

El Estado y la educación entre 1870 y 1885.

El proyecto educativo frente al
impacto de la crisis de 1873. Sus
derivaciones políticas y
económicas.

Autor:

Duarte, Oscar Daniel

Tutor:

Finocchio, Silvia G.

2014

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Historia.

Posgrado

Programa de doctorado
Facultad de Filosofía y Letras, área de Historia
Universidad de Buenos Aires.

Título de la Tesis:

El Estado y la educación entre 1870 y 1885. El proyecto educativo frente al impacto de la crisis de 1873. Sus derivaciones políticas y económicas.

Doctorando: Oscar Daniel Duarte

Directora: Dra. Silvia G. Finocchio

Codirector: Dr. Roberto Elisalde.

2013

INDICE

Índice.

Agradecimientos.

Prólogo.

Introducción.

- a) Aclaraciones teórico metodológicas.
- b) Estructura de la obra.
- c) Hipótesis.
- d) Consideraciones finales sobre el presente.
- e) Bibliografía citada.

Capítulo 1. La historiografía nacional sobre política educativa en los orígenes del Estado: la inexplicable ausencia del impacto de la crisis de 1873.

- 1.1) Una introducción temática al desenvolvimiento historiográfico de la tesis.
 - 1.1.1) La producción histórica e historiográfica de fines del siglo XIX. El límite entre bibliografía y fuentes.
 - 1.1.2) Se prepara el escenario historiográfico. Las primeras décadas del siglo XX, los “positivistas” y la Nueva Escuela Histórica.
 - 1.1.3) La hora del cambio. El análisis historiográfico alternativo.
 - 1.1.4) Un esbozo de la historiografía pos peronista.
- 1.2) La producción historiográfica.
 - 1.2.1) Conformación del Estado, clase dirigente, política nacional. Breve desarrollo historiográfico.
 - 1.2.2) Eje económico del debate, la orientación productiva y la ligazón con el mercado mundial.
 - 1.2.3) ¿Cómo entendemos al imperialismo?
- 1.3) El análisis historiográfico en la historia de la educación.

1.3.1) El auge de las ciencias de la educación. La historiografía de la historia de la educación 1955-1976.

1.3.2) El nuevo despertar crítico. La producción pos dictadura y el “galimatías” democrático.

1.4) La producción historiográfica de la historia de la educación.

1.4.1) Sobre la producción durante los albores en historia de la educación.

1.4.2) La historia de la educación en la posguerra.

1.4.3) La producción durante la dictadura, exilios y silencios.

1.4.4) La producción en democracia, 1983-2001.

1.4.5) Otras producciones del periodo 1990-2000.

1.4.6) La producción pos crisis. Un retorno a la historia.

1.5) Conclusión.

Capítulo 2. La política económica previa a la crisis de 1873: su relación respecto a la orientación productiva de la educación nacional.

2.1) Un mundo en crisis. Introducción.

2.1.1) La década de 1860. Contexto histórico.

2.1.2) El crack de 1873.

2.1.3) Guerra, crisis y reordenamiento social en Sudamérica.

2.1.4) Esbozo breve sobre el origen del Estado Argentino.

2.2) La política educativa nacional previa a la crisis de 1873.

2.2.1) La educación durante la presidencia de Bartolomé Mitre.

2.2.2) Sarmiento arriba al país... y a la presidencia.

2.2.3) La propuesta educativa previa a la crisis de 1873.

2.2.4) Estadísticas sobre el estado de la educación nacional en el período 1869-1872.

2.2.5) Estadísticas sobre el estado de la educación en la Provincia de Buenos Aires previo a la crisis de 1873. Los problemas irresueltos.

2.3) Conclusión.

Capítulo 3. Debates previos a la crisis de 1873: El Estado, la producción y la educación desde la óptica de Sarmiento y Alberdi.

3.1) Introducción.

3.2) Alberdi, Sarmiento y la “evolución social”.

3.2.1) Diferentes perspectivas analíticas sobre los planteos de Sarmiento y Alberdi.

3.3) Los límites insuperables de Sarmiento y Alberdi.

3.4) Conclusión.

Capítulo 4. Consecuencias políticas de la crisis económica de 1873: su incidencia en el proyecto educativo nacional.

4.1) Reorientación política en la dirección del Estado.

4.1.1) La crisis de 1873 en Argentina.

4.1.2) Avellaneda le gana a Mitre la pulseada por la sucesión.

4.2) Efectos de la crisis en la política educativa.

4.2.1) Crisis económica, recortes al presupuesto y “enfriamiento” educativo.

4.2.2) El recorte en educación o, la educación sufre el impacto de la economía en carne propia.

4.2.3) El recorte llega a las Bibliotecas Populares.

4.2.4) Un páramo desolador: final de la administración educativa de Onésimo Leguizamón.

4.2.5) Una acelerada transición hacia nuevos objetivos. Balances de los ministerios de José María Gutiérrez y Miguel Goyena.

4.3) Conclusión.

Capítulo 5. La política educativa nacional posterior a la crisis: La reorientación productiva de la educación.

5.1) Medidas del Estado para enfrentar la crisis.

5.1.1) Una nueva propuesta educativa. La tendencia al “humanismo” en los programas de estudio de las escuelas normales, nacionales y primarias.

5.1.2) La evaluación de los maestros en la provincia de Buenos Aires.

5.2) El Estado interventor. Inicios en el proceso de centralización estatal en educación.

5.2.1) La crisis anula el federalismo. La intervención centralizada de los inspectores.

5.2.2) Pizarro y las contradicciones constitucionales. Subvención y poder centralizado de la educación.

5.3) Conclusiones.

Capítulo 6. Desarrollo económico en la primera mitad de la década de 1880: su relación con las políticas educativas en un contexto de salida de la crisis.

6.1) Una nueva economía. Síntomas de prosperidad.

6.1.1) La economía nacional post crisis.

6.1.2) La economía argentina en la primera mitad de la década de 1880.

6.2) El proyecto educativo nacional bajo la primera presidencia de Julio Argentino Roca.

6.2.1) La educación frente a una nueva etapa expansiva.

6.2.2) Desarrollo previo a la ley 1420.

6.2.3) El Congreso Pedagógico Nacional.

6.3) La ley de educación. Análisis exegético.

6.4) Conclusión.

Capítulo 7. Debates en el contexto de salida de la crisis: enfrentamiento entre laicos y católicos por la orientación educativa.

7.1) El catolicismo frente a las nuevas corrientes políticas del siglo XIX.

7.2) Iglesia, Estado y educación en Argentina.

7.3) La ley 934.

7.4) Equilibrio y desequilibrio. La táctica de Roca para sostener una política propia.

7.5) Liberales vs Católicos. El debate en el Congreso Pedagógico.

7.6) Los problemas sociales y la preocupación de la iglesia.

7.7) Conclusión.

Capítulo 8. Una herramienta fundamental del Estado posterior a la crisis: *El Monitor de la Educación Común*.

- 8.1) Objetivos de *El Monitor de la Educación Común* en sus orígenes.
- 8.2) El Estado, los funcionarios y *El Monitor de la Educación Común*.
 - 8.2.1) Las tareas directrices de la revista.
 - 8.2.2) *El Monitor* ayuda en la centralización estatal.
- 8.3) Viraje y nueva perspectiva de El monitor de la Educación Común.
 - 8.3.1) *El Monitor* y las urgencias del Estado.
 - 8.3.2) Cisma Católico y educación pública.
 - 8.3.3) Nuevas tareas y propuestas de *El Monitor*.
 - 8.3.4) El “doble juego” político-económico visto desde *El Monitor de la Educación Común*.
- 8.4) Conclusión.

Capítulo 9. Alcances territoriales del gobierno central durante el período posterior a la crisis: las aspiraciones de los inspectores escolares y las limitaciones del Estado.

- 9.1) Introducción.
- 9.2) En vías de centralización.
- 9.3) Políticas educativas para los nuevos territorios.
- 9.4) Estado de la educación en los Territorios Nacionales.
- 9.5) La educación alternativa y el problema del “indio”.
- 9.6) Recomendaciones y obstáculos.
- 9.7) Los límites del Estado oligárquico en la Patagonia.
- 9.8) Conclusión.

Capítulo 10. Conclusiones generales.

Bibliografía y fuentes citadas por capítulo.

Bibliografía general de consulta y análisis.

Agradecimientos.

Una tesis es en apariencia una tarea solitaria. Pero como con cualquier trabajo, es en realidad resultado del aporte realizado por muchas personas, desde aquellos que facilitan nuestra tarea de investigación en institutos y bibliotecas, hasta aquellos que simplemente nos alientan a seguir. Solo me referiré a aquellos más cercanos sabiendo que si quisiera incluir a cada uno la lista sería demasiado extensa.

En primer lugar agradezco a Silvia Finocchio, directora de esta tesis. Desde un primer momento puso su confianza en este proyecto y lo acompañó realizando aportes determinantes para avanzar. Cada reunión con ella sirvió para incorporar ideas y conocimiento, se comportó siempre como una gran maestra. Estuvo siempre dispuesta a enseñarme cómo hacer una tesis, sin guardarse nada y mostrando su entusiasmo frente a la posibilidad de presentar un trabajo novedoso en el área. Es para resaltar que los aportes académicos realizados nunca cuestionaron ni pretendieron acallar la orientación política del proyecto, dándome un amplio margen de libertad, algo central para la elaboración creativa de ideas. Fue elegida como directora por su profesionalismo, su amplio conocimiento en el tema y por su importante trayectoria como docente e investigadora. Sin embargo quiero resaltar su enorme calidez humana, valioso don que abunda poco y que me llevó a valorarla cada vez más.

Asimismo quiero agradecer a Roberto Elisalde, codirector de la tesis, con quien comparto distintos ámbitos de trabajo. Muy generoso a la hora de producir conocimiento, se ha mostrado abierto a opiniones, posicionamientos y dispuesto a ayudar en todo lo necesario. Quiero incluir aquí a Pablo Rieznik, con quien también tengo la suerte de trabajar. Cada reunión con el es un desafío al pensamiento, lo que lo ha convertido en un verdadero mentor para mí y todo un grupo de compañeros de nuestra carrera.

Quiero agradecer a Laura Caruso, Natalia Casola y Lucas Poy, siempre dispuestos a darme una mano para superar cualquier problema académico y burocrático que se presentara.

Ellos realizaron importantes correcciones a la tesis junto a Bárbara Gudaitis y Mauro Moschetti a quienes también agradezco. Incluyo aquí a mis compañeros de militancia y a mis compañeros de trabajo con quienes comparto gran parte de mis preocupaciones intelectuales y políticas.

Todas las correcciones que tanto mis directores como otros colegas realizaron fueron importantes aportes para poder avanzar, todo error y toda opinión son de mi exclusiva responsabilidad.

Debo agradecer siempre, por todo, a mis viejos Inés y Daniel, a mis hermanos Gastón y Pitu, a toda mi familia y a mis amigos. Son quienes hacen mi vida aun más feliz cuando están presentes.

Por último un agradecimiento, pero sobre todo una dedicatoria, para Andrea Simonassi Lyon. Si es cierto aquel precepto que afirma que estar enamorado es tratar de ser mejor, solo Andrea lo lleva a su máxima expresión. Para ella todo.

Prólogo.

La tarea del historiador es, en cierto modo, realizar un balance político de algún acontecimiento del pasado. Es cierto que ese balance se ve bajo la óptica de los sucesos presentes que nos aproximan a conclusiones sobre hechos que nos preocupan y deseamos transformar.

Si el análisis está vinculado al impacto de la crisis económica, manifestado con la disminución presupuestaria en la arena educativa, se da de hecho que el postulado subsiguiente es el de plantear la necesidad de dar una pelea –en todas las áreas- porque las futuras crisis no se descarguen en recortes al presupuesto en educación, ni en ningún otro espacio que afecte al pueblo trabajador.

Si a partir de ese hecho vemos un viraje o, incluso, un retroceso en cierta propuesta educativa progresiva para el desarrollo nacional, de allí se desprende un llamado a que evitemos que una nueva crisis provoque recortes en los programas de estudio, descentralización de planes y otras acciones afines que no hacen más que profundizar la descomposición cultural y educativa. La crisis educativa no es hoy, ni nunca lo fue, un problema de planes de estudio. Sí, en cambio, está vinculada a su razón y su orientación social.

Hemos subrayado este punto a lo largo de la siguiente tesis. Intentamos mostrar que el tipo de educación es, en primera instancia, un problema de orientación productiva, y en última, un problema vinculado a las sociedades donde existe la dominación de clase. Siempre se educa para el control, y siempre se educa para la producción.

A la hipótesis central que ilustra el impacto de la crisis en el área educativa y los recortes presupuestarios consecuencia de la misma, se suma la hipótesis secundaria que muestra que el viraje programático se encuentra en estrecha relación a la crisis. Al análisis sobre la orientación productiva que la burguesía argentina determinó para salir de esa crisis y profundizar sus lazos con el mercado internacional hemos sumado una hipótesis secundaria más.

La burguesía argentina –esa oligarquía terrateniente donde dirimían campos fracciones proteccionistas y liberales-, en tanto intermediaria entre los intereses imperialistas y la opresión a los trabajadores y campesinos locales, dejó inconclusas toda una serie de tareas. Se convirtió así en una clase social opresora frente a los intereses nacionales y aceptó ser oprimida por las burguesías metropolitanas a cambio de unas monedas.

La educación es una de esas tareas inconclusas. Para tal se valió de una elite ilustrada, a partir de la cual instrumentó las medidas necesarias para justificar su existencia social y formar el mercado de trabajo nacional. La educación no cumpliría con el objetivo de formar para el desarrollo productivo nacional en forma independiente, sino para un tipo de producción primaria y condicionada a los intereses imperialistas.

El llamado en este punto es claro. En tanto que la clase social dominante, en la tarea de estructurar el Estado moderno en Argentina, no cumplió con las tareas que permitiera su desarrollo, su independencia diplomática y económica de las potencias imperiales, arribamos a una conclusión. Deberá ser la clase trabajadora –a partir de esta experiencia- la clase social progresiva que en la defensa de sus intereses, y con un programa de independencia política, culmine con las tareas inconclusas de nuestra historia.

Introducción.

Esta tesis estudia el surgimiento del proyecto educativo nacional en los orígenes del Estado argentino. El período seleccionado abarca centralmente los años transcurridos desde 1870 hasta mediados de la década de 1880. Es la etapa histórica abierta con el fin de la Guerra del Paraguay hasta el período inmediato posterior a la sanción de la Ley 1420. Los años aquí señalados son centrales en la conformación y el fortalecimiento del Estado en dos aspectos de importancia nodal; el desarrollo de sus fuerzas productivas, y el armado de un aparato burocrático que afianzará y sostendrá dicha orientación económica.

Nuestro objetivo –aspecto novedoso del trabajo a nuestro entender- es poner de relieve el impacto de la crisis económica de 1873 en la política educativa nacional. Es por eso que estudiaremos la propuesta que el Estado intentó aplicar en una etapa inmediatamente previa a la crisis, lo ocurrido durante el transcurso de la misma y las consecuencias sentidas en la etapa posterior. En ese marco intentaremos mostrar como la nueva orientación productiva post crisis se afianzó a partir de un nuevo repunte económico.

a) Aclaraciones teórico metodológicas.

La investigación se desarrolló en diferentes bibliotecas tales como la “Biblioteca del Congreso”, la Biblioteca “Prof. Augusto Raúl Cortazar” de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, así como la “Biblioteca del Instituto Ravignani”, y la de “Ciencias de la Educación” de la misma facultad. Asimismo accedimos al “Archivo General de la Nación”, el “Archivo del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos”. También trabajamos en la Biblioteca “Enzo Faletto” de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y en la Biblioteca “Norberto Rodríguez Bustamante” de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. También tuvimos la posibilidad de acceder a la Biblioteca de la Universidad de San Andrés “Max von Buch” así como a la Biblioteca central de la Escuela Normal “Mariano Moreno” de Concepción del Uruguay. Una mención excluyente merece la “Biblioteca Nacional de Maestros” donde desarrollamos

la mayor parte de nuestro trabajo e investigación. La buena predisposición de sus trabajadores, en especial los de la “Sala Americana” facilitaron enormemente nuestra tarea.

Esta investigación requirió de un relevamiento de fuentes que, sin pretender ser novedoso, si pretende ser exhaustivo –incluso exegético- en su análisis. Se concentró en los documentos emitidos por el Estado o bien los personajes centrales ligados al mismo, así como organismos de gobierno o publicaciones provenientes de los sectores dirigentes. Se buscó analizar el desarrollo educativo nacional a partir de fuentes oficiales de las cuales analizamos críticamente su visión y sus conclusiones. Intentamos desde esta documentación, registrar la óptica oficial sobre el proceso de fundación del sistema educativo argentino, sus retrocesos, sus virajes, sus tareas inconclusas y aquellas que llegaron a una culminación en sus términos.

Entre las principales fuentes investigadas recurrimos a las memorias que el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública presentaba anualmente al Congreso de la Nación. Del mismo modo recurrimos a los informes del Ministerio y los informes del Consejo Nacional de Educación. Revistas como los Anales de la Educación Común, la Revista de Educación y El Monitor de la Educación Común también fueron investigadas y analizadas aquí para una mayor comprensión de la orientación que el Estado pretendía para la educación. Es importante aclarar que las fuentes transcritas, así como las citas bibliográficas, mantienen su ortografía, modismos y puntuación original. Todo agregado fue incluido por fuera de los márgenes del citado.

La complejidad analítica se presenta aquí en el uso de lecturas que permiten irrumpir en dichas fuentes en forma crítica. Intentaremos realizar un análisis exhaustivo sobre el rol de los sectores dirigentes vencedores en la fundación del Estado en cuanto a la orientación brindada a la tarea educativa retomando los autores más importantes y actuales sobre el tema. Luego –como elemento central a los efectos de esta tesis- estudiaremos el rol del Estado en el armado de un organismo tan caro a los intereses de la clase social dirigente como lo fue (y sigue siendo) el aparato educativo, ligado siempre a los vaivenes políticos y productivos del país.

Esta tesis realiza un desarrollo histórico ubicando el surgimiento educativo en su contexto económico y político. No desconoce la realidad internacional ni las particularidades políticas de la clase social que impulsa este sistema. Buscamos entender la economía nacional durante el período, el impacto de las crisis, los presupuestos destinados al sistema educativo y los virajes ocurridos en la práctica inmediata de la enseñanza a partir de los retrocesos o avances producidos por la realidad económica. A su vez, hacemos referencia a los debates y las distintas posturas entre los integrantes de la elite impulso esta tarea.

La perspectiva materialista –de ningún modo economicista- brindada en esta tesis no deja de lado la realidad política, e intenta desentrañar los aspectos superestructurales de una sociedad en conformación. Ofrece herramientas manifestadas ocasionalmente en otros trabajos de historia de la educación sobre el período y permite un análisis crítico de los objetivos del Estado y su concreción.

El dialogo entablado tanto con Silvia Finocchio –directora de este proyecto-, como con Roberto Elisalde –codirector- fue de central importancia para ordenar la propuesta, desarrollar las ideas y lograr la estructuración definitiva de la Tesis. Fueron también medulares para ir hilvanando nuestro trabajo los seminarios de posgrado cursados con importantes docentes e investigadores del exterior como Christian Baudelot e Ivanise Monfredini –para profundizar en los aspectos metodológicos-, o de nuestro país como Patricia Artundo –seminario útil para el análisis de fuentes periódicas- y Pablo Rieznik – con quien profundizamos en el conocimiento de las crisis capitalistas-. Sin embargo queremos poner de relieve el “Seminario de Tesis II”, dictado por la profesora Sandra Carli en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires durante 2011. Fue una herramienta fundamental para la estructuración de la tesis, así como para el afianzamiento de las ideas y las lecturas.

b) Estructura de la obra.

A grandes rasgos la obra analiza tres etapas dentro del período seleccionado. La primera atraviesa los años ocupados por la presidencia de Sarmiento. Entendemos que aquí, en particular luego del fin de la Guerra del Paraguay, se desarrolla una política educativa con

una orientación curricular particular. Esta intenta desenvolver una educación práctica con formas imitativas de aquellas aplicadas en los países de mayor desenvolvimiento del modo de producción capitalista. Sin embargo, el estremecimiento provocado por el impacto de la crisis de 1873 dio lugar a dos importantes consecuencias; el afianzamiento de una clase social dirigente ligada al latifundio y –causa o consecuencia de lo anterior- la definitiva vinculación del país al mercado mundial. Se abrirá así una segunda etapa, donde los efectos de la crisis pondrán freno al impulso educativo, provocando recortes en el área y generando desinversión en ese desarrollo en germen de ciertos aspectos científico-técnicos para la educación. Una tercera etapa da inicio con la recuperación económica de principios de 1880. Ya entrando en la presidencia de Julio A. Roca, el Estado –gracias a los márgenes gananciales del superávit comercial-, se verá envuelto en un proceso de expansión y centralización, convirtiendo la tarea educativa en una función central para su consolidación. El viraje en la propuesta educativa estará relacionado con las necesidades surgidas a partir de su definitiva orientación productiva.

Para desarrollar estos postulados elaboramos una tesis que cuenta con nueve capítulos.

El primero de ellos realiza un Estado del Arte a partir del complejo entramado de temas ocupados en nuestra tesis. Esta subdividido en dos grandes apartados que desenvuelven por un lado todo el análisis político, económico y contextual de los autores y principales referentes historiográficos aquí citados. Por otro lado, se desarrolla, cita y en los casos más importantes critica la obra producida, en particular aquella referida a la historia de la educación. Es una introducción necesaria para contextualizar nuestro trabajo y desde donde podemos recuperar las más significativas investigaciones ya realizadas.

El capítulo número dos desarrolla el contexto histórico de la primera etapa demarcada por nuestra tesis, e investiga sobre el estado de la educación, su orientación y sus avances durante los años previos a la crisis de 1873. Esbozamos los caracteres generales del surgimiento del Estado argentino así como sus características productivas. En este capítulo pretendemos explicar la orientación de la tarea educativa bajo la presidencia de Sarmiento. Allí profundizamos en el estudio sobre la nueva orientación aplicada al contexto escolar. Un intento por desarrollar una educación de cara a las masas potenciando las escuelas primarias, así como el de un curriculum científico técnico para la totalidad del proceso

educativo. Los informes y los cuadros estadísticos sirven como anclaje al análisis mostrando datos facticos sobre el desarrollo educativo durante los años de 1870 a 1873 en una escala nacional. No obstante, el nivel de atraso del que provenía la educación hizo que los avances todavía fueran insuficientes respecto a la propuesta.

El capítulo tres se convierte así en un breve paréntesis descriptivo que intenta mostrar que esa propuesta traía consigo años de debates y discusiones. El capítulo intenta mostrar las particularidades más emblemáticas de Domingo Faustino Sarmiento y de Juan Bautista Alberdi. Ambos, ocupados en pensar la orientación de la futura República, entrarán en debates clarificadores sobre cuál debía ser el devenir del nuevo país. La producción, la educación, los sectores políticos dirigentes, sobre todos estos puntos debatirán. Citaremos una serie de autores quienes han sabido describir los diferentes posicionamientos así como sus resultados.

El capítulo cuatro penetra de lleno en el análisis que muestran los motivos y el impacto de la crisis de 1873 así como su huella en la política y economía nacional. Resulta central exponer como la crisis acelera toda una serie de tareas en el territorio. La centralización política, con la llegada definitiva de la oligarquía terrateniente al control del aparato estatal –luego de varias disputas con los federales del interior-, y la orientación productiva vinculando al país con el imperialismo británico –luego de las disputas con sectores que pretendían otro tipo de orientación productiva-. A partir del crack de 1873 –y los años posteriores- encontramos toda una serie de recortes al presupuesto y un enfriamiento en el desarrollo escolar. El área educativa sufre el impacto de la crisis y de las nuevas políticas tomadas por la clase social dirigente. Es interesante entender que no hay grandes cambios en los nombres de esa clase social, aunque sí hay una reorientación social definitiva en la defensa de los intereses más inmediatos. Avellaneda, antes impulsor de la política sarmientina, será ahora presidente de un gobierno que recortará presupuesto público con el objetivo de pagar deuda a costa, entre otros, de frenar el impulso educativo de años anteriores. Para el estudio de estos capítulos utilizaremos los informes y las memorias presentadas al Congreso Nacional por las autoridades vinculadas al Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública.

En el capítulo cinco estudiaremos como la clase social dirigente aprovecha ese freno en la propuesta educativa, para reencauzarla por caminos cívico-humanísticos. Esto se reflejará en la mutación de los programas educativos que tenderán a incluir mayor cantidad de horas de clase para el estudio de materias vinculadas a los aspectos sociales que aquellos vinculados a aspectos técnicos. Del mismo modo la crisis económica concluyó por minar los presupuestos provinciales, situación aprovechada por el Estado para centralizar y poner bajo control el programa educativo nacional. En el resultado de este proyecto podemos hallar rastros de la propuesta sarmientina, así como la continuidad en la propuesta de escuelas técnicas o clases orientadas al trabajo. Sin embargo, presentamos aquí esto mismo como una posición minoritaria, dejando en claro que la nueva orientación es aquella que tenderá a convertirse en la propuesta hegemónica del nuevo gobierno.

Con el repunte de la economía a partir de comienzos de la década de 1880 se abre una etapa post crisis. La prosperidad permite nuevamente acelerar los ritmos en el fortalecimiento del aparato educativo, se crearán más escuelas, se formará a más docentes y se buscará incluir una masa mayor de niños al sistema educativo. Sin embargo el Estado no es el mismo que diez años antes. Su orientación productiva, así como su estructura, dará nuevos significados y nuevos usos a la escuela. Analizaremos esa nueva etapa de expansión así como las tareas impulsadas durante el período, el Congreso Pedagógico y la sanción de la Ley 1420. A partir de ellos intentaremos comprender los nuevos objetivos planteados para la tarea educativa. Tanto para el capítulo cinco como para el capítulo seis analizaremos los informes y memorias emitidos durante este período, así como las leyes y los programas dictados para su aplicación escolar.

El siguiente capítulo analiza el complejo vínculo existente entre el Estado argentino y la Iglesia Católica. Es por eso que retrata uno de los debates más importantes ocurridos desde la llegada de la crisis hasta la realización del Congreso Pedagógico. La tradición, la debilidad del Estado, y la fuerte influencia política del Vaticano impulso durante muchos años el debate entre laicos y católicos sobre la influencia de la religión en la educación. Los compromisos políticos y económicos del Estado nacional luego de la crisis y afianzado su sometimiento diplomático a las potencias extranjeras lo colocará en un lugar de relativa incapacidad para manifestarse en forma independiente frente a los requerimientos del

Estado Vaticano. Por su filiación ideológica, gran parte de la elite ilustrada así como de la dirección política, mantenía estrechos vínculos con la curia romana. Nuestra conclusión intenta ir más allá. Pretendemos mostrar que, así como la dirigencia estatal nunca pudo librarse del encorsetamiento del imperialismo británico –por sus vínculos económicos y diplomáticos- tampoco pudo hacerlo respecto a la intervención vaticana –salvo por breves momentos de ruptura en las relaciones-. Estudiaremos para tal caso los debates entablados luego de la crisis hasta el Congreso Pedagógico. La fuente principal para este último debate será el informe sobre el Congreso presentado en 1882 en Montevideo por los representantes de la delegación uruguaya.

Los últimos dos capítulos de esta tesis intentan describir las políticas impulsadas por el gobierno en la etapa posterior a la crisis, con el fin de centralizar el proceso educativo nacional. En el caso del capítulo ocho estudia la aparición de *El Monitor de la Educación Común* como aquel vehículo que actuó de guía programática para dar a conocer las disposiciones encaradas por el Ministerio y el Consejo Nacional de Educación. La revista llegaba a inspectores, directivos y algunos docentes mostrando los requerimientos en la nueva etapa educativa. Intentaremos ver a través de ella cuál será la política impulsada desde el Estado. Además pretendemos mostrar cómo, a pesar que la revista cumplió siempre con una doble función, estas tuvieron especial atención dependiendo del momento histórico en la cual se difundieron. En un primer período las notas se centraron en demostrar cuál era el estado de la educación nacional mediante censos, informes y estadísticas. Reorientándose luego a la “bajada de línea” respecto a los programas y la practica áulica. En este capítulo utilizaremos como fuente central la revista *El Monitor de la Educación Común* desde sus primeras emisiones hasta fines de la década de 1880.

