

b) La reforma universitaria.

También tuvo lugar en esta época la crisis del sistema universitario, que culminó con la reforma de 1918, la que logró imponer, por vía de la modificación de los estatutos universitarios, la participación estudiantil en el gobierno universitario y la docencia libre.

En efecto, en 1917, a raíz de los acontecimientos revolucionarios en Rusia, se advirtió una gran agitación en el ambiente universitario. En la Universidad de Córdoba se produjeron disturbios estudiantiles, durante los cuales los agitadores proclamaron que la universidad es la república de los estudiantes y, por lo tanto, éstos deben participar en su gobierno. Al año siguiente se constituyó la *Federación Universitaria de Córdoba* (FUC) y se realizó una huelga estudiantil para solicitar una reforma universitaria que contemplara dichas aspiraciones. Poco después se fundó la *Federación Universitaria de Buenos Aires* (FUUBA).

Ante estos acontecimientos, el gobierno nacional dispuso la intervención de la Universidad de Córdoba, y designó para ejercerla a José Nicolás Maíz. Este estableció un calendario de elecciones, que debía culminar el 15 de junio de 1918 con la reunión de la asamblea universitaria para nombrar al nuevo rector. Ese día la asamblea eligió al candidato de los católicos, Antonio Noreas, por lo cual los reformistas interrumpieron el acto y proclamaron la huelga general.

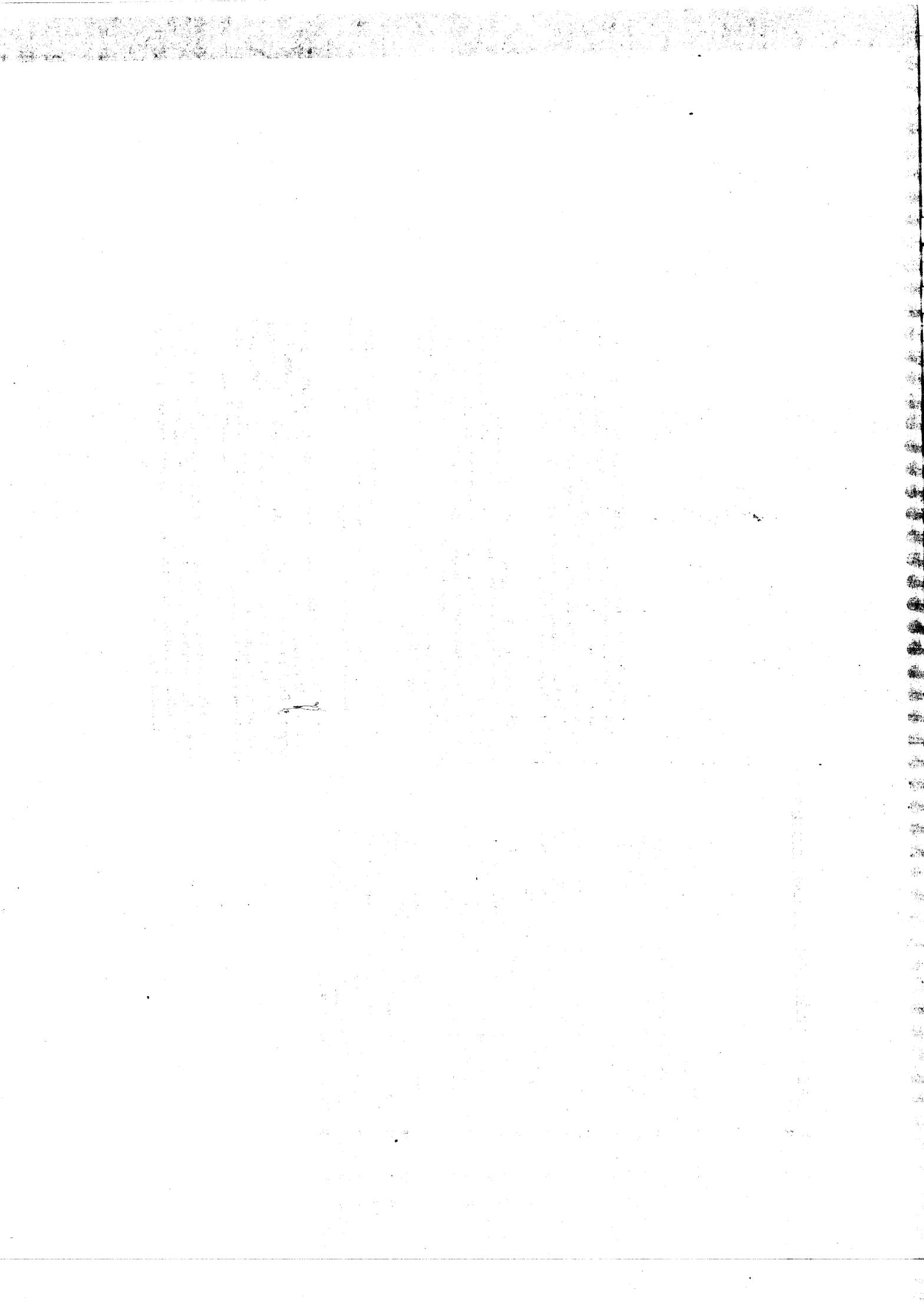
En esas circunstancias, el obispo de Córdoba, fray Zenón Bustos y Ferreyra llamó la atención sobre los desbordamientos estudiantiles y su vinculación con la revolución social. No obstante, dos días después asumió Noreas, pero como los disturbios continuaron, Yrigoyen intervino nuevamente la Universidad, que puso a cargo del ministro de Justicia e Instrucción Pública, José S. Salinas.

En el interín, la FUC ocupó la Universidad, que debió ser desalojada por fuerzas militares. El interventor nombró nuevo rector a Eliseo Soaje y a un grupo de decanos que conformaron a los estudiantes de la FUC, los que levantaron la huelga el 9 de octubre. Poco después se reanudaron las clases y se concedió al llamado tercio estudiantil, por el cual los estudiantes participaron en el gobierno de la Universidad, conjuntamente con los profesores y los graduados.

En opinión de Fernando Martínez Paz, la reforma debe considerarse "no sólo como un movimiento universitario, sino como un movimiento social con caracteres revolucionarios".

Entre las figuras más representativas de este movimiento, que en su momento conmovió al país, debe mencionarse a Deodoro Roca, Raúl Orgaz y Saúl Taborda. Este último, más tarde alejado de la ideología de la reforma, es autor de cuatro tomos de *Investigaciones pedagógicas*, en las que adopta una actitud crítica con respecto a la política escolar de la época y al ideal pedagógico sarmientino, de cepa individualista.

Al año siguiente se creó la Universidad Nacional del Litoral, con sede en las ciudades de Santa Fe y Paraná; y en 1921 se nacionalizó la universidad provincial de Tucumán. Con lo cual llegaron a cinco las universidades nacionales.



c) La ley Láinez

Debido a la escasez de recursos de las provincias para promover la expansión de la educación primaria, el diputado Manuel Láinez presentó un proyecto de ley, que fue sancionado el 19 de octubre de 1905 con el número 4.874.

Por esta ley se autorizaba al Consejo Nacional de Educación a establecer directamente, en las provincias que lo solicitaran, escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales, en las que debía darse el mínimo de enseñanza determinada por la ley 1.420. En el decreto reglamentario, del 14 de febrero de 1906, se dispuso que, sin perjuicio de las inspecciones directas que creyera conveniente ordenar el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública para la vigilancia de las escuelas y de la educación escolar, el Consejo Nacional de Educación podría nombrar encargados o comisiones inspectoras gratuitas, las cuales recibirían las instrucciones del caso directamente o por intermedio de los inspectores nacionales respectivos.

En cuanto a los programas a que se ajustaría la enseñanza en las escuelas, el horario y todo lo que se relacionara con las disposiciones técnicas de la ley de educación común, el decreto establece que se determinaría por el Consejo Nacional de Educación.

Asimismo, se disponía expresamente que el Consejo Nacional de Educación debía pasar anualmente al Ministerio un informe especial sobre el funcionamiento de estas escuelas y sobre las reformas y demás disposiciones que conviniera adoptar para asegurar su mayor eficacia.

LEY 4.874 sobre escuelas nacionales en las provincias (1905)

Art. 1.º El Consejo Nacional de Educación procederá a establecer y reglamentar en las provincias que lo soliciten, escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales, en que se dará el mínimo de enseñanza establecido en el artículo 12 de la ley 1.420 del 18 de julio de 1884.

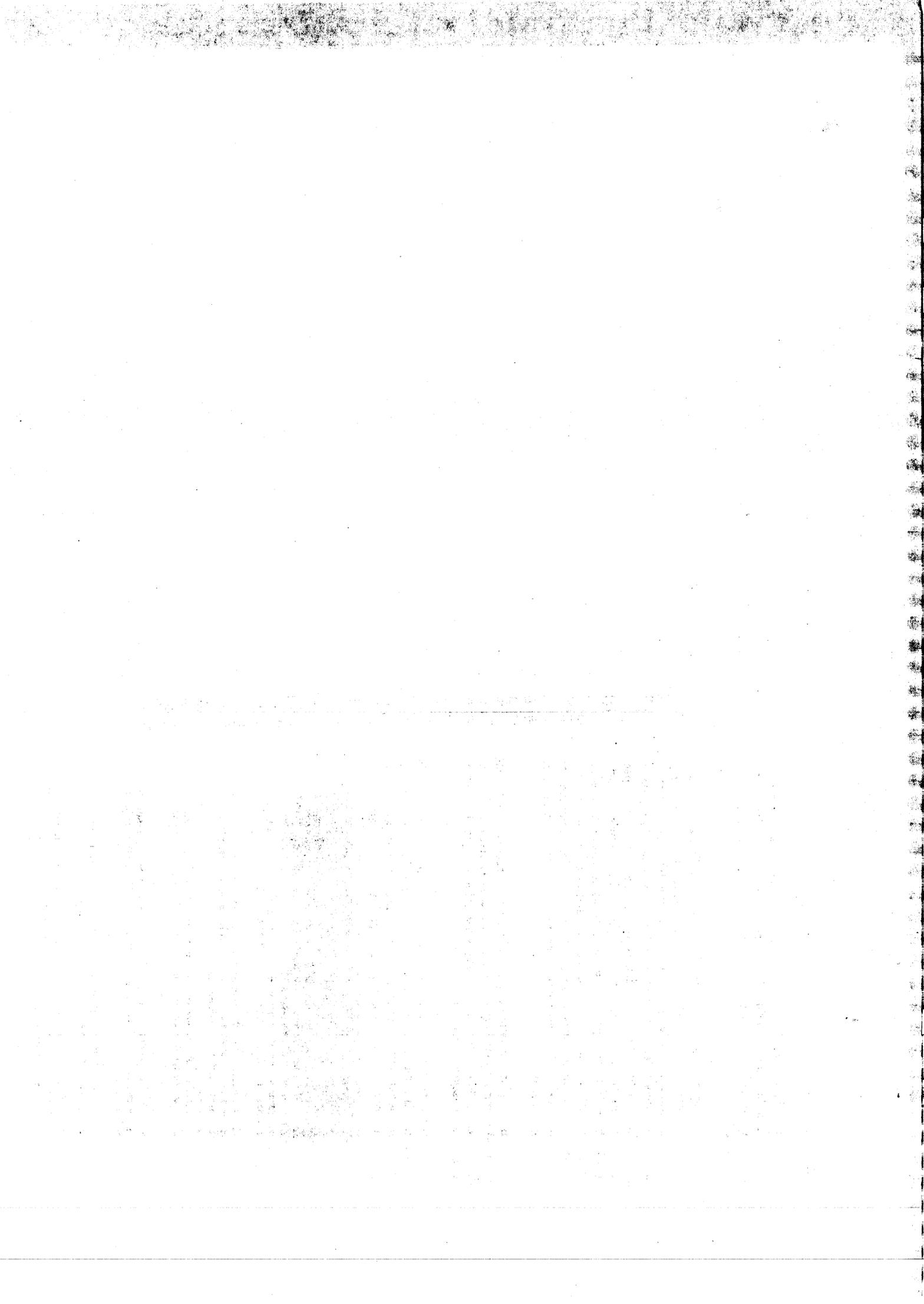
Para determinar la ubicación de estas escuelas, se tendrá en cuenta el porcentaje de analfabetos que resulte de las listas presentadas por las provincias para recibir subvención escolar.

