que estaba en vigencia- y luego dos de capacitación en artes y oficios. El ciclo era gratuito solamente para quienes demostrasen su imposibilidad de pagarlo. 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 eran las escuelas técnicas de capacitación (1 año de estudios), las de perfeccionamiento (2 años) y las de especialización (3 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 posibilitaba 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 separación entre enseñanza 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. 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, seguirían regidas por una concepción oscilante entre el practicismo didáctico escolanovista y el espiritualismo teoricista.

Si bien el sistema creció sin que se modificara la estructura tradicional, hubo algunos cambios importantes. 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 a 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.

En cuanto al cuerpo docente, habría profesores extraordinarios plenos, extraordinarios y titulares. 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 las primeras 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. 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.

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 tradicionales familiares regionales. Se daba relevancia también al Instituto de Estudios Hispánicos.

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.

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 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. 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 bahía 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.

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 obras 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, Tecnologías de máquinas y herramientas.

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 constituirla en una rama paralela o en un nuevo circuito, distinto del tradicional.* En 1944 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.

La enseñanza media normal pasó de 48.794 alumnos en 1943 a 55.258 en 1948 y 97306 en 1955, es decir que duplicó su población en este período. En 1943, eran estatales el 61,87% de los establecimientos de enseñanza media normal y privados 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; adscrito, 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 conflicto entre el peronismo y la Iglesia Católica no tardó en estallar y se manifestó con fuerza en el tema educacional.

En 1954 se dictaron la Ley del 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 mas 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.

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. Lonardi 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.

Lonardi había nombrado ministro de educación a Atilio Dell'Oro Maini. Durante el período de Aramburu, que duró hasta el 1° de mayo de 1958, hubo cuatro ministros de educación: el propio Dell' Oro Maini, Carlos Adrogué, Acdel E. Salas y Alberto Mercier, interinamente.

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.

El normalismo se mantenía fuerte. 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 contradicción 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.

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 difundirse en proporción geométrica en espacios educacionales 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 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° 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. McKay y Héctor B. Noblia,

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. 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, proceso que se interrumpió 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 y 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* (CONA-

DE). 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 orientación 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.

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 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, art. 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 1404/59 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 5000 alumnos y se contrataron 1000 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 Aramburu. 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 educativa del Dr. 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 educativo, 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, en 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

Otra expresión 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 adultos.

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.

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 excluidas. 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, influyendo también sobre algunas universidades nacionales como la de Tucumán, del Litoral y La Plata. 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. Este "apostolado organizado" tenía una misión evangelizadora y pedagógica. Desde las posiciones más democráticas de este movimiento, se crearon organismos tales 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.

Una buena parte de la producción y transmisión cultural que fue vedada a las universidades encontró cauce en grupos de estudio e institutos privados. En esos espacios se estudió la obra de Louis Althusser, Jacques Lacan, Jean Piaget y otros intelectuales como Franz Fanón, Paúl Nizan y Jean Paúl 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.

Coherente con su origen radical, Jauretche vislumbró la disociación entre democracia y nacionalismo popular. Sostuvo que tanto Sarmiento tanto como José Hernández, debían ser aceptados como parte de la cultura nacional y defendió la escuela pública laica y gratuita, insistiendo 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 de Jauretche, así como en la de Hernández Arregui.

Hacia comienzos de la década de 1970 la intervención militar de las universidades permitió el ingreso de algunos sectores excluidos. La expresión 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.

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 Luís 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. 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), y el Acuerdo de Nucleamientos Docentes, que se apoyaba especialmente en los educadores de la Provincia de Buenos Aires.

Durante el período de Lanusse se creó por ley 19682/72 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 dispersando la población de las que estaban en proceso de masificación, en especial la UBA.

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 la 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 Dr. Mauricio Goldemberg.

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 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), la *Dirección de Comunicación Social*, la *Dirección de Educación Agrícola* del ministerio, a cargo de de Pedro Krostch y las universidades nacionales.

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 realizada 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 que una experiencia de vanguardia, precursora de un campo profesional que cobró importancia en la década de 1980.