El capítulo nueve por su parte intentará mostrar el desarrollo de la educación en los territorios patagónicos. Mediante los diarios de viaje y los informes de inspectores escolares describiremos el estado de la educación en el sur. El objetivo es clarificar la intención del Estado por ocupar la totalidad del espacio geográfico en un período de expansión posterior a la salida de la crisis de 1873. Aunque, por otro lado, la recuperación aun no era suficiente para poder dar cumplidas cuentas a la demanda por su presencia en territorios tan lejanos. Esa carencia económica pone frenos a su expansión y la obliga a

convivir con experiencias alternativas, como los colegios salesianos o de colonos, que afianzaban el programa civilizador y no cuestionaban directamente la autoridad de un gobierno todavía ausente. Para desarrollar este capítulo nos apoyaremos en el diario de viaje de Nicanor Larraín, los informes de Raúl Díaz que describen el estado de la educación en la Patagonia, así como los datos brindados en la revista *El Monitor*.

c) Hipótesis.

Los debates en torno a la conformación del Estado, previo a la crisis de 1873, pudieron dirimirse durante el desarrollo mismo de la crisis. En cuanto al problema de la educación esto es notable. Los debates o experiencias que planteaban la necesidad de una educación de tipo productiva, retomando ejemplos de la escuela en países de acelerado desarrollo capitalista, como Francia pero centralmente los Estados Unidos y Prusia, fueron abandonados parcialmente dando una orientación programática diferente. Un proyecto cívico humanístico cuya finalidad no fuera la conformación de “trabajadores” con un conocimiento elaborado del desarrollo productivo, sino de “ciudadanos” que comprendieran –y respetaran- en forma efectiva el entramado político del país. Entendemos aquí que la categoría “ciudadanos” buscó ocultar, en la igualación política, las diferencias de clases existentes en un marco de conformación del mercado de trabajo y surgimiento de la clase obrera.

Es por esto mismo que planteamos los siguientes puntos para nuestro trabajo: En primer lugar esbozamos el hecho de que la crisis económica de 1873 fue un punto de bisagra, no solo en la política nacional, sino también en la política educativa. Desnudar las consecuencias del impacto, y ponerla de relieve se presenta como un aspecto novedoso y central para la presente tesis.

La llegada al poder de una clase social con fuertes arraigos en el latifundio, inclinó la balanza hacia una dirección particular de producción, un lugar específico dentro del mercado mundial que favorecía claramente a los miembros de la clase social que se hacía con el control del Estado. Las transformaciones aplicadas en función de modernizar el

Estado en ese sentido impactaron fuertemente en la educación, dejando de lado un tipo de propuesta técnica, recabando en un tipo de educación de carácter cívico-humanística.

Es por esto que discutimos el hecho de que la educación haya tenido un objetivo meramente político y no económico. Desde un punto de vista teórico rechazamos la falsa división entre política y economía. Entendemos el análisis histórico como la necesidad de vincular en forma global la totalidad de los aspectos del devenir histórico. Fragmentar también es parcializar una visión. Retomando a Raymond Williams (1980) podemos afirmar que aquellos que intentaron aislar los caracteres ligados a la producción con aquellos vinculados al orden político y social fracasaron en su intento por comprender el carácter de la producción de un orden cultural –en nuestro caso la educación–.

Luego de plantear la centralidad sobre la comprensión del impacto de la crisis de 1873, se desenvuelven dos análisis que conllevan a sus respectivas hipótesis. Nuestra hipótesis intenta sostener que fue el impacto de la crisis económica de 1873 el que terminó por definir la orientación productiva del Estado Nacional. No significó esto el abandono de toda experiencia de tipo laboral o práctica en la educación. Sí en cambio, una paulatina pérdida del sentido respecto a una orientación técnico-industrial a escala nacional. La clase dirigente que se afirmó definitivamente en la dirección del Estado priorizó los gastos en otras áreas, reduciendo el presupuesto educativo, así como fue definiendo un tipo de educación ligada al humanismo y al civismo.

Esta nueva orientación conjugó mejor con el proyecto económico. Por un lado facilitó la construcción de una burocracia de Estado entre aquellos pocos alumnos que lograron dar continuidad a la vida educativa. Por otro lado brindó elementos moralizantes, cívicos y luego nacionalizadores, a una cada vez más numerosa población escolar que se vincularía poco tiempo después –o en paralelo- al mercado de trabajo.

De esta hipótesis se desprenden otras dos hipótesis secundarias a los efectos de nuestra tesis. Por un lado intentaremos sostener una problemática con un claro cuestionamiento político. La conformación de la clase social dirigente se vinculó económica y diplomáticamente a los intereses de Estados extranjeros al punto de no lograr desarrollarse en forma autónoma, llevándola a la inconclusión de las tareas democrático burguesas

propias de los países con un desarrollo independiente. Entendemos que la educación también fue una tarea inconclusa en nuestro país. La idea de que una clase social, en el control del Estado, haya definido una propuesta educativa que no brindó a la sociedad herramientas para un desarrollo productivo de tipo industrial ni la conformación de un mercado interno –así como el constante influjo del imperialismo británico y la constante intrusión del Estado Vaticano- demuestra que la educación resultó ser otra tarea democrático burguesa no concluida en Argentina.

Por otra parte entendemos que esa misma clase social, una vez superada la etapa más profunda de la crisis económica, intentó utilizar las herramientas a su disposición para llevar esta propuesta educativa a todas las personas en la expansión de la geografía nacional. Para ello se valió de leyes, subvenciones, boletines, organismos, informes e inspectores. Así es como buscó, pese a las carencias, expandir su política hacia todos los rincones del territorio, con el objetivo de construir una “República” funcional a sus intereses de clase.

d) Consideraciones finales sobre el presente.

Entender la educación como una herramienta vinculada al proceso de producción general nos permite entender los objetivos actuales de la misma. ¿Debemos considerar la educación como el choque entre lo real y lo aparente? ¿Cómo superar la encrucijada cuándo el mundo en el que fueron educados y sobreviven los docentes se desmorona y lo que hasta entonces era lo real se convierte en aparente? La carrera docente, la casa, la familia estable, el alumno amoroso preocupado por su futuro, la intención de los padres de que estudien para prosperar... apariencias que se esfuman ante el primer contacto con el mundo de la docencia.

Es un problema, un fetiche incorporado en la idea de la enseñanza misma, el que todo lo que se nos enseña está bien. Si un padre le dice a su hijo que no debe hacer tal o cual cosa, y luego es descubierto el mismo realizando esa acción, se tiende a cuestionar la acción y no la veracidad de lo enseñado.

Por lo tanto, contrariamente a lo planteado por Puiggrós (1996) –e intentado forzar el debate- aquí sí se trata de oponer una verdad a otra verdad, de oponer lo real a lo aparente, de oponer al mundo de las ideas las condiciones materiales –y las consecuencias sociales y políticas- en las que estas se desarrollaron. Inés Dussel (1996) mostró con claridad sobre la necesidad de vincular teoría pedagógica con historia. Es hora que nos preguntemos ¿Con que historia? Esta tesis intenta ser una tesis de historia. Intenta historizar el surgimiento del proceso fundacional de la educación moderna en Argentina. Vincularlo a los acontecimientos que ocurrieron nos permite comprender su devenir político, social y económico. Ayuda a comprender el proyecto educativo nacional de fines del siglo XIX como emergente de un proceso más amplio y no como la irrupción de un mero suceso. Nuestra tarea es escribir un trabajo de historia que ayude a comprender el origen del proyecto educativo nacional.

e) Bibliografía citada.

Dussel, Inés (1996) “Escuela e historia en América Latina. Preguntas desde la historia del curriculum.” en Cucuzza –comp- *Historia de la educación en debate*. Miño y Davila, Buenos Aires.

Puiggrós, Adriana (1996) “Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana” en Cucuzza –comp- *Historia de la educación en debate*. Miño y Davila, Buenos Aires.

Williams, Raymond (1980) *Marxismo y literatura*. Península, Barcelona.

Capítulo 1

La historiografía nacional sobre política educativa en los orígenes del Estado: la inexplicable ausencia del impacto de la crisis de 1873.

1.1) Una introducción temática al desenvolvimiento historiográfico de la tesis.

Existen en nuestra historiografía análisis, algunos de ellos sobresalientes, sobre la conformación del Estado argentino. El período que recorre las décadas de 1860, 1870 y 1880 presenta una complejidad resuelta en forma satisfactoria por muchos historiadores y otros científicos sociales. Los trabajos hasta ahora desarrollados buscaron explicar cuáles fueron los factores económicos, políticos e incluso socio-culturales que forjaron el Estado. Esta literatura distingue los elementos propios, aunque generalmente suele reconocer las tendencias mundiales que las cristalizan como procesos históricos de mayor magnitud.

Es así que entendemos que el período seleccionado se enmarca en un proceso mucho más amplio en el sentido estrictamente histórico. No es simplemente el recorrido de un cuerpo ciudadano en el armado de instituciones que le son (serán) propias, sino parte de una marcha irrefrenable –aunque no invariable- dentro del desarrollo del modo de producción capitalista. Es así como la potencia revolucionaria del capitalismo de la segunda mitad del siglo XIX logra expandir sus fronteras a todo el mundo, desarrollando en cada rincón del planeta un tipo particular de relación social.

Sin embargo, y contradictoriamente a lo esperado, ese desarrollo acelerado, revolucionario, imparable, fue consecuencia inmediata de las primeras manifestaciones de su tendencia a la descomposición implicando, en función de su propia supervivencia, la necesidad de expandir, colonizar y vincular diferentes territorios a los mercados centrales, exportar sus instituciones, sus formas de gobierno así como otros atributos ideológicos no menores. Las primeras crisis económicas y la emergencia de nuevas potencias son la puerta de entrada a un nuevo mundo, donde los elementos progresivos que el capital presentaba frente a modos de producción vetustos comienzan a convertirse en su contrario. La colonización, la dominación y opresión de sociedades diversas, la conquista de nuevos territorios, la guerra,

fueron consecuencia directa de ese tipo particular de desarrollo. El surgimiento de distintos Estados nacionales a lo largo y ancho del planeta también se vinculan a esta etapa. La unión por la fuerza de pequeños Estados para la formación de una estructura mayor, como lo son el caso paradigmático de Alemania e Italia; de espacios política y económicamente enfrentados, como el caso Americano previo a la Guerra Civil; son muestra de esta tendencia a la conformación estatal moderna. En el caso Latinoamericano, la balcanización sufrida en su territorio a lo largo del siglo XIX por directa influencia de los intereses imperialistas, proporcionó el elemento que aceleró la conformación de una veintena de nuevos Estados en los que se repitió un elemento común, su participación en el mercado mundial como países independientes. A diferencia del continente africano o asiático el caso americano presentó esta ambigüedad.

En este texto analizaremos particularmente el caso argentino. Nos interesa en especial el estudio del surgimiento -quizá sea más correcto decir afianzamiento- de una de sus principales instituciones, la institución educativa. Recurrimos a toda una serie de bibliografía destinada a esta labor, que sirvió como ancla para nuestro pensamiento. Reforzó, y al mismo tiempo cuestionó, nuestra postura brindando elementos que enriquecieron esta tesis desde su humilde origen como idea.

Entendemos que la institución escolar sirvió como herramienta para afianzar un tipo particular de desarrollo estatal. Del mismo modo –aunque resulte contradictorio- el Estado en su desenvolvimiento buscó la conformación del aparato educativo. Es por eso que intentaremos vincular su desarrollo y su propuesta económica, al tipo particular de escuela y de proyecto educativo, destinado para el nuevo Estado. Aunque, como decíamos, abunda la bibliografía que habla sobre la conformación del Estado, sus particularidades económicas, e incluso sobre el análisis de la institución escolar, debemos decir que no es abundante la producción destinada a vincular la orientación productiva del Estado con su proyecto educativo. Se habló de la educación como proyecto político, se habló de la orientación económica tomada por la dirigencia política para este período en Argentina, sin embargo son escasas las referencias que pueden vincular ambas ideas en forma clara.

Es el desafío que se nos presenta. Analizaremos como a partir del impacto de la crisis económica de 1873 en Argentina una clase social accede a la conducción del Estado y toma

una nueva dirección para la institución educativa. El impacto de la crisis económica fue variado, sin embargo marca una tendencia a reducir presupuesto en el área y vincularla a la formación de individuos dóciles para un tipo particular de explotación. La educación que reforzaría el área de la industria (entendida en términos decimonónicos) tan fomentada por aquellos que esperaban un desarrollo *farmer*, la conformación de un mercado interno, una producción artesanal que permitiera cierta independencia productiva, fue abandonada por una nueva donde el individuo debía formarse en las humanidades, el civismo e incluso en un marco de nacionalismo latente, para entrar a un ciclo productivo que ya ponía sus ojos en la venta de productos primarios en el mercado mundial. Esta fue la tarea económica de la educación en nuestro país.

Nuestro recorrido histórico inicia a fines de la década de 1860, atraviesa la presidencia de Sarmiento, estudia el impacto de la crisis de 1873, la nueva orientación política haciendo foco en el viraje ocurrido durante la presidencia de Avellaneda y se involucra en la presidencia de Roca en los debates internos –con la iglesia, por el dictado de la ley, por las falencias del sistema y sus los limites- y finalmente por la orientación productiva definitiva para la educación en la República Argentina.

1.1.1) La producción histórica e historiográfica de fines del siglo XIX. El límite entre bibliografía y fuentes.

En un reciente manual sobre historiografía argentina llamado *Historia de la historiografía argentina* editado en 2009, los historiadores Fernando Devoto y Nora Pagano realizan un pormenorizado análisis de las corrientes de pensamiento que se afianzaron entre los historiadores y otros hombres y mujeres de las ciencias sociales de nuestro país. El libro se divide en seis capítulos, y en ellos se encargaron de analizar diferentes corrientes historiográficas en su desenvolvimiento temporal. El capítulo 1; “Surgimiento y consolidación de la Historiografía erudita” describe a la primera de estas corrientes historiográficas ubicándolas desde fines del siglo XIX hasta principios del XX.

Este es, en parte, el período que abarca nuestra tesis. Por lo tanto la historiografía así llamada “erudita” aporta elementos centrales para el desarrollo de este trabajo, volviendo

confuso el punto sobre el uso del material. No podemos evitar preguntarnos ¿Hasta dónde se convertirá en parte de nuestra bibliografía de apoyo, la cual disponemos para el debate, o de las fuentes analizables? Es así por ejemplo en el caso de Bartolomé Mitre (1821-1906) -representante máximo de esta tradición-. En él, el límite entre bibliografía y fuente se vuelve difuso. Del mismo modo ocurre con Domingo F. Sarmiento (1811-1888), Juan B. Alberdi (1810-1884), o figuras más ligadas a la intelectualidad –y por esa vía a la burocracia del Estado- como Paul Groussac (1848-1929) o Manuel Pizarro (1841-1909). Estos son solo algunos ejemplos entre muchos otros que participaron con sus trabajos y su intervención política e intelectual en la construcción del Estado-Nacional. No desconocemos el hecho de que todo análisis del pasado es una consideración de las particularidades políticas presentes. No obstante tendemos a considerar los escritos realizados por los actores del período estudiado como fuentes dispuestas al análisis.

Los principales textos escritos en las últimas décadas del siglo XIX -nuevamente señalo la dualidad entre bibliografía y fuentes- se vinculan a autores ligados al poder del Estado, a la problemática de su construcción y, como un instrumento más en esa construcción, al tema educativo. El debate entablado por largos años entre Domingo Faustino Sarmiento y Juan Bautista Alberdi, ocupa un lugar en nuestra tesis introduciendo la problemática sobre la orientación productiva nacional. Es clarificador encontrar en ellos postulados que vinculan el problema escolar al sistema productivo. El debate se desarrolla entendiendo la educación no como un hecho aislado, sino estrechamente relacionada al tipo particular de construcción nacional.

Inspeccionar la obra completa de Sarmiento nos lleva a comprender como, en la mentalidad de la dirección política que impulsó la construcción del Estado, la educación jugaba un rol definitivo. Un buen resumen de este pensamiento figura en una serie de documentos compilados por Ricardo J. de Titto para editorial El Ateneo en el libro *El pensamiento de Domingo Faustino Sarmiento* (2010). El estudio de los escritos de Sarmiento resulta clave para entender una línea de pensamiento tantas veces considerada contradictoria como tantas veces fue ahistórico su análisis. El libro más famoso y base de su ideología, desarrollada posteriormente en otros escritos e incluso en su accionar político, es sin duda *Facundo*. Escrito en 1845 desenvuelve, con una prosa inigualable y en forma de anécdotas muchas

veces inventadas, las características violentas y atrasadas que limitaron el adelanto nacional. *Argirópolis* (1850), es un programa político, pero también un proyecto imaginario. La propuesta allí consta en tomar el ejemplo de la América del Norte y “... transplantar ese proyecto íntegro al Plata para garantizar nuestra articulación al mundo moderno...” (Padín, 2007: 10) La obra más propiamente “educativa” de Sarmiento sobresale con sus ya celebres textos *Educación popular* (1849) y *Educación común* (1853) escritos durante el tiempo en el que inició los más duros debates con Juan Bautista Alberdi. Posteriormente Sarmiento alentó la posibilidad de una producción dirigida desde el Estado a la totalidad del cuerpo educativo, docentes, directivos, inspectores, incluso a aquellos familiares que en cada poblado se comprometieran con la tarea educativa. Un primer ensayo de esta tarea fueron los *Anales de la Educación Común*, publicación con interrupciones, iniciada el 1 de noviembre de 1858 y dirigida en un primer momento por su estrecha colaboradora Juana Manso. La victoria final de una publicación que marcó la línea oficial sobre la temática, expresó los debates y las problemáticas de la educación llegó recién en 1881 con la publicación de *El Monitor de la Educación Común*, del cual sería director por un breve espacio de tiempo producto de sus discrepancias con los integrantes de la elite vinculados al área.

Juan Bautista Alberdi, hijo del “Salón Literario” y de la generación del 37 (Weinberg, 1977), construyó su línea en claro enfrentamiento al rosismo. Parte de su obra se encuentra sintetizada en otra selección realizada por el ya citado Ricardo de Titto en *El pensamiento de Juan Bautista Alberdi* (2009). Su obra principal en la historia nacional fue su libro *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina* de 1852. Principio de jurisprudencia a partir del cual se elaborará al año siguiente la *Constitución de la Confederación Argentina*. Respondió a la crítica sarmientina con sus *Cartas Quillotanas*, aunque su diatriba más cínica se vislumbró en textos como *El crimen de la guerra* (1870) -en alusión a la guerra del Paraguay-, *Peregrinación de Luz de Día* (1871) o en *La barbarie histórica de Sarmiento*, reeditado bajo ese título por ediciones Pampa y Cielo en 1964.

Ambos personajes coincidían en la necesidad de educar a la población con una orientación técnica “Se llega a la moral más presto por el camino de los hábitos laboriosos y productivos... que no por la instrucción abstracta” (Alberdi, 1974: 77) El debate, de tinte

político sobre el problema que aquejaba a aquella elite, recayó en el problema de la dirección social que debía tomar el desarrollo nacional. Como bien sintetizaría Milciades Peña la disyuntiva entre ambos “‘Con propiedad puede decirse que la República Argentina es apenas el plano o planta de una nación’ (Alberdi, *Obras Completas*, vol. IV, Pág. 149) Sobre este plano, Sarmiento y Alberdi querían inscribir una nación; la oligarquía apenas pudo dibujar una semicolonía.” (Peña, 2012c: 417)

En otro de los libros de la serie publicada por de Titto llamado *El pensamiento de Mitre y los liberales* publicado en 2009 se compila un cuerpo de documentos útiles para comprender el período de la presidencia de Bartolomé Mitre, la Guerra del Paraguay y los debates abiertos durante esta etapa. Como dijimos anteriormente, los escritos de Mitre también serán trabajados como fuentes, intentaremos interpretar el contexto en el que se escriben las mismas y desarrollar una idea en torno a estos. Del mismo modo ocurre con los *Escritos* de Nicolás Avellaneda compilados por la Academia Argentina de Letras en 1988.

Un ejemplo más en la dualidad entre bibliografía y fuente, obtenido de una publicación periódica, nos lo da el texto publicado durante varios números en la revista *El Monitor de la Educación Común* del año 1885. Bajo el título “Antecedentes históricos de nuestra legislación escolar”, Félix Martín y Herrera –experto en jurisprudencia y catedrático de derecho comercial y economía política- escribe la historia de los reglamentos e instituciones escolares de 1810 a 1885. Publicado inmediatamente después de la divulgación en la misma revista de la versión definitiva de la Ley 1420. El texto se convierte así en un justificativo teleológico de la nueva orientación educativa del Estado.

Devoto y Pagano dirán respecto al período abierto en 1880 y caracterizado por la “Historiografía erudita” que;

Eran los tiempos en que la educación demandaba dosis considerables de educación patriótica y por ello el pasado adquiría una funcionalidad distinta de la que fuera atribuida a lo largo de las tres décadas posteriores a Caseros. Es en este nuevo contexto en el que se populariza la versión mitrista del pasado argentino, pasado que se convertía ahora en un formidable dispositivo nacionalizador. (Devoto y Pagano, 2009: 69)

1.1.2) Se prepara el escenario historiográfico. Las primeras décadas del siglo XX, los “positivistas” y la Nueva Escuela Histórica.

La clasificación hecha por Devoto y Pagano continúa con la caracterización de los historiadores “Positivistas” o “Ensayistas” según el rotulo que les brindara Rómulo Carbia. Aunque en esta escuela se inscriben autores como José María Ramos Mejía, Juan Agustín García y José Ingenieros, a los efectos de nuestro trabajo nos interesa incluir a dos ensayistas de época, poco vinculados al positivismo estrictamente, realizadores de un pormenorizado análisis político económico. El historiador Juan Álvarez (1878-1954) quien también formará parte de la Nueva Escuela Histórica y Adolfo González Posada, viajante español, quien en 1912 escribe un estudio sobre Argentina en su libro *La República Argentina. Impresiones y comentarios*. El mismo describe la situación poblacional, productiva y cultural del país. Por su parte Álvarez en su libro *Las guerras civiles argentinas* de 1914, reeditado por EUDEBA en 1966, brinda datos económicos y elementos de análisis que permiten comprender desde su perspectiva la salida de las crisis económicas de fines de siglo XIX y su impacto en la educación.

El rotulo de “positivistas” es aplicado no tanto por su posición, sino que el ser llamados “Historiadores positivistas” refiere mas al hecho del ser. “...historiadores de la época del positivismo, refiere a la inevitable interacción de todos ellos con aquel clima de época aludido.” (Devoto-Pagano, 2009; 74). El marco al que hace referencia la cita, está dado por un contexto de desarrollo internacional del capitalismo y el influjo de corrientes de época. Desde el imaginario plantean un superior destino manifiesto para la humanidad -producida por ese desarrollo-, o bien desde la ciencia, -apoyado en los avances de época-. En nuestro país se vio reforzado por una particularidad, una gran cantidad de miembros de la pequeña elite cultural argentina, en cuyas manos recaerían las normas de la educación, eran médicos. La línea de pensamiento “higienista” inició a fines del siglo XIX como producto de una necesidad. La llegada masiva de inmigrantes dejaba en claro que el Estado no contaba con recursos suficientes para tal recepción. Todo tipo de problemas sanitarios surgieron de este evento igualando los conceptos de “extranjero” con “enfermedad”. La corriente “higienista” desde el Estado atacó el problema, muchas veces con un tinte racista,

interviniendo en las escuelas con programas de higiene y salud. Dos ejemplos de esa corriente son el ya citado José María Ramos Mejía (1842-1914) y la primera doctora argentina Cecilia Grierson (1859-1934) quien se perfeccionó en el tratamiento de ciegos y sordomudos. El estrecho vínculo entre educación y medicina se reflejó en el hecho que Grierson fue además profesora fundadora del Liceo de señoritas, así como parte de sus investigaciones fueron tomadas en cuenta por el Consejo Nacional de Educación para incluir en el plan de estudios de las escuelas profesionales.

No obstante, la Gran Guerra, las revoluciones socialistas en distintos países del mundo y la crisis económica de 1929 cuestionaron al pensamiento “positivista” abriendo el juego a otras líneas interpretativas como por ejemplo lo fue en nuestro país con la intervención de la Nueva Escuela Histórica. El grupo originario estuvo conformado por figuras tan disímiles como Emilio Ravignani, Ricardo Levene, Diego L. Molinari, Luis M. Torres y Rómulo Carbia. Recuperaron la línea de la historiografía erudita sumando dos particularidades; la metodológica y la profesionalización. (Devoto y Pagano, 2009) A partir de estos dos elementos la Nueva Escuela permitió el avance de la tarea del historiador. Sin embargo no difirió de los estudios tradicionales asentados en la historia de las ideas, de la cultura, en el análisis de grandes personajes o bien de períodos históricos muy largos fácticamente.

Dos momentos sobresalen en la historiografía nacional para el desarrollo de esta corriente histórica. Una primera, durante la década del '30 donde la irrupción del primer golpe militar triunfante abrió una década de conservadurismo político. La Escuela Histórica sin embargo logró afianzar y expandir sus proyectos, tales como la realización de una historia nacional. En 1931 se fundará la Sociedad de la Historia Argentina. Esta corriente entrará en debate con un sector nacionalista surgido a la luz de la experiencia Yrigoyenista y opositor a las medidas de entrega económica de los gobiernos de la década de 1930, el revisionismo. Este fue un segundo momento que se desarrollará a partir del pos peronismo con sede centralmente en las universidades de Buenos Aires y La plata;

El nuevo paisaje historiográfico que se abría en Buenos Aires y La Plata exhibía además otras similitudes: en el curso de los años '50 se produjo el relevo de las dos figuras centrales, Ravignani y Levene –fallecidos en 1954 y 1959 respectivamente-,

por parte de sus discípulos dilectos: Ricardo Caillet-Bois y Enrique Barba. (...) En La Plata, la férrea conducción de Enrique Barba continuó y profundizó la identidad que Levene tempranamente le imprimiera; la persistencia de la “cultura humanística” generó tensiones no fácilmente resolubles con los historiadores que hacían de las Ciencias Sociales el pilar de la renovación demandada por los nuevos tiempos. (Devoto y Pagano, 2009: 193)

1.1.3) La hora del cambio. El análisis historiográfico alternativo.

El período más fecundo en cuanto al debate para el análisis de la conformación del Estado, sus figuras ilustres y la estructuración de sus instituciones, se abre con el revisionismo histórico. Esta escuela, junto con las visiones elaboradas por la izquierda, fueron los primeros factores disruptivos serios de la historiografía argentina. Ambas son expresión de una etapa particular del movimiento obrero y sus expresiones políticas. “...El “revisionismo” sería una corriente historiográfica nacida en la década de 1930 como parte de una paralela impugnación al orden político presente y a las imágenes del pasado predominantes por entonces.” (Devoto y Pagano, 2009: 202) Iniciada con Adolfo Saldías y Ernesto Quesada, esta corriente se encargó de revisar críticamente la historiografía erudita. De ellos fue David Peña la figura más interesante –al menos para nuestro análisis-, por su encarnizada defensa de Alberdi y por su crítica a la visión sarmientina expresada en el *Facundo*;

A las dos figuras aludidas hay que agregar una tercera: David Peña. Este abogado, periodista, nacido en Rosario en 1862, vinculado de muy joven con el último Alberdi al que admiraba, hombre talentoso e inconstante en el decir de Juan Álvarez, escritor de obras de teatro y profesor suplente de Historia Argentina en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (y más tarde también docente en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de La Plata), se embarcó en 1903 en el dictado de un curso sobre Facundo Quiroga. (...) El libro de Peña presentaba a Quiroga como un héroe romántico, caballero honorable y acendrado defensor de la organización constitucional bajo la forma federal, digno de formar parte del panteón patriótico y

buscaba levantar los cargos contra él presentados por Sarmiento en el *Facundo*.
(Devoto y Pagano, 2009: 204)

Estos autores, en un contexto de creciente nacionalismo frente a las políticas de los gobiernos de la década de 1930, reforzaron la defensa de personajes dejados a un lado por la historiografía previa. Con el mote de “héroes malditos” -sin poder desprenderse del estigma brindado por la historiografía anterior- los revisionistas resaltaron estas figuras dejadas de lado en pos de una propaganda política particular. Renacían así a la historia argentina bajo la lupa de una nueva visión política y crítica del desarrollo nacional. Las teorías y la bibliografía comúnmente aceptada, instalada por una “elite cultural” vinculada al poder político, comenzaron a ser cuestionadas buscando nuevas conclusiones a viejas conjeturas e incluso cuestionando a esos personajes vinculados al poder. La crítica de David Peña a Sarmiento giró en ese sentido, aunque inclinándose por Alberdi de quien fuera discípulo, no logrando desprenderse en su totalidad de la visión enfocada en las principales personalidades del siglo XIX.

La posibilidad brindada por el revisionismo se correspondió con un momento histórico y político particular. Fue punta de lanza, y acompañó también, el desarrollo de toda una corriente de historiadores izquierdistas surgidos a la luz del impacto de la revolución socialista en Rusia, el desarrollo del movimiento obrero en el país, así como de sus organizaciones sindicales y partidarias.

En primer lugar es necesario reconocer que se trata de una dilatada y compleja corriente político-intelectual en la que convergen diversas vertientes conformadas a su vez por grupos y subgrupos que –en el registro que aquí interesa- han diseñado diversas interpretaciones del pasado, no infrecuentemente antagónicas entre sí.
(Devoto y Pagano, 2009: 287)

Las diferentes corrientes tuvieron sus exponentes que variaron entre el Anarquismo, Socialismo, Comunismo, Trotskismo y la Izquierda Nacional. Profundizaron sus trabajos introduciendo, no solo recortes temporales sino incluso temáticos, el tema de la educación como un problema particular para ser analizada. Muchas veces retomaron las posiciones del

reversionismo, en otros casos entraron en una diatriba abierta contra ellas construyendo toda una tradición historiográfica diferenciada.

Proveniente de la Unión Cívica, Juan B. Justo puede ser considerado el iniciador de la tradición izquierdista. En 1894 fundó el periódico *La Vanguardia* del cual fue director hasta su muerte en 1928. Fue uno de los fundadores del Partido Socialista en 1896 desde donde inicio una activa vida política que lo llevaría años después al Congreso Nacional. Tradujo el primer Tomo de *El Capital* de Carlos Marx publicado en 1898. Ese mismo año comenzó a escribir su *Teoría científica de la historia* donde “Lo que se propone el autor es encontrar el hilo conductor de una ‘historia sin dios ni héroes’” (Bagú, 1978: 98). Juan B. Justo (1865-1928), o incluso José Ingenieros (1877-1925) como innovador de los análisis socioestructurales, pueden ser considerados iniciadores de esta postura, aunque influenciados por el positivismo, el liberalismo y cierto evolucionismo lineal –que sobresale en el caso de ingenieros-. Es interesante citar como obra del período el texto de Carlos D’Amico (Carlos Martínez su nombre real) llamado *Buenos Aires. Su naturaleza, sus costumbres, sus hombres*, y reeditado por CEAL en 1977 bajo el nombre *Buenos Aires, sus hombres, su política (1860-1890)*. Fue escrito en México y presenta una crítica subjetiva de los principales personajes del período como puntapié inicial de lo que será la crítica revisionista.

Pese a continuar una línea liberal que resaltó la figura de Sarmiento, quien más impactó en el área de la historiografía educativa fue Aníbal Ponce. Juan B. Justo, José Ingenieros y el primer Ponce iniciaron una tradición izquierdista desvinculada en parte del movimiento obrero. Dejaban de lado el concepto de lucha de clases y exaltaban, como lo hará Ponce en su obra respecto a Sarmiento, la figura de los referentes de la elite constructora del Estado Nacional.

Así, pensadores como Juan B. Justo, José Ingenieros, o el primer Ponce, podrían considerarse como el ala izquierda del liberalismo local que se conjugaba en estos casos como formulaciones científicistas, cuando no específicamente positivistas en la medida en que éstas les aportaban un conjunto de conceptos, argumentaciones, esquemas de interpretación y acción, capaces de facilitar su intervención en la compleja realidad social de la hora; así, en el contexto de la emergencia de la ciencia

positiva en la Argentina finisecular, estos intelectuales solían “depurar” los escritos de Marx de sus componentes revolucionarios a favor de aquellos otros “científicos”. (Devoto y Pagano, 2009: 290)

1.1.4) Un esbozo de la historiografía pos peronista.

Sergio Bagú, fue sociólogo e historiador. Se desempeñó como profesor universitario en la Universidad Nacional del Litoral entre 1958 y 1966 y de la Universidad de Buenos Aires. En su trabajo vinculó la historia latinoamericana al contexto mundial desarrollando y aplicando el concepto de “dependencia”. Aunque el grueso de su producción gira en torno a la etapa independentista, retomamos una de sus últimas obras escrita en 1978 durante su exilio en México llamada *Argentina: 1875-1975. Población, economía y sociedad*. Este pequeño libro es un completísimo índice historiográfico de historia Argentina que cita y se expone sobre cada uno de los autores y las obras escritas en esos cien años de historiografía, política poblacional, económica y social de la nación.

La obra de Bagú influyó en forma muy diversa y en toda una serie de figuras tales como José Carlos Chiaramonte, Ezequiel Gallo, Roberto Cortés Conde o, ligadas al trotskismo como Milcíades Peña. A partir de allí el debate entre la izquierda nacional y el trotskismo giró en torno al diagnóstico sobre la naturaleza del capitalismo argentino. De allí se desprendía un problema presente vinculado a la naturaleza que debería adquirir la revolución. Alentado por el debate al interior de la III Internacional respecto a la revolución China, la década del 30 vio florecer diferentes posiciones. Las diversas perspectivas sobre las tareas necesarias obligaban a diferentes análisis y quienes caracterizaron el pasado argentino como feudal entendieron la liberación nacional de forma muy distinta a aquellos que argumentaron a favor de considerar al país inmerso definitivamente en la red del capitalismo mundial. Los escritos de León Trotsky fueron, a favor o en contra, la base programática para el debate de la izquierda. La posición de que Argentina era un país sin rastros feudales “...será retomada por Milcíades Peña mientras que el grupo de Abelardo Ramos hará suya la problemática de Justo sobre la liberación nacional sobre la cual –en un

contexto sociopolítico particular- se gestará la denominada *izquierda nacional*.” (Devoto y Pagano, 2009: 309) La obra de Peña es de referencia obligada para nuestra tesis;

Producida la ruptura con el sector liderado por N. Moreno –que atomizó aún más el ya fragmentado universo trotskista- Peña eligió una vía solitaria y exenta de los disciplinamientos impuestos por las líneas oficiales; de esa voluntad surgió la revista *Fichas de investigación económica y social* (1964/65), de la que se editaron diez números. (...) La labor historiográfica de Peña constituye una totalidad cuya unidad de sentido queda resentida por la dispersión de los trabajos que la constituyen; su publicación póstuma estuvo a cargo de Editorial Fichas y su revisión y subtítulos – no siempre felices- elaboró Luis Franco. (Devoto y Pagano, 2009: 321)

El trabajo de Peña fue reeditado, compilado y revisado por Emecé en 2012 dando cuerpo a la totalidad de la obra en un único tomo. Del trabajo de Peña se puede criticar su visión determinista ligada a un pesimismo exacerbado en parte, quizá, por su soledad analítica posterior a su ruptura política. No obstante el determinismo, y la falta de aporte documental, el trabajo de Peña elabora conclusiones avanzadas y con una importante impronta clasista.

Otro espacio desarrollado durante las décadas del treinta y del cuarenta fue aquella que, con una mirada cultural, se basó en la historia de las ideas. José Luis Romero, formado en la Universidad de La Plata es el principal representante de este espacio distanciado en su concepción historiográfica de la predominante Nueva Escuela Histórica y su posición erudita y documentalista “...que iba (aunque no siempre) acompañada por un enfoque excesivamente descriptivo y demasiado orientada hacia las dimensiones “ético-políticas” del pasado...” (Devoto y Pagano, 2009: 340) Desde mediados de la década del '40 se involucró en el estudio de la historia medieval. Hacia 1946, con el advenimiento del peronismo, fue desplazado hasta 1953 cuando, ya en una etapa terminal del gobierno, funda la revista *Imago Mundi* la cual usará luego como trampolín para reingresar en la vida universitaria posperonista junto a todo un equipo de colaboradores.

Entre los colaboradores -ocasionales- de la revista sobresalen las figuras de los hermanos Gregorio y Félix Weinberg, de quienes rescatamos la preocupación por las ciencias de la

educación del primero reflejado en una obra de amplia erudición, y el análisis que realiza el segundo en el campo de las ideas, culminada con su obra *El Salón Literario de 1837*.

Otro colaborador más asiduo de la revista fue Tulio Halperin Donghi quien ya en 1951 había aparecido en el escenario historiográfico con un ensayo sobre *El pensamiento de Echeverría*. La vasta obra de Halperin fue influenciada parcialmente por Romero, pero más por Croce y Braudel, "...el historiador Halperin se moldeó en muchos planos en el espejo braudeliiano, como por ejemplo en la búsqueda de la originalidad interpretativa, en la imaginación en la operación documental o en la extensa erudición." (Devoto y Pagano, 2009: 372) La caída del peronismo en 1955 abrió el juego a los integrantes y colaboradores de *Imago Mundi* convirtiéndolos en referentes de distintas facultades del país. Romero se convirtió en interventor de la Universidad de Buenos Aires; Weinberg entró como profesor en el departamento de Ciencias de la Educación. Halperin Donghi fue, a partir de 1957, decano de la carrera de Filosofía de la Universidad del Litoral. La obra de Halperin Donghi continuó con libros centrales de nuestra historiografía tales como *Tradición política española e ideología revolucionaria de Mayo* de 1961 o su clásico *Revolución y Guerra. Formación de una elite dirigente en la Argentina criolla* de 1972. Sin embargo, a los efectos del período seleccionado para nuestra tesis y por su temática, nos centraremos en el análisis del libro *Una nación para el desierto argentino*, publicado por CEAL en 1982.

Este período vio florecer otras experiencias y la formación de otros historiadores no siempre provenientes del estudio propiamente histórico. José Carlos Chiaramonte iniciará su recorrido en la senda de lo que fue conocido como "historia de las ideas". En 1964 publicó un artículo en el *Anuario* de Rosario bajo el título; "La crisis de 1866 y el proteccionismo argentino de la década del 70" desde donde impulsó el análisis histórico de la época. Recién iniciada la nueva década, en 1971, publicó su libro *Nacionalismo y liberalismo económico en Argentina (1860-1880)*. A los efectos de este trabajo otra obra importante en la producción de Chiaramonte será su libro *Ciudades, provincias, Estados: Orígenes de la nación argentina* publicado en 1997 y reeditado en 2007. Con este ejemplo podemos sostener, tal como lo hacen Devoto y Pagano (2009), que la renovación historiográfica no se delimitó simplemente al espacio de la Universidad de Buenos Aires. Sin embargo la penetración de las ideas renovadoras será menor en la Facultad de

Humanidades de la Universidad de La Plata donde la Nueva Escuela Histórica conservaría su predominio en especial en torno a la figura de Enrique Barba.

Otro ejemplo de esta dispersión geográfica es el del ya citado Sergio Bagú, quien enseñó en el Instituto Superior del Profesorado de Santa Fe junto a Ezequiel Gallo como colaborador. Mientras tanto José Carlos Chiaramonte lo hacía en Paraná, donde enseñó Historia del pensamiento y la cultura argentina en la Facultad de Ciencias de la Educación, luego de haber egresado de la carrera de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de Rosario. La obra de Roberto Cortés Conde y Ezequiel Gallo también será retomada en nuestra tesis a partir de su análisis en *La República conservadora*, libro de 1972. Allí caracterizan a la década de 1870 como una etapa de transición en la construcción de un régimen político que culminará con el “conservadurismo liberal” de la presidencia de Roca. Cortés Conde y Gallo comienzan a trabajar juntos en el departamento de Sociología creado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Ambos, provenientes de la facultad de Derecho, se acercaron a las ciencias sociales vía la sociología y los aportes desde los sociólogos germanianos. Cortés Conde combinó historia con teoría económica, ahí se encuentra su aporte. Gallo realizó un importante aporte con trabajos donde mostró el eslabonamiento entre el sector agrícola y el industrial en Argentina.

Haremos referencia también a tres autores, contemporáneos en edades y producción, que fueron determinantes en nuestra historiografía para explicar el proceso de surgimiento del Estado. Nos referimos así a Oscar Oszlak, Natalio Botana y Jorge Sabato. Desde diferentes escuelas y profesiones demarcaron los estudios más completos para entender la estructuración de las instituciones, del mercado, de la sociedad civil, de la dirigencia política que fue conformando el Estado a fines del siglo XIX.

Oszlak, proveniente de las ciencias económicas y la contabilidad, ocupó diversos e importantes cargos nacionales e internacionales en consejos científicos y se desempeñó como docente en la Universidad de Buenos Aires y diversas universidades del interior, así como en la Universidad del Salvador, en FLACSO Buenos Aires y en la Universidad de San Andrés. En su obra sobresale el análisis de la conformación burocrática del Estado, así como el estudio sobre la democracia. En el mundo de la historia, su obra más sobresaliente fue *La formación del Estado Argentino*, publicado en 1982, año de transición a la

democracia cuando el autor se desempeñaba como presidente de la Sociedad Argentina de Análisis Político.

Natalio Botana, nacido en 1937 -apenas un año después que Oszlak-, posee una producción más arraigada al análisis del desarrollo político nacional, probablemente producto de su formación en Ciencias Políticas. Doctorado en la Universidad de Lovaina en Bélgica, se desempeñó como profesor en la Universidad Complutense de Madrid, en la Universidad de Oxford y en la Universidad Torcuato Di Tella. Entre su obra sobresalen dos análisis que anclan su estudio en la dirección política del Estado y la procedencia de las ideas que estructuraron el pensamiento republicano entre la dirigencia política nacional. Sus obras de mayor alcance serán *El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916*, de 1974 y *La tradición republicana. Alberdi, Sarmiento y las ideas políticas de su tiempo* de 1984.

Jorge Federico Sábato¹, nacido en 1938 y fallecido en 1995, inició su carrera intelectual como abogado. Realizó estudios de posgrado en Francia y formó parte del espacio político que asesoró a Raúl Alfonsín. Como miembro del CISEA (Centro de Investigaciones Sociales sobre el Estado y la Administración) produjo y publicó su obra *La clase dominante en la Argentina moderna: Formación y características*, donde desarrolló un estudio en torno a la caracterización de la “Clase dominante” en Argentina.

1.2) La producción historiográfica.

En Argentina existe desde hace décadas un fuerte consenso en ubicar el origen del Estado moderno hacia la segunda mitad del siglo XIX. Se presenta así, innegable su vinculación al mercado mundial como país productor de materias primas que presenta la emergencia de conformar su aparato burocrático en torno a esta área productiva. De este modo es necesario reseñar los textos planteados para explicar el proceso de conformación del

¹ Jorge Sábato fue durante los años de la dictadura militar de 1976 a 1983 asesor de Raúl Alfonsín. Continuó ligado al radicalismo lo cual, una vez llegado este a la presidencia, le permitió ocupar el cargo de Ministro de Educación y Justicia entre 1987 y 1989.

Estado, aquellos que ponen énfasis en advertir las condiciones de su desarrollo económico, sus crisis y el camino a través del cual se vinculó a la economía mundial.

1.2.1) Conformación del Estado, clase dirigente, política nacional. Breve desarrollo historiográfico.

Aunque la obra de Milcíades Peña fue compilada recientemente en forma completa por Emecé bajo el nombre *Historia del pueblo argentino* (2012), solo retomaremos los trabajos que abarcan el período de nuestra tesis. *La era de Mitre. De Caseros a la Guerra de la triple infamia*, donde describe el proceso de unificación nacional bajo el patrocinio de cruentas guerras civiles; *De Mitre a Roca. Consolidación de la oligarquía anglocriolla*, un análisis del proceso por el cual la clase social “oligárquica” ligó al país a los intereses del imperialismo; y *Alberdi, Sarmiento, el 90. Límites del nacionalismo argentino en el siglo XIX*, el cual utilizaremos centralmente para el capítulo que desarrolla el debate entablado entre Alberdi y Sarmiento. La metodología de Milcíades Peña, cuestionada por el marxismo más ortodoxo, se contrapone con sus agudas observaciones y su comprensión general del proceso de formación del Estado nacional. Aplica allí el concepto trotskista de una burguesía local ligada a los intereses del imperialismo, lo que imposibilitó el cumplimiento de las tareas democrático burguesas necesarias para el desarrollo nacional.

Escritos para ser dictados como cursos entre los años 1955 y 1957, Peña desarrolla una crítica desde el Trotskismo donde pone de relieve el carácter del mercado mundial y su impacto en el país. “En las cuatro últimas décadas del siglo XIX las grandes naciones capitalistas evolucionan hacia el imperialismo, y esto modifica no sólo el capitalismo interno de esos países sino toda la estructura de la economía mundial...” (Peña, 2012b: 269). A partir de allí explica los motivos del atraso del desarrollo nacional y la ausencia de una clase social fuerte en la dirección del Estado. El que no exista una clase capaz de independizarse financieramente del capital extranjero y, en consecuencia, políticamente de ella, las tareas propias de una burguesía nacional quedarían inconclusas. Milcíades Peña desarrolla estas posiciones retomando los textos elaborados por León Trotsky en su debate al interior de la III Internacional en torno al concepto de “Revolución Permanente”. Las

conclusiones a las que llegará Peña se vinculan al hecho de considerar que la burguesía nacional no logró concluir con las tareas democráticas necesarias para su desarrollo independiente.

Sin embargo los investigadores que mejor desarrollaron la problemática Estado y su organización económica surgieron en un período posterior a la muerte de Peña. Con una disposición que analizaba la orientación económica al principio, de a poco se introdujeron en la organización estatal también desde lo político. Toda una serie de análisis en torno al tema surgió en los setentas vinculando el proceso político al económico. Esos estudios se vieron interrumpidos con la dictadura de 1976. De la obra de Juan Carlos Chiaramonte retomamos *Nacionalismo y liberalismo económicos en Argentina 1860-1880* de 1971. Un año después es publicado por Paidós *La República conservadora* de Gallo y Cortés Conde. A su vez, Natalio Botana escribió en 1974 *El orden conservador. La política argentina entre 1880-1916*. Su producción se verá interrumpida entre 1976 y 1982 y reiniciará en la década de 1980 con trabajos más vinculados a los problemas de la democracia. En 1984 publicará *La tradición republicana. Alberdi, Sarmiento y las ideas políticas de su tiempo* y en 1985 *La Argentina electoral*.

Otro autor que intentó desentrañar en estos años los conflictos políticos de la argentina decimonónica fue Fernando Barba. En 1976 publicó a través de ediciones Pleamar el libro *Los autonomistas del 70, auge y frustración de un movimiento provinciano con vocación nacional. Buenos Aires entre 1868 y 1878*. Una historia del proceso político de la provincia de Buenos Aires donde muestra los debates, incluso respecto a la educación, dentro del partido Autonomista. Posteriormente, el ocaso del régimen militar reabrió la puerta a los trabajos interrumpidos a mediados de la década de 1970, o al reingreso de aquellos que debieron desarrollarse en el exilio. Entre los trabajos señeros de la conformación estatal en esta nueva etapa debemos citar el de Oscar Oszlak (1982) *La formación del Estado argentino*. En líneas generales se nos presenta allí que la construcción del Estado requiere de un proceso de construcción social. Para dar conformación a esa idea explica a partir de;

...Elementos tan variados como el desarrollo relativo de las fuerzas productivas, los recursos naturales disponibles, el tipo de relaciones de producción establecidas, la estructura de clases resultante o la inserción de la sociedad en la trama de relaciones

económicas internacionales, contribuyen en diverso grado a su conformación. (Oszlak, 1982: 13 y 14)

El autor entiende el proceso no como una yuxtaposición o un espasmo determinista, sino más bien como “un dialéctico juego de fuerzas entre factores estructurales y superestructurales.” Para él la construcción del Estado pasaría a ser la traducción de la instauración del mercado así como de una burguesía local. El mercado construye al Estado y a su vez el Estado pasa a ser constructor del mercado y no solo su garante jurídico. La violencia legítima -legitimada podemos aclarar-; la base consensual -resultado natural de lo anterior-; la construcción de la Nación a nivel material -inmigración, transporte y comunicación, tierras, inversión general-; tanto como a nivel ideológico -educación-; son elementos claves que dan lugar a un proceso también de expropiación de los vencidos -Estados provinciales- y otros no tan vencidos -iglesia-, son todos elementos que legitiman la nueva construcción. Afirma así que el Estado nacional pudo consolidar su presencia a través de mecanismos de penetración que institucionalizaban el nuevo orden a medida que adquirirían legitimidad y poder. Elementos vinculados a la política, la economía y la ideología habrían, según Oszlak, redefinido los límites de la acción individual e institucional centralizando el poder y descentralizando el control. De esa forma logró afianzar su aparato institucional y ensanchar sus bases de apoyo.

1.2.2) Eje económico del debate, la orientación productiva y la ligazón con el mercado mundial.

Continuando el análisis interpretativo metodológico de nuestra tesis debemos iniciar este apartado explicando la concepción de imperialismo de la cual partimos. La crisis económica de 1873 se convierte en el eje vertebral del trabajo, a partir de allí, entendemos, se abre una nueva perspectiva a nivel local y a nivel internacional. El texto de Maurice Flamant y Jeanne Singer-Kerel *Crisis y recesiones económicas* será utilizado como un manual que, gracias a su pragmatismo metodológico logra desenvolver las crisis económicas capitalistas vinculándolas a los procesos políticos más sobresalientes de período. De esta forma desenvuelve la idea de la crisis de 1873 como la primera que no se

restringe a una región acotada, sino que impactará en diferentes países ligados por sus intereses económicos.

Sostendremos a lo largo del trabajo, que la crisis de 1873 impactó profundamente en Argentina. Esto muestra un país en un proceso de vinculación al mercado mundial, con la particularidad de atravesar durante esa etapa con la tarea –y las luchas que a ella se corresponden- de la conformación del Estado. La consecuencia más inmediata de esa crisis fue la aparición de una clase social que tomó las riendas del poder público enfrentando la crisis y sometiéndose al mercado mundial. Sectores de las elites provinciales, vinculadas al poder de Buenos Aires, enfrentaron al caudillaje del interior y desbancaron luego a la dirección política porteña para hacerse con el control del poder central. La dirección política que tomó esa dirección se encarnó en Avellaneda y Roca como máximos exponentes, pero fueron acompañados por todo un cuerpo burocrático ligado a las familias patricias más tradicionales. La política de apropiación de tierras, de ingreso de capitales y abaratamiento de la mano de obra, no se puso al servicio de la construcción del mercado interno y el fortalecimiento de sus instituciones, sino, al servicio de la clase propietaria de tierras y de la burguesía extranjera. Esa relación entre ambas redundó en un enriquecimiento aun mayor de la oligarquía local en torno a los beneficios obtenidos con la renta de la tierra y el bajo costo de la mano de obra.

Juan Álvarez, a quien ubicamos entre los escritores que trabajaron durante la etapa de los ensayistas, escribió en 1929 un libro llamado *Temas de Historia Económica Argentina* del cual tomamos algunos datos brindados y analizados por el autor sobre la parte final del siglo XIX. Sin embargo el análisis económico no fue el fuerte de estos escritores. Debemos esperar la aparición de toda una generación que enlazará los temas económicos al proceso histórico.

La “renovación” vendrá de la mano de economistas, historiadores, sociólogos que reestructuraron durante la década de 1970 preguntas que cuestionaban el proceso sobre el surgimiento estatal. Ya hicimos referencia a algunos de ellos, aunque consideramos que los mejores aportes para nuestra tesis serán los brindados por los trabajos de Carlos Díaz Alejandro; *Ensayos sobre la historia económica Argentina*, y *El régimen oligárquico*

compilado por Marcos Giménez Zapiola donde fue editado el texto de A. G. Ford, “La Argentina y la crisis de Baring de 1890”. Ambos publicados por Amorrortu en 1975.

Nuevamente hubo que esperar el paso de la transición dictatorial para reabrir el juego a los análisis sobre los orígenes del Estado. Antonio Brailovsky, economista volcado a la temática ambiental, realiza un trabajo sobre las diferentes crisis atravesadas por el país. En *1880-1982 Historia de las crisis argentinas. Un sacrificio inútil*, de 1982 y reformulada en 1996, explica cómo la crisis de 1873 se continua durante varios años obligando incluso a tomar medidas proteccionistas. *La crisis de 1890*, de José Panettieri, fue publicado por CEAL en 1984. También contamos con el texto de Alfredo Pucciarelli, *El capitalismo agrario pampeano 1880-1930*, publicado por Hyspamérica en 1986. En el trabajo que retomamos de Andrés Regalsky (1986), el autor hará un análisis de las inversiones y los capitales que ingresan en Argentina a fines del siglo XIX y principios del XX. Esto es interpretado por el autor como el vehículo que permite acelerar el desarrollo nacional y la orientación de su producción al mercado mundial. Todos estos autores comenzaron su formación e incluso su producción en un período previo a la última dictadura, y la continuaron posteriormente a ella en un contexto de debilidad institucional y crisis económica.

Como parte de la historiografía posterior podemos citar la obra de Roy Hora. En 2002 publicó a través de la editorial Siglo XXI su libro *Los terratenientes de la Pampa Argentina. Una historia social y política, 1860-1945*. En este desenvuelve una serie de datos que nos son útiles para comprender el ciclo económico productivo del período analizado. Allí refleja la combinación existente en la Pampa entre gran y pequeña propiedad y la disputa en torno al tipo de producción, si ganadera ¿De qué tipo?, si agrícola ¿Monoproductiva? Concluye que es la victoria de Roca la que pone de manifiesto la madurez de un nuevo orden desplazando el centro de gravedad de Buenos Aires a las provincias. Realizaremos una crítica parcial a esta visión ya que entendemos que el corolario de la nueva política ya se afianza durante la presidencia de Avellaneda a partir de la crisis económica de 1873.

Los trabajos encargados de escudriñar estas problemáticas continuaran. Sin embargo nos interesa citar un trabajo actual que nos causo particular impacto por su hipótesis. Fue

realizado por los economistas Pablo Gerchunoff, Gastón Rossi y el historiador Fernando Rochi.² Provenientes de la Universidad Di Tella escribieron *Desorden y progreso. Las crisis económicas argentinas 1870-1905*, de 2008. En este libro desarrollaron la hipótesis donde plantean que el ordenamiento político del Estado fue anterior a la conquista del ordenamiento económico. A partir de esta conclusión podemos plantear que el conflictivo desarrollo político nacional no fue más que la lucha por un ordenamiento económico del Estado que se alcanzará, según los autores, recién en la década de 1890.

1.2.3) ¿Cómo entendemos al imperialismo?

Llegados a este punto es importante aclarar que esta tesis intenta vincular la problemática económica al proyecto educativo. No solo en cuanto a la orientación productiva elegida por la dirección política del Estado, sino también debido a los presupuestos brindados por los organismos estatales para la fundación del aparato escolar a nivel territorial. Sin embargo no intenta de ningún modo ofrecer una tesis “economicista”, sino que intentamos comprender el proceso social del período en su contexto histórico. Es allí donde se vuelve imprescindible comprender estos años como una bisagra en la historia contemporánea. Desde el punto de vista del leninismo entendemos que da inicio a una etapa del modo de producción capitalista en el cual se desarrollan en forma acelerada elementos constitutivos de lo que será el nuevo orden mundial como producto de las nuevas necesidades del desarrollo de la producción capitalista.

Esta idea es novedosa y la desenvuelve Lenin en *El imperialismo, fase superior del capitalismo* de 1916. La caída tendencial de la tasa de ganancia, llegado a un punto del desarrollo capitalista, provocó en los países centrales toda una serie de medidas que impactará en forma determinante en la economía mundial. La asociación de los grandes monopolios a los Estados en función de utilizar la fuerza para imponer sus condiciones en el mercado mundial; la alianza diplomática de las burguesías de los países centrales con las de las economías emergentes en función de obtener un intercambio beneficioso para el desarrollo de su producción y la intervención de estos mercados; así como finalmente la

² Tanto Gerchunoff como Rossi se vincularon al gobierno kirchnerista, el primero como asesor económico, el segundo como viceministro de economía en el período 2007-2008.

inversión financiera y la cooptación de todo un mercado de deuda a través de préstamos a Estados que terminan endeudados y sometidos a las políticas de los grandes monopolios. Por otro lado todo un proceso de reorientación económica y ocupación de tierras que expandieron el capitalismo a sitios tan lejanos como China, Australia o la Patagonia Argentina. Esa expansión económica no se vio libre de la expansión en paralelo de las instituciones propias de los Estados modernos.

Lenin desarrolla su hipótesis en un contexto marcado por la guerra imperialista -el desarrollo y el enfrentamiento bélico de los grandes monopolios-, y en los albores de una revolución de nuevo tipo, superando la era de las revoluciones burguesas. Inspirado por trabajos más puntuales temáticamente como los de John A. Hobson *El imperialismo* de 1902, *El capital financiero* de Rudolf Hilferding de 1909, y *La economía mundial y el imperialismo* de Nikolái Bujarin de 1915, Lenin logró sintetizar estas ideas y superarlas mostrando al imperialismo como una etapa diferenciada, aunque continuadora, dentro del modo de producción capitalista.

1.3) El análisis historiográfico en la historia de la educación.

Los trabajos referidos a la historia de la educación siempre mantuvieron un espacio secundario en la historiografía argentina. Generalmente no fueron más que un capítulo o un apartado en trabajos referidos al movimiento obrero, al Estado, a la historia de la cultura y las ideas, o incluso como obra de personajes señeros de nuestra historia. Tomaremos como guía para esta tarea la tesis de maestría de Adrian Ascolani *La historiografía educacional argentina en el siglo XX*. Presentada en 2001 en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Es una ayuda clarificadora ya que desenvuelve los ejes centrales de la historiografía referida al área.

Dado que en Argentina la Historia de la Educación no ha sido de especial interés de las escuelas historiográficas, su evolución como disciplina se produjo en base a la acumulación de estudios de aparición esporádica, por lo común monográficos aunque buscaran disimular este carácter intentando el aspecto más abarcativo de obras con apariencia o pretensiones de generalidad. (Ascolani, 2001: 3)

Ascolani plantea cinco etapas diferentes en la constitución de la historiografía educacional argentina. Una primera, de pre formación, iniciada en 1870. La misma se extiende hasta el centenario por lo que abarcaría la etapa que consideramos para nuestra tesis. El autor explica que las obras producidas durante este tiempo conformaban una línea de estudios institucionales retrospectivos, o bien crónicas meramente acontecimentales. En ningún caso existió una finalidad “taxativamente historiográfica”. Diferentes motivos provocan esta orientación. Por un lado, es claro que el período forma parte de una etapa de constitución de la educación para el Estado Argentino. La bibliografía producida no contaba con antecedentes y se orientaba a fijar las propuestas para el proyecto educativo. Por otro lado, la elite ilustrada argentina era muy pequeña en número y buscaba mostrar los acontecimientos sin debates ríspidos que rompieran con el discurso monocorde imperante. Tomando el esquema planteado por Devoto y Pagano en su libro *Historia de la historiografía argentina* (2009), los autores que Ascolani ubica en el período de “pre formación” formarían parte del grupo de la “Historiografía erudita” o incluso -en el tránsito del siglo XIX al XX-, el de los historiadores positivistas.

El trabajo de Ascolani continúa con otra etapa “fundacional” de la historiografía educacional que abarcaría el espacio 1910-1955. En este predominan las crónicas político institucionales. Una tercera etapa, la “transicional”, que actuó como bisagra entre las visiones tradicionales con nuevas modalidades críticas. Posteriormente, iniciada en 1970 y extendida hasta 1990, una cuarta etapa “...de revisión crítica sobre problemáticas vinculadas al Estado y la Sociedad”. Y finalmente lo que el autor llama un “último momento” donde conviven preocupaciones del cuarto momento con la ampliación del objeto de estudio. (Ascolani, 1991) En su investigación el autor realiza un detallado análisis de la historiografía referida a la historia de la educación. Entendemos que los debates y aportes más ricos a la disciplina surgen del tercer al quinto período. La educación comienza a ser parte de una preocupación social y, en estrecha relación, también científica.

Podemos hacer aquí una referencia al artículo de Claudio Suasnábar y Mariano Palamidessi de 2006 publicado en el *Anuario* de la SAHE llamado “El campo de producción de conocimiento en Educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa.” Allí realizan un ensayo sobre la evolución histórica del campo de la educación

en Argentina. Ellos caracterizan tres etapas; una primera signada por la constitución del Estado y la institucionalización en la universidad entre los años 1880 y 1960; una segunda caracterizada por una incipiente profesionalización académica en el contexto de modernización universitaria y burocratización estatal de 1960 a 1983; y una tercera desde 1984 con el retorno de la democracia.

A partir de este apartado veremos la producción más relevante realizada respecto al estudio del surgimiento del proyecto educativo nacional. En todos ellos abunda la problemática de la conformación nacionalista del curriculum, de la formación de docentes, del alcance de las propuestas y muchos de ellos son descriptivos –particularmente en una primera etapa-. Una constante se repite en cada uno de los períodos en los que los autores dividen los vaivenes de la historiografía educativa, la ausencia en el estudio sobre el impacto de la crisis económica de 1873. Es una ausencia en algún punto inexplicable siendo un suceso determinante en la conformación del Estado en el momento en que el proyecto educativo comienza a discutirse.

1.3.1) El auge de las ciencias de la educación. La historiografía de la historia de la educación 1955-1976.

La escolarización masiva impactó en todo el mundo de posguerra. La coyuntura del período en nuestro país, caracterizada por los dos primeros gobiernos peronistas y por su abrupto final, fue un parte aguas. Abrió una etapa de investigaciones que inquirían en lo social -y desde lo social- y comenzaban a profundizar en la temática educativa. La educación como problemática permitió el crecimiento de la disciplina en los ámbitos universitarios, la universidad de Córdoba y La Plata desarrollaron una profusa producción en estos años. Sin embargo la referencia más importante vino de la mano de los investigadores de la Universidad de Buenos Aires ligados al área de las Ciencias de la Educación;

...en la Universidad de Buenos Aires se estaba gestando, bajo el incentivo de Gregorio Weinberg un nuevo grupo de investigadores formados en las Ciencias de la Educación que revitalizarían las áreas de trabajo ya consolidadas –histórica de las políticas, de las ideas y de las instituciones educativas- y darían un vuelco a la

“historia social” de la educación a partir de la incorporación de un instrumental teórico antes ausente (Tedesco, Braslavsky y, con producción posterior, Cucuzza). (Ascolani, 2001: 12)

Entre las obras a las que hace referencia Ascolani para ilustrar estos autores encontramos *Educación y sociedad en la Argentina 1880-1945* de Juan Carlos Tedesco, editada inicialmente en 1970, ampliada en 1986 y reeditada en el 2000; *De congreso a congreso. Crónica del primer congreso Pedagógico Argentino* de Cucuzza (1986); o artículos de Cecilia Braslavsky como “La educación argentina (1955-1980)” publicada por CEAL en 1982 en *El país de los argentinos. Primera Historia Integral, n° 191*. Inicia, en la historiografía, un análisis crítico y no meramente descriptivo del área educativa, asociando al surgimiento de su aparato en relación con el nacimiento del Estado. La historia social se involucró en los orígenes de la educación para cuestionar el objeto social y político de la misma.

Gran parte de esta producción surgía desde el ámbito universitario. Podemos ver desde el análisis de Suasnabar y Palamidessi como ese proyecto modernizador en las universidades, iniciado hacia 1960, tuvo un momento de quiebre. “El golpe militar de 1966 marcó un punto de ruptura para el proyecto de modernización universitaria. Con la intervención a las casas de altos estudios se vio interrumpido el incipiente proceso de profesionalización académica.” (Suasnabar-Palamidessi, 2006; 27)

En 1973 fue publicado por Plus Ultra el libro de Juan Carlos Vedoya *Cómo fue la enseñanza popular en la Argentina*. Luego de publicado su primer libro *La verdad sobre el empréstito Baring Brothers* de 1971, Vedoya continua su crítica en forma “...equidistante de las posiciones liberal y revisionista...” (Pág. 9) según lo expresa Armando Alonso Piñeiro en el prólogo del libro. Fuertemente documentado, el trabajo deja al descubierto las carencias de la educación pública Argentina en sus orígenes. Es de importancia nodal para el desarrollo de nuestra tesis, no solo porque se desenvuelve en la línea de una tradición contraria a la exaltación de figuras individuales, sino que además realizará su análisis desde el estudio de la economía. Retomará el tema educativo, en un momento posterior a la dictadura, con la publicación del libro *Historia de la instrucción primaria en la República Argentina* de 1984.

El carácter militante de muchos de estos autores, o al menos de compromiso político en sus investigaciones, los estimuló durante los arduos debates en la primera mitad de la década del 70, pero los enfrentó a la censura a partir del golpe de 1976. La contraparte, fueron aquellos que escribieron desde una postura menos crítica, de formación católica o directamente adictos al nuevo régimen dictatorial de gobierno. En estos años los trabajos carecieron del rigor científico-crítico necesario y tendieron a “suavizar” los debates en torno al problema educativo. La historia de la educación sufrió una nueva contracción con el desarrollo de áreas tecnocráticas que profundizaron la reforma en educación.

El “Proceso de Reorganización Nacional” no se propuso modernizar la sociedad sino disciplinar los comportamientos políticos y sociales a través de la instauración de un Estado militarizado y la apertura de los mercados. (...) La desaparición, expulsión y exilio de profesores, la prohibición de libros y el control ideológico delinean los rasgos centrales que asumiría el proceso de desestructuración del campo en la universidad. En este contexto institucional, signado por la exclusión de voces y el oscurantismo cultural, se conformaron algunos núcleos académicos emparentados o identificados con el régimen militar. (Suasnábar y Palamidessi, 2006: 29)

Entre los autores que podemos citar de este tiempo se encuentran los de Fernando Martínez Paz, Néstor Auza –con acento en el estudio del catolicismo-, Ethel Manganiello o, desde una perspectiva política distinta, autores que durante este período escribieron en el exterior, tales como Gregorio Weimberg o Juan Carlos Portantiero.

1.3.2) El nuevo despertar crítico. La producción pos dictadura y el “galimatías” democrático.

La refundación de la Historia de la Educación, como de gran parte de la producción científica, llegó luego de finalizada la dictadura. Ya en los últimos años, el desprestigio del gobierno militar permitió la apertura de ciertos espacios “críticos” que reactivaron la interpelación a partir de las problemáticas políticas abandonadas por la fuerza a mediados de los setentas. Se agregaba ahora un nuevo elemento que será cuestionado a partir de su fragilidad, la democracia. El “despertar” coincidió con el centésimo aniversario del

Congreso Pedagógico de 1882, y fue acompañado por toda una producción crítica de los golpes de Estado recuperando el opacado análisis de la Argentina posterior a 1955.

En este contexto político, social y cultural se inscribieron una serie de transformaciones que devinieron en la apertura y desarrollo de numerosos espacios institucionales para la producción de conocimientos y la investigación educativa. La reconstrucción de los circuitos de producción y difusión académica en la universidad se dio en el marco de una explosiva expansión de la matrícula. El proceso de normalización universitaria y la renovación de los cuerpos de profesores completaron el contexto en que se desarrolló la reconstrucción de las carreras de Ciencias de la Educación. La reincorporación de figuras relevantes del campo y el ingreso de jóvenes investigadores formados en el exterior durante el período militar en la titularidad de las cátedras produjo una convergencia de distintas tradiciones y generaciones, estimulando una renovación significativa y una actualización en los enfoques teóricos y planes de estudio de las carreras. (Suasnábar y Palamidessi, 2006: 30)

Retornan así autores como Tedesco, quien comenzará con sus investigaciones en torno a lo ocurrido con el sistema educativo a partir de 1980 –pos dictadura o pos proyecto autoritario- y describió -intentando recuperar- la repolitización de la enseñanza media durante el período 1973-1976. Cecilia Braslavsky, atendió la evolución del sistema educativo a partir del golpe de 1955. Héctor Rubén Cucuzza, quien ingresó a la década con su estudio sobre el Congreso Pedagógico de 1882, se ocupó del contexto y los actores sociales que participaron del mismo. El trabajo de Héctor Recalde será retomado en nuestra tesis para explicar el debate entablado entre sectores liberales y católicos durante el congreso de 1882. Hace una reconstrucción a partir de los debates parlamentarios de la década de 1870 y la intervención social del sector católico, en un contexto de fuerte reaparición del ala más conservadora de la Iglesia Católica.

Una figura clave para la historiografía de la educación es Adriana Puiggrós. Desde una perspectiva ideológica y teórica que continúa con una línea marcada por la corriente del revisionismo nacionalista desarrolló una extensa obra, centralmente en la década de 1990. La misma sobresale por dos trabajos, la monumental *Historia de la educación Argentina*,

publicada por Galerna desde 1991, de la cual Puiggrós actuó como directora de los ocho tomos. Hacia fines de la década, en 1998, apareció su texto *La educación popular en América Latina*, editado por Miño y Davila.

Adriana Puiggrós considerará que el positivismo, el socialismo y el marxismo argentino articularon postulados europeizantes, internacionalistas, racistas y liberales sarmientinos, opuestos a la heterogeneidad cultural nacional. En su divergencia, muchas veces no distingue la variedad de líneas dentro de esta izquierda supuestamente “liberal”. Observará que ese eurocentrismo convertirá las diferentes tendencias en incapaces de constituir una pedagogía “popular”, no en cuanto a sus destinatarios sino en relación a su esencia, dejando esta función al *espiritualismo*, movimiento nutrido con las vertientes krausista, nacionalista popular, y escolanovista. Sostendrá los postulados de la existencia de un “sujeto popular” antagónico, sometido a la “oligarquía” y subestimado por los movimientos políticos obreristas internacionalistas -como el socialismo y el comunismo-, los cuales coincidieron con el proyecto de instrucción pública liberal sarmientino. (Ascolani, 2001)

La Ciencia de la Educación, y con ella el estudio de la Ciencia de la Educación, se constituye a lo largo de esta década como una disciplina autónoma. Su autonomía se vincula a un proceso de fragmentación de las ciencias sociales. Iniciado a mediados de siglo pero acelerado en la década de 1990 fue producto de la necesidad de intervenir en los problemas sociales con un efectivo cuerpo tecnocrático que brinde respuestas a un desarrollo social crítico. La década de 1980 había visto florecer el supuesto teórico mediante el cual casi el único requerimiento para el desarrollo social debía ser la defensa del orden democrático. La producción historiográfica en historia y en historia de la educación se plegó a esa idea. No alcanzó con ello. La crisis económica de fines de la década y la acelerada descomposición social de los ‘90s llevarían a replantearse la funcionalidad de la escuela, la descentralización administrativa y las nuevas prácticas escolares, dejando a un lado su historia.

El espacio desde el cual se resistió a esta tendencia se enmarcó en las *Jornadas de Historia de la Educación* que desde 1987 se constituyó en el lugar de difusión, intercambio y debate por excelencia de los historiadores de esta disciplina en Argentina. “Una buena parte de los trabajos publicados en la última década en el país...” dice Ascolani en referencia a los

noventas “...han pasado por este foro y ha sido el lugar donde se proyectó la conformación de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación.” (Ascolani, 2001; 39). Toda una generación de docentes e investigadores formados previamente a la dictadura, volvieron a vincularse a los debates una vez terminada esta. Su participación no se limitó a la supuesta neutralidad del ámbito científico. Las nuevas ínfulas los vincularon a la participación política llevándolos a puestos muy importantes del Poder Ejecutivo.³

La relación de estas figuras con los diferentes gobiernos y con las leyes de educación de los noventas, fomentó, frente a la crisis general expresada con el estallido del 2001, que toda una serie de nuevos actores interviniera en la problemática educativa. Un trabajo fundamental es el de Adrian Ascolani quien presentó en diciembre de 2001, en la sede FLACSO de Rosario, su tesis de maestría *La historiografía educacional argentina en el siglo XX*. La misma nos ha servido como vertebrador de esta reseña acontecimental. En muchos casos desde las universidades (Buenos Aires, Rosario, La Plata, FLACSO, Di Tella, San Andrés) se volvió a poner el foco en la historia de la educación. Con toda una serie de nuevas producciones que estudiaban desde políticas alternativas al proyecto del Estado (Terigi y Arata, 2012); estudios de casos regionales (Rodríguez Vazquez, 2011) (Nicoletti y Navarro Floria, 2004); producción escolar (Finocchio, 2007); historiografía de la historia de la educación (Ascolani, 2009); origen del sistema educativo (Montenegro, 2012); construcción republicana y construcción ciudadana (Ginocchio, 2005; Lionetti, 2007).

La crisis económica redundo en la crisis de las editoriales, disminuyo así la producción editada en papel particularmente en el número de libros. Sin embargo, la dinámica fordista en la producción científica generó en estudiantes, investigadores y docentes la necesidad de publicar, abriéndose a un amplio espectro de revistas científicas, publicaciones digitales, CD Rom de jornadas, etc. De todos estos, el espacio más sobresaliente y que concentró la producción educativa fue el *Anuario de la Sociedad Argentina de la Historia de la Educación*. El número uno fue editado por la Universidad Nacional de San Juan, posteriormente por editorial Prometeo siendo los últimos números publicados en forma

³ Los ejemplos más sobresalientes son los de Juan Carlos Tedesco, quien se desempeñó entre 2007 y 2009 como Ministro de Educación de la Nación, o Adriana Puiggrós, varias veces diputada y Directora General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires entre 2005 y 2007.

digital. Esta revista concentró desde 1998 los principales trabajos en historia de la educación.

Surgen así los estudios de caso, los estudios críticos sobre los personajes centrales de la historia de la educación desacralizando figuras de renombre político. No obstante, fueron pocos los estudios que vincularon economía con política educativa. Este vínculo tan importante fue planteado en los setentas por Juan Carlos Vedoya o incluso por Juan Carlos Tedesco en su intento por desvincular uno de otro, pero no fueron retomados en el período posterior a la dictadura. Otras urgencias pusieron el foco de análisis en otras problemáticas dejando de lado una vez más el análisis sobre la crisis económica, los presupuestos educativos y la orientación productiva de la educación.

En paralelo a los ámbitos institucionales, en muchos casos en estrecha relación, afloraron experiencias de educación popular, bachilleratos en fábricas recuperadas, y escolarización barrial que, en la medida de sus posibilidades, desarrollaron una producción propia. Vinculado asimismo al ámbito universitario, fue publicado por la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA el manual *Historia de la Educación Popular. Experiencias hegemónicas y contra hegemónicas en Latinoamérica (1880-1940)* (Elisalde, Duarte y Acri -comps-, 2013). Se fueron abriendo así espacios críticos, reivindicando la historia de la educación como un producto propio de la Historia, recomponiendo la interdisciplinariedad necesaria para el desarrollo de las ciencias sociales y humanísticas.

1.4) La producción historiográfica de la historia de la educación.

1.4.1) Sobre la producción durante los albores en historia de la educación.

Los trabajos realizados durante el período que Ascolani llama de “Historiografía Acontecimental y tendencias espiritualistas” se ocupan de marcar una línea entre la época del Virreynato y la revolucionaria marcando una continuidad entre ambas y subrayando como positivo la aparición de todo elemento educativo. Por su parte, desde una línea de izquierda liberal podemos resaltar las obras de Aníbal Ponce con trabajos como *La vejez de*

Sarmiento, de 1927 y *Educación y lucha de clases* de 1934. A pesar de su militancia no pudo desprenderse de una posición ligada a la historia “erudita”.

Antonio Portnoy es, por ejemplo, uno de los autores que analiza todo el período previo hasta 1884 con su libro *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420* de 1937. Obtuvo el primer premio en el concurso de monografías organizado por el Consejo Nacional de Educación para conmemorar la promulgación de la ley 1420 en su cincuentenario. El camino de Portnoy procedía de la historia cultural y etnográfica, hasta que se vinculó a la educación en 1937. Realizó un estudio de la educación desde la Revolución de Mayo hasta la Ley 1420. Ligado a los historiadores “eruditos” caracteriza que el desarrollo de la educación comienza con la iniciativa de los “pro-hombres” de la colonia y la revolución. Sin embargo esa evolución se vería opacada por una “época oscura” para la educación primaria, el gobierno de Rosas. Ese “renacimiento” se reabría según el autor en el período 1852-1862. El análisis continúa con cuatro capítulos que detallan la mayor obra respecto a la educación en manos de Mitre, Sarmiento, Avellaneda y finalmente Roca, presidencia durante la cual se dictó la Ley. Ascolani (2001) realiza una crítica al decir que “Esta historiografía no llega a reconocer, en su obra, los límites y fallas del sistema educativo instalado con la Ley de educación común, de 1884” (Pág. 18). También obtuvieron menciones en dicho concurso José Salvador Campobassi (1942), un liberal laicista radicalizado -según lo caracteriza Ascolani- quien obtuvo un *accèsit* en por su monografía. Así como también citamos a Urbano Díaz (1940) quien recibió el segundo premio en dicho concurso historiográfico.

Por su parte, la tendencia espiritualista se manifestó a partir de la década de 1940 con exponentes como Juan Mantovani y Manuel Solari incorporando definitivamente a la temática el período a partir de 1880. Juan Carlos Zureti, proveniente del nacionalismo católico, con *Historia de la educación*, criticó al normalismo y mostró los límites de la ley 1420 fuera de Buenos Aires. El posicionamiento político, revisionista, volcó el análisis de Zureti en la defensa de personajes como Rosas frente a las figuras resaltadas por los historiadores eruditos.

En 1942 se publicó la tesis doctoral de Nelly Spinelly *El Estado y la Educación*. Es una de las primeras en presentar el problema de la relación entre el Estado y la educación. Analiza

el vínculo moral que la educación le brinda al Estado. La dirección de la educación, con un objetivo moral, sería en sus términos, un derecho del Estado. En el segundo capítulo de su tesis, Spinelly desenvuelve el desarrollo histórico del problema.

Los límites de los trabajos realizados durante este período son claros. En la casi totalidad de estos encontramos una tendencia a la periodización, con las arbitrariedades que esa tarea trae aparejada. Las obras escritas esos años se caracterizaron por poseer un comportamiento fuertemente descriptivo presentando limitaciones enmarcadas en las dos líneas hegemónicas ligadas con la tradición erudita o bien, a su contraparte revisionista.

1.4.2) La historia de la educación en la posguerra.

La particularidad de la posguerra en la mayoría de los países occidentales se caracterizó por la inclusión masiva de estudiantes al campo educativo. Es el resultado del doble juego entre los reclamos obreros y los requerimientos del capital. Por un lado, la demanda surgida desde sindicatos y organizaciones obreras por un proceso de educación inclusivo solía desarrollar experiencias alternativas cuando sus demandas no eran escuchadas. Por el otro, la necesidad por parte del capital de revolucionar el desarrollo técnico en pos de la recomposición de una tasa de ganancia que marcaba nuevamente una tendencia decreciente. La dirección político-económica del Estado se vio obligada a ceder frente a las demandas por educación masiva. El objetivo se vinculó a la necesidad de formar una mano de obra competente frente a los nuevos implementos técnicos, así como más numeroso, cuya masividad le permitiera competir en el mercado a un costo menor. En Argentina ese período vino acompañado por la experiencia peronista.

La masividad, incrementando el número de estudiantes primarios, secundarios y universitarios a partir de los cuarenta y la posterior “normalización institucional post peronista”, según lo entendieron los opositores al gobierno⁴, trastocaron la aparente calma en el área. La aceleración de la tendencia a la privatización escolar durante el gobierno frondizista y el autoritarismo, manifestado en la intervención a la universidad durante el

⁴ El golpe de Estado contra el gobierno peronista de 1955 venía pergeñado en pos del supuesto de que el país necesitaba volver a sus tradiciones cristianas y democráticas frente al despótico régimen imperante.

gobierno de Onganía, conforman un breve relato del período que puso en cuestión a la educación. Abundó como problemática el tema universidad frente al nuevo rol que la misma comenzó a cumplir en esta etapa. Halperin Donghi escribió en 1962 su *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, y desde allí, ingresó finalmente la Historia Social como herramienta para ese cuestionamiento.

Una figura destacada surgida de este período fue Gustavo Cirigliano. Doctorado en 1959, se acercará a la temática desde la Filosofía de la Educación con una mirada de tinte nacionalista popular en sus análisis. Entre sus principales obras se destacan *Filosofía de la Educación* de 1967 y *Educación y Política* de 1969. En otra obra, de interés a los efectos de nuestra tesis, llamada *Educación y Futuro*, escrita en Venezuela en 1964, Cirigliano “ensaya una interpretación de la educación argentina, analizando las filosofías que le dieron sostén en sus etapas anteriores (el positivismo y la reacción espiritualista).” (Cirigliano, 1967: 5). Periodiza las primeras experiencias filosófico-educativas en tres etapas; el normalismo, con figuras como Torres y Sterns desde 1870 se aplicó, dice, un “pestalozzianismo esquematizado”; lo que él llama “positivismo en transición o en difusión” con las figuras de Scalabrini y Vergara, caracterizado por el aditamento del evolucionismo científico y la antropología; y el positivismo científico-experimental de Mercante y Senet poniendo como foco al niño, redundando en la observación y la experimentación. Afirmará que para esa época;

La mirada de los historiadores se detuvo durante mucho tiempo en los procesos preferentemente políticos; ahora se ha inclinado más sobre lo económico-social. Pero todavía nuestros historiadores no se han entregado de lleno al estudio de la educación argentina. (Cirigliano, 1967: 9)

Su estudio pone el acento en las corrientes de pensamiento, desarrollará todo un análisis filosófico que lo llevará a conclusiones de tipo espiritualistas e individualistas como resolución a la problemática social más general. Entre los pocos historiadores que se interesaron por estudiar la historia de la educación argentina de fines de siglo XX podemos citar a Fernando E. Barba. Un breve trabajo de 1968 *La ley de educación común de Buenos Aires de 1875* realizado para la Universidad de La Plata, resalta los límites que encontró la

aplicación de la Ley 888⁵ de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires. Apoya el argumento que “La renta que debía sostener la educación no aumentaba de acuerdo a las necesidades de aquella.” (Barba, 1968: 62). Nos resulta particularmente interesante este argumento ya que se condice con elementos con los que hemos de argumentar nuestra tesis. En otro trabajo posterior (1976) Barba realiza una historia del proceso político de la provincia de Buenos Aires recuperando la acción política de los principales personajes del autonomismo y los proyectos educativos discutidos para la provincia de Buenos Aires.

Ya en esta época podemos encontrar una preocupación por la historia provincial. Podemos citar así a Raúl Fernández (1965) con su *Historia de la educación primaria de Córdoba*. Publicado por la Universidad de Córdoba, plantea que los conceptos de libertad, obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza, como así también la potestad del Estado sobre las masas, son conceptos que surgieron antes que el pueblo argentino se consolidara como Nación y Estado. Fernández realiza un detallado análisis censal y presupuestario.

La década de 1960 fue sin duda un parte aguas. El proceso de apertura y relativa masividad en la universidad, generó toda una nueva corriente de científicos formados en disciplinas nobles como las ciencias de la educación o la sociología. La intervención de la historia social, los cuestionamientos políticos y la producción educativa internacional como las de Mario Manacorda o Paulo Freire desde la pedagogía, afianzaron una corriente en la historia de la educación nacional que superaría la historia acontecimental “...al finalizar la década de 1960, la historia de la educación, como área del conocimiento científico, se había complejizado a partir de la adopción de problemáticas procedentes de la filosofía y de la historia política...” (Ascolani, 2001: 25)

La intervención de la universidad, el 29 de julio de 1966, en la “Noche de los bastones largos” no logró frenar la crítica y la novedad en cuanto a la producción educativa. En el marco de la dictadura de Onganía surgió la obra de Juan Carlos Tedesco *Educación y Sociedad en la Argentina*, reinaugurando la investigación histórica de la educación. El trabajo amalgama el análisis gramsciano con elementos del estructural funcionalismo, aunque su procedencia política lo convierte en tributario de las tesis de Milciades Peña,

⁵ Barba afirma que la Ley de educación Común de la provincia de Buenos Aires es la número 888. Sin embargo Pablo Pineau (1997) retoma el problema afirmando que la Ley fue sancionada mediante el decreto número 988 con fecha 26 de septiembre de 1875.

obra citada en la bibliografía de su libro. La conclusión política del trabajo de Tedesco, sin embargo, se liga al estructuralismo derivado de Émile Durkheim sosteniendo como idea que la estructura social, a través de sus expresiones culturales, serviría para mantener el orden social.

La innovación de Tedesco reside en ser el primer autor de una verdadera tesis que deja de lado la visión ingenua por la cual resultaba incuestionablemente positivo de la ampliación del sistema escolar, para preguntarse sobre el por qué de la existencia y evolución de los diferentes subsistemas de enseñanza, camino que lo conduce a vincular la educación formal con los intereses de determinados sectores sociales. (...) A diferencia de los trabajos de historia educacional anteriores, articuló su obra en torno a una problemática central, como es la forma en que el Estado “oligárquico” ejerció el control social sobre los diferentes sectores a través del sistema educativo. No obstante, buena parte del texto se dedica a demostrar una de las hipótesis centrales planteadas: que la función del sistema escolar argentino fue, durante el periodo 1884-1900, política y no económica, puesto que no existía una demanda desde este último nivel, ni existía una voluntad del Estado por establecer una relación efectiva entre educación y producción, más allá del plano de la socialización necesaria para la disciplina laboral. (Ascolani, 2001: 26)

Las obras de Juan Carlos Tedesco, así como la de Juan Carlos Vedoya, son de importancia central para nuestra tesis. Intentaremos recuperar, desde el materialismo histórico, ciertas posiciones tomadas por estos autores y defendemos la importancia de ambos en la transformación de la producción científica en cuanto a la historia de la educación argentina. Tienen la virtud de exponer la problemática económica, el primero negando su importancia, el segundo apoyándose en datos empíricos que ponen de relieve el movimiento en los presupuestos dedicados al área. Estos trabajos, en particular el de Tedesco, han sido poco o nada criticado por la producción posterior, y fueron retomados por casi la totalidad de los autores durante los últimos años. Hacemos una salvedad respecto a Inés Dussel, quien en su texto *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)* de 1997, plantea un distanciamiento metodológico así como al determinismo y reduccionismo de las conclusiones por él arribadas.

Tedesco tuvo la gran virtud de incorporar a las clases sociales a la dinámica del cambio educativo. Pero en las casi tres décadas transcurridas en el interín, muchos han sido los cambios en la conceptualización de los sujetos sociales y pedagógicos como para mantener intacto el argumento. (Dussel, 1997: 149 y 150)

Retomando un período posterior, Adriana Puiggrós (1992) también realiza una crítica, postulando que para entender las carencias en el área de educación técnica no está referido solo al desarrollo industrial o a la voluntad política, sino a la conformación cultural de la sociedad. Siguiendo el hilo metodológico de nuestra tesis, debemos plantear que tanto Puiggrós como Tedesco cometen el error de caer en la falsa distinción entre cultura-producción-política, en el primer caso, y de política y economía en el caso del segundo.

Desde nuestra perspectiva no podemos obviar una crítica necesaria. El libro de Juan Carlos Tedesco, por su inminente estructuralismo, carece de un anclaje procesal, no logra aunar la totalidad de la problemática y por lo tanto se ve en la obligación de limitar su hipótesis al espectro político.

Nuestra hipótesis al respecto consiste en sostener que los grupos dirigentes asignaron a la educación una función económica y no una función económica; en tanto los cambios económicos ocurridos en este periodo no implicaron la necesidad de recurrir a la formación local de recursos humanos, la estructura del sistema educativo cambio sólo en aquellos aspectos susceptibles de interesar políticamente y en función de ese mismo interés político. Lo original del caso argentino es que las fuerzas que actuaron en el enfrentamiento político coincidieron –cuando cada una de ellas estuvo en la cúspide del poder- en mantener alejada la enseñanza de las orientaciones productivas. (Tedesco, 2009: 36).

Consideramos limitada esta hipótesis. Las investigaciones posteriores demostraron una vigencia en la problemática educativa por la formación en artes y oficios (Finocchio, 2007), es decir, en orientaciones productivas. Aunque entendemos que esa preocupación no arraigó profundamente en el proyecto educativo nacional que presentó finalmente una clara orientación cívico-humanística, eso, sin embargo, no deslinda de una función económica a la propuesta educativa. Vemos la función económica de la educación en un doble sentido.

Por un lado, que dicha orientación se vincula al proceso productivo en cuanto a un tipo de mano de obra particular, de bajo costo, poco profesionalizada y sumisa al nuevo orden nacional. Por otro lado, y con un anclaje más histórico, ya que fue el impacto de la crisis económica la que reorientó el proyecto educativo nacional, como arrastre de la definitiva orientación productiva del Estado.

La obra de Vedoya es superadora en ese aspecto, aunque no logra profundizar en el por qué de la carencia presupuestaria al área de educación. En *Cómo fue la enseñanza popular en la Argentina* (1973) plantea como hipótesis que el problema presupuestario es un problema en la distribución de fondos, mostrando a lo largo de la obra que el gobierno orienta una mayor cantidad de presupuesto a otras áreas. Sin embargo no podemos adjudicar el problema a un mero problema de redistribución. La distribución de los fondos responde a un interés definido y a una orientación social particular para la educación. Al igual que en el caso de Tedesco, Vedoya omite este concepto central del marxismo, así como deja de lado el impacto de la crisis económica internacional de 1873. Argentina es analizada en forma aislada en un contexto en el cual la economía mundial comenzaba a vincularse bajo la égida del imperialismo.

Según lo expresan Devoto y Pagano en su manual (2009) el revisionismo histórico de la década del 30 se diferenció de la historiografía liberal cuestionando su ideología pero no su metodología. Hubo así un revisionismo elitista y autoritario, otro tradicionalista y populista y un tercero influido por el marxismo. No obstante, los revisionistas que abordaron el tema educativo en la década de 1970, bien desde el populismo o bien desde el marxismo, se limitaron a señalar apenas las fallas políticas y económicas del sistema educativo sin dar una salida política a los resultados de sus cuestionamientos.

Retomando a estos autores, pero también intentando superar sus planteos entendemos que el proyecto es fuertemente economicista; por el impacto de la economía en el camino proyectado para la educación; por la orientación brindada a la misma; y por los objetivos de control social sobre las masas frente a las presiones del nuevo mundo del trabajo, y la “nacionalidad” frente a la presión de las comunidades inmigrantes.

Posteriormente Tedesco,

...acentuó el uso de conceptos del materialismo histórico –particularmente de la vertiente altusseriana- y avanza sobre su idea de desvinculación entre educación y economía, para plantear como hipótesis que la modernización de la educación – mediante una mejor articulación interna del sistema educativo y la readecuación de los contenidos y terminalidades, a favor de una orientación técnico/profesional- propuesta por el Plan Magasco y la Ley Saavedra Lamas había sido concebida por la “oligarquía” para desviar a los sectores sociales en ascenso de las carreras universitarias que habilitaban para la conducción política, dificultándoles la competencia por el poder. (Ascolani, 2001: 27)

En este escrito Tedesco reconoce elementos que son centrales para nuestra crítica. Reitera la idea en donde la educación cumple un rol meramente político y busca (casi maquiavélicamente como fin último) alejar a las masas de la política. Hecho que no se comprueba en la práctica, sino que la participación política de los trabajadores solía vincularse a organizaciones contrarias al régimen como el anarquismo y el sindicalismo. El reconocimiento sobre la falta de formación técnica profesional anterior, es decir durante el período que transcurre a fines del siglo XIX, habría alejado a las masas de la posibilidad de vincularse a la producción industrial. Sin embargo, el problema está ligado al sometimiento diplomático de la dirección política del Estado a la clase social dirigente de Estados extranjeros, y no meramente a una cuestión de políticas educativas.

Otro error muy presente en los diferentes trabajos citados, es desconocer el contexto en el que se desarrolla la educación técnica. La recuperación económica a nivel mundial permitió la exportación de capitales que abrió empresas en sud América. El desarrollo de las primeras industrias se dio por las implicancias del imperialismo. En otros casos resultado de la movilidad de capitales desde el sector agrario como producto de la caída de los precios. Para ocupar esos nuevos lugares de trabajo se requirió de mano de obra pero esta no surgió necesariamente del desarrollo nacional. La exportación de capitales buscó mayor rentabilidad allí donde el trabajo y el transporte fuesen más barato. Argentina se convertía en un bocado cuya mano de obra era necesaria ahora, y en forma urgente, formar.

1.4.3) La producción durante la dictadura, exilios y silencios.

Los años de la dictadura implicaron, como es sabido, un silenciamiento de los debates desarrollados en los álgidos años sesentas y setentas. La pregunta por la historia social, la problemática sobre la dependencia, las investigaciones críticas sobre los orígenes del Estado fueron abandonadas o continuadas en el exterior por aquellos que conseguían continuar con su vida académica en el exilio. La producción local creció en descripciones poco “arriesgadas” y disminuyó en cantidad y en proacidad.

Entre los ejemplos que podemos citar encontramos el texto de Fernando Martínez Paz *La educación Argentina*, de 1979 y publicado por la Universidad de Córdoba. El mismo hace un estudio de cien años (1853 a 1955) de propuestas doctrinales formuladas en cada momento. Al analizar el enfrentamiento entre Liberalismo y Catolicismo caracteriza a este último como un elemento positivo frente al “liberalismo sectario” y al monopolio que intentaba implementar el Estado en la educación. Del mismo modo se inclina por el catolicismo liberal frente al catolicismo intransigente resaltando la tarea cumplida, en este aspecto, por el Papa León XIII. En su tesis Ascolani (2001) analiza otro libro de Fernando Martínez Paz, *El sistema educativo nacional*, donde habla de una temprana crisis en la educación, en 1916, como producto de la falta de articulación de los diferentes subsistemas que lo componían. Critica que “Su limitación más fuerte quizás sea haber independizado excesivamente la normativa, las instituciones y las ideas educacionales de los actores y movimientos sociales que la estaban generando.” (Ascolani, 2001: 29) Otro autor que produjo bajo la dictadura fue Néstor Auza quien escribió en 1981 otro libro sobre la temática de marras, *Católicos y liberales en la generación del Ochenta*, publicado por Ediciones Culturales Argentinas.

En 1980 Ethel Manganiello publicó a través de la Librería del Colegio el libro *Historia de la educación argentina: Método generacional*. Fue una novedad la aplicación del “Método generacional” en el campo de la educación. Puesto en práctica en un seminario dictado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. La autora hace una periodización de la historia cultural argentina aplicando el criterio de Ortega y Gasset de periodización generacional al campo de la pedagogía. Logró articular así los distintos periodos; El “Romanticismo historicista” de 1837, mostró como esta generación predomina

e impone su gestión en la generación de 1852. Da paso así al espiritualismo ecléctico que continua en estos y en la generación de 1866. Para analizar posteriormente la generación de 1880, 1896 y la ligazón con el “cientificismo europeo”. Finalmente citaremos el libro de Susana Perazzo, Nélica Kuc y Teresa de Jové. *Historia de la Educación y política educacional Argentina* (1981) de Editorial Humanitas. El mismo es un libro teórico con elementos prácticos para el desarrollo del magisterio.

Los análisis que hacia fines de los sesentas y principios de los setentas comenzaban a involucrarse en la problemática económico-social fueron abruptamente detenidos por el proceso dictatorial. Es claro que los trabajos producidos en esos años no retomarán esta problemática dejándola nuevamente inconclusa en la historiografía nacional. Cuando los estudios llevaban –en principio- a vincular los procesos económicos con los políticos un nuevo viraje, esta vez una dictadura militar, puso freno a esos avances.

1.4.4) La producción en democracia, 1983-2001.

La dictadura cerró su ciclo delictivo como producto de la presión de los trabajadores y la sociedad. Esa presión se sintió incluso entre los investigadores, científicos y docentes, muchos deseosos de volver a la producción poniendo fin, mediante la lucha y las protestas, a la censura. Otros, jóvenes graduados que buscaban producir cuestionando el autoritarismo y las constantes interrupciones del régimen democrático. Esa fue, por algún tiempo, la nueva orientación política para esta línea de trabajo, el estudio sobre las instituciones, su origen y los motivos de su debilidad intrínseca. El silenciamiento de los temas críticos de los setenta abrió la puerta a nuevas corrientes que (envueltos en la nueva dinámica) dejaron de lado conceptos como lucha de clases, o bien cuestionaron a las instituciones desde su debilidad pero no desde su rol.

En 1984 es publicado el libro de Gregorio Weinberg *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Una obra magna donde Weinberg demuestra su erudición concentrando en siete capítulos la historia de la educación latinoamericana desde sus orígenes prehispánicos hasta el positivismo. Devoto y Pagano, en su manual (2009), relatan que fue fructífera su producción en el campo de las ideas argentinas de la primera mitad del siglo XIX, sin

embargo encontró allí mismo sus límites analíticos. A pesar que su recorrido atravesó desde la filosofía hasta las ciencias de la educación enmarcada en una extensísima erudición, el hecho de orientar su investigación solo al ámbito de las ideas, sin vincularlo al espectro económico y social de las poblaciones analizadas, marca los límites de la obra. Fue, no obstante, uno de los pocos en retomar el período anterior al gobierno de Roca.

Como hemos podido ver, los temas anteriores a 1880 prácticamente no fueron vueltos a tratar en esta coyuntura, salvo en algunos pocos casos, como fueron: Gregorio Weinberg, que selecciona elementos de la educación rioplatense para ejemplificar el modelo general válido para América Latina; Edgardo Ossanna, en un breve artículo sobre Rivadavia; Leonardo Paso, intentando identificar las ideas educacionales de los principales estadistas con los progresos y retrocesos en el desarrollo del capitalismo como formación económico-social; y Carlos Newland al tratar la educación bonaerense durante el gobierno de Juan Manuel de Rosas (1830-1852). (Ascolani, 2001: 35)

Realizó para el CEAL un trabajo en dos tomos sobre la Ley 1420. Luego de un estudio preliminar donde afirma que la ley 1420 "...contribuyó como muy pocas otras leyes, a la nacionalización efectiva del país..." (Weinberg, XX: 1984b), recuperó fragmentos del debate parlamentario que se dio en torno a la Ley, favoreciendo esta fuente a sus lectores.

Por otra parte, el grueso de la obra de Héctor Rubén Cucuzza se desarrolló a partir de principios de la década de 1980. Retomó la orientación problemática difundida por Tedesco una década antes y revitalizada con la reedición de sus escritos en 1986. Estudió el Congreso Pedagógico de 1882 en *De congreso a congreso* (1986), donde;

"...se ocupa de las condiciones contextuales y de los actores sociales que participaron del mismo, poniendo a la vista las relaciones conflictivas existentes en el interior de la elite dirigente encargada de elaborar las políticas educativas, además de rescatar la heterogeneidad interna de los movimientos político-ideológicos, laicistas-católicos." (Ascolani, 2001: 31)

Produjo numerosos artículos en revistas y capítulos de libros analizando la educación argentina desde la Revolución de Mayo hasta el peronismo. En 1985 participó del libro de

Flora Hillert *El sistema educativo argentino, antecedentes, formación y crisis* con el capítulo “El Sistema Educativo Argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma.” Da una explicación de las diferentes corrientes que fueron dando origen al sistema educativo. Allí adelanta una hipótesis interesante en relación a nuestra tesis, donde afirma que la Ley 1420 no se ajustó al proyecto de Nación de Roca y los sectores del liberalismo aristocrático conservador. En 1996 compiló para Miño y Davila el trabajo *Historia de la Educación en Debate* de la que participaron autores como Gregorio Weinberg, Adriana Puiggrós, Cecilia Braslavsky, Dora Barrancos, Edgardo Ossana y Mariano Narodowski entre otros.

En 1985 también escribió el capítulo “La Ley 1420 desde un ángulo de la discusión ideológica sobre su significado histórico.” Publicado en el libro compilado por Héctor Bravo para CEAL, *A cien años de la Ley 1420*. Años después, en 1993, Bravo escribiría un libro de título *Estudios sarmientinos*, publicado por EUDEBA. Un libro simple, con una visión en extremo subjetiva de la figura de Sarmiento.

Otro autor ocupado en el tema educativo de la generación del '80 fue Héctor Recalde. En *La Iglesia y la cuestión social (1874-1910)*. Reconstruye a partir de los debates parlamentarios de 1870 los proyectos que oponen a los sectores laicistas y católicos. Sin embargo no logra profundizar en una problemática central a nuestro entender, la aceptación de la influencia extranjera del Vaticano como producto de una política de dependencia diplomática por parte del gobierno nacional. Posteriormente, en 1987, escribirá otra obra para el CEAL, en dos tomos, llamada *El primer congreso pedagógico*, donde extiende su análisis sobre los debates del Congreso.

La producción realizada durante la década de 1980 abrió el camino a la construcción de la ciencia de la educación como una disciplina autónoma y con un corpus de producción suficientemente amplio. En los inicios de los noventa esa producción se amplió, comenzando con una obra dirigida por Adriana Puiggrós, *La historia de la educación en la Argentina*. Esta concentró en sus ocho tomos la producción, muchas veces novedosa, de los historiadores y científicos de la educación. Con estudios de casos, educación alternativa y la educación en las provincias, la obra arranca su análisis en el período posterior a la emisión de la Ley 1420 hasta el fin de la última dictadura militar. En uno de sus primeros trabajos

La educación popular en América Latina de 1984 desarrolla una tesis que luego es ampliada en *Sujetos, disciplina y curriculum, en los orígenes del sistema educativo argentino*. Según Ascolani,

...una original combinación con el análisis gramsciano y con categoría analíticas procedentes de la sociología y psicología de la educación. (...) De acuerdo a nuestra lectura, en el texto de Puiggrós, la concepción de la existencia de un sector “normalizador” predominante entre los normalistas se funda en la aplicación de las categorías gramscianas de hegemonía y bloque histórico. De acuerdo con ello habría un cuerpo de funcionarios “intelectuales orgánicos”, “burócratas” y “subalternos”, cuya función sería reproducir la dominación social ejercida por la “oligarquía”, utilizando las teorías positivistas como justificación, mediante el auxilio de una amplia masa de docentes y con la anuencia de los sectores populares que se aceptaron la violencia simbólica y la discriminación –social, racial, y de género- de este disciplinamiento. (...) Los “normalizadores” en su papel de intelectuales orgánicos habrían puesto freno a los intentos “alternativos” emprendidos principalmente por los funcionarios y directivos “democrático-radicalizados”, cuyo máximo exponente fue el inspector Carlos Vergara. (Ascolani, 2001: 43 y 44)

Tal como expresamos anteriormente, entendemos que hubo un revisionismo elitista y autoritario, otro tradicionalista y populista y un tercero influido por el marxismo. Fue la corriente revisionista no elitista la que influenció a Puiggrós. Mantiene los postulados de la existencia de un “sujeto popular” antagónico y sometido a la “oligarquía” y subestimado por los movimientos políticos obreristas internacionalistas como el socialismo y el comunismo, los cuales coincidirían con el proyecto de instrucción pública liberal sarmientino. Adriana Puiggrós desde una perspectiva ideológica y teórica diametralmente diferente, consideró a las corrientes de izquierda como negadoras de la heterogeneidad cultural nacional.

Puiggrós marcó una impronta con su trabajo ya en el tomo número I de *Historia de la educación en la Argentina*, llamado *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Allí realiza una caracterización de las particularidades del modelo educativo. A ese modelo educativo dominante entre 1880 y

1980 lo llama “sistema de instrucción pública centralizado estatal” (SIPCE). Será utilizado posteriormente por decenas de historiadores de la educación para encuadrar las características del modelo educativo Latinoamericano dominante. Aunque su obra comenzó en los '80, el grueso de la producción de Adriana Puiggrós se editó en la década siguiente. El estudio de Ascolani sobre Puiggrós continúa cuando ve los elementos que se repiten entre los adherentes a la obra. Uno de ellos será el uso del término “popular” como categoría analítica que designa sectores económicos y políticos subalternos.

Desde una perspectiva marxista podemos adjudicarle límites a la comprensión “gramsciana” de Puiggrós. “Popular” no es, desde nuestra perspectiva, un término analítico, sino descriptivo. Otro elemento que ve Ascolani entre aquellos que continuaron la obra de Puiggrós es el corrimiento de eje sobre el problema de la educación en el siglo XIX; del problema del analfabetismo al problema de la democracia interna del sistema. En este trabajo intentamos superar esa perspectiva mostrando -en relación a la crítica anterior- que el problema es de clase, y que la educación -como tantos otros aspectos-, fue otra de las tareas inconclusas de la burguesía argentina.

Entre los autores que escribieron junto a Puiggrós contamos con Daniel Pinkasz, Flavia Terigi, Lidia Rodríguez y Sandra Carli entre otros. Daniel Pinkasz en su texto “Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria en la Provincia de Buenos Aires.” Desarrolla una tesis en la que postula que, a pesar del origen burgués democrático de la escuela, este sistema tendió a la pérdida de autonomía de las representaciones de la sociedad civil, es decir de los *consejos escolares de distrito*. Flavia Terigi por su parte, realiza un estudio de caso en “El ‘caso Vergara’. Producción y exclusión en la génesis del sistema educativo argentino.” Lidia Rodríguez comenzará con los trabajos sobre educación de adultos en Argentina con un trabajo publicado en el segundo tomo de *Historia de la educación Argentina* y continuado luego con el artículo “Educación en los adultos en Argentina, 1870-1900” publicado en el *Anuario* N° 2 de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Estudia la educación en adultos desde lo institucional. Establece dos coyunturas favorables, en 1870 la obra de Sarmiento y los Colegios Nacionales (surgimiento), y otra patrocinada por José Berruti (inspector general de la provincia de Buenos Aires). Ofrece el relevamiento descriptivo de diferentes experiencias educativas en

la enseñanza de adultos en base a la normativa y el curriculum. Sandra Carli, por su parte, inicia el campo del estudio de la infancia como sujeto.

Sandra Carli comparte ciertas hipótesis generales sobre el panorama político-pedagógico con Puiggrós, como los efectos antidemocráticos del “proyecto sarmientino” y la división entre normalizadores y democrático-radicalizados, no obstante su trabajo gana autonomía conceptual y metodológica al internarse en la construcción que ella misma motoriza sobre la historia de la infancia, estableciendo las articulaciones necesarias entre discurso pedagógico, instituciones y prácticas. Al observar los agentes alfabetizadores de la población infantil, insertos en instituciones de la sociedad civil y del Estado, reconoce el juego complejo entablado entre asociaciones civiles –incluidas las colectividades extranjeras- y sistema educativo, destacando la incidencia progresiva de aquellas, excediendo las previsiones del discurso normalista menos democráticos, lo cual matiza la imagen de un mundo escolar efectivamente “normalizado” y cerrado a sí mismo. (Ascolani, 2001: 48)

Carli profundizará el análisis con su Tesis doctoral, presentada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en 1999. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955*. Retoma a toda una larga serie de autores que trabajan la historiografía educativa sobre la infancia. Con su tesis pretende “...a la vez situar a la niñez como objeto de la historia de la educación, leer los procesos históricos que la atravesaron y constituyeron como tal, y desplegar las instituciones, prácticas y políticas que se abocaron a ella.” (Carli, 1999; 14)

Entre los participantes de la obra dirigida por Puiggrós muchos se dedicaron a trabajos que estudiaron historias regionales. La misma Sandra Carli estudio el caso de la educación en la provincia de Entre Ríos como escenario de la formación normalista; María Suayter y su equipo el caso de Tucumán; el Grupo de Edgardo Ossanna para el caso de la provincia de Santa Fe; Silvia Roitemburd para el caso de la provincia de Córdoba “y se refiere casi exclusivamente a los proyectos y acciones educacionales de los conservadores grupos nacionalistas católicos.” (Ascolani, 2001; 57) y Mirta Teobaldo para el caso de Rio Negro, sosteniendo el concepto a partir del cual afirma que para que aparezca la educación en ese

territorio tuvieron peso tanto las demandas de la sociedad civil al Estado, como la iniciativa educacional de la congregación Salesiana.

Otros autores de importancia central y substancial actividad en el área de historia de la educación son Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso. Formados entre fines de la década de 1980 y principios de los '90 surgieron como novedosos exponentes. Dirigido por Cecilia Braslavsky, Pablo Pineau presentó su Tesis en 1996 que llevó por título *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930): Una versión posible*. Publicada al año siguiente por FLACSO. Inicia su estudio previo a las investigaciones desarrolladas hasta ese momento. Enfocado en la provincia de Buenos Aires desde antes de la promulgación de la ley de educación común de la provincia, Pineau sostiene la existencia de dos imaginarios articuladores de lo educativo: uno “civilizador” ley de educación de 1875, y otro “normalizador” consumado con la ley de educación de 1905.

Inés Dussel, más orientada al trabajo en pedagogía escribió en 1997 *Curriculum, Humanismo y Democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Aunque orientado a la enseñanza secundaria, este trabajo es según Ascolani (2001) “...rico en hipótesis...” sintetizándolas del siguiente modo;

1) tanto humanistas como normalistas sustentaron un curriculum de tipo humanista en la enseñanza media que evitara una especialización educacional-profesional precoz, y que la mantuviera como una “preparación para la vida”, como una extensión de la enseñanza primaria, y en el mejor de los casos como un medio de ilustración de la conciencia colectiva de los ciudadanos; 2) la perpetuación del humanismo tuvo un efecto negativo sobre la educación argentina porque al ser hegemónica en las fuerzas que levantaban las banderas de la democracia anuló la posibilidad de una renovación educativa a factor del progreso económico-social; 3) utiliza la antinomia humanistas-pragmatistas, otorgando a los segundos el papel más progresista –aunque no pudieran vencer ciertas rémoras como el elitismo-, lo cual le permite rescatar tanto el pensamiento científico-pedagógico y profesionalista de V. Mercante, como la idea de autonomía de la enseñanza media con respecto a la universidad propugnada por O. Magnasco, C. Saavedra Lamas y E. Nelson. (Ascolani, 2001: 72)

Hacemos referencia también a Marcelo Caruso, quien comenzó con sus trabajos en los noventas. Luego de egresar en la carrera de ciencias de la educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA se radicó en Alemania para seguir allí con su carrera. Produjo innumerables artículos y libros, entre los cuales podemos resaltar en función de su importancia para la historia de la educación *La invención del aula* de 1999 en coautoría con Inés Dussel y *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* de 2001 en coautoría con Inés Dussel y Pablo Pineau. Posteriormente se doctoró con un trabajo comparado sobre la aplicación del método Lancaster en diferentes regiones del mundo durante el siglo XIX.

Justamente, es Inés Dussel quien se involucra en la problemática de la historiografía educacional en un texto publicado en el libro *Historia de la educación en debate*, cuyo compilador fue Héctor R. Cucuzza y fuera publicado por Miño y Davila en 1996. Allí muestra cierta continuidad en las décadas de los setentas y ochentas, respecto a la producción de los cincuentas y sesentas muy limitada en cuanto a la historia de la escuela. “Durante los años 70, y sobre todo durante la década del 80, nuevas corrientes dentro de la didáctica y de la historiografía permitieron otro encuentro entre escuela e historia” (Dussel, 1996: 252) Así, y hasta la fecha de publicación del artículo, la influencia de nuevas tendencias ligadas a intelectuales tales como Bourdieu o Foucault impactaron en el área. Se desarrollara;

La historia de algunas instituciones particulares, de la docencia, del currículum, de la relación entre ramas y niveles de la enseñanza, de la administración escolar, de los cuerpos burocráticos, el rescate de pedagogos olvidados, son los temas que concentran la mayor parte de la producción en el área en los últimos años. (Dussel, 1996: 253)

Cucuzza continuó con su prolífica producción en estos años. En 1997 publicó *De continuidades y rupturas. El problema de las periodizaciones*. Sin embargo los primeros trabajos de importancia nodal como guía para una historiografía de la historia de la educación son los de Adrian Ascolani. En 1999 compiló el libro *La educación en Argentina, estudios de historia*. Libro en el que se aborda la problemática de la educación desde un enfoque histórico analizando las complejidades del sistema desde su origen sin

enfoques románticos y desentrañando las contradicciones entre los preceptos del Estado, la burocracia y los resultados reales. Entre los autores participaron María del Carmen Fernández y Mirta Moscatelli con el artículo “Ciudadanía y Educación en el proceso de formación del Estado Nacional”.

Otra obra de singular importancia por su impacto es la multicitada *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del s. XIX*. De Lilia Bertoni publicada en 2001 por Fondo de Cultura Económica. Ascolani se referirá a ella en un texto posterior;

Las vivencias y representaciones sobre las normas e instituciones educativas, en el momento final del siglo XIX, con especial énfasis en la problemática de la construcción de la identidad nacional, quedan nítidamente presentadas en el libro de Lilia Ana Bertoni, quien en un trabajo sistemático de recopilación de datos periodísticos, reveló el alto grado de aceptación y apropiación del discurso patriótico, incluso por parte de los sectores que no pertenecían a la elite interesada en forjar esa representación colectiva de lo nacional, en el juego de tensiones entre cosmopolitismo y nacionalismo. (Ascolani, 2009: 31)

1.4.5) Otras producciones del período 1990-2000.

La producción académica sobre el tema educativo es amplia y refleja diferentes posturas e intereses; desde lo político podemos citar dos autores muy reconocidos en otros ámbitos, Carlos Escudé y Rosendo Fraga. Por un lado Escudé, referente de las posiciones liberales, escribió para el Instituto Di Tella en 1990 un trabajo el cual, aunque no se refiere estrictamente a nuestro período, ha sido citado por múltiples autores presentes en este capítulo. *El fracaso del proyecto argentino* intenta dar cuenta de la línea patriótica tomada por la escuela desde 1900 como producto del viraje respecto a la propuesta anterior. Utiliza como fuente *El monitor de la educación común* de la cual hace un seguimiento exhaustivo. La hipótesis de Escudé afirma que el nacionalismo educacional exacerbado sirvió de sustento a los diferentes gobiernos desde la oligarquía hasta el peronismo.

Por otro lado Rosendo Fraga, abogado graduado en la Universidad Católica Argentina, es un analista político⁶. Escribió en 1998 *Roca y la educación* donde defiende el rol de estadista de Roca y su posición positivista frente a la educación. Resalta luego el carácter de las reformas conseguidas durante las gestiones de Pizarro y Wilde en el ministerio. La relación de Fraga con el entonces gobierno de Carlos Menem nos da herramientas para sostener que el libro intenta resaltar la figura del caudillo y la importancia de las reformas frente a la Ley de Educación implantada durante el menemismo.

1.4.6) La producción pos crisis. Un retorno a la historia.

La historia de la educación se constituyó a lo largo de la década de 1990-2000 como una disciplina autónoma. Aunque aun ligada a las problemáticas que surgieron en la década de 1970-1980 se *aggiornó* a los nuevos requerimientos y participó de la fragmentación y profesionalización de la totalidad de las ciencias sociales y humanísticas. Las ciencias de la educación, y el análisis de la historia en el área se constituyeron en una disciplina central frente a la innegable pauperización educativa a nivel laboral y frente a los resultados escolares.

La reconversión tecnocrática de las ciencias de la educación, en función de responder a los requerimientos burocráticos de los distintos gobiernos, tendió a dejar de lado los problemas históricos y recabar en la pedagogía, biología y antropología una salida a los nuevos problemas. Sin embargo se constituyó un espacio que sostuvo la problemática histórica;

Las Jornadas de Historia de la Educación constituyen en el presente el espacio de difusión, intercambio y debate por excelencia de los historiadores de esta disciplina en Argentina. Una buena parte de los trabajos publicados en la última década en el país han pasado por este foro y ha sido el lugar donde se proyectó la conformación de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación. (Ascolani, 2001: 39)

Iniciadas en 1987 en la Universidad Nacional de Luján como Jornadas Docentes de Historia de la Educación, constituyéndose en un espacio estable de debate. Se fue

⁶ Entre los cargos que lo vinculan al poder político está el de asesor del ex presidente de facto Roberto Viola.

institucionalizando hasta llegar a las jornadas de 1991 en Paraná Entre Ríos. Allí, una de las problemáticas que se desarrolló, fue la expuesta por el equipo de trabajo de Adriana Puiggrós⁷ en torno a la constitución del sistema educativo y las experiencias pedagógicas “alternativas”.

Poco después surgió la necesidad de dar lugar a la publicación de los mejores trabajos surgidos de este debate. La Sociedad Argentina de Historia de la Educación propuso así la emisión de su *Anuario*, vigente desde 1996. Edgardo Ossanna fue el director del primero de ellos, publicado por la universidad de San Juan. La crisis económica de 2001 y la retracción en la producción editorial forzó a muchos investigadores a buscar espacios alternativos de publicación dando más ventajas al crecimiento de revistas o, como en este caso, al *Anuario* publicado por la SAHE. La nueva crisis trajo consigo nuevos cuestionamientos.

En la coyuntura de crisis económica e institucional de 2002, y durante el año siguiente, la tendencia prevaleciente fue un retorno a la mirada de los contenidos políticos e ideológicos en los manuales escolares, aunque sin restringirse a la cuestión nacionalista antes predominante, pues se incluyeron problemáticas tales como la socialización escolar, el autoritarismo, el racismo, el trasfondo ideológico de saberes presentados como estrictamente científicos, y el control de los cuerpos a través de las prácticas de lectura y escritura. (Ascolani, 2009: 35 y 36)

Desde su origen, el *Anuario de Historia de la Educación* presentó trabajos de suma importancia para la historia de la educación y centrales para el desarrollo del estudio del período que ocupa nuestra tesis. Además de los ya citados trabajos de Pablo Pineau, Lidia Rodríguez y Sandra Carli contamos con otros trabajos importantes. En el área de la producción historiográfica el ya citado trabajo de Cuccuzza “De continuidades y rupturas” publicado en el *Anuario* N° 1; “El campo de producción de conocimiento en Educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa” de Claudio Suasnábar y Mariano Palamidessi, publicado en el *Anuario* N° 7 del 2006. Sandra Carli publicó ese mismo año en el número 4 de *Cuadernos de Educación*, en Córdoba el trabajo “La

⁷ En ese momento Adriana Puiggrós actuaba como Titular en la materia Historia de la educación Argentina y Latinoamericana, de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires.

investigación en educación en Argentina” y en el mismo número Elisa Cragnolino publicó “Historias, convergencias y apuestas en investigación en educación”.

Respecto a estudios territoriales podemos citar varios artículos publicados en *Anuario*. Pedro Navarro Floria publicó en la N° 3 su trabajo “La Patagonia en los primeros textos escolares argentinos (1862-1877)”; María Andrea Nicoletti publicó en el siguiente número “Derecho a ser educados: conceptos sobre educación y evangelización de un misionero salesiano.” Y de conjunto publicaron al año siguiente un trabajo que lleva por título “Conflictos entre la educación estatal y la educación católica en la Patagonia de fines de siglo XIX: Análisis del discurso del inspector escolar Raúl B. Díaz (1910)”. En el último número impreso de *Anuario* fue publicado un trabajo de Florencia Rodríguez Vázquez “Las escuelas de orientación productiva en Mendoza como fundamento de la consolidación de la economía regional vitivinícola. (1880-1914)”.

Muchos trabajos sobre política educativa, debates y Estado, entre los que resaltamos el análisis sobre la posición sarmientina estudiado por Juan Marincevic y Violeta Guyot, o el realizado sobre el normalismo por María del Carmen Fernández, ambos trabajos publicados en *Anuario* N° 3 de 2000/2001. El análisis del debate entre Sarmiento y Pizarro retratado por Verónica Oelsner en la revista N° 8; sobre el discurso escolar en pos de la configuración republicana contamos con lo trabajado por Lucia Lionetti; sobre gobierno escolar rescatamos el trabajo de Claudia Freidenraij de 2010 quien centra su mirada en los Consejos Escolares de Distrito para analizar las relaciones Estado-Sociedad Civil; y sobre el estudio de la participación de los inspectores el de Myriam Southwell y María Ana Manzione publicado en 2011. En la línea de la educación como disciplinador social podemos leer en la revista *Anuario* N° 7 de 2006 un trabajo de María Virginia Ginocchio “Alumnos prolijos, callados y aseados. O las formas en que el Estado prescribió el comportamiento infantil en la configuración de la escuela (1875-1905)”. En lo que será un extracto de su tesis de maestría plantea a la escuela como disciplinador -a partir del cuerpo y los hábitos-, que sirve de constructor de la identidad nacional y a su vez –objetivo supremo- la consolidación nacional. Se vuelve un interesante trabajo sobre la función de la escuela en el adoctrinamiento del comportamiento infantil.

La nueva dinámica científica de producción fordista no se limitó a la producción escrita, sino también a la acumulación de títulos, obligando a los nuevos graduados a realizar cursos de posgrado para entrar en “competencia” con aquellos docentes e investigadores ya afianzados, o incluso con sus pares recientemente graduados. Así la literatura científica comenzó a abundar en tesis de licenciatura, de maestría, doctorales y posdoctorales. No solo en la Universidad de Buenos Aires, sino también otras universidades públicas como San Martín, Lujan, 3 de Febrero y General Sarmiento o privadas como FLACSO, Di Tella o San Andrés.

Por ejemplo la anteriormente citada María Virginia Ginocchio presentó en 2005 su tesis de maestría en la Universidad de San Andrés bajo la dirección de Inés Dussel. En su tesis *Orden, uniformidad y control: la prescripción estatal en los orígenes del sistema educativo (1875-1905)*, se centra en las prescripciones emanadas por el Estado a partir del análisis de dos fuentes de datos: la normativa educativa y la Revista de Educación, circunscrito a 1875-1905 en la provincia de Buenos Aires. El trabajo aborda el momento histórico cuando la educación se convierte en un asunto de Estado profundizando la mirada sobre las prescripciones a escala de la gestión política centrándonos en la vinculación entre higienismo, disciplinamiento social y ciudadanía. En el marco de la institución escolar, se realiza una aproximación al estudio de las prescripciones de la normativa indagando en qué medida y de qué forma nuestra escuela moderna se consolidó como un dispositivo tendiente a la imposición de un modelo uniformador y uniformante.

Otra tesis de maestría de 2005 y también dirigida por Inés Dussel en la Universidad de San Andrés es el trabajo de la Licenciada Marisa Eliezer y lleva por título *La nación de la Escuela. Un análisis de los actos escolares en contextos de crisis*. Explica que durante el siglo XX la escuela Argentina asume un rol prioritario en la conformación de la identidad nacional a través de los actos escolares. A principios del siglo XXI los rituales cívicos continúan ocupando un espacio preponderante en la cultura escolar. Aunque no abarca centralmente nuestro período parte analizándolo cuando explica que;

Hasta 1870 las fiestas conservan una parte de su esplendor lúdico, pero pocos años más tarde pierden su brillo y espontaneidad de antaño. Y el ciclo festivo, junto con la espontaneidad de la participación popular en la fiesta, decrece. (Eliezer, 2005; 38)

Los cambios significativos en las fiestas cívicas se dan a partir de 1880. Bertoni afirma que la etapa que se circunscribe a la década de 1880 en el contexto de un programa nacionalizador con fuerte presencia del Estado. Las fiestas se renovaron con la participación de batallones escolares, persiste en ellas un fuerte tinte militarista.

Ya a fines del siglo XIX, en el contexto de la masificación inmigratoria, los rituales cívicos escolares participan de una operación de regulación de la población, que incluye una oleada de formas de “nacionalización” – las ya mencionadas nacionalización de la educación, de la ciudadanía, el servicio militar obligatorio, la producción de la memoria nacional destinadas a ritualizar la nacionalidad. La nación será la mejor representante del cuerpo social y tal ritualización ha de permear toda la vida cotidiana (Dussel, 2001; 170) En este período las fiestas cívicas ejemplifican la hegemonía de la concepción esencialista y excluyente de la nación de tono hispano, a la vez que enmascara las disonancias de una sociedad cosmopolita. (Eliezer, 2005: 51)

En 2007 Silvia Finocchio presentó en FLACSO su tesis doctoral titulada *Del quiosco al aula. Lecturas docentes*. Dirigida por Gustavo Fischman releva las publicaciones orientadas a docentes a lo largo de la historia escolar Argentina y hace un análisis histórico de su impacto en la tarea laboral y educativa. En 2008 publicó a través de Edhasa un extracto de su tesis bajo el título *La escuela en la historia Argentina*. Su trabajo resalta en la novedad de tomar las publicaciones periódicas como objeto de análisis para interpelar a través de ellas a la docencia. A los efectos de esta tesis tomamos de su análisis el período de fines de siglo XIX en particular su análisis sobre la revista del Estado, *El monitor de la educación común*. Silvia Finocchio es además autora de numerosos textos y artículos, se desempeña como docente en la Universidad de La Plata, en la Universidad de Buenos Aires y es investigadora del área de educación de FLACSO Argentina.

Entre los trabajos más novedosos de esta última etapa encontramos los de Lucia Lionetti, *La misión política de la escuela pública, formar ciudadanos de la República (1870-1916)* editado por Miño y Davila en 2007, recupera el debate sobre los objetivos de la educación pública. Entre la historiografía reciente señalamos la aparición del libro de Renata Giovine

Cultura política, ciudadanía y gobierno escolar. Tensiones en torno a su definición: la provincia de Buenos Aires (1850-1905), publicado por editorial Stella en 2008.

El texto describe, mediante el aporte de evidencia documental, la compleja trama de relaciones entre instituciones, actores, intereses y condicionamientos coyunturales que están en la base de la constitución de un modelo de gobernabilidad con el que luego se timonearía la construcción de la Argentina moderna y de su sistema educativo que es, sin duda, un dispositivo fundante de esta modernidad. (Giovine, 2008: 11)

Otra de las obras más recientes utilizadas para el estudio en nuestra tesis es el libro compilado por Adrian Ascolani en 2009, *El sistema educativo en Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico*. Publicado por Laborde en la ciudad de Rosario encontramos en él un capítulo escrito por el mismo Ascolani “La investigación reciente en Historia de la Educación Argentina: campo, problemáticas y tendencias” que nos sirve de apoyo para el desarrollo de nuestro estado de la cuestión. Finalmente el texto de Ana María Montenegro, publicado por Miño y Davila en 2012, que lleva por nombre *Un lugar llamado escuela pública. Origen y paradoja (Buenos Aires, 1580-1911)*. En él realiza un análisis extenso temporalmente sobre el lugar de la escuela. Estudia sus particularidades, desde arquitectónicas hasta aquellas que encumbraban el establecimiento en el ideario popular. Busca los “sedimentos” dejados por la conformación educativa en sus orígenes encontrando en ellos los desplazamientos de la escuela pública a través del tiempo.

Hemos podido adelantar posiciones de nuestra hipótesis en diversas publicaciones. Avanzamos en el estudio sobre el impacto de la crisis económica de 1873 en el ámbito político y educativo en el texto “La oligarquía al poder. Consecuencias políticas de la crisis económica de 1873 en Argentina. Una mirada al proyecto educativo.” Publicado en la revista digital del instituto Gino Germani, *Hic Rodhus. Crisis capitalista, polémicas y controversias*. N° 1 de diciembre de 2011. Recientemente presentamos en el Congreso ALAS 2013 realizado en Santiago de Chile la ponencia *La propuesta educativa argentina en los orígenes del Estado-Nación. La disputa Estado Iglesia y su impacto en la Universidad*. En la misma marcamos los debates existentes al interior del congreso

pedagógico en torno al problema de la educación laica o religiosa, mostrando como problema de fondo, el sometimiento diplomático del Estado argentino respecto a Estados extranjeros, el mismo fue publicado en el material de las jornadas. Por último hacemos referencia a un trabajo de actualidad histórica, que sirve de todos modos para dar a entender el marco analítico y metodológico de nuestro trabajo. El texto “Contradicciones entre trabajo capitalista y educación. Formación, empleo y educación, una tendencia a la crisis.” Fue publicado en la brasilera, *Ideacao revista*, Vol 14, N° 1. Durante el primer semestre de 2012.

1.5) Conclusión.

Esta larga exposición intenta marcar cuál fue el contexto de la bibliografía consultada para esta Tesis doctoral. Intentaremos que una exposición crítica de los mismos, la utilización para sostener nuestras posiciones y el debate con las diferentes tendencias sirva para enriquecer este libro y sea un aporte a la historia de la educación Argentina.

En un primer momento de este capítulo realizamos un análisis de contexto histórico y político referido al surgimiento de las principales corrientes historiográficas, los autores más relevantes en el estudio de la historia nacional, para dar paso luego a la descripción de la producción sobre el tema. En una segunda instancia desarrollamos más puntualmente una descripción y un análisis de la producción misma, citamos obras centrales de la historiografía educativa y de las políticas aplicadas a la práctica escolar.

No obstante el largo desarrollo una constante se repite, en todas ellas está ausente el análisis del contexto internacional, en particular de aquellos hechos que impactaron de lleno en el proceso histórico argentino. Se deja de lado así un estudio pormenorizado sobre el impacto y las consecuencias para la educación de lo que fue la crisis de 1873.

Los primeros trabajos tomaron un carácter más bien descriptivo, en muchos casos de desarrollo factico pero no alcanzaron el nivel analítico que les permitiera comprender las particularidades aquí citadas. Luego, el avance de las investigaciones y de las problemáticas fue acercando a los investigadores a unos primeros intentos por vincular económica y educación –sin llegar a tomar en cuenta el impacto de la crisis en el momento fundacional

del modelo-. Sin embargo, la dictadura militar clausuró esa etapa que fue reabierto posteriormente con otras problemáticas.

Se retrasaba una vez más la posibilidad de brindar aportes para responder a la pregunta central de nuestra tesis. La producción posterior fue de lo más variada como producto de una nueva lógica de producción científica, los estudios sobre educación y economía afloraron con mayor asiduidad aunque en ninguno de los casos se profundizó en la posibilidad de que existiera un vínculo entre propuesta económica y propuesta educativa. Del mismo modo ninguna de las nuevas investigaciones tomó en cuenta la posibilidad de estudiar la crisis internacional de 1873 como un condicionante para dichas políticas.

Capítulo 2

La política económica previa a la crisis de 1873: su relación respecto a la orientación productiva de la educación nacional.

2.1) Un mundo en crisis. Introducción.

¿Crisis? ¿Cómo puede suponerse que un mundo donde los índices mostraban un desarrollo revolucionario se encontraba en crisis? Con esta pregunta Hobsbawm (2012b) analiza el período abierto con la década de 1870.

Entre 1870 y 1890 la producción de hierro en los cinco países productores más importantes fue de más del doble (pasó de 11 a 23 millones de toneladas); la producción de acero, que se convirtió en un índice adecuado de industrialización en su conjunto, se multiplicó por veinte (pasó de medio millón a 11 millones de toneladas). El comercio internacional continuó aumentando de forma importante, aunque es verdad que a un ritmo menos vertiginoso que antes. En estas mismas décadas las economías industriales norteamericana y alemana avanzaron a pasos gigantescos y la revolución industrial se extendió a nuevos países como Suecia y Rusia (...). La inversión extranjera en América Latina alcanzó su cúspide en el decenio de 1880 al duplicarse la extensión del tendido férreo en Argentina en el plazo de cinco años, y tanto Argentina como Brasil absorbían trescientos mil inmigrantes por año. ¿Puede calificarse de “Gran Depresión” a ese periodo de espectacular incremento productivo? (Hobsbawm, 2012b: 705)

No obstante, la crisis económica era un fenómeno presente, y por primera vez en la historia humana se extendía a escala mundial. Por contradictorio que resulte, el avanzado desarrollo de la ciencia y de la técnica, la expansión comercial, la incorporación de tierras (ocupadas o no) al mercado mundial, la acelerada circulación de capitales y la inversión de grandes masas de ellos fuera de las metrópolis, fueron la reacción a un fenómeno descubierto y analizado por Karl Marx: la tendencia decreciente de la tasa de ganancia. (Marx, 1993). La

crisis se manifestó, y el capital requirió a partir de ese momento de nuevos elementos para su valorización.

En la década de 1870, el progreso del mundo burgués había llegado hasta un punto en que comenzaban a escucharse voces más escépticas e incluso más pesimistas. (...) Tras una generación de expansión sin precedentes, la economía mundial se hallaba en crisis. (Hobsbawm, 2012b: 703)

Este capítulo intenta analizar cómo se desenvuelven las contradicciones históricas de este período en Argentina, en el contexto de su constitución como Estado moderno. Para ello, describiremos los hechos más sobresalientes de la década de 1860 hasta el arribo de la crisis económica de 1873. En el caso argentino mostraremos las particularidades políticas y económicas que llevaron a Domingo Faustino Sarmiento a la primera magistratura de la nación, abriendo así la década (quinquenio para ser más exactos) que abarca nuestra tesis. Buscamos entender la situación política y económica nacional previa al crack de 1873, para profundizar en el análisis de la propuesta educativa estatal desarrollada durante gran parte de la presidencia de Sarmiento.

Consideramos el año de 1873 una bisagra porque es desde entonces que la dirección política de la clase social dirigente del Estado subordina la propuesta educativa a una orientación particular, ligada al mercado y a la diplomacia exterior. Estudiaremos la política educativa aplicada hasta ese momento lo que nos permitirá comprender la propuesta inicial y su resultado.

2.1.1) La década de 1860. Contexto histórico.

Los años que transcurren entre 1860 y 1870 cerraron un largo período de revoluciones y guerras civiles en diversos lugares del mundo, que concluyeron por conformar los Estados nacionales modernos. Hechos centrales se desarrollaron a la par. Prusia se convirtió en el eje político-económico de la Confederación Alemana; el *Risorgimento* planteaba la unificación italiana⁸ y la Guerra Civil norteamericana concretaba el camino definitivo del

⁸ “...aparte del interés de otras potencias en cualquier cambio sustancial en las fronteras del continente, la unificación de Italia implicaba la expulsión del imperio de los Habsburgo, al que pertenecía la mayor parte del

triunfo de la burguesía norteamericana. La definición criolla de este proceso global se dio con el enfrentamiento entre la Confederación Argentina y el Estado de Buenos Aires.

En Estados Unidos, el desarrollo industrial requirió de la ampliación del mercado de mano de obra libre y el control efectivo sobre territorios productores de materias primas. Estas necesidades de la clase social más desarrollada, la burguesía norteaña, se tradujeron en medidas políticas que, en muchos casos, iban en detrimento directo con los intereses de los grandes terratenientes del sur, defensores del esclavismo y principales abastecedores de algodón de las industrias textiles inglesas. La ofensiva política norteaña pronto devino en una contraofensiva militar del sur que, en diferentes momentos de la guerra, exigió la secesión. La iniciativa militar de los Estados del Sur parecía demarcar una victoria segura, pero la arremetida del ejército del norte en 1864 y la conquista de puntos estratégicos, concluyeron por volcar la guerra a favor de la Unión. (Néré, 1965)

Una consecuencia de la Guerra de Secesión, central para la historia sudamericana, fue la abrupta caída de las exportaciones de algodón de los Estados sureños a Inglaterra y el aumento de los precios de dicho producto. Los industriales británicos se vieron forzados a variar sus mercados (comenzaron a adquirir algodón de la India y otras colonias) además de diversificar las materias primas para abastecer sus industrias recurriendo, entre otras, a lanas provenientes de Sudamérica. Con los resultados de la Guerra de Secesión norteamericana, los industriales ingleses perdían en los Estados del sur un aliado para la obtención de materias primas. Inglaterra no podía permitir lo mismo en Sudamérica.

Por otro lado, el progreso científico-industrial tuvo consecuencias significativas en los sistemas educativos nacionales. “Es evidente el valor práctico de una buena educación primaria para tecnologías con base científica, tanto económicas como militares.” (Hobsbawm, 2012a: 375) Hacía ya algunos años prosperaba en ciertas regiones de los Estados Unidos la propuesta escolar impulsada por Horace Mann. La escuela de Massachusetts proponía la educación común, (laica e imbricando a las diferentes clases

norte de Italia. La unificación de Alemania suscitaba tres cuestiones: en qué consistía exactamente la Alemania que iba a ser unificada, cómo encajarían en ella –si es que podían- los dos poderes mayores que eran miembros de la Confederación Alemana, Prusia y Austria, y que iba a suceder con los numerosos principados que había dentro de ella cuya envergadura oscilaba desde reinos de mediano tamaño a territorios de opereta. Como hemos visto, pues, ambas unificaciones implicaban directamente la naturaleza y las fronteras del imperio de los Habsburgo. En la práctica ambas unificaciones implicaban asimismo la guerra.” (Hobsbawm, 2012a: 401)

sociales en una misma experiencia educativa) proporcionada por maestras y sostenida por el interés público. (Mann, 1972). Fue duplicada por otros Estados. No obstante la novedad, el sistema imitó parcialmente la escuela prusiana, exitosa en la formación de sus jóvenes. Mientras que las universidades norteamericanas proporcionaban una educación sistemática en la técnica, los alemanes resolvieron la formación técnica directamente en sus escuelas “...y en la década de 1850 iniciaron la *Realschule*, escuela secundaria de orientación técnica y moderna.” (Hobsbawm, 2012a: 375) El éxito de la educación prusiana convirtió su sistema educativo en un modelo mundial. Hacia 1875, mientras que apenas el 2% de los reclutas alemanes eran analfabetos, entre los franceses las cifras llegaban al 18%, al 52% entre los italianos y al 79% en el caso ruso.⁹

Además de la formación técnica –y es aquí donde la educación primaria cumple un rol fundamental- la educación pública debió cumplir con el rol de construir la “nacionalidad”;

...el mayor progreso se produjo en las escuelas primarias, cuyo objetivo, por consenso general, no era solamente enseñar los rudimentos del alfabeto y la aritmética, sino, quizá todavía más, imponer a sus pupilos los valores de la sociedad (moralidad, patriotismo, etc.) (...) El progreso era realmente sorprendente: entre 1840 y la década de 1880 la población de Europa creció un 33 por 100, pero el número de niños que iba al colegio aumentó un 145 por 100. Hasta en Prusia, donde abundaban los colegios, el número de escuelas primarias aumentó más del 50 por 100 entre 1843 y 1871. (Hobsbawm, 2012a: 426)

2.1.2) El crack de 1873.

Aunque Gran Bretaña había sido hasta el momento el motor del desarrollo capitalista, desde la década de 1860 Estados Unidos y Alemania ingresaron en la competencia con un acelerado impulso brindado en gran parte gracias a las guerras por la constitución estatal. Además, el desarrollo del mercado interno a partir de colonos en el caso estadounidense; la dirección y centralización estatal prusiana, en el caso alemán; acompañados ambos por la

⁹ Los datos fueron reformulados a partir de los que brinda Hobsbawm en el libro previamente citado.

metalurgia y la renovación en la producción de combustibles, permitió una acumulación y circulación de capital que fue dejando rezagado al viejo león británico.

La construcción en los grandes centros urbanos, principales asientos industriales, fue acompañado por un acelerado corrimiento de grandes masas de capital desde distintos sectores productivos. También fomentó el sistema bancario, con la apertura de nuevos bancos y financieras que intervenían como mediadores, prestamistas y garantes, en cuanto a la colocación de acciones en el mercado. Así, con la especulación accionaria, el modo de producción capitalista reavivaba su agotado aparato circulatorio: “La especulación, justificada por el alza de los dividendos y facilitada por los créditos concedidos por los nuevos bancos, se dirigió a los valores ferroviarios, los terrenos y los inmuebles” (Flamant & Singer-Kerel, 1971: 33).

Según explica Carlos Marichal (2009), analistas contemporáneos atribuyen las causas de la crisis a dos factores centrales. Por un lado, Juglar, Tougan Baranowsky y Kondratieff pusieron el acento en la caída de precios, lo cual conllevó a una caída de la tasa de rentabilidad. Por otro lado Giffen y Schumpeter, para quienes la fuerza primordial provino del debilitamiento del principal motor de la economía de la época, la construcción de ferrocarriles. Es cierto que hacia esta fecha el tendido de la red ferroviaria había alcanzado una extensión límite en Europa occidental poniendo en vilo todo el entramado. También que un aumento en los precios de los bienes industriales había provocado una fuerte caída de la rentabilidad. Es difícil, a los efectos de analizar la crisis, disociar una causa de otra y no entenderla como un todo en una economía que ya encontraba los primeros visos de sus propias limitaciones. La crisis en toda su forma se inició el 8 de mayo de 1873 con el crac bursátil de la Bolsa de Viena, llevando a la quiebra a los dos principales bancos austriacos. Los efectos de la especulación se propagaron pronto a Alemania deprimiendo la producción, los precios y finalmente el empleo. El contagio se extendió a los Estados Unidos donde la guerra de Secesión y el período inmediatamente posterior habían visto un acelerado proceso en la construcción de vías férreas. La especulación y el aumento de los costes provocaron que las nuevas líneas dejen de ser rentables. La firma Jay Cooke & Co. reaccionó lanzando un empréstito de 300 millones de dólares, no obstante;

Esto constituyó un fracaso, puesto que las bolsas europeas, como la de Nueva York, estaban inundadas de valores de compañías ferroviarias. Estas sociedades obtuvieron entonces préstamos de los bancos, pero no pudieron reembolsarlos, lo cual condujo a los propios bancos a la suspensión de pagos (Flamant & Singer-Kerel, 1971: 35).

Por derivaciones de la crisis los intercambios exteriores se contrajeron hasta 1876, aunque en Europa central los efectos se sintieron hasta finales de la década. Las medidas interrumpieron la prosperidad industrial a la que había llegado Inglaterra luego de la salida de las crisis de 1866. El número de exportaciones se redujeron en un 25% entre 1872 y 1879, provocando quiebras, desempleo y reducción de salarios particularmente en la industria textil. (Flamant & Singer-Kerel, 1971). En su estudio, Carlos Marichal (2009) hace un análisis del impacto de esta crisis en América Latina, sostiene que;

El hecho de que la crisis de 1873 sí alcanzara a sentirse de forma tan amplia, sugiere que es aproximadamente alrededor de estas fechas cuando se puede percibir con claridad una más compleja articulación entre los ciclos propios de las economías latinoamericanas con las fluctuaciones de las economías capitalistas ya maduras de Europa y Estados Unidos. (Pág. 23).

La crisis económica de 1873 puede ser considerada la primera gran crisis de carácter mundial.¹⁰ Iniciada en el centro europeo se extendió pronto a las principales economías capitalistas y desde allí repercutió en todas sus economías subsidiarias. Por ello no es casual la repercusión que la misma tuvo en América Latina, en su vida política y en sus medidas económicas.

2.1.3) Guerra, crisis y reordenamiento social en Sudamérica.

¹⁰ Lenin, al analizar el desarrollo del monopolio como fenómeno particular de la nueva fase del modo de producción capitalista, presta especial atención a esta crisis. En su balance sobre la historia de los monopolios plantea que; “Después de la crisis de 1873, largo período de desarrollo de los cartels, pero éstos constituyen todavía una excepción, no son aún sólidos, aun representan un fenómeno pasajero.” (Lenin, [1916]; 21).

La injerencia del mercado mundial había profundizado la divergencia entre los diferentes intereses de las emergentes burguesías sudamericanas. Buenos Aires y la Confederación Argentina llegarían a nuevos enfrentamientos armados. Aunque la batalla de Cepeda dejó al Estado de Buenos Aires al borde de la disolución, Urquiza, representante máximo de la Confederación, priorizó los intereses exportadores de su provincia en lugar de la unidad nacional. (Peña, 2012a)

En carta enviada por Urquiza el 4 de noviembre de 1859 y firmada por Victorica a los comisionados de la Confederación encargados de negociar la paz con Buenos Aires, decía respecto a la posibilidad de un nuevo enfrentamiento, “El general Urquiza no desea esa victoria, aunque sea muy fácil conseguirla, porque sabe que la nación le agradecerá más el evitar nueva efusión de sangre en una batalla fratricida.” (de Titto, 2009: 76) El progresivo debilitamiento económico del interior y la autonomía política porteña llevaba inevitablemente a un nuevo enfrentamiento armado fomentado por el entonces presidente de la Confederación, Santiago Derqui. Mitre y la oligarquía porteña habían tomado la decisión de ir a la guerra, Urquiza en cambio se mostró vacilante e intentó mediar con Derqui para llegar a un arreglo. Mitre escribía en ese sentido a Urquiza poco antes de Pavón el 25 de abril de 1861;

Esta situación no tiene sino dos salidas: o la desunión, o la guerra, o una tercera, que es peor que cualquiera de las anteriores, que acabaría por conducirnos a una de ellas, es decir, a una situación violenta, vacilante, que sin ser la guerra ni dar la paz, produciría iguales o mayores males. Yo le preguntaría a usted si había hecho uso de su legítima influencia para prevenir esta situación. (de Titto, 2009: 102)

Urquiza, pese a sus intereses y su influencia sobre el presidente confederado no pudo evitar el enfrentamiento bélico. Se desarrolló en el arroyo Pavón el 17 de septiembre de 1861 y concluyó con la victoria porteña pese a las notables desventajas respecto al ejército de la Confederación. “En muchas ocasiones pudo Urquiza aplastar militarmente por largo tiempo a la oligarquía porteña –sobre todo después de su victoria en Cepeda-, y sin embargo, prefirió la conciliación permitiéndole rehacer su poderío militar” (Peña, 2012a: 211 y 212). A pesar de poseer un ejército más numeroso, y una caballería que había destrozado a la de Mitre en batalla, el caudillo entrerriano prefirió retirarse otorgando la victoria al ejército de

Buenos Aires. Esta acción fue el paso que determinó la supremacía de la oligarquía porteña, la alianza con las oligarquías del interior y la consolidación de un Estado que ingresó finalmente unificado al mercado mundial.

Sarmiento aun buscaba la clase social dirigente que sacara al país de la barbarie. Había puesto su confianza en Urquiza a la hora del enfrentamiento con Rosas, sin embargo el país continuó por un camino no deseado por el sanjuanino. Ahora ponía su confianza en la propuesta nacional desarrollada por Mitre a quien llamaba “Mi querido coronel” en carta a él dirigida el 20 de septiembre de 1861, el objetivo era eliminar definitivamente al barbarismo y la montonera.

No trate de economizar sangre de gauchos. Éste es un abono que es preciso hacer útil al país. La sangre es lo único que tienen de seres humanos. (...) No deje cicatrizar la herida de Pavón. Urquiza debe desaparecer de la escena, cueste lo que cueste. Southampton o la horca. (...) Un abrazo y resolución de acabar. Concluir la guerra empezada y no dejarla a mitad de camino, como hizo Urquiza al cabo de Cepeda. (de Titto, 2009: 107 a 110).

La tesis de Peña plantea que la diferencia central entre la guerra civil sudamericana con respecto a la que ocurría en Estados Unidos es que aquí no se enfrentaron proyectos económicos opuestos, sino diferentes facciones de un mismo proyecto (Peña, 2012a). Como producto de la derrota en Pavón el presidente de la Confederación Santiago Derqui y posteriormente su vicepresidente, Juan Esteban Pedernera, se vieron obligados a renunciar. Pocos días después Mitre accedería a la presidencia de la Nación dispuesto a unificar el territorio “a sangre y fuego” eliminando las montoneras federales del interior que todavía se oponían al poder central. El rebrote de las mismas ocurrió durante la guerra al Paraguay cuando, tal como describe Estanislao Zeballos, el 30 de agosto de 1872 refiriéndose a ese momento; “La República Argentina aún no constituida sólidamente, como lo demuestran las montoneras que aparecieron en el Interior durante la guerra del Paraguay, debía en esa época proceder de tal manera que le fuese fácil evitar un gran peligro exterior.” (de Titto, 2009; 168).

Por su parte, el tipo de desarrollo particular del Paraguay lo convertía en un país relativamente independiente del capital inglés y, por lo tanto, en una factible amenaza. El apoyo brindado por el caudillo paraguayo Solano López al Partido Blanco uruguayo fue la excusa para iniciar el conflicto armado. Las fuerzas del Partido Colorado y sus aliados del Imperio de Brasil, con el sostén directo del Imperio Británico, declararon la guerra, que fue inmediatamente acompañada por Argentina frente al intento de las tropas paraguayas de atravesar su territorio rumbo al Uruguay. En 1865, ya como líder militar, Mitre planificó una campaña de tan solo dos meses para someter al gobierno paraguayo. (Halperin Donghi, 1982). La guerra fue profundamente anti popular, particularmente en el Litoral argentino. En cambio, los terratenientes litoraleños, en especial Urquiza, se beneficiaron con la venta de pertrechos militares producidos en sus tierras, y el ingreso de oro brasileño a cambio de productos para sus tropas (Pomer, 2008). Esa actitud del entrerriano le costaría la vida unos años después así como una guerra civil en la provincia que atravesaría casi completa la década de 1870.

El fin de la guerra de secesión norteamericana había generado una importante crisis económica en el Reino Unido debido al aumento de los precios del algodón. Los norteamericanos repatriaron sus fondos europeos y redujeron la compra de mercancías británicas provocando el cierre de fábricas, la reducción de salarios y el aumento del nivel de desempleo (Flamant & Singer-Kerel, 1971). La crisis impactó en Argentina con una caída en la compra de materias primas lo que abrió un fuerte debate entre los sectores liberales y un nuevo sector proteccionista (Chiaromonte, 1971). Ese año se fundó la Sociedad Rural Argentina, la asociación de los terratenientes por la defensa de sus intereses ante el cuadro de crisis económica mundial. Sin embargo la guerra del Paraguay atenuó momentáneamente los efectos de la crisis gracias al ingreso de oro brasileño,¹¹ y al creciente mercado de pertrechos militares. A su vez Argentina contraía deuda con el Brasil, la Provincia de Buenos Aires, la Casa Baring por un total de \$ fts. 2560000 más un

¹¹ “Ese oro tan ansiado por la burguesía porteña no sirvió para erigir las industrias que el país precisaba, no fue invertido en el programa burgués: pasó de largo dejando detrás suyo, es cierto, una estela de nuevos ricos. Alfredo de Labougle expresa que entre 1866 y 1873 ingresan en la Argentina “...por empréstitos y lo pagado por los proveedores brasileños alrededor de 57 millones de pesos oro (£- 11400000 L. P.) que emigrarían rápidamente para cubrir los saldos desfavorables del intercambio comercial. En suma: las potencias centrales de ultramar aumentaron sus exportaciones a la Argentina, se cobraron los saldos favorables con el oro de los empréstitos tomados por Brasil y Argentina y por añadidura resultaron acreedoras por fuertes sumas que hipotecaron al extranjero nuestros pobres países Latinoamericanos.” (Pomer, 2008: 79)

“Empréstito colocado en la plaza londinense por Baring Brothers, que dio al tesoro nacional £ 1735703 y produjo una deuda de £ 2500000.” (Pomer, 2008: 66)

Con la continuidad de la guerra y el error de Mitre en su previsión de una campaña de solo dos meses al Paraguay, fue necesario en 1868 garantizar la sucesión en manos de un candidato de consenso entre los diferentes sectores de la clase política argentina. El candidato debía ver con ojos favorables la guerra y estar dispuesto a alentar el debate en torno a la conveniencia de promover una industria nacional. El elegido, y por tanto quien contaba con la garantía de ocupar el cargo, sería Domingo Faustino Sarmiento. Tal como cita Hilda Sabato “‘Entre nosotros se sabe cómo se ganan las elecciones’, decía *La Tribuna* en 1864, ‘El que tiene la fuerza, *toma las mesas* y el que toma las mesas, gana las elecciones’.” (Sabato, 1998: 87). La desconfianza en la línea política planteada por Mitre y el consecuente debilitamiento de su partido frente al autonomismo alsinista inclinó a las ‘maquinas electorales’ –tal la definición de H. Sabato- en favor de una candidatura de consenso;

La carrera por la primera magistratura no fue ganada por ninguno de los candidatos que podían mostrar credenciales políticas y partidarias, sino por un hombre sin cargo y sin partido, que estaba viajando por los EE.UU., Domingo F. Sarmiento. Su nombre había sido gestado entre la oficialidad del ejército que venía del Paraguay y su triunfo se ha considerado una muestra de la gravitación que esa institución había alcanzado en todo el país como consecuencia de las campañas contra los caudillos y de la guerra de la Triple Alianza. (Sabato, 1998: 45).

Sarmiento, convencido que el desarrollo nacional vendría de la mano de la clase ilustrada porteña, apoyó la campaña contra el Paraguay donde veía el nuevo centro de la barbarie sudamericana. El atraso se vinculaba a la ausencia del espíritu emprendedor, al caudillismo, al monopolio de la tierra, a la herencia colonial. La forma de combatirlo debía ser la imposición estatal, la guerra a la montonera y la educación común. (Halperín Donghi, 1982).

2.1.4) Esbozo breve sobre el origen del Estado Argentino.

Los años que corren entre 1870 y 1885 se fueron convirtiendo así en una bisagra, una transición al interior de los grupos que detentaban el poder político a nivel local reforzando sus vínculos o sus enfrentamientos por la centralización del poder.

Jorge Sabato (1991) busca explicar la consolidación de la clase dominante, y la vincula estrechamente a la incorporación del país al mercado mundial. El creciente precio de las tierras, y el desarrollo especulativo de acciones y valores contribuyó, según Sabato, a la consolidación de una dirección política-económica. Más allá de las críticas que se han esbozado a este modelo –sobre las cuales no daremos cuenta aquí-, sostenemos que denominarla “clase dominante” nos parece correcto aunque genérico. Tal como lo comprende Sabato, la clase dominante no la conformaba solo la oligarquía terrateniente, si bien poseía las mayores extensiones de la tierra, actuaba en una variada gama de actividades, sobre todo en el control del comercio y las finanzas. “Nuestra propuesta reside fundamentalmente en considerar que, junto a la cuestión de la tierra, las actividades comerciales y financieras constituyen la clave de la consolidación y comportamiento de la clase dominante en la Argentina a fines del siglo pasado.” (Sabato, 1991: 39)

Siguiendo una línea similar, Oscar Oszlak escribe en 1982 su libro *La formación del Estado argentino*. A partir de sus posicionamientos políticos y del contexto epocal de sus investigaciones, construye la visión de un Estado que requiere de una base social como producto de un pacto de dominación. El Estado se convierte en un espacio de luchas entre intereses que vinculan a la burguesía porteña con fracciones del interior. La construcción del Estado se convierte así en la construcción de un mercado. Es por ello que para Oszlak, las actividades prioritarias de la actividad estatal se vinculan al desarrollo (telégrafos, ferrocarriles, agricultura) pagados con empréstitos o bien con inversiones directas. La unificación monetaria y recaudatoria, la unificación militar, el desarrollo, la inmigración, son tareas hechas y formadoras a su vez del Estado.

Por su parte, Natalio Botana analiza un tipo inconcluso de construcción estatal en el período 1862-1880. Observa dos dimensiones, una institucional inconclusa, y uno político que estableció un conjunto de normas que regulan el acceso al poder. En su hipótesis

plantea que en estos años se produce una disputa, donde Buenos Aires quiere someter el resto del territorio a la unidad, pero termina siendo sometido por el Estado-Nación. Estudiando las líneas familiares y el acceso a cargos políticos vinculados a esas redes construye tipos ideales intentando establecer un cruce entre la construcción de modelos.

La constitución del Estado debe analizarse como parte de un proceso de desarrollo desigual de las particularidades económicas y políticas de los países que se combinan a partir del proceso de inserción de cada uno en general, y de la Argentina en particular, al mercado mundial en el contexto del desarrollo capitalista.¹²

2.2) La política educativa nacional previa a la crisis de 1873.

2.2.1) La educación durante la presidencia de Bartolomé Mitre.

El proceso de consolidación estatal argentino fue acompañado, -como en todos los países donde se conformaron Estados nacionales- por una herramienta medular, la educación pública. La misma fue impulsada por los distintos gobiernos, aunque diferente fue su orientación dependiendo de la dirección política-productiva y, por supuesto, de cómo esta fuera entendida. Ya la Constitución de la Confederación convenía en su artículo cinco respecto al establecimiento de una educación primaria que fuera gratuita. Esa particularidad se mantuvo a través del tiempo a pesar de las posteriores reformas. Sin embargo pocos años después, bajo la presidencia de Mitre, la política educativa se reorientaba a los estudios superiores.¹³

¹² George Novack analiza con notable agudeza el proceso de desarrollo desigual del modo de producción capitalista, y afirma que para la fase del capitalismo estatal monopolista cada país –incluso los más atrasados- fueron llevados a la estructura de las relaciones capitalistas-. “Mientras cada nación ha entrado en la división internacional del trabajo sobre la base del mercado mundial capitalista, cada una ha participado en una forma peculiar y en un grado diferente en la expresión y expansión del capitalismo, y jugó diferente rol en las distintas etapas de su desarrollo.” (Novack, 1974: 37).

¹³ Eduardo Costa fue designado Ministro de Justicia e Instrucción Pública durante la presidencia de Mitre. Entre octubre de 1862 y septiembre de 1867, tiempo en el que Costa ocupó el cargo, fue impulsada centralmente la organización de la justicia como otra de las tareas fundamentales de la centralización política del Estado. La organización de la Suprema Corte, la instalación de juzgados federales en las diferentes capitales provinciales y de los primeros registros civiles habilitaba por primera vez la aparición de un sistema de justicia a nivel nacional. Con ella se instaba a la implantación de un orden legal consensuado y contaba así con organismos públicos hechos para juzgar los levantamientos contrarios al poder central.

Una de las primeras preocupaciones en cuanto a la educación estuvo vinculada a la necesidad de formar cuadros que participen en la dirigencia del Estado. La tarea será entonces impulsar escuelas nacionales donde los hijos de las elites provinciales lograrán educarse conforme a los designios del nuevo orden. La educación primaria era aun escasa y entre los miembros de las elites se frecuentaba la educación privada, ya sea en manos de tutores o bien de maestros particulares especializados en diversas artes. La diferenciación, respecto al resto de la población en edad educable, no solo se daba en cuanto a su formación, sino en el acceso a la educación secundaria y la posibilidad de escalar socialmente gracias a ella.

La política educativa del gobierno de Mitre¹⁴, entonces, estuvo orientada al desarrollo de la educación secundaria. El caso testigo fue la creación en 1863 del Colegio Nacional de Buenos Aires estructurando la política educativa de los colegios nacionales en todo el país. En 1865 se fundaron los colegios nacionales de Tucumán, Mendoza, San Juan, Catamarca y Salta. Los Colegios Nacionales formaban e integraban a nivel interprovincial en torno a la construcción del concepto de ciudadanía. Es María del Carmen Fernández quien desarrolla la idea del Colegio Nacional como un dispositivo de ciudadanía plena;

La misma fragmentación social y política que se ponía de manifiesto en los diferentes grados de participación, quedó reflejada en la oferta educativa. El nivel medio estuvo destinado a un reducido espectro de la población y las modalidades que lo conformaron tendieron a captar distintos sectores sociales propiciando la construcción de identidades ciudadanas diferenciadas. (Fernández, 2000/2001: 96)

Más adelante dirá;

¹⁴ No queremos decir con esto que el gobierno solo se ocupó de la educación secundaria. Si es cierto que existía para ella una política con objetivos claros respecto al rol que cumplirían los que pudieran acceder a la misma. Tal como afirma Adriana Puiggrós (2009) “Estas posiciones no estaban totalmente enfrentadas. Ni Mitre negaba la necesidad de desarrollar la educación básica ni Sarmiento despreciaba la educación media y universitaria dirigida a las élites; se trataba de un asunto de prioridades. La política que comenzó con Mitre tuvo siempre una clara tendencia a la centralización y a la elitización de la dirección del sistema. La propuesta de Sarmiento tuvo una contradicción interna fuerte: aceptó otorgar un poder sobresaliente al gobierno central, pero quiso que el sistema se apoyara en las instituciones de la sociedad civil, y en algunas ocasiones, como por ejemplo durante la organización del Primer Congreso Pedagógico Sudamericano realizado en 1882, se negó a que participaran delegados de todo el país, prefiriendo una reunión más cerrada para decidir los destinos de la educación nacional.” (Pág. 75)

El paso por el Colegio Nacional permitía articular un capital cultural que ya poseía la mayoría de los alumnos por su pertenencia a un estrato social alto, sumado al que iban incorporando, producto de la enseñanza recibida, con un “capital institucionalizado” que refiere tanto a los títulos o credenciales otorgadas como a las posibilidades que ellos permiten. De esta manera el destino político de los egresados era legitimado desde una instancia educativa, contribuyendo a naturalizar la portación de una ciudadanía desigual. (Fernández, 2000/2001; 101)

Esta comprensión del objetivo de la educación secundaria bajo el gobierno de Mitre, se relaciona con los objetivos de la constitución estatal y de la ciudadanía vinculando en forma conjunta los elementos coercitivos así como consensuados del mismo. Los cuadros del Estado continuarán con su vida educativa vinculándose al mundo universitario desde el derecho o la medicina. En los casos más afortunados desde los claustros europeos, donde se formaba a los jóvenes en los “ideales de la civilización”, es decir, aceptando los postulados del liberalismo y la producción para el mercado mundial.¹⁵

Tamaño empresa requería de una considerable partida presupuestaria que no encontraba su correlato con la realidad. Las carencias respecto a la educación pública quedan confirmadas con la asignación de subvenciones otorgadas durante el gobierno de Mitre. La asignación parecía no ser suficiente para la tarea;

En su presidencia Mitre distribuyó como subvenciones de este tipo la suma de \$ 56739 fuertes, o sea un promedio de *mil pesos anuales* por provincia. Cuando la Guerra del Paraguay costó más de treinta millones; tres y medio la represión de las montoneras del Interior y siete y medio la Revolución de 1874, por mejor buena voluntad que se tenga no es posible suponer que del monto de esas subvenciones se

¹⁵ Martín Carnoy, profesor de economía y educación en la Universidad de Stanford y ligado a las administraciones demócratas del gobierno de los Estados Unidos, realizó un interesante análisis sobre el impacto de la educación en los países colonizados en el marco del imperialismo. Desarrolla la hipótesis de una educación no liberadora, ni condesciende con el ascenso social, sino como parte de la dominación imperialista. Estudia particularmente los casos de Brasil y Cuba, pero puede aplicarse al caso Argentino cuando afirma que; “...las escuelas occidentales se empleaban para formar élites indígenas que hacían de intermediarios entre los comerciantes de la metrópoli y la mano de obra de la plantación; los empleaban para incorporar a pueblos indígenas a la producción de bienes necesarios para los mercados metropolitanos.” (Carnoy, 1978: 29) La salvedad del caso argentino es que aquí la población indígena sería eliminada o reducida. A partir de allí será el criollo y el inmigrante la mano de obra a incorporar al mercado de trabajo.

traduzca, verdaderamente, una decidida voluntad de alfabetizar la República.
(Vedoya, 1973: 45)

Sarmiento, figura clave del pensamiento educacionista, cumpliría durante esta presidencia un rol diferente. Ferviente opositor de las montoneras, fue enviado por Mitre como gobernador a la provincia de San Juan desde donde se buscó, bajo su gobernación, contener (y en lo posible eliminar) a los caudillos federales que aun se levantaban contra el gobierno central. Confiado en la fuerza del Estado como una herramienta transformadora, Sarmiento utilizó ese espacio para impulsar la violencia política contra los “sublevados” así como el consenso (por qué no coerción) educativo.¹⁶

La escuela erradicaría el mal que aquejaba al país. Es así que durante su gobernación decretó la enseñanza primaria obligatoria extendiendo el régimen educativo. La visión sobre los buenos resultados de este tipo de educación no era entendida por igual entre todos los sectores del cuerpo gobernante. Sarmiento encabezaba a todo un sector político contrario a restringir la educación solo para los hijos de la élite. En sus cartas a Posse, marcaba sus diferencias con el entonces presidente y su entorno respecto al tema educativo;

Educación nada más que educación; pero no meando a poquitos como quisieran, sino acometiendo la empresa de un golpe, y poniendo medios en proporción del mal. En una nota que envió a Mitre le sugiero la modesta idea de 3 millones de duros consagrados a la educación del año. Se me va a caer de espaldas. (Sarmiento, Epistolario entre Sarmiento y Posse, vol. I, 153). (Peña, 2012c: 382 y 383)

La escuela Sarmiento, con capacidad para mil alumnos, fue terminada en la provincia de San Juan en 1865. Aunque para esa época Sarmiento ya no era gobernador y se encontraba de viaje por Estados Unidos cumpliendo el rol de enviado diplomático del gobierno de Mitre, se vinculaba en forma epistolar con Camilo Rojo, nuevo gobernador de la provincia. En los Estados Unidos, Sarmiento estudió el sistema norteamericano de educación y prestó particular atención a las sociedades de lectura ideadas por Franklin. En ellas encontró el

¹⁶ Coerción y consenso, en muchos casos con la iniciativa del primero de ellos, son elementos paralelos en la conformación de los Estados Modernos. Ya Antonio Gramsci (1981) advertía con gran agudeza sobre el problema del consenso. Su acertado pronóstico reposa en comprender la complejidad y la vitalidad de la sociedad moderna. Esta no se resigna únicamente al concepto que vincula Estado solo con la fuerza sino que la corrobora, pero también la amplía, a una concepción expansiva del Estado a través de los espacios a partir de los cuales construye el consenso.

complemento ideal a su plan para el sistema educativo argentino. Mediante correspondencia con Camilo Rojo, explicó la importancia que cumplían estas sociedades en la instrucción pública, impulsando al gobernador a la fundación de una de ellas. El 17 de junio de 1866, en la capital sanjuanina, bajo el nombre de “Sociedad Franklin”, se fundó la primera biblioteca popular de su tipo en el país.

Sarmiento no se encontraba solo en su contraposición a la limitada política educativa del gobierno de Mitre. Podemos encontrar otros ejemplos en algunos casos de gobiernos provinciales. El 7 de junio de 1866 en Santa Fe se promulgó, con firma de Nicasio Oroño, el decreto número 18 que estipulaba la educación primaria;

Considerando que es obligación del gobierno proveer la educación del pueblo, estableciendo Escuelas de Instrucción primaria en los centros de población que requieran esta mejora. Que los padres o tutores de los niños no tienen derecho a frustrar las disposiciones de la autoridad, condenando a sus hijos o dependientes a la ignorancia. Que extender los cultivos de la inteligencia es ampliar los beneficios de la libertad. Que ningún ciudadano puede defraudar a su patria del derecho que ésta tiene a su servicio por la incapacidad motivada por su ignorancia de los primeros rudimentos de la educación. El gobierno de la provincia acuerda y decreta: Art. 1. En todos los centros de población donde puedan reunirse diez alumnos se establecerá una Escuela de Primeras letras... (de Titto, 2009: 172)

Ese mismo año también en Chivilcoy se tomará la misma iniciativa. Además, Juana Manso es enviada por Sarmiento para asistir a la inauguración del ferrocarril con la intención de fundar una escuela modelo y una biblioteca popular. Esta última fue fundada con volúmenes de su biblioteca personal. Poco a poco el debate sobre la importancia de la educación común obligatoria y gratuita para todos los niños iría desplazando a la propuesta educativa más restringida y enfocada solo en los hijos de las élites. Será esa misma clase dirigente la que se inclinará por la expansión del sistema educativo. El nuevo debate se dará en torno a la orientación productiva del proyecto y por lo tanto del país.

2.2.2) Sarmiento arriba al país... y a la presidencia.

En los plazos de su estadía en los Estados Unidos, Sarmiento escribió a Mary Mann en junio de 1866 “Escríbenme de mi país, que soy el único candidato posible para la Presidencia, y siguiendo el orden lógico yo mismo tendría la misma idea.” (de Titto, 2010: 228). Los clubes políticos, capaces de movilizar las llamadas “maquinas electorales”, entraron desde tiempo antes en la disputa por garantizar cuál de los nuevos candidatos se alzaría con la presidencia. La comisión directiva del Club Libertad convocó en febrero de 1868 a un *meeting* para proclamar la candidatura de Sarmiento a presidente y Alsina como vice, mientras que los sectores vinculados a la “aristocracia” porteña propusieron la formula inversa provocando confusión y discusión en la reunión. La ruptura del club dio lugar a que un nuevo agrupamiento sostuviera la candidatura del Dr. Adolfo Alsina. (Sabato, 1998). La nueva realidad política buscaba la alianza de las oligarquías del interior en función de limar el poder que Buenos Aires había ostentado hasta el momento. En este contexto se da la llegada a la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento. En medio de la guerra del Paraguay y un mundo que se convulsionaba frente a los primeros síntomas de crisis del modo de producción capitalista. La crisis política interna requirió de un *impasse* que dejaría la presidencia en manos del entonces “ministro plenipotenciario” en los Estados Unidos.

Enamorado del desarrollo alcanzado por el país del Norte, Sarmiento había planificado en su mente una *Argiropolis*, especie de ideal sudamericano, copiando los elementos que le resultaron más sobresalientes en su primera expedición a Norteamérica. Entre sus principales inquietudes se encontraba la de establecer un sistema educativo nacional bajo las normas del proyecto que logró estudiar en Massachusetts. En la memoria de 1855 presentada al Consejo Universitario de Chile, Sarmiento decía; “Se nos ha preguntado cómo influye la instrucción primaria en el desarrollo de la prosperidad general, y sólo hemos necesitado señalar con el dedo hacia el norte...” (de Titto, 2010: 186).

La figura indicada para ocupar el cargo de ministro de justicia, culto e instrucción pública y llevar adelante esta tarea fue Nicolás Avellaneda. Aunque fuera diputado por la provincia de Buenos Aires, su origen tucumano y la lucha de su padre contra el rosismo lo libraban de cualquier mote pro porteño; por otro lado, su desempeño como abogado y docente en la universidad de Buenos Aires lo vincularon a la problemática judicial y educativa. Sus ideas

de instrucción pública corrían de la mano con las de quien sería el nuevo presidente, convirtiéndolo en una persona ideal para el cargo.

2.2.3) La propuesta educativa previa a la crisis de 1873.

La educación como política para la conformación de nuevas generaciones que conformaran la civilización (Lionetti, 2007), o –por otro lado- de mano de obra, etc., solo puede encontrar un lugar reproductor en una sociedad ya transformada. Es decir, que el Estado requería de la intervención violenta para alcanzar sus objetivos centralizadores. La política educativa que intentará impulsar Sarmiento una vez llegado a la presidencia buscará trabajar sobre esas tareas aun inconclusas. De esta manera, la guerra del Paraguay y la violencia ejercida contra la sublevación de los caudillos que aun se levantaban contra el poder central, corrían en paralelo con una política de fundación de escuelas y con el desarrollo de un programa científico-productivo para el país.

Peña (2012c) desarrolla la hipótesis según la cual, la política educativa de Sarmiento, entendida como una condición fundamental para el progreso del país y su transformación en una nación avanzada, precisaba de una clase dirigente capaz de interpretar este programa. Sarmiento no la encontrará en Argentina. Las tareas necesarias para el desarrollo nacional no podían ser llevadas adelante por la oligárquica burguesía terrateniente que se enriquecía, al decir de Peña, “viendo parir las vacas”..

Su enfoque del problema educacional revela meridianamente que Sarmiento inclina sus esperanzas hacia las masas populares, no hacia la oligarquía. De allí su énfasis en la instrucción general, elemental, para el pueblo, y su despreocupación y subestima por la educación académica y universitaria al servicio de la oligarquía. “La educación más arriba de la instrucción primaria la desprecio como medio de civilización. Es la educación primaria la que civiliza y desenvuelve la moral de los pueblos. Todos los pueblos han tenido doctores y sabios, sin ser civilizados por eso” (Belín Sarmiento, *Sarmiento anecdótico* (Ensayo biográfico), 112). (Peña, 2012c: 385)

No obstante, una vez iniciada la presidencia de Sarmiento y hasta la crisis de 1873, se desarrollarán abundantes medidas para impulsar la política científica y educativa. Con especial asiento en la educación primaria, desde donde se buscó formar ciudadanos cultos, erradicar la herencia hispánica, la barbarie y formar un cuerpo de trabajadores dóciles. La tesis de Virginia Ginocchio (2005) trabaja esta perspectiva. Elabora la idea de un Estado imponiendo diversas estrategias con el objetivo de controlar –condicionar- el comportamiento infantil en momentos tan anteriores como en 1875.¹⁷ En un texto posterior (Ginocchio, 2006) afirma que hacia fines del siglo XIX la disciplina escolar se constituía en el fin de la educación. La autora, a partir de esta detallada descripción de la normativa estatal para ordenar el espacio educativo, arriba a una conclusión donde plantea que esta normativa era sancionada por el Estado para controlar los cuerpos de los educandos y organizar el espacio de aprendizaje... “...en un contexto social e histórico de fines del siglo XIX que atendía a la enseñanza de determinadas normas de comportamiento para la “formación del ciudadano” en tanto súbdito de la Patria (Amuchastegui, 1999).” (Ginocchio, 2006: 115). A partir de este análisis entendemos los cambios provocados por la intervención de la educación en la conformación de un cuerpo ciudadano. Sin embargo, en paralelo a estas directivas, entendemos que –necesidad intrínseca del modo de producción capitalista- la orientación sarmientina buscó primordialmente conformar un mercado de trabajo. La fascinación del presidente Sarmiento con el desarrollo estadounidense se encontraba profundamente vinculado a este aspecto, y lo llevó a pensar que se conseguirían los mismos resultados con la simple imitación o trasplante de los elementos progresivos de su sistema educativo. Los conflictos políticos y económicos de la década de 1860 nos permiten comprender la llegada de Sarmiento a la presidencia argentina, y el programa científico educativo que intentó imponer desde ese cargo. El año de 1870 puede ser entendido como un punto de inflexión. Con la conclusión de la guerra, el gobierno aceleró las tareas abandonadas como producto del conflicto, como por ejemplo el desarrollo de un programa educativo único para todo el territorio. Sarmiento profundizó su política educativa, la cual consideró esencial para la conformación de una sociedad civil formada en las técnicas y ciencias que permitieran el desarrollo económico del Estado, así como a la

¹⁷ Coincidimos con la hipótesis general planteada por Virginia Ginocchio. Dicho planteo marca como, ya avanzada la presidencia de Avellaneda, la educación se vincula aun más al control de los “cuerpos”, al disciplinamiento y a la educación humanística dejando de lado un embrionario proceso de educación orientada a la producción.

formación de una población libre del barbarismo y la incultura. Allí aparecía la figura del maestro como un eje vertebrador de esta directiva, como “apóstol”, como “emisario” de los mejores atributos civilizatorios.

El “sujeto maestro” se encuadra en la misión civilizatoria que demandará la ejecución de unas “tecnologías del yo” capaces de producir nuevos sujetos, de acuerdo con el proyecto de una cultura que demanda obediencia, disciplina, limpieza, la reforma de las costumbres, para hacer posible la vida social ordenada a la modernización por el conocimiento, la moral y el progreso. (Marincevic y Guyot, 2000/2001: 73)

La situación de carencia económica en la que se encontraban las provincias hacia fines de la década de 1860 las convertían en distritos imposibilitados para el desarrollo educativo planteado por el nuevo gobierno. Se pondrá énfasis en los aspectos constitucionales que le permiten intervenir en los sistemas educativos provinciales. Eran auxiliadas así frente a la necesidad de desarrollarse en la línea que exigía el Estado. Ya en la memoria presentada por el ministro del departamento de justicia, culto e instrucción pública de 1869 se justificaba la intervención mostrando la diferencia entre la constitución americana y la argentina.

Las provincias no contaban con renta especial para la provisión de escuelas y con maestros competentes. “Uno de los obstáculos que encontró la decisión política de impulsar la enseñanza primaria fue la ausencia de personal especializado, como así también la de instituciones que pudieran formarlos.” (Fernández, 2000/2001: 102) Entre los argumentos que encontraron los integrantes del ministerio para poder intervenir las provincias decían que a diferencia de la Constitución Americana, la Constitución Argentina colocó también el fomento a la instrucción pública entre los deberes y funciones del Estado. La constitución pone la obligación en los gobiernos provinciales, aunque la nación podía hacerse cargo siempre que no tenga bajo su jurisdicción objetos provinciales. “La constitución ha querido que la Provincia y la Nación aúnen sus miras y combinen sus intentos, para regenerar al pueblo argentino y hacerle capaz de sus nuevos destinos por medio de la educación.” (Avellaneda, 1869: VIII) Fueron adquiriendo importancia dos medidas impuestas desde el Estado central sobre las provincias alentando el desarrollo educativo posterior. El impulso brindado a la política de apertura de escuelas normales; y las subvenciones, que aliviaban el gasto provincial en el área.

El arribo al país de maestras norteamericanas para vigorizar la propuesta sarmientina de educación primaria se encuentra en clara relación a estos puntos. Por un lado la necesidad de desarrollar una línea normalista que incremente el personal necesario para la labor educativa. Por el otro sigue en línea con la idea de trasplantar los elementos progresivos -sin tomar en cuenta el desarrollo social real en el que se encontraba inmersa la población- e intentar que arraiguen en un suelo no necesariamente desarrollado para ello.

Sarmiento había planeado la llegada de 1000 docentes al país provenientes desde los Estados Unidos.

Poco a poco, las “normalistas”, formadas en la enseñanza de las norteamericanas, habrían de ir reemplazando a las maestras más o menos improvisadas que enseñaban hasta entonces y ocupando los cargos docentes en un sistema de instrucción pública que se iba extendiendo en todo el país. (Crespo, 2007: 64)

Sin embargo la falta de atractivo en la propuesta solo encarnó en 65 docentes -tan solo 4 de ellos hombres- que arribaron a la Argentina entre 1869 y 1898. La política de “importación” de maestras venía de la mano de la idea de importar la cultura anglosajona.

De acuerdo a la ley 345 sancionada en octubre de 1869 se autorizó al Ejecutivo nacional a crear escuelas normales en todo el territorio. Menos de un año después, el 13 de junio de 1870 se firmó el decreto que creó en Paraná la primera Escuela Normal Nacional.

La escuela Normal, a diferencia del Colegio Nacional, contó con una orientación profesional específica, no habilitando sus estudios al comienzo para ingresar a la Universidad. Desde el Estado nacional se impulsó el proceso de expansión del normalismo, cuyo carácter progresista se reflejó en la implementación de la laicidad y la coeducación. (Fernández, 2000/2001: 103)

Fernández resalta dos particularidades de los colegios normales. En primer lugar, coincidiendo con la hipótesis más general de Tedesco (2000), supone que “El proyecto normalista fue una estrategia educacional profundamente política.” (Fernández, 2000/2001: 107) Por otra parte considera que, alentado por el discurso oficial, fueron un reducto desde el cual la mujer se convirtió en el sujeto histórico más apropiado para ejercer la profesión

docente. El objetivo de su trabajo sin embargo, es mostrar la diferencia en la política de los colegios nacionales y los normales.

El Estado organizó las Escuelas Normales formadoras de maestros para cumplir funciones en las instituciones escolares en un proceso que se caracterizó por una gran expansión de la matrícula. (...) A diferencia de las Escuelas Normales, los Colegios Nacionales constituyeron la instancia educativa destinada a quienes eran sujetos portadores de una ciudadanía plena, en tanto engrosarían las filas de una clase política que parecía destinada a conducir el país. (Fernández, 2000/2001: 109)

A partir de este análisis entendemos que bajo la presidencia de Mitre, la educación constituyó una herramienta en la selección y formación de la dirección política-burocrática del Estado. La presidencia de Sarmiento incorporará un nuevo objetivo para la educación. A partir de él la educación buscará incorporar a las masas con el fin de formar un cuerpo ciudadano vinculado a una lógica productiva que, en el plan de Sarmiento, se encontraría en un porvenir expectable. La revista Anales de la educación común hace referencia al nuevo impulso en la educación a diferencia con la presidencia anterior.

La administración Nacional presidida hoy por el Sr. D. Domingo F. Sarmiento, ha realizado en mucho lo que la anterior magistratura dejó ya presupuestado ó dispuesto, acrecentando otras numerosas medidas preliminares y tendentes á hacer de la educación pública una cosa real en la República Argentina. Se han establecido ó estan en via de establecerse colejos nacionales donde aun no existian. Las provincias son subvencionadas para su instruccion primaria, y se han hecho remesas regulares de libros. (Anales, 1869: 3)

Según datos aportados originariamente por Antonio Portnoy (1937), las subvenciones a las provincias desde 1865 sufrieron un fuerte incremento recién con la presidencia de Sarmiento, pasando de \$ fts. 22000 según lo asignado para cada uno de los años entre 1865 y 1867 a \$ fts. 11000 en 1868, \$ fts. 100000 en 1869 y de \$ fts. 80000 en 1870.

El 25 de septiembre de 1871 se sancionó la ley de subvenciones con el objetivo de fundar nuevas escuelas, alquilar mobiliario y pagar sueldos. Este período será rico en la apertura de establecimientos. En 1872 ya existían en el país más de 1600 escuelas primarias. Fue en

esta presidencia durante la cual se tomaron importantes medidas para la difusión de la educación pública y la diversificación de la enseñanza mediante proyectos técnicos, agropecuarios y bachilleratos. Es en este contexto que entendemos el surgimiento de la ley 419 Protectora de Bibliotecas Populares del 23 de septiembre de 1870, las cuales venían a brindar un apoyo necesario para la instrucción pública. También se fundan escuelas normales, la ya citada Escuela Normal de Paraná (1871), la Escuela Normal de Maestros de Concepción del Uruguay (1873), la Escuela Normal de Tucumán (1874) y la de Buenos Aires el mismo año. A estas debemos sumar las Escuelas de Minería de San Juan y Catamarca (1870) y las escuelas agropecuarias de Salta, Tucumán y Mendoza el mismo año. En el marco de un importante impulso a la educación agropecuaria se promulgó el 24 de Septiembre de 1870 la Ley Nacional 430 que instituía el Departamento de Enseñanza Profesional de Agronomía. (Plencovich, Constantini y Bocchicchio, 2009).

La política científica también es una demostración sobre el nuevo impulso. En 1868 el viajero Germán Burmeister convence a Sarmiento sobre la necesidad de instalar establecimientos científicos “para resguardar al hombre civilizado”. Sarmiento escucha el pedido, convoca profesores extranjeros para enseñar física, matemática y ciencias naturales en los colegios del país y destina a varios de ellos a fundar el departamento de Ciencias Exactas de la Universidad de Córdoba. El 18 de marzo de 1869 se decretó;

...la formación de una exposición de artes y productos argentinos en la ciudad de Córdoba, como el mejor medio de hacer conocer las producciones de la República y atraer la emigración, promover las mejoras en las artes y el desarrollo de la producción, y como una preparación para las Exposiciones Universales que han de venir. (Avellaneda, 1869: XLII)

El proyecto se convirtió en la ley 322 y se promulgó el 11 de septiembre de 1869.

La reforma educativa fue también impulsada por el Ministro de Instrucción Pública y Justicia, Nicolás Avellaneda, quien;

...atribuía a la ciencia moderna un lugar estratégico para el desarrollo económico del país. Sarmiento necesita para su proyecto civilizatorio instituciones educativas libres

de la impronta teológica y el ascendente español. La Universidad de Córdoba, la ciudad de Córdoba (...) serán su laboratorio.¹⁸ (Cicerchia, 2001)

En 1869 las escuelas de Tucumán, Salta, Catamarca, San Juan, Córdoba y Mendoza contaban con gabinetes de física. La de Catamarca y San Juan con gabinete de química y cátedra de mineralogía y una subvención para la instrucción primaria en las provincias de \$ fts 100000. (Avellaneda, 1869). Solo La Rioja recibirá fondos especiales y Buenos Aires no los recibirá por contar con un régimen establecido de renta. Entre Ríos, Corrientes, Córdoba, Santa Fe, San Luis, Mendoza, San Juan, Santiago, Tucumán, Catamarca, Salta y Jujuy reciben \$ fts 7000 cada una. Los \$ fts 16000 restantes se dividirán en 12000 para la compra de libros y útiles, los 4000 restantes para la inspección de escuelas.

En 1870 se fundó la academia nacional de ciencias exactas en Argentina. El doctor Burmenister será el Comisario extraordinario y, para la misma fecha, inspector de la Universidad de Córdoba. Allí se inaugura en 1871 el Observatorio Astronómico Nacional, dirigido por el astrónomo norteamericano Benjamín Gould. Ese mismo año se inaugura en la ciudad la “Exposición de los productos del suelo e industria argentina”, una exposición internacional que permitía en sus pabellones exponer productos y trabajos de cada provincia argentina así como de diferentes países europeos y americanos. Estas medidas concluirán con la fundación en 1872 de la Sociedad Científica Argentina.

Una preocupación rondaba en la mente de Avellaneda por la cual la instrucción se convertía en una necesidad aún más acuciante, la inmigración. El informe del ministro advertía “Debemos también notar, que la masa de inmigrantes no nos trae los elementos de cultura que necesitamos desenvolver en el país.” (Avellaneda, 1869: XVII). Solicitaba al congreso promover la educación popular creando un fondo público para una renta especial, parte de la cual debía ser destinada a bibliotecas, publicaciones y la dotación de un inspector nacional de educación. Todo formaba parte del mismo proyecto.

¹⁸ Esta información fue obtenida del capítulo de Ricardo Cicerchia “Córdoba”, del libro de Devoto, F. y Madero, M. *Historia de la vida privada en Argentina, vol III*. En este se tratan las fuentes originales tales como las Obras Completas de Sarmiento.

La Universidad de Córdoba era en ese momento la única de alcance nacional y el mejor espacio donde dar una disputa ideológica contra la línea teológica. El fracaso del proyecto científico-educativo explica en parte la reacción de la institución y el reafianzamiento del poder episcopal en la educación que culminaría años después con la rebelión universitaria de 1918.

2.2.4) Estadísticas sobre el estado de la educación nacional en el período 1869-1872.

Desde 1868 las medidas a favor de la educación pública en todo el territorio son aceleradas. Se votan arreglos en edificios, construcción de otros nuevos, se nombran preceptores e inspectores. Se cierra el internado de San Luis cambiándolo por una casa nacional de estudios. Se pide por el nombramiento de catedráticos. En Salta se abren cursos nocturnos para los “obreros”. Además se compran “lecturas recomendadas”, libros y otros útiles. La memoria presentada por el ministro de Estado en el departamento de justicia, culto é instrucción pública al congreso nacional de 1869 informa que, para el período, todas las provincias habían iniciado un proceso educacionista. A partir de 1869, comienzan a aparecer leyes, departamentos de educación, etc. en diferentes distritos del país. (*Memoria*, 1869). Para el caso de las Bibliotecas Populares, de las 2 o 3 existentes en 1866 se pasó a contar con 120 bibliotecas, incluyendo las de los colegios nacionales. En los dos años de vigencia de la Ley protectora de Bibliotecas sancionada el 23 de septiembre de 1870 se fundan 108 bibliotecas en todo el país. (*Memoria*, 1873)

Entre los gastos útiles se incluyen pizarras, cebos de pluma, tinteros, cuadernos, elementos de gimnasia. Libros tales como *Vida de Franklin*; *Compendio de urbanidad* escrito por Carreño, la *Constitución Argentina* de las cuales se distribuyen unas 3000 entre todas las provincias; *Silabario Argentino* del Dr. Wilde; *Gramática Castellana*; y el libro *Historia Argentina* escrito por Juana Manso. Incluso se distribuyen unos 10900 catecismos repartidos en las diferentes provincias lo que deja de manifiesto una fuerte injerencia de la educación católica.¹⁹ El gasto total de la partida ascenderá a \$ fts 381631 sin incluir el gasto del flete. En total se entregaran 56674 libros a las escuelas y bibliotecas del país de los cuales 13904 serán catecismos y constituciones nacionales.

No obstante la iniciativa, aun era poco lo asignado respecto a la tarea que debía realizarse. Pedro Quiroga y Manuel Pasos, firmantes del informe, dirán;

...por todos los datos que anteceden se habrá persuadido el Sr. Ministro de que, para proveer convenientemente las escuelas de 12 provincias, hay necesidad de gastar algo

¹⁹ Para profundizar en este punto ver el capítulo 7 de esta misma tesis.

mas que el doble de la suma asignada para el año pasado o para el presente...
(Quiroga y Pasos, 1873: 285)

En 1872 las escuelas públicas y particulares de instrucción elemental y superior contaban con 97549 integrantes. La Universidad de Córdoba, el Colegio Nacional y la Escuela Normal de Paraná con 4085 alumnos. La Universidad de Buenos Aires con 986 y la Facultad de Medicina de Buenos Aires con 219 alumnos. El Seminario conciliar de Buenos Aires contaba con 46 alumnos y el Seminario conciliar de Córdoba con 75. El Colegio militar de Palermo con 58 y la Escuela telegráfica con 43. Por todos 103061 alumnos instruyéndose en la Argentina. (*Memoria*, 1873). En el caso de Buenos Aires el crecimiento fue el siguiente;

Cuadro N° 1, comparativo en número de escuelas y de alumnos en la provincia de Buenos Aires:²⁰

AÑO	Número de escuelas	Número de alumnos
1856	177	10212
1860	331	17479
1868	347	20819
1872	561	32419

El cuadro comparativo muestra un crecimiento de unas 38 escuelas por año entre 1856 y 1860, solo 2 por año para el período 1860-1868 y más de 53 por año para el período 1868-1872. El promedio en el crecimiento del número de alumnos fue similar incorporando más de 7000 alumnos en los primeros cuatro años de la estadística, poco más de 3000 en los siguientes ocho años y algo menos de 11000 entre los años de 1868 y 1872. Es claro que el período de mayor crecimiento se inicia con la presidencia de Sarmiento, en particular a partir de la salida de la guerra del Paraguay.

La provincia de Buenos Aires encarnaba en aquel momento el sistema en su forma más adelantada y numerosa (en cantidad de alumnos, escuelas y maestros) de todo el territorio.

²⁰ Los datos fueron obtenidos de la memoria del ministerio de 1873.

Renata Giovine (2008) nos introduce a la problemática particular de la provincia. Al referirse a la ley de educación común de la provincia afirma que;

Esta ley, que se sanciona dos años después de lo dictaminado por el artículo 205 de la Constitución de 1873, intenta regular la primera educación a impartir a niños y niñas fijando los principios y los contenidos que organizarían, orientarían y uniformarían prácticas escolares de las escuelas públicas bonaerenses; estando presente –una vez más- esa visión macropolítica de orden social según la cual las leyes descienden benéficamente y sin fisuras hacia las instituciones y hacia la sociedad en su conjunto. (Giovine, 2008: 68)

Se conformaba el sistema educativo bonaerense –punta de lanza del sistema nacional-. El mismo contaba con un gobierno escolar organizado en forma superpuesta entre el Consejo General de Educación y el Consejo Municipal así como otras administradas por la sociedad de beneficencia. “La ley de Educación Común, promulgada el 26 de septiembre de 1875, vino a reorganizar esta confusa madeja, buscando centralizar la conducción en manos del Estado.” (Freidenraij, 2010: 95)

Podemos también analizar los casos de otras provincias argentinas en este cuadro comparativo para los años 1869-1872.

Cuadro N° 2, comparativo en el crecimiento de siete provincias entre 1869-1872.²¹

AÑO	Escuelas	Alumnos	Maestros
Catamarca 1869	52	2969	65
Catamarca 1872	57	3539	77
Entre Ríos 1869	78	3691	101
Entre Ríos 1872	104	5077	160
Jujuy 1869	32	982	34

²¹ Los datos fueron seleccionados de la memoria del ministerio de 1873 y reordenados en función de construir el cuadro comparativo.

Jujuy 1872	38	1600	42
Mendoza 1869	41	2475	
Mendoza 1871	57	4063	
Salta 1869	51	2475	
Salta 1871	84	4063	
San Luis 1869	36	1784	
San Luis 1871	47	2120	
Tucumán 1869	48	2900	55
Tucumán 1871	96	4739	120

Tomaremos como ejemplo de análisis las provincias de las cuales contamos con los tres datos seleccionados. Todas ven un crecimiento de los tres ítems entre 1869 y 1872. En la comparación encontramos un bajo crecimiento en el caso de Catamarca; 9,6% en el número de escuelas, 19,1% en el de alumnos y del 18,4% en el de los maestros. Entre Ríos muestra un crecimiento alto y parejo en los tres ítems; del 38,6%, 37,5% y del 58,4% respectivamente. El caso de Jujuy es muy dispar; mientras muestra un crecimiento medio en el número de escuelas, un 18,7% y del 23,5% en el de maestros, la incorporación de alumnos sube un 62,9% en tres años. El caso de la provincia de Tucumán muestra prácticamente una duplicación de sus números en los tres años. 100% más de establecimientos, 63,4% más de alumnos y un 118,1% más de maestros.

A continuación presentamos los cuadros estadísticos sobre el estado de la educación en Argentina hacia diciembre de 1872.

Cuadro N° 3, número de escuelas existentes en 1872 por provincia.²²

PROVINCIAS	De propiedad pública.	De propiedad particular.	TOTAL
-------------------	------------------------------	---------------------------------	--------------

²² Los datos fueron obtenidos de la memoria presentada por el ministro de justicia, culto e instrucción pública de 1873 pág. 42.

Buenos Aires	283	278	561
Catamarca	71	32	103
Córdoba	48	28	76
Corrientes	100	24	124
Entre Ríos	45	59	104
Jujuy	37	1	38
Mendoza	67	37	104
La Rioja	52	1	53
Salta	75	10	85
San Juan	51	11	62
San Luis	62	22	84
Santa Fe	60	21	81
Santiago	54	14	68
Tucumán	83	18	101
Total	1088	556	1644
En 1871	946	461	1407
Diferencia	142	95	237

El cuadro muestra un crecimiento del 15% entre un año y otro respecto a las escuelas públicas y de más del 20% en las particulares. Solo la provincia de Entre Ríos presentaba aun mayor cantidad de escuelas particulares que públicas. La situación de guerra civil provocada por el levantamiento jordanista mantenía a la provincia en una situación de particular rezago en cuanto a los avances de la educación pública. Entre 1871 y 1872 se fundan 237 nuevas escuelas.

Sin embargo la escolaridad aun no alcanzaba a la mayoría de la población. Según datos del censo de 1869 para nueve provincias argentinas, asistían a clases solo 45242 niños, aunque

la estadística escolar (más confiable en este caso) informa que frecuentan escuelas solo 33776.

Cuadro N° 4, Niños que frecuentan escuelas.²³

PROVINCIA	Según censo de población.	Según estadística escolar.
San Juan	5689	6873
Tucumán	3514	2900
San Luis	2707	1784
Entre Ríos	7425	3691
Corrientes	7141	5720
Córdoba	11481	5261
La Rioja	2101	2239
Mendoza	2418	2833
Salta	2766	2475
TOTAL	45242	33776

Contamos con datos más concretos para todas las provincias en 1872. A partir de los cuales podemos comparar la cantidad de niños censados, de niños concurrentes a las escuelas y de niños que quedaban por fuera de la escolarización.

Cuadro N° 5, Número de niños de ambos sexos de 5 a 15 años existentes y concurrentes.²⁴

PROVINCIAS	Existentes según censo de población.	Concurrentes.	Sin educación primaria.
Buenos Aires	120039	32419	87620

²³ Los datos fueron obtenidos de la memoria del ministerio de justicia, culto é instruccion pública de 1870.

²⁴ Los datos fueron obtenidos de la memoria presentada por el ministro de justicia, culto e instrucción pública de 1873 pág. 43.

Catamarca	22868	7531	15337
Córdoba	62221	5182	57039
Corrientes	37213	4976	32237
Entre Ríos	36840	5077	31763
Jujuy	10433	1600	8833
Mendoza	18213	7485	10728
La Rioja	14503	4157	10346
Salta	24024	4063	19961
San Juan	15387	6907	8480
San Luis	16440	3815	12625
Santa Fe	23138	4208	18930
Santiago	35704	3812	31892
Tucumán	31964	6317	25647
Total	468987	97549	371438
1871		81183	387804
Diferencia		16366	16366

Cuadro N° 6, Número de maestros registrado a diciembre de 1872.²⁵

PROVINCIAS	Varones.	Mujeres.	TOTAL
Buenos Aires	615	670	1285
Catamarca	100	60	160
Córdoba	74	59	133
Corrientes	103	46	149
Entre Ríos	67	93	160

²⁵ Los datos fueron obtenidos de la memoria presentada por el ministro de justicia, culto e instrucción pública de 1873 pág. 44.

Jujuy	26	16	42
Mendoza	111	94	205
La Rioja	52	52	104
Salta	63	54	117
San Juan	76	80	156
San Luis	59	48	107
Santa Fe	90	60	150
Santiago	28	40	68
Tucumán	94	36	130
Total	1558	1408	2966

Esta última tabla es interesante analizarla en función de las carencias que presentaba aun el sistema educativo, así como la falta de maestros para la población total. Tomemos por ejemplo el caso de la Provincia de Buenos Aires, en ella existían 32419 alumnos concurrentes y un cuerpo docente conformado por 1285 maestros de ambos sexos. El promedio resulta en algo así como un maestro cada 25 alumnos. Sin embargo, este número al parecer óptimo, queda muy lejos de poder cubrir las necesidades si tomamos en cuenta que aun faltaba incorporarse al sistema educativo nada menos que 87620 niños. En ese caso la cantidad de maestros por niño en edad educable nos da un promedio de casi 94 niños por docente, una cifra abismal, casi cuatro veces superior a la existente como producto del aislamiento de una gran masa de esos niños respecto al sistema.

El balance total a escala nacional en la cantidad de docentes y niños incorporados al sistema educativo da un promedio de unos 33 niños por docente en todo el país. En todas las provincias la cantidad de alumnos por maestro da entre 31 y 56. El mejor promedio lo presentaba la provincia de Entre Ríos y en el extremo opuesto la provincia de Santiago del Estero. Sin embargo la cifra nacional sube a más de 158 niños por maestro si se toma en

cuenta la totalidad de la población en edad de educarse. Santiago del Estero presentaba también la peor estadística con unos 525 niños por maestro en la provincia, seguida por la provincia de Córdoba que contaba con 467 niños por maestro. El mejor número lo presentaba Mendoza que, lejos de ser óptimo, contaba con un maestro cada 88 niños en la provincia.

El acelerado proceso de escolarización impulsado durante la presidencia de Sarmiento no alcanzaba para cubrir las necesidades básicas de la población educable. Es cierto que se partía de una situación de atraso considerable. Sin embargo para cubrir con la expectativa de contar con un maestro cada 25 niños aun debían incorporarse unos 15800 maestros al sistema.

Respecto a la situación de los fondos ocurría algo similar.

Cuadro N° 7, Fondos invertidos durante el año de 1872.²⁶

PROVINCIAS	Por la Nación.	Por las Provincias.	Por las Municipalidades.	Por otras corporaciones.	Por las Familias.	TOTAL
Buenos Aires	5350	254340,24	109297,24	11586,80	414544,24	795118,52
Catamarca	14404,32	16001,70	2016,19		3194,80	35617,01
Córdoba	16739,80	15400	4425		9302	45866,80
Corrientes	14091,08	44306	27824		16112	102333,08
Entre Ríos	9143,80	63783	4713		23824	101463,80
Jujuy	10854,69	23000				33854,69
Mendoza	16052	33458,30			23983	73493,30
La Rioja	29775,24	4603,92			600	34979,16
Salta	12031	7513	11833		10735	42112
San Juan	15842,56	26461			1711	44014,56

²⁶ Datos obtenidos de la memoria del ministerio de Instrucción Pública, Justicia y Culto de 1873, Página 46.

San Luis	13726,12	15370,87	501,60	228	2185,79	32012,38
Santa Fe	11471,40	27254	21822		72650	133197,4
Santiago	11025,52	12980			3752	27757,52
Tucumán	11567,26	13271,24	26403,06	358,20	10930,15	62529,91
TOTAL	192074,79	557743,27	208835,09	12173	593523,98	1564350,13
%	12,28 %	35,65 %	13,35 %	0,78 %	37,94 %	

El cuadro muestra la carencia en cuanto a las asignaciones. Sumando los diferentes ámbitos desde los cuales se obtenían montos para la educación. En el caso de la provincia de Buenos Aires se asignaron solo \$ 795118,52 para abastecer a 32419 niños concurrentes, 1285 maestros y sostener 561 escuelas. Sin incluir el gasto demandado por el edificio, el promedio de gasto mensual por