Art. 2.º El sueldo de que gozarán los directores y maestros de estas escuelas, será de igual categoría al que gozan los de los territorios nacionales.

Art. 3.º Para gastos honorarios, sueldos de personal docente y pasajes de los maestros, asignase la suma de sesenta mil pesos (\$ 60.000) moneda nacional mensual.

Art. 4.º Mientras estos gastos no sean incluidos en la ley de presupuestos, se pagarán de rentas generales, imputándose a esta ley.

Art. 5.º El Consejo Nacional de Educación presentará anualmente al Poder Ejecutivo una memoria referente al establecimiento y situación de las escuelas creadas por esta ley.



Congreso Pedagógico de 1882. Por decreto de fecha 2 de diciembre de 1881, el Poder Ejecutivo convocó a un "congreso de profesores y personas competentes para tratar en conferencias y discusiones pedagógicas, cuestiones relativas a la enseñanza y a la educación popular, con el objeto de impulsarla y mejorarla".

Sus sesiones se iniciaron el 10 de abril de 1882, bajo la presidencia del doctor Onésimo Leguizamón, y asistieron gobernantes, legisladores, autoridades educacionales nacionales, provinciales y municipales, directores de las escuelas públicas de la Capital Federal y de las escuelas normales nacionales, representantes de naciones extranjeras e invitados especiales.

El Congreso, cuyas deliberaciones se prolongaron durante un mes, consideró cuestiones técnicas, pedagógicas, económicas, administrativas y políticas vinculadas a la educación primaria. Analizó el estado de la educación común en la República y las causas que se oponían a su desarrollo; los medios prácticos que permitirían remover las causas retardatorias y, por ende, impulsar la educación popular; la acción e influencia de los poderes públicos en el desenvolvimiento de la escuela común; y la legislación escolar vigente y su reforma.

Después de debatir cada punto, el Congreso formuló conclusiones acerca de ellos, las cuales se referían a la obligatoriedad, gratuidad y gradualidad de la enseñanza, rentas escolares, formación del magisterio, gobierno de las escuelas, educación de la mujer, higiene infantil, atención de deficientes, construcción de locales escolares, eliminación de castigos corporales, programas escolares, métodos de enseñanza, etc. Las conclusiones que formuló acerca de cada uno de estos problemas, en su mayoría fueron tenidas en cuenta cuando se sancionó la ley de educación común.

Después de debatir cada punto, el Congreso formuló conclusiones acerca de ellos, las cuales se referían a la obligatoriedad, gratuidad y gradualidad de la enseñanza, rentas escolares, formación del magisterio, gobierno de las escuelas, educación de la mujer, higiene infantil, atención de deficientes, construcción de locales escolares, eliminación de castigos corporales, programas escolares, métodos de enseñanza, etc. Las conclusiones que formuló acerca de cada uno de estos problemas, en su mayoría fueron tenidas en cuenta cuando se sancionó la ley de educación común.

1. La Ley 1420, promulgada por el presidente Julio A. Roca el 6 de julio de 1884, legisló para la Capital Federal y los Territorios Nacionales* pues, por mandato constitucional, la educación primaria era privativa de cada una de las provincias, como condición para que la Nación garantizase su autonomía. Constituyó la más completa y orgánica legislación de la educación primaria y durante casi cien años en que estuvo vigente facilitó la realización de una obra extraordinaria, asegurando la unificación espiritual del país y la asimilación de los hijos de inmigrantes que desde las últimas décadas del siglo pasado se incorporaron a la República.

Cuatro principios esenciales, establecidos por la ley de educación común, sirvieron de base para la organización de nuestra escuela primaria:

-Obligatoriedad. La creencia en el "poder ilimitado de la educación en la vida de los hombres y de los pueblos" llevó a fines del siglo XVIII a un movimiento en favor del establecimiento de la obligatoriedad escolar. Pero esta aspiración sólo se concretó en el siglo XIX, cuando se implantó la obligatoriedad en casi todos los países de Europa, en Estados Unidos de América y en algunos países americanos.

Nuestra ley de educación común enuncia la obligatoriedad en el artículo 2º, y en el artículo 3º aclara que es impuesta a los padres, tutores o encargados de los niños comprendidos en la edad escolar. En el artículo 5º especifica que la obligación escolar no implica la concurrencia del niño a la escuela, ya que puede ser cumplida en las escuelas públicas o privadas y en el hogar de los niños. Su cumplimiento puede comprobarse, según el caso, por medio de certificados o exámenes. La no observancia de la obligatoriedad escolar hace pasible a los responsables de ser castigados con amonestaciones y multas progresivas.

-Gratuidad. Es una consecuencia inmediata de la obligatoriedad pues tiende a asegurar que la escuela primaria esté al alcance de toda

* Hasta la década de 1940, existían en la República los siguientes Territorios Nacionales: Chaco, Chubut, Formosa, La Pampa, Los Andes, Misiones, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz y Tierra del Fuego.

la población. Por eso la ley prevé en su artículo 59 el establecimiento de una escuela pública gratuita en cada distrito escolar integrado, en las ciudades, por 1.000 a 1.500 habitantes, y en las colonias y territorios nacionales, por 300 a 500 habitantes.

—*Gratuidad.* El artículo 90 impone que la enseñanza debe dividirse en seis o más grados, que pueden establecerse en un mismo establecimiento escolar o separadamente.

—*Neutralidad* escolar en materia religiosa.

La implantación de la enseñanza laica en las escuelas oficiales o el mantenimiento de la enseñanza religiosa, originó el gran debate que se desarrolló en el país a través de la prensa, en el seno del Consejo Nacional de Educación, en el Congreso Pedagógico de 1882 y en el Parlamento argentino, al discutirse la que después sería ley 1420.

La enseñanza religiosa en las escuelas del país fue un hecho cuestionable hasta 1875. Sabemos la importancia que la enseñanza religiosa tenía en las escuelas coloniales, y no podía ser de otro modo dado el acendrado espíritu religioso que los monarcas españoles transmitieron a sus colonos americanos. Durante la primera década revolucionaria, la enseñanza de la religión y la moral estuvo presente en todas las escuelas, si bien la mayoría de los hombres que forjaron la revolución estaban influidos por la filosofía de la Ilustración y sus tendencias políticas eran más liberales que las de los gobernantes que los antecedieron.

De 1820 a 1827 se experimenta una cierta liberalización, especialmente en la Universidad de Buenos Aires, pero a partir de 1827, y especialmente durante los gobiernos de Rosas, se vuelve a la intolerancia religiosa del feudo colonial. Varios decretos insistían sobre el particular y el del 26 de mayo de 1844 estableció: "No podrá abrir colegios ni escuelas, ni ser directores, preceptores o ayudante de enseñanza pública o de los particulares, los individuos que no obtengan previamente permiso del gobierno... y acreditan ante él su virtud, moral, ejemplo y profesión de fe católica, apostólica, romana".

Después de Caseros, los hombres de la organización nacional siguieron la política educativa liberal, si bien fue sólo a partir de 1875 cuando comenzaron las polémicas entre los liberales, partidarios del laicismo escolar, y los católicos, que querían se siguiera manteniendo la enseñanza religiosa en las escuelas. A partir de 1880, la polémica se tornó más encarnizada a través de las columnas de los diarios. En Bue-

nos Aires, los partidarios del laicismo publicaban "El Nacional", "La Nación", "Sud América" y "La Prensa"; entre sus editoriales estaban Sarmiento, Mitre, Lucio V. López, Carlos Pellegrini, Roque Sáenz Peña, Paul Groussac y José C. Paz. El grupo católico, que tenía su centro de difusión en "La Unión", contaba entre sus figuras más importantes a José Manuel Estrada, Pedro Goyena, Emilio Lamarca, Tristán Achával Rodríguez y Nicolás Avellaneda.

Esta prolongada polémica se centró en los debates parlamentarios de la ley de educación, que giraron sustancialmente en torno a dos ponencias. La presentada por la Comisión de instrucción pública de la Cámara de Diputados, que expresaba: "Declarase necesidad primordial la de formar el carácter de los hombres por la enseñanza de la religión —la católica— y las instituciones republicanas", respetando "en la organización de la enseñanza religiosa las creencias de los padres de familia ajenos a la comunión católica". La otra ponencia fue propuesta por el diputado Onésimo Leguizamón: "La enseñanza religiosa sólo podrá ser dada en las escuelas públicas por los ministros autorizados de los distintos cultos, a los niños de su respectiva comunión, antes o después de las horas de clase". Esta segunda ponencia fue la que obtuvo la mayoría de votos de la Cámara y, por consiguiente, quedó convertida en el artículo 80 de la ley 1420.

En la práctica, en muy pocas ocasiones se hizo uso de la autorización conferida por la ley para que los ministros autorizados de los diferentes cultos enseñaran religión a los niños que profesan su culto. Por eso, la enseñanza religiosa cayó en desuso en nuestra escuela primaria.

ZAROTTI; Luis Jorge; 1965; Política Educacional; Ed. Luis Lasserre; Buenos Aires; Pág. 105 a 108.

Art. 8° — La enseñanza religiosa sólo podrá ser dada en las escuelas públicas por los ministros autorizados de los diferentes cultos, a los niños de su respectiva comunidad, y antes o después de las horas de clase.

Art. 9° — La enseñanza primaria se dividirá en seis o más agrupaciones graduales, y será dada sin alteración de grados en escuelas infantiles, elementales y superiores, dentro del mismo establecimiento o separadamente.

Art. 10° — La enseñanza primaria para los niños de seis a diez años de edad se dará preferentemente en clases mixtas bajo la dirección exclusiva de maestras autorizadas.

Art. 11° — Además de las escuelas comunes mencionadas, se establecerán las siguientes escuelas especiales en enseñanza primaria: uno o más "jardines de infantes" en las ciudades, donde sea posible dotarlas suficientemente. "Escuelas para Adultos" en los cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles, fábricas y otros establecimientos donde pueda encontrarse ordinariamente reunido un número cuando menos de cuarenta adultos ineducados. "Escuelas ambulantes", en las campañas, donde por hallarse muy diseminada la población no fuese posible establecer con ventaja escuelas fijas.

Art. 12° — El "mínimum" de enseñanza para las escuelas ambulantes y de adultos comprenderá estos ramos: lectura, escritura, aritmética (las cuatro primeras reglas y el sistema métrico decimal), moral y urbanidad; nociones de idioma nacional, de geografía nacional y de historia nacional; explicación de la Constitución Nacional y enseñanza de los objetos más comunes que se relacionan con la industria habitual de los alumnos de la escuela.

Art. 13° — En toda construcción de edificios escolares y de su mobiliario y útiles de enseñanza, deben consultarse las prescripciones de la higiene. Es, además, obligatorio para las escuelas la inspección médica e higiénica y la vacunación y revacunación de los niños, en períodos determinados.

Art. 14° — Las clases diarias de las escuelas públicas serán alteradas con intervalos de descanso, ejercicio físico y canto.

TEXTO COMPLETO DE LA LEY 1420 DE EDUCACIÓN COMÚN

CAPÍTULO I

PRINCIPIOS GENERALES SOBRE LA ENSEÑANZA PÚBLICA

Art. 1° — La escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad.

Art. 2° — La instrucción debe ser obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de la higiene.

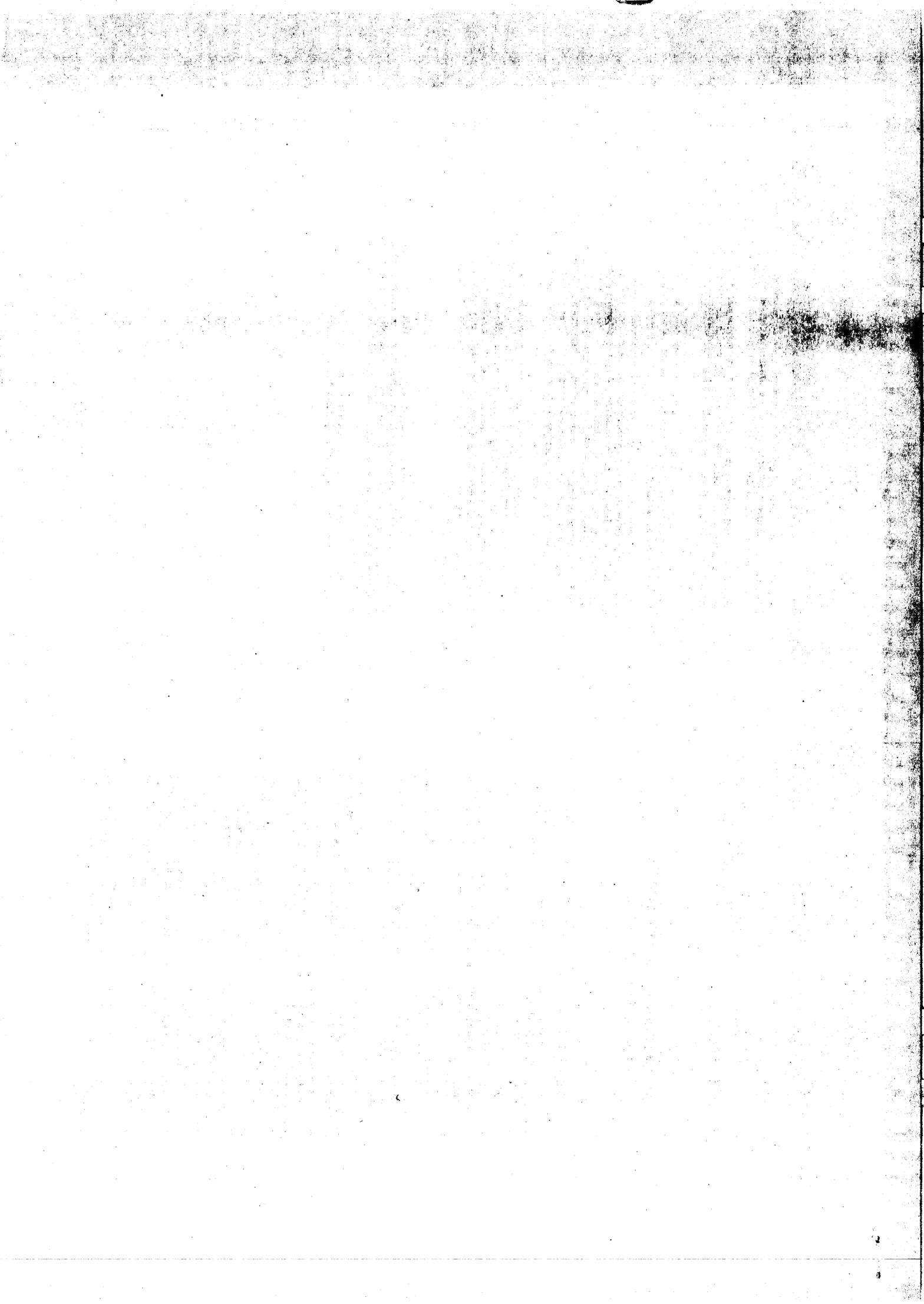
Art. 3° — La obligación escolar comprende a todos los padres, tutores o encargados de los niños, dentro de la edad escolar establecida por el artículo 1°.

Art. 4° — La obligación escolar puede cumplirse en las escuelas públicas, en las escuelas particulares o en el hogar de los niños; puede comprobarse mediante certificado y examen, y exigirse su observancia por medio de amonestaciones y multas progresivas, sin perjuicio de emplear, en caso extremo, la fuerza pública para conducir los niños a la escuela.

Art. 5° — La obligación escolar supone la existencia de la escuela pública gratuita al alcance de los niños en edad escolar. Con tal objeto cada vecindario de mil a mil quinientos habitantes en las ciudades, y trescientos a quinientos habitantes en las colonias y territorios nacionales, constituirá un distrito escolar, con derecho por lo menos a una escuela pública, donde se dé en toda su extensión la enseñanza primaria que establece esta ley.

Art. 6° — El "mínimum" de instrucción obligatoria comprende las siguientes materias: lectura y escritura; aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros, y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley de monedas, pesas y medidas); geografía particular de la República y nociones de geografía universal; historia particular de la República y nociones de historia general; idioma nacional, moral y urbanidad; nociones de higiene; nociones de ciencias matemáticas, físicas y naturales; nociones de dibujo y música vocal; gimnástica y conocimiento de la Constitución Nacional. Para las niñas será obligatorio además el conocimiento de labores de mano y nociones de economía doméstica. Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillos; y en la campaña, nociones de agricultura y ganadería.

Art. 7° — En las escuelas públicas se enseñarán las materias que comprendan el "mínimum" de instrucción obligatoria, desarrollándolas convenientemente según las necesidades del país y capacidad de los edificios escolares.



APORTES PARA EL ESTUDIO ACERCA DE LA EVOLUCION DEL
SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO

PROFESOR: LUIS ALBERTO VESPA (*)

Los principales estudiosos de la Historia de la Educación Argentina, Adriana Puiggrós (1990) entre ellos, concuerdan en señalar como punto de partida del sistema educativo, la época de la Organización Nacional posterior a la sanción de la Constitución de 1853 - 1860. Así mismo, al incluirse el Módulo Sistema Educativo en la currícula propuesta por el Programa de Transformación de la Formación Docente, implementado a partir de 1993 en varias jurisdicciones del Oeste argentino, tanto los documentos elaborados para el Programa como el principal capacitador de ese Módulo, Licenciado Pablo Pinau (1992), concuerdan en señalar esa fecha como punto de partida del sistema educativo argentino.

Si bien coincidimos con esa forma de periodización, por cuanto

(*) Profesor de Enseñanza Media y Superior en Historia Graduado en La Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

fue justamente la Constitución la que dió el marco legal imprescindible para poner en marcha el sistema educativo: creemos necesario hacer una rápida revisión tanto del periodo hispánico, como del independiente para lograr una mejor comprensión no solo de las ideas que motorizaron al sistema educativo en su génesis, sino también, de los protagonistas que sostuvieron esas ideas y de la proyección de su obra hasta la actualidad.

EPOCA HISPANICA

En la época hispánica podemos distinguir claramente dos periodos:

- 1) El periodo "Austria", desde la conquista hasta 1700.
- 2) El periodo "Borbón", 1700 hasta 1810.

Ambos, tienen características que los distinguen con precisión, particularmente en la concepción de objetivos y fines políticos del estado monárquico.

PERIODO AUSTRIA

En este periodo se observa una incuestionable identidad de ideales entre la Iglesia y el Estado. Concuerda con el tiempo de la conquista y colonización de América. (Perazzo, S. y Otras, 1985).

El sistema educativo tuvo como clara y casi exclusiva misión: la evangelización, constituyéndose de esta manera en promotor y difusor de los objetivos y fines de un estado teocrático. En consecuencia, el clero fue el encargado de manejarlo, desde luego careció de la complejidad de los sistemas actuales. En las escuelas parroquiales y en alguna municipal, se enseñaba las operaciones matemáticas y a leer, utilizando para esta tarea, el catecismo y textos con vidas de santos en general. (Braslavsky Cecilia y Krawczyk Nora, 1988). De hecho, los estudios superiores tenían a la

teología y al derecho canónico como eje central, quedando expresamente excluida la obra de autores considerados heréticos por La Inquisición.

Cabe mencionar aquí una característica muy particular en la colonización española. Mientras en la Península la monarquía dirigió sus esfuerzos a centralizar el poder político, terminando con la dispersión medieval; en América fue inevitable el crecimiento de las autonomías locales, por la inmensa extensión de los dominios españoles y por el aislamiento de las ciudades, separadas entre sí, por largas distancias y en el mejor de los casos por pésimos caminos. Las ciudades, base fundamental de las futuras provincias argentinas, crecieron en torno al municipio, una entidad claramente autónoma y democrática en la que los vecinos tenían voz y voto. (Rosa J. M. Tomo I, 1983)

PERIODO BORBON

La instauración de la Casa de Borbón en España a partir de 1700 trajo aires renovadores. Con los borbones se difundieron las nuevas ideas políticas, sociales y económicas que desembocarían en la Revolución Francesa, y que en España, provocarían cambios realmente significativos, a medida que el movimiento de la ilustración, caracterizado por una gran confianza en la razón, el cuestionamiento de las tradiciones y la difusión del conocimiento a través de la enciclopedia, fue tomando cuerpo.

El sistema educativo virreinal no se alteró mayormente por este cambio de paradigma, en realidad, las obras de los hombres de La Ilustración estaban prohibidas en América. Sin embargo, no pocos de los que a la larga serían los precursores y protagonistas de los

movimientos independentistas, tuvieron acceso a ellas, sea porque las leían de contrabando, un caso típico fue Mariano Moreno, quien conoció la obra de los ilustrados por conducto de su tío sacerdote, mientras estudiaba derecho en la Universidad de Chuquisaca. (Galasso Norberto, 1963). O en forma legal, tal el caso de Manuel Belgrano quien obtuvo licencia papal para leer y estudiar los libros considerados heréticos. Con todo, antes de Mayo de 1810, hubo algunos intentos renovadores justamente de la mano de Belgrano quien fundó las escuelas de náutica y dibujo e impulsó la capacitación femenina. (Mitre, Bartolomé. 1950). Con todo, como se apuntó más arriba, no fueron cambios demasiado significativos. Al final de su vida, María Sánchez de Thompson conservaba un vivo recuerdo de lo que para ella fue la sociedad colonial a principios del siglo XIX y su paso por la escuela: "Estos países...fueron 300 años colonias españolas. El sistema más prolijo y más admirable fue formado y ejecutado con gran sabiduría. Nada fue hecho sin profunda reflexión. Tres cadenas sujetaron a este gran continente a su Metrópoli: el Terror, la Ignorancia y la Religión Católica. De padres a hijos se transmitió con pavor...La ignorancia era perfectamente sostenida. No había maestros para nada, no había libros sino de devoción e insignificantes, había una comisión del Santo Oficio para revisar todos los libros que venían, a pesar que venían de España, donde había las mismas precauciones...las gentes (sabían) leer, escribir y contar...Para las mujeres había varias escuelas que ni el nombre de tales les daría ahora. La más formal donde iba todo lo más notable era una vieja casa...cada uno llevaba de su casa una silla de paja muy ordinaria...este era todo el amueblamiento, el tintero, un posillo, una mesa muy tosca donde escribían los varones primeros y después las niñas...Había una

mesita con un nicho de la Virgen donde se decía el bendito a la entrada y a la salida...el solo libro era el Catecismo" (Sáenz Quesada María, 1996)

En lo político, cabe también acotar aquí, que los borbones tendieron a la centralización. Sus esfuerzos reformistas procuraron privar autonomía a los viejos reinos americanos del período Austria, comenzando a nombrarlos y a tratarlos como dominios de la Corona. El programa centralizador de la Casa de Borbón apuntó a alcanzar una máxima concentración de poder, un obstáculo importante para lograr este objetivo eran las misiones de la Compañía de Jesús. Frente al temor de que esos territorios pasaran a manos de Papado mediante la conformación de un estado teocrático dependiente de Roma, temor reforzado por el voto de obediencia al Papa, exclusivo de la Compañía de Jesús, más la presión de los comuneros, quienes no solo querían para sí las tierras de la Compañía sino que tenían en esta última, por sus modos cooperativos de producción, un formidable competidor en la producción y la comercialización de yerba mate y tabaco negro, Carlos III optó por expulsarlos. La expulsión de la Compañía de Jesús (1767 - 1768) no hubiera sido posible sin la activa participación de los comuneros. Los indios volvieron a la selva para evitar ser cazados y vendidos como esclavos por sus nuevos amos portugueses; y la obra educativa desplegada por la Compañía, consistente en alfabetizar a los aborígenes adaptando la grafía castellana al idioma guaraní, también se perdió. (Woodrow, A. 1986)

Menoscabar el arraigo de las autonomías municipales fue otro paso dado por los Borbones tendiente a consolidar su política centralizadora. La Real Ordenanza de Intendencias decretada por Carlos III en 1782 sujetó la autoridad de los cabildos a

determinados y estratégicos centros de poder dependientes estos a su vez, del Virrey correspondiente. Un caso fue el del Cabildo de Mendoza; al crearse el Virreynato del Río de la Plata, dejó de depender de Santiago de Chile quedando sujeto a la autoridad del Gobernador Intendente de Córdoba del Tucumán, quien a su vez, debía rendir cuentas directamente al Virrey. Así, los viejos regimenes autonómicos municipales, fueron absorbidos por un sistema político de caracter unitario, esto provocó una creciente desconfianza y recelo de las ciudades del interior del Virreinato, respecto de la nueva e impuesta autoridad central instalada en Buenos Aires. (Rosa J. M. Tomo I 1983).

EPOCA INDEPENDIENTE

Nos parece importante no perder de vista la evolución político - ideológica operada en la monarquía española, sobre todo en el tiempo en que ésta ejerció dominio sobre sus posesiones americanas. Desde nuestro punto de vista, es en ése tiempo donde hay que buscar para encontrar y entender, gran parte del caudal de ideas que motorizaron el periodo de la guerra civil, guerra llevada a cabo por imponer un determinado modelo de organización nacional para la naciente Argentina.

Mayo de 1810 no solo significó el principio del fin de la dominación española en América. Al quebrarse el vínculo político que nos sujetaba al estado monárquico español, nos vimos en la necesidad de definir y conformar un nuevo estado. En general, las tendencias se inclinaron por el sistema republicano, centralista en algunos casos, descentralizado en otros; sin olvidar por supuesto que muchos de los revolucionarios y el mismo General San Martín, consideraron al sistema monárquico constitucional como la mejor

forma de organización política para la nueva nación. (Pérez Amuchástegui, A. J. (1979)

Federales y Unitarios, vistos en profundidad, fueron mucho más que el simple rótulo de dos partidos políticos en pugna. Representaron formas muy distintas de organizar la Nación con todo lo que esto significa. Encarnaron dos modelos diametralmente opuestos, porque opuestos fueron los fundamentos de sus ideologías.

Los federales estaban enraizados en el periodo de la Casa de Austria. Culturalmente representaban la tradición hispana en sus costumbres, religión, idioma, poca disposición al cambio y desconfianza respecto del extranjero. No fueron grandes doctrinarios, tampoco les hizo falta, sabían muy bien lo que querían sin tener la necesidad de exponer fundamentos escritos para demostrarlo. Representaron a las grandes mayorías populares. Políticamente lucharon con todos los medios a su alcance por no perder la autonomía de sus regiones. Esta autonomía cultivada desde los tiempos del descubrimiento y la fundación de las ciudades españolas en América, tuvo dos elementos clave: el cabildo local y su hombre fuerte, el caudillo lugareño. Bajo su sombra se desarrollaron y consolidaron hábitos, sentimientos, usos y costumbres que los apenas casi cuarenta años de centralismo borbónico, desde la fundación del Virreinato Platense hasta 1810, no pudieron anular. Para que esto ocurriera debieron pasar por lo menos sesenta años más a partir de la Revolución de Mayo. Sin embargo la raíz tuvo una profundidad tal que aún hoy no pocos argentinos siguen añorando el federalismo perdido en los campos de Pavón. Para conocer, comprender y valorar la dimensión del sentimiento federal más que su caudal doctrinario, muy escaso por cierto frente al aluvión bibliográfico producido por los hombres

del unitarismo, sugerimos la lectura de "Los Cudillos" de Félix Luna (1981), particularmente el prólogo de la obra. En ese prólogo el lector encontrará tal vez, una de las piezas más hermosas escritas sobre esos hombres, sus ideas, hábitos, sentimientos, escalas de valores, anhelos, frustraciones y las limitaciones de su modelo de país.

Mucho tuvo que ver en la definición de la guerra civil argentina por el modelo de organización nacional, la era del libre cambio inaugurada con el decreto respectivo, firmado por Cisneros en noviembre de 1809, y las políticas económicas análogas seguidas con posterioridad a mayo del año 1810. La apertura del puerto de Buenos Aires al comercio extranjero, particularmente inglés, significó la ruina de las industrias artesanales atrasadas del interior, imposibilitadas de competir con las manufacturas británicas.

Mientras el interior languidecía y perdía las fuerzas productivas necesarias como para sustentar el modelo político federal; Buenos Aires por la acción del puerto, acumuló y usufructuó las rentas aduaneras de toda la nación, puestas en su momento al servicio del proyecto centralista de la minoría unitaria. (Puiggrós, Rodolfo 1987. Ramos Jorge A. 1974. Rosa, José M. 1986)

A los Unitarios debemos enraizarlos en el período borbónico español signado por un afrancesamiento inocultable. Una pintura casi caricaturesca del alcance de esa suerte de penetración cultural, operada en España por las ideas y modas francesas introducidas por los Borbones, fue claramente descripta por Benito Pérez Galdós (1966) en "Trafalgar" al describir el momento previo a la batalla que dió nombre a su obra.

Los unitarios fueron un partido minoritario, representaban a la clase culta, racionalista e ilustrada de las ciudades, estaban convencidos de que la única forma posible de redimir a nuestro joven pueblo era abandonando el dogmatismo, el oscurantismo, en una palabra la vieja y tradicional herencia hispánica.

Para ellos la Europa industrial y civilizada terminaba en los Pirineos. España, a pesar de los últimos cambios operados por los borbones, había llegado tarde al gran proceso transformador; debíamos nosotros, en tanto herederos de aquella cultura mezcla de medievalidad y modernidad inconclusa, apurarnos en adoptar los hábitos de laboriosidad inglesa y la cultura francesa. Muestra de este atraso y la consecuente necesidad de cambios es el tipo de preguntas que Sarmiento (1981) efectuó a un riojano llegado a Chile en tiempos en que él se encontraba exiliado en ese país.

"¿A qué número ascenderá, aproximadamente, la población actual de la ciudad de La Rioja?

¿Cuántos ciudadanos notables residen en ella?

¿Cuántos abogados tienen estudio abierto?

¿Qué jueces letrados hay?

¿Cuántos hombres visten frac?

Cuántos jóvenes riojanos están estudiando en Córdoba o Buenos Aires?

¿Cuántas escuelas hay y cuántos niños asisten?

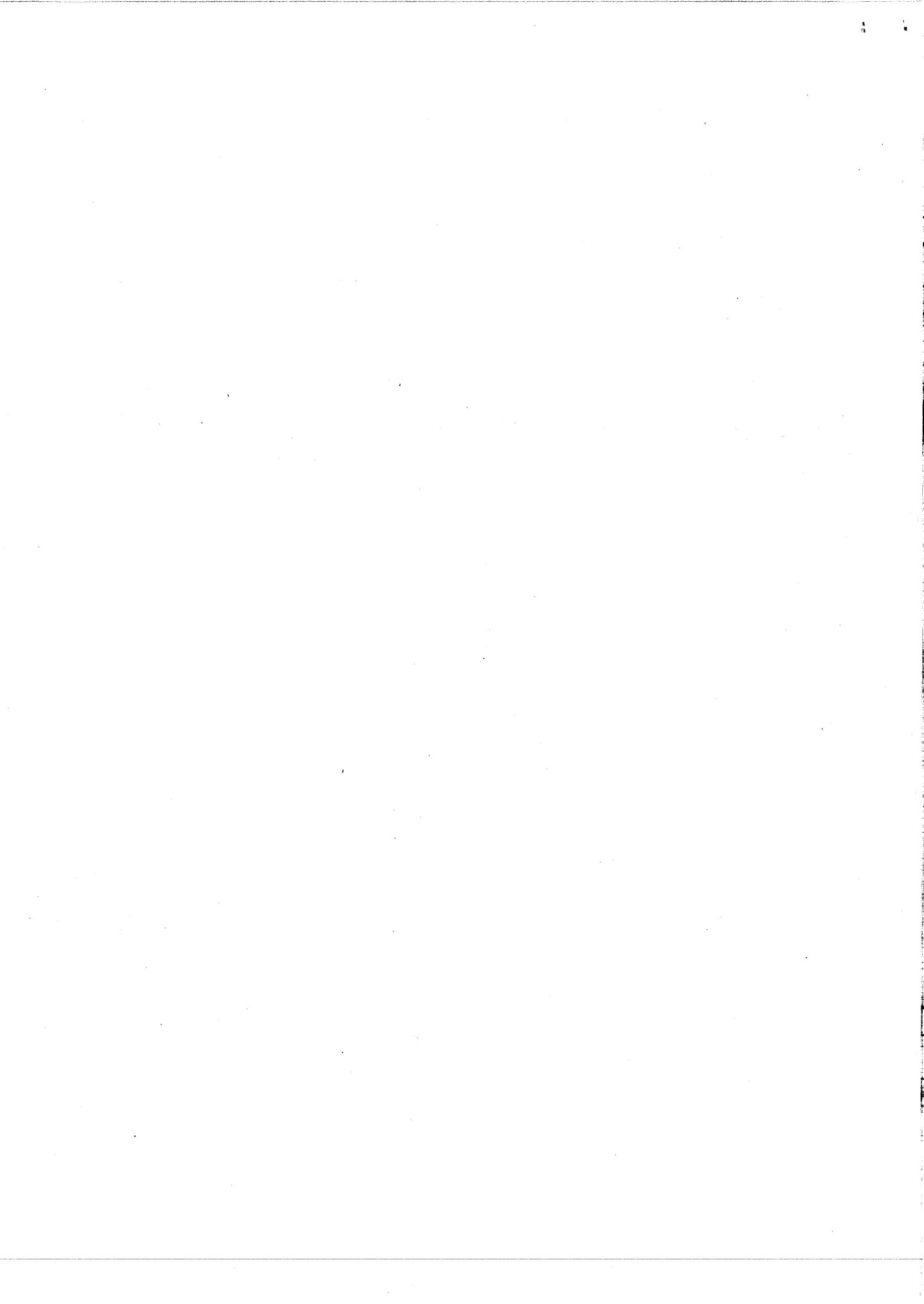
¿Hay establecimientos públicos de caridad?

¿Cuántos templos arruinados hay?

¿Se edifican casas nuevas?

¿Cuántos sacerdotes se han ordenado?"

Las respuestas del entrevistado justifican plenamente la hipótesis tanto del sanjuanino como de su partido, de otro modo no



se justifica la inclusión de tal encuesta y sus resultados en "Facundo", verdadero caballito de batalla en el combate declarado a la "barbarie" por la élite civilizadora.

Por otra parte y sin abandonar a Sarmiento (1981), un buen recurso para entender la pskologia de los miembros del partido unitario, es leer parte de los comentarios que formuló al referirse a los hombres que conformaron la primera generación de ese partido: "Esta generación de unitarios del año 25 forman un tipo separado, que nosotros sabemos distinguir por la figura, por los modales, por el tono de la voz y por las ideas. Me parece que entre cien argentinos reunidos yo diría: éste es unitario. El unitario tipo marcha derecho, con la cabeza alta; no da vuelta aunque sienta desplomarse un edificio; habla con arrogancia; completa la frase con gestos desdeñosos y ademanes concluyentes; tiene ideas fijas, invariables;...Tiene tal fe en la superioridad de su causa y tanta constancia y abnegación para consagrarle su vida, que el destierro, la pobreza, ni el lapso de los años entibian un ápice su ardor."

Los unitarios por su condición de partido minoritario y por su manifiesta intención de erradicar las tradiciones, imponer nuevas ideas, hábitos y costumbres, indudablemente necesitaban de un también nuevo sistema educativo centralizado al servicio de su proyecto. Un sistema educativo en el que la enseñanza de la historia ocuparía un rol singular. Tenían plena conciencia de ello y cuando hoy aún hablamos de la existencia de una Historia Oficial, muchas veces a fuerza de repetirlo no dimensionamos los verdaderos alcances del concepto que expresamos, ni de la intencionalidad con que se hizo: "Necesito y espero de su bondad de V. me procure una colección de tratados argentinos, hechos en tiempos de Rodas, en que están los tratados federales que los unitarios han suprimido con aquella



habilidad conque los unitarios sabemos rehacer la Historia" Este fragmento de una carta de Sarmiento a Nicolás Avellaneda escrita desde Nueva York en 1865; citado por Jaime Gálvez (1961), nos exime de cualquier comentario.

INTENTOS DE ORGANIZACION DEL SISTEMA EDUCATIVO

ENTRE 1810 Y 1852

Si bien los primeros gobiernos patrios concentraron sus esfuerzos en la guerra por la independencia; y en la represión de los brotes federalistas de los artiguistas en las provincias litorales y en la Banta Oriental (Puiggrós, Rodolfo 1987); no descuidaron la obra educativa. El grupo ilustrado que condujo los destinos de la nación en formación, intentó dar un vigoroso impulso a la acción educativa. Se hizo un relevamiento de la situación y por primera vez el estado intervino en la educación privada. Conocidos son los escritos de Mariano Moreno en la Gaceta de Buenos Aires, la fundación de escuelas públicas en los barrios de Monserrat, Corrales de Miserere y Recoleta, el impulso al Colegio de San Carlos, la obra liberal de la Asamblea del Año XIII, o los esfuerzos personales de patriotas como Belgrano, quien donó los premios por sus triunfos, para la construcción de escuelas. Con todo bien poco fue lo que se pudo concretar. La inestabilidad política, la falta de recursos, destinados en general al esfuerzo bélico, y la guerra misma, imposibilitaron la formulación y ejecución de una clara política educativa. (Perazzo S y Otras 1985).

La crisis del año 20, motivada por el generalizado rechazo de las provincias a la sanción de la constitución unitaria de 1819, motivó la desaparición de los gobiernos nacionales y el crecimiento

de las autonomías provinciales. En torno a los viejos cabildos surgieron varios de los actuales estados provinciales, así por ejemplo, Jujuy se separó de Salta; San Luis y San Juan de Mendoza. En las catorce provincias de entonces la obra educativa de sus gobernantes, caudillos locales por lo general, fue casi nula; Buenos Aires se constituyó en la nota distintiva por la acción de Rivadavia, verdadero hombre fuerte de los años 20. Rivadavia y su grupo intentaron formar en todo el país, una clase dirigente ilustrada que condujera sus destinos y moralizara a sus habitantes. (Perazzo S. y Otras 1985)

Para alcanzar este objetivo el sistema educativo fue la herramienta fundamental, la pieza clave que trocaría en progresistas, los bárbaros hábitos heredados del tricentenario dominio español. La falta de materiales didácticos, recursos financieros y docentes especializados dificultó la tarea, con todo creó el Colegio de Ciencias Morales, la Universidad de Buenos Aires, La Sociedad de Beneficencia conducida por damas de alcurnia, dando por primera vez espacio a la mujer en sitios de conducción. Impulsó el sistema lancastereano a partir del cual, los alumnos de los cursos superiores enseñaban a sus compañeros de los cursos inferiores, la Sociedad Literaria, la Academia de Jurisprudencia Teórico-Práctica, la Academia de Medicina y Ciencias Exactas, la Sociedad de Música, la Escuela de Declamación y Acción Dramática, entre otras instituciones. En medio de todo esto, motorizó la reforma eclesiástica a partir de la cual, la Iglesia perdió recursos económicos y por supuesto, peso en educación. (Perazzo S. y Otras 1985)

El fusilamiento de Dorrego en Navarro puso punto final a la era Rivadaviana, profundizó la guerra civil entre unitarios y

federales, y despejó el camino para que Rosas, se instalara en el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, manejando desde allí, las relaciones exteriores de la Confederación. Rosas se transformó, de hecho, en la primera figura la vida política argentina por más de veinte años.

La acción educativa en los gobiernos de Rosas, no escapa al tipo de consideración que los historiadores han efectuado sobre la totalidad de sus actos de gobierno.

La historiografía liberal considera esta época como la edad media en la Historia de la Educación Argentina. Período bárbaro, retrógrado y oscurantista en el que cayeron por tierra todos los adelantos efectuados por las distintas administraciones, desde 1810 hasta la llegada de Rosas al poder, particularmente, los hombres de Mayo y Rivadavia. Refiere con grandes títulos la supresión de la Sociedad de Beneficencia, La eliminación del presupuesto educativo, el cierre de escuelas primarias, el auge del dogmatismo religioso y la paralización de la Universidad. (Perazzo, S. y Otras 1985. Solari, H. 1988)

Los Revisionistas justifican con todos los medios a su alcance los proceder de Rosas. Hablan de las estrecheces económicas que provocaron los bloqueos al puerto de Buenos Aires, por parte de las escuadras francesa e inglesa. La guerra no declarada con esas potencias. La guerra con Bolivia. Las invasiones de Paz y Lavalle o las coaliciones antirrosistas. Con todo, destacan que a pesar de esas estrecheces, la minoridad no fue abandonada siendo colocados los huérfanos en casas respetables; que si muchos son los errores que pueden señalarse a la política educacional implementada en esta época, hubo una gran virtud que se pretendió cultivar: el amor patrio. (Galvez Manuel, 1949. Zuretti Juan Carlos, 1965)

El materialismo histórico clásico tiene respecto de la persona de Rosas, una postura muy cercana al planteo liberal en general. Aclaremos que no consideramos al materialismo histórico igual que al liberalismo o la historia oficial, decimos que respecto de los personajes clave, la galería de héroes y villanos es casi la misma tanto para exaltarlos, como para detractarlos. Respecto de la política educacional implementada por Rosas en el segundo gobierno, también hay similitud en las posturas. (Paso Leonardo, 1975). Tanto es así, que hemos hecho la prueba de dar a nuestros alumnos textos liberales y marxistas clásicos sin advertir sobre sus autores. No encuentran mayores diferencias y se sorprenden grandemente al conocer la procedencia de esos textos.

El socialismo nacional (Ramos Jorge Abelardo, 1974) no se ocupa del tema.

La variable historiográfica trotskista (Peña Miciades, 1975) tampoco se ocupa directamente; sin embargo, la política educativa queda esbozada en sus análisis sociológicos de la época de Rosas, particularmente al estudiar la relación existente entre las masas y la élite ganadera.

Todas estas visiones de una u otra manera no dejan de caer en extremos reduccionistas. En el afán por demostrar tal o cual postura ideológica, terminan por alejarnos de la verdad.

Finalmente, los principales historiadores de la educación argentina, entre ellos Adriana Pruiggrós (1990), como se dijo al principio, comienzan sus obras con posterioridad a 1853. Se hace necesario profundizar más desapasionadamente este período. Hay que indagar los reales motivos por los que Rosas, a diferencia de la mayoría de los políticos en el poder, no se valió del sistema

educativo para difundir sus ideas; para perfilar un modelo de hombre determinado.

Una posible hipótesis de trabajo en este sentido podría partir del supuesto de que a Rosas:

No le hacía falta cambiar los hábitos del pueblo para conseguir adhesión de las masas a su modelo político, económico y cultural.

Que era en sí mismo un fenómeno popular entre las masas; masas que lo seguían ciegamente sin necesidad de concurrir a la escuela para hacerlo.

Que su modelo de acumulación no exigía un alto valor agregado de conocimientos teórico-prácticos.

Que la ley de vagos le resultaba suficiente para asegurar el trabajo de los gauchos mansos en las estancias.

Que la línea de fortines del desierto en la frontera con los indios del sur, sería el irremediable destino de los discolos.

Que en definitiva los gauchos, principal elemento en la base de la pirámide social de ese período y por lo mismo, clientela política imprescindible; tendrían un destino común, fueran mansos o discolos: ser la mano de obra y de pelea barata y eficiente, que manipulara y protegiera la principal riqueza del proyecto económico de los hacendados bonaerenses, con Rosas a la cabeza; a saber, los ganados de la pampa. Todo esto sin necesidad de hacer circular al gauchaje por un sistema educativo promovido desde el estado.

Que por todo esto, Rosas pudo prescindir de la élite intelectual disponible. Elite que en principio en general lo apoyó, pero al no encontrar espacio en el proyecto político egemónico, marchó al exilio para desde allí, contribuir con sus conocimientos en la lucha contra el dictador. Una vez alcanzado el objetivo final

con la anhelada caída de Rosas, ocupar un espacio importante en el marco del proyecto político triunfante.

En cualquier caso, todo esto, no pasa de ser una hipótesis que habrá que demostrar, refutar o mejorar.

GENESIS DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO

Si 1853 fue un punto de inflexión en la historia política argentina por la sanción de la Constitución; 1861 no tuvo menor significación. Ese año, Mitre "derrotó" a Urquiza en los campos de Pavón y con la anulación de Urquiza, desapareció el último hombre capaz de levantar la bandera del partido federal, con posibilidades de organizar la nación bajo ese signo. Urquiza no solo contaba con fortuna y prestigio personal suficientes, a sus espaldas se encolumnaban fuerzas productivas de importancia: los ganaderos litoraleños y cordobeses, sin olvidar desde luego que parte de los hacendados bonaerenses de viejo cuño federal, también se oponían al proyecto unitario. En cuanto a las provincias interiores, salvo las minorías cultas de las ciudades, el grueso de la población adhería a la causa federal; sin embargo, la ruina general de las economías regionales, su estado de postración, atraso y cansancio luego de tantos años largo de batallar, las colocaba irremisiblemente de furgón de cola del proyecto triunfante fuera este unitario o federal. De otro modo no se explica como la mayoría de los gobernadores que un día antes de Caseros daban vivas a Rosas, y trataban a Urquiza de loco salvaje, unitario, al ser convocados por este último a San Nicolás con la promesa de organizar la nación, no dudaron un momento en subirse al carro del nuevo hombre fuerte.

El fiel de la balanza en las luchas civiles fue siempre el litoral, anulado Urquiza, a las provincias mediterráneas no les

quedó más que el coraje, la honradez y el voluntarismo de sus caudillos para oponerse a las bayonetas de Mitre y al furor de sus tenientes.

El Chacho Peñaloza, Felipe Varela o López Jordán, no pasaron de ser caudillos menores, con mucho predicamento y gran carisma entre las masas populares es verdad, pero sin el apoyo de fuerzas productivas ni el caudal doctrinario suficiente, como para imponer su modelo de organización nacional federalista. No fue difícil a Mitre, contando con la complicidad de Urquiza, los recursos financieros del puerto y la ferocidad de sus tenientes, aislarlos y aniquilarlos uno a uno en una cruenta guerra de policía, la más bárbara e inhumana represión sufrida en el país hasta entonces; (Rosa, José M. 1986. Ramos, Jorge A. 1976. Luna, F. 1981) solo equiparable a la metodología empleada por la última dictadura militar en su lucha contra la subversión marxista.

Luego de batallar durante décadas por no acordar en qué clase de estado nos constituiríamos, Mitre y su partido, el unitario, tuvieron la posibilidad concreta de poner en práctica sus ideas organizativas, y desde luego, no perdieron el tiempo. La tarea era ciclópea, contaban con la Constitución, un gran paso por cierto, pero estaba todo por hacerse, había que organizar los tres poderes prescriptos en la Constitución y ponerlos en funcionamiento, pero además, había que crear los códigos y leyes necesarias para hacer posible la vida social, política, comercial, etc.. Sin olvidar, por cierto, que nuestros organizadores de la Nación tenían por Norte la incorporación del país al progreso; para esto último, y para liquidar los restos del ideario federal enraizado en el corazón de la masa, se hizo imprescindible la construcción de un sistema

educativo centralizado y estatal que sirviera a tales fines supremos.

PROPUESTA EDUCATIVA DE LOS PENSADORES DEL UNITARISMO

Analicemos ahora, el ideario de tres de los pensadores unitarios que no solo influyeron el sistema educativo naciente, sino que se constituyeron en fundadores de corrientes que se mantuvieron en el tiempo y aún hoy siguen vigentes: Juan Bautista Alberdi, Domingo Faustino Sarmiento y José Manuel Estrada.

Los tres con sus correspondientes matices y propuestas muy dispares la una de las otras, concordaron en un objetivo fundamental, no obstante haberse peleado públicamente dos de ellos (Alberdi y Sarmiento) durante años, este objetivo fue: "moralizar a la barbarie"; tarea por excelencia de la élite consistente en insertar al país, en la corriente civilizadora propia de los países industrializados de Europa y los Estados Unidos; en el progreso que por entoces se pensaba como indefinido, inevitable, y única forma de redención posible para estas nuevas naciones con espacios territoriales inmensamente grandes y escásamente poblados.

Cuando hablaban de desiertos obviamente no tenían en cuenta la existencia de los indios no asimilados o pacificados; estos tres pensadores como el resto de la intelectualidad de su tiempo consideraban a los indios de la pampa, desde el punto de vista social, racial y evolutivo, seres incapaces de civilización y por lo mismo, inevitable obstáculo al que había que suprimir de cualquier forma y a cualquier precio por su obstinada oposición al progreso. Repasemos el pensamiento de Alberdi (1979), para no avanzar dejando dudas respecto de este punto tan sensible a nuestra conciencia individual y colectiva: "Todo en la civilización de nuestro suelo es europeo...Cortés, Pizarro, Mendoza, Valdivia, que

no nacieron en América, la poblaron de la gente que hoy la posee, que ciertamente no es indígena...Hoy mismo, bajo la independencia, el indígena no figura ni compone mundo en nuestra sociedad política y civil...No conozco persona distinguida de nuestra sociedad que lleve apellido pehuenche o araucano...¿Quién conoce caballero entre nosotros que haga alarde de ser indio neto?...En América todo lo que no es europeo es bárbaro...el salvaje está vencido: en América no tiene dominio ni señorío. Nosotros, europeos de raza y civilización, somos los dueños de América."

El relato de uno de los protagonistas de la segunda campaña al desierto, por otra parte, no deja márgenes de duda en cuanto al destino final de los indios de la pampa ocupantes de las zonas destinadas a ampliar la frontera agropecuaria indispensable, para insertar al país en el mundo moderno, incorporación que se verificaría, adhiriendo al concepto de división internacional del trabajo siendo nuestro rol, el de productores y exportadores de productos primarios y semi-elaborados: "El aspecto de la choza, el claro del bosque donde se cernía la muerte, la luz de la luna a cada instante velada por nubes tormentosas, las rudas formas de los algarrobos, la sombra que proyectaban sobre el charco luciente y apestoso, las siluetas de los soldados deslizándose sin ruido por la orilla, todo parecía calculado para acentuar el horror que exhala, en la noche, la soledad y la selva. Si había indios en las cercanías y si son sensibles a las cosas inanimadas, debieron pensar que la naturaleza se ponía en su contra, después del hambre, la peste y la guerra, y que se volvía cómplice de la obra terrible que estábamos cumpliendo: la supresión de su raza." (Ébélot, A. 1968).

Los artículos de Alfred ébelot circularon por Europa entre 1876 y 1880 a través de "La Revue des deux Mondes". El exterminio de los indios del sur, nos cueste o no admitirlo, no fue una obra revestida de secreto y misterio, por el contrario, podemos afirmar que se trató de algo planificado y ejecutado conscientemente.

Tanto Alberdi como Sarmiento y Estrada por otra parte, concordaron en su observación de la composición y estratificación social de su tiempo. Veían en la base de la pirámide, una inmensa masa compuesta por criollos, mestizos, indios asimilados e inmigrantes pobres provenientes del sur de Europa; este conjunto era calificado como en estado rayano a la premoralidad. En la reducida cúspide de esa misma pirámide veían a una pequeña élite, la clase decente o distinguida, compuesta por ganaderos, terratenientes en general, comerciantes y pequeños industriales. Esta última clase por su naturaleza, era la encargada de dirigir los destinos del país encausando a la masa bárbara y semi-salvaje por caminos de moralización; para lo cual se imponía un profundo cambio de hábitos, usos y costumbres en las mayorías populares. Por esta razón, cada uno de estos pensadores propuso un modelo de sistema educativo tendiente a lograr ese objetivo.

La propuesta de Alberdi contenida en "Bases y Puntos de Partida...", plantea una rigida división entre lo que él considera educación por las cosas e instrucción. La primera consistía en que nuestras masas desarrollaran destrezas y habilidades, a partir de la observación. Para ello propuso la llegada masiva de inmigrantes de la Europa industrializada que transmitirían hábitos laboriosos a nuestros gauchos. Una vez que éstos se hubieran moralizado a partir de la adquisición de esos hábitos laboriosos, que los transformaría en proletarios al estilo inglés o norteamericano de

su época, llegaría el momento de instruirlos. La instrucción, dirigida al intelecto, quedaba reservada para la élite a la que asignaba como misión indelegable, conducir los destinos del país. (Alberdi Juan B., 1979)

Si entendemos que la apropiación de conocimientos permite el ascenso social, la propuesta alberdiana termina generando una sociedad rígida, con muy escasa movilidad social. En realidad, Alberdi, como buen liberal, pretendía crear una sociedad dirigida por propietarios, donde el estado daría un máximo de derechos civiles al conjunto de la población, y solo a unos pocos los derechos políticos impresensibles para ejercer funciones de gobierno. Basta recorrer la Constitución sancionada bajo su inspiración para advertir tal acerto. Así por ejemplo, en el artículo 14 podemos comprobar como la Constitución confiere amplísimos derechos a todos los habitantes; derechos que se hacen extensivos a los extranjeros por el artículo 20. Como quedan garantizadas tanto las acciones privadas como la propiedad individual por los artículos 17, 18 y 19. Pero, la misma Constitución no alcaza sobre el régimen electoral proponiendo sea especificado por una ley posterior. (Constitución de la Nación Argentina, 1981) Esa ley sería sancionada indefectiblemente una vez que se hubieran organizado las Cámaras Legislativas, pero para ser senador, se requirió una renta anual de dos mil pesos fuertes o su equivalente, lo mismo que para ser presidente. Serían en consecuencia los propietarios quienes estarían en condiciones de elegir y ser elegidos, como de hecho ocurrió. La extensión del sufragio al resto de la población se logró muchos años después, en 1912 para los varones y 1950 para las mujeres.

En la propuesta alberdiana encontramos la raíz de la corriente aristocrática de nuestro sistema educativo, aquella que plantea que el Estado no necesariamente tiene que garantizar la instrucción para todos. Que si bien todos los sujetos somos iguales, existen diferencias determinadas por el grado de moralidad alcanzado por unos y otros. De modo que no es justo que todos tengamos la misma posibilidad de acceder a estudios superiores y menos aún que sea el Estado quien brinde esa oportunidad. En todo caso el Estado debe limitarse a dar la mayor cantidad de libertades posibles, garantizar la justicia y la seguridad, como para que cada sujeto pueda ascender por su cuenta y riesgo.

Si repasamos brevemente la vida de Alberdi, (Oliver, Juan Pablo, 1977. Speroni, Miguel Angel, 1975) tal vez comprendamos un poco mejor al hombre y su propuesta. No obstante, es importante aclarar, que no entendemos a la vida de los sujetos como determinante para explicar los actos de sus vidas, lo que sería un verdadero determinismo al que nos oponemos. Alberdi nació en el seno de una familia de rancia prosapia afincada en Tucumán. Por su madre estaba emparentado con los Aráoz, familia de vieja estirpe enraizada en los tiempos de la conquista. Su padre, de origen vizcaino, fue un próspero comerciante y vecino respetable en su época. Alberdi realizó estudios básicos en su tierra natal y luego marchó a Buenos Aires para continuarlos y llegar a doctorarse. Aunque esto no ocurrió, igual se mantuvo siempre en contacto con la clase distinguida, hasta que marchó voluntariamente al exilio luego de no encontrar en el segundo gobierno de Rosas, espacio para dar rienda suelta a sus ideas. En Chile logró licencia para ejercer la abogacía y desde entonces vivió siempre, como y entre la aristocracia de cualquier sitio en el que echó raíces. Los estudios

para Alberdi, no significaron una instancia para el ascenso social, en realidad le sirvieron para mantener una posición que le horrorizaba perder. Su propuesta espeja su vida misma. Pudo con todo, haber formulado un planteo distinto, no sería justo culparlo por no haberlo hecho. Lo concreto es que Alberdi formuló una propuesta a partir de la cual nuestros gauchos se transformarían en proletarios, no en propietarios, quedando esta condición reservada solo para unos pocos.

José Manuel Estrada militó en el mismo partido que Alberdi, el unitario, anhelaba igualmente el progreso, abominaba de Rosas, y veía a la sociedad, también desde la dicotomía sarmientina de civilización y barbarie. Sin embargo, su propuesta fue de corte nétamente conservadora.

Si bien en sus orígenes fue liberal, con el tiempo viró hacia el más recio conservadorismo. (Perazzo Susana y Otras, 1979) Como hemos dicho, no renegaba del progreso, ni se oponía a la incorporación de nuestro país al mundo moderno. Estrada tenía temor de que esa incorporación, a partir de la sanción de la Constitución y la creación del estado liberal propuesto en ella, provocara la dispersión nacional, por la pérdida de nuestros valores esenciales.

Si comprendemos el catolicismo de Estrada, expuesto en sus obras: "La génesis de la raza" y "El catolicismo y la democracia", fácil nos sería explicar sus temores. La Constitución, desde el Preámbulo, estuvo dirigida a todos los hombres del mundo. Sin embargo, Estrada sabía muy bien que quienes impulsaban la inmigración, en realidad no se referían a todos los hombres del mundo, sino específicamente, a los de la Europa protestante. Por otra parte, en el excesivo liberalismo de la Constitución, no solo

veía un atentado a los valores esenciales de la nacionalidad, sino que temía se construyera un Estado ateo. Por eso se opuso con todas las fuerzas a su alcance para no dejar en manos de ese tipo de estado el sistema educativo, y menos aún que se sancionara una ley de educación neutra en materia religiosa.

El rumbo que había tomado el país era sin retorno y Estrada lo percibió con claridad, no le quedó más que tratar de poner algunas barreras. Por eso, entendiendo la necesidad de moralizar a nuestras masas, propuso que la educación quedara en manos de dos instituciones ancestrales: La Iglesia y la familia.

Si el aluvión inmigratorio se presentaba como imparable y los inmigrantes que llegaban por miles de año en año, profesaban los credos más variados, sería el sistema educativo dirigido por La Iglesia, quien se encargaría de evitar la dispersión y garantizaría mantener la homogeneidad cultural y religiosa. Las políticas implementadas por los gobiernos de la Organización Nacional llenarían el país de gentes de los credos más diversos, los hijos de esos inmigrantes asistirían, conforme al planteo de Estrada, a una escuela donde tendrían que aprender la fé católica, quedando de ésta manera a resguardo los ancestrales valores de la nacionalidad. América por acción de la conquista española fue evangelizada en la fé católica, la escuela se encargaría de preservar ese valor tan genuino de la tradición hispanoamericana.

Con Estrada quedó oficializada la corriente conservadora, nacionalista y católica, en la evolución de nuestro sistema educativo. Estas ideas cobraron fuerza a partir de principios de siglo, cuando la elite liberal en el poder, observó que la inmigración que ella misma había provocado, no era ni por asomo la tan ansiada combinación de rubios e industrioses ingleses,

alemanes, siuzos, daneses o nórdicos en general; sino que se componía mayoritariamente de italianos, españoles, turcos, rusos, árabes y judíos. (Escudé Carlos, 1986) Como respuesta histórica a lo que esa élite entendió como la inevitable dispersión de la nacionalidad y la degradación moral y racial de nuestro pueblo, impuso la "Enseñanza patriótica", de fuerte corte nacionalista, que viviría su mayor apogeo luego de la revolución del 30, posteriormente, con la reimplantación de la enseñanza religiosa durante los gobiernos peronistas, y finalmente, durante la última dictadura militar con los ministros, Bruera y Llerena Amadeo.

Con las ideas de Domingo Faustino Sarmiento, se afianzó la corriente democrática a través de la cual evolucionó el sistema educativo argentino hasta la actualidad, con los matices e interpolaciones derivados las dos anteriores que pendularon en determinados momentos de esa evolución.

Sarmiento, al igual que los pensadores que hemos analizado con anterioridad, tenía una visión aristocrática de la sociedad, sin embargo, su ideario fundó una corriente que tendió a la progresiva democratización del sistema. Sarmiento fue liberal, pero a diferencia de Alberdi, su inspiración liberal mucho tuvo que ver con la profunda admiración que profesaba por la sociedad norteamericana. Sociedad que conocía muy íntimamente, por haber recorrido ese país con su agudísima capacidad de observación, y por haberse contactado con pedagogos y haber estudiado su sistema de educación. Como buen liberal quería constuir una sociedad regida por propietarios, pero inspirado en el modelo norteamericano del Norte, quería que fueran muchos los propietarios y no unos pocos como en el caso de Alberdi. Cuando Sarmiento se desgañitaba gritando a todo aquel que lo quisiera escuchar: "No sean bárbaros, alambren",

indudablemente tenía en su cabeza la imagen de las pequeñas propiedades rurales del medio oeste norteamericano, perfecta y ordenadamente cercadas, dentro de las cuales cada familia podía lograr producir los elementos necesarios para el progreso personal y grupal.

Para Sarmiento, la apropiación de conocimientos era fundamental. Entendía que la moralización del hombre se efectivizaba actualizando su razón, y que este proceso se lograba en la escuela. La apropiación de conocimientos fue el resorte clave para lograr abrirse camino en el mundo social y político. Había nacido en una oscura provincia del oeste argentino, aunque se esmeró en mostrar cierta prosapia familiar por el parentesco con algunos religiosos renombrados, lo concreto es que era hijo de una tejedora y de un opaco soldado de la independencia del que mucho nunca habló, al contrario, cuando en *Recuerdos de Provincia* (1966) un libro clave para comprender muchos de los actos de su vida, toca el tema del hogar paterno, comienza diciendo: "La casa de mi madre...".

Efectuó los primeros estudios en su San Juan natal y el resto corrió por su cuenta, fue un verdadero autodidacta que si pudo lograr ascender hasta ocupar la primera magistratura de nuestro país, fue por sus conocimientos (Galvez Manuel, 1979) . Estos le permitieron viajar por medio mundo y conocer los sistemas de educación de los países más avanzados, a partir de lo cual, formuló sus propuestas contenidas en muchos volúmenes, pero fundamentalmente en dos: "Educación Popular", editado en Chile en 1849 y "Educación Común" presentado también en Chile a propósito de un concurso promovido por el gobierno de ese país en 1853. Sarmiento era partidario de la alfabetización masiva de la

población y propuso un sistema, que en definitiva terminó espejando su vida misma. Entendía que la escuela primaria debía ser para todos y que el Estado tenía que administrarlas. Una vez que los sujetos se hubieran alfabetizado, el resto de su educación, en cierto modo, correría por su cuenta, pero con un sistema así, por lo menos cada sujeto tendría asegurado un basamento a partir del cual, podría seguir avanzando. Era imposible que estuviera de acuerdo con Alberdi. En el planteo formulado por el tucumano, Sarmiento como hijo de la tejedora, no pasaría de ser un tejedor si se quiere, evolucionado, pero un tejedor al fin.

La prédica sarmientina se concretó en la Ley 1420 de Educación Común de 1884. Desde entonces, los sucesivos gobiernos sin importar su signo ideológico, adoptaron como política de Estado, la alfabetización masiva de la población. Aunque Sarmiento partiera de una visión aristocrática de la sociedad, su propuesta adoptada finalmente, tendió a democratizar progresivamente el sistema educativo y la sociedad para la que fue creado. La implementación de la Ley 1420 fue cambiando el paisaje social. La aparición de un número cada vez mayor de alfabetizados en un país en crecimiento por la puesta en marcha del modelo agro exportador; sumado a la llegada de inmigrantes, fomentó a la vez, la aparición de una cada vez mayor clase media hasta entonces inexistente, y por lo mismo, sin un partido que le brindara la posibilidad de participar de la vida política. Los partidos existentes hasta entonces eran partidos de élite que se alternaban en el poder de acuerdo a sus conveniencias y en beneficio de su clase. Un desprendimiento de esa élite encabezado por Leandro Alem e Hipólito Irigoyen comprendió estos cambios y fundó un partido, la Unión Cívica Radical, contenedor de esa nueva clase social, razón por la cual basó su

programa en la sanción de una ley que consagrara el sufragio secreto, universal y obligatorio.

En 1916, como consecuencia de la sanción de la Ley Sáenz Peña, Hipólito Irigoyen llegó al poder. No es casual que justamente el partido, contenedor de las capas medias surgidas de los nuevos alfabetizados y los hijos de los inmigrantes enriquecidos, fuera el que abriera las puertas de la universidad, luego de la reforma universitaria de 1918, a esas mismas capas medias coartadas hasta entonces en sus deseos de acceder a tales niveles del sistema educativo.

Otro gobierno popular, en este caso el del General Perón, sustentado en la clase obrera, fue el que abrió las puertas de la universidad a los hijos de esa clase. Con la aparición de las Escuelas de Artes y Oficios y las Universidades Obreras se completó la democratización del sistema educativo promovido a partir del ideario sarmientino. Durante los gobiernos de Perón el número de alfabetizados fue prácticamente del ciento por ciento. La construcción de edificios escolares fue una de las notas distintivas de esos gobiernos. Un ejemplo típico de lo que estamos afirmando son las escuelas Lainez que tuvieron sus edificios hechos siguiendo un mismo modelo, con el advenimiento del peronismo. Basta recorrer la campaña de cualquier provincia argentina para comprobar tal acerto.

Un espíritu tan controvertido como el de Sarmiento, cargado de fanatismos que en muchos casos le hicieron decir y hacer cosas tremendas. Dichos y hechos que aún hoy no pocos dejan de echarle en cara; pero que había imaginado convertir al país en una escuela, porque soñaba con la idea de que había que educar al soberano; por fin, tiene que haber comenzado a descansar con un poco más de paz.

Caló tan hondo en el pueblo argentino esta tendencia democrática originada en el ideario sarmientino, que llegó a instalarse en la conciencia colectiva de las mayorías. Cuando hoy en día vemos que en general, la población se resiste al arancelamiento de los estudios superiores, son justamente los resabios de esa tendencia los que motorizan la resistencia.

Sin embargo, nos parece ingenuo desconocer la fuerza de las otras dos tendencias sostenidas en general, por sectores elitistas, sean confesionales o no. Cada vez que en nuestro país se ha planteado un cambio curricular, la lucha por la imposición de una u otra tendencia ha sido la nota distintiva en las discusiones. Ahora mismo, cuando desde el Consejo Federal de Educación se habla de nuevos Contenidos Básicos Comunes en la formación docente, la histórica pelea ha sido reflatada una vez más.

A partir del golpe de estado de 1955 fueron desapareciendo las políticas de Estado en educación. El sistema educativo desde entonces, sufrió los vaivenes de la pendularidad que debió soportar la sociedad en su conjunto, hasta llegar al estado terminal en que lo sorprendió la sanción de la Ley Federal de Educación. Hoy en el marco de esa Ley, se intenta refundar una política de Estado en educación, acorde con los tiempos finiseculares que se acercan cargados de innovaciones tecnológicas y científicas.

La clase política debe comprender que si se quiere operar una verdadera transformación del sistema educativo, tendrá que principiar por dignificar la tarea docente comenzando por elevar los sueldos a niveles aceptables, e implementar una forma de capacitación seria, coherente, participativa, democrática y pluralista; de lo contrario, no sería extraño que la tan mentada reforma no saliera del papel en el que está escrita.

BIBLIOGRAFIA

- Alberdi, Juan Bautista (1979). Bases y Puntos de Partida para la Organización Política de la República Argentina. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Braslavsky, Cecilia y Krawczyk, Nora (1988): La Escuela Pública. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Constitución de la Nación Argentina (1981), Mendoza, Ediciones Augustus.
- Ébélot, Alfred (1968). Relatos de la Frontera. Buenos Aires, Solar / Hachete.
- Escudé, Carlos (1986): El Fracaso Argentino. Buenos Aires.
- Galasso, Norberto (1963): Mariano Moreno y la Revolución Nacional. Buenos Aires, Coyoacán.
- Gálvez, Jaime. (1961): Rosas y el Proceso Constitucional. Buenos Aires, Librería Huemul.
- Gálvez, Manuel (1949): Vida de Don Juan Manuel de Rosas. Buenos Aires, Tor.
- Gálvez, Manuel (1979): Vida de Sarmiento. Buenos Aires, Ediciones Dictio.
- Luna, Félix (1981): Los Caudillos. Buenos Aires, Peña y Lillo.
- Mitre, Bartolomé. (1950): Historia de Belgrano. Buenos Aires, Anaconda.
- Oliver, Juan Pablo. (1977). El Verdadero Alberdi. Buenos Aires, Digtio.
- Paso, Leonardo (1975): Rosas, Realidad y Mito. Buenos Aires, Cartago.
- Peña, Miciades. (1975). La Era de Mitre. Buenos Aires,

- Peña, Miciades (1975). El Paraiso Terrateniente. Buenos Aires, Ediciones Fichas.
- Perazzo, Susana y Otras (1985): Historia de la Educación y Política Educacional Argentina. Buenos Aires, Hvmánitas.
- Pérez Amuchástegui, A. J. (1979): Ideario y Acción de San Martín. Buenos Aires, Editorial Abaco.
- Pérez Galdós, Benito (1966): Trafalgar. Buenos Aires, Kapelusz.
- Pinau, Pablo (1992): El Concepto de Educación Popular. Buenos Aires, Documento 9, PTFD.
- Prelot, Marcel (1971): Historia de las Ideas Políticas. Buenos Aires, La Ley.
- Puiggrós, Adriana (1990): Historia de la Educación Argentina. Tomo I. Buenos Aires, Galer a.
- Puiggrós, Rodolfo (1987): Los Caudillos de la Revolución de Mayo. Buenos Aires, Contrapunto.
- Ramos, Jorge Abelardo (1974): La Masas y Las Lanzas. Buenos Aires, Plus Ultra.
- Ramos, Jorge Abelardo (1976): Del Patriciado a la Oligarquía. Buenos Aires, Plus Ultra.
- Rosa, José María (1983): Historia Argentina, Tomo I. Buenos Aires, Oriente.
- Rosa, José María (1986): Defensa y Pérdida de Nuestra Independencia Económica. Buenos Aires, Peña y Lillo.
- Rosa, José María (1986): La Guerra del Paraguay las Montoneras Argentinas. Buenos Aires, Hyspamérica.
- Sáenz Quesada, María (1996): Mariquita Sánchez. Buenos Aires, Sudamericana.

-Sarmiento, Domingo F. (1981): Facundo. Buenos Aires, Losada.

-Sarmiento, Domingo F. (1987): Educación Común. Buenos Aires,
Solar.

-Sarmiento, Domingo F. (1950): Educación Popular. Buenos
Aires, Luz del Día.

-Sarmiento, Domingo F. (1966): Recuerdos de Provincia. Buenos
Aires, Kapelusz.

-Sarmiento, Domingo F. (1979): Facundo. Buenos Aires, Centro
Editor de América Latina.

-Solari, Horacio (1988): Historia de la Educación. Buenos
Aires, Paidós.

-Speroni, Miguel Angel. (1973): Qué fue Alberdi. Buenos Aires,
Plus Ultra.

-Woodrow, Alain (1985): Los Jesuitas. Buenos Aires,
Sudamericana-Planeta.

-Zuretti, Juan Carlos (1965): Historia de la Educación. Buenos
aires, Itinerarium.