Desde sus años de exilio, Perón tenía la idea de encomendar la dirección de la Universidad de Buenos Aires al escritor de conocida posición en la 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 opacadas por la lucha política que enfrentó a las tendencias del peronismo.

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.

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 Martínez de Perón en 1976: la represión dictatorial, el desastre económico y social y la política neoliberal. El síntoma más grave fue 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 emite información estadística desde que asumió el gobierno de Menem, los trabajos de otros organismos del Estado, sindicatos y grupos de investigadores permiten conocer la situación. El promedio nacional de analfabetismo supera el 15% entre los mayores de 14 años; el 37% de la población de 15 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. 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 periodo de represión en la Argentina. La derecha peronista atacó al Ministerio de Educación del Dr. Jorge Taiana, quien debió renunciar en 1974. Oscar Ivanissevich fue nombrado en su lugar, volviendo 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. La Triple A y otros grupos para policiales 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, las 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.

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. 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. 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 a 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 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. Bruera, que sostenía que la libertad tiene como precio el previo establecimiento del orden, postulaba una modernización educativa donde primara 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. El proyecto Bruera ofrecía una educación basada en teorías seudo libertarias 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 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 Dr. José Luis Camini, 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. 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.

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 apoya 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 despliega la mayor potencialidad de la infiltración marxista y peronista, vinculada con el reformismo universitario.

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. 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 greco-romana, la tradición bíblica y los valores de la moral cristiana eran los ejes sobre los que se educaría un hombre capaz de enfrentar el mundo.

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. En la materia *Formación Moral y Cívica* se explicaba que la cultura argentina tenía raíces greco-romanas 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 Lujan, constituyen las medidas administrativas más importantes.

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 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.

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.

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 concesiones 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 *bumerang* la derrota revirtió sobre el ya deteriorado sentimiento nacionalista de la sociedad. 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

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 Zaspé 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 educacionales.

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 Lujan.

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 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.

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 semi ilegalidad. 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. 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.

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. 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.*

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 en 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, universidades desmanteladas. A los viejos problemas no resueltos en materia de educación, se sumaban ahora otros que volvían a colocar a la Argentina en los niveles de muchas décadas atrás. La lucha entre una educación retrógrada, antipopular, antidemocrática y otra que preparara a la niñez y juventud con ideas democráticas, laicas, nacionalistas, latinoamericanistas, y comprometidos 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 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. La carencia de reformas oportunas durante décadas y la política de la dictadura habían triturado la subcultura escolar, dentro de cuyo microclima fue posible la educación de los argentinos durante casi cien años. La situación educativa era en 1983 mucho más caótica de lo que parecía.

Raúl Alfonsín nombró ministro de Educación a quien ejerciera 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. También se notó 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. 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.

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 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.

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 4182/88 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 Alvarez 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 en 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 se había 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. 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.

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. El gobierno comenzaba, a reformar tíbiamente la enseñanza media. Los docentes reclamaron su participación en esa reforma para discutir cuestiones pedagógicas y laborales que les afectaban. Los empresarios privados de educación se opusieron tenazmente a la reforma.

La deuda se convirtió en la determinante fundamental de la economía latinoamericana. La hiperinflación fue la gota que faltaba para producir la fractura del sistema escolar. 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 el soporte principal 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.

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.

Pero los factores enunciados 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. 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.

La política educativa del gobierno menemista se construyó 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 Sola. 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 la realidad nacional, pero que poseían la fuerza otorgada por información convenientemente clasificada y fondos internacionales condicionados a la ejecución de las reformas que indicaran. El Banco Mundial, 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.

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.

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.

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 24.04S/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.

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.

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.

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.
- *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.
 - Falla 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 "regímenes 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.

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.

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 Sola.

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. En el IPA se notaba 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, 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.

Cuando el 10 de diciembre de 1999 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. Llach no había participado de la elaboración del programa del IPA, que contradecía fuertemente sus ideas sobre educación públicamente expuestas. La rápida debacle del programa de la Alianza hizo evidente la pérdida de brújula de los sectores progresistas argentinos ante la inminencia del poder.

El equipo que trabajó con Llach es exponente de una nueva tendencia educativa que se ha instalado en Argentina. 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.

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.

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 Nación. 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 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.

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.

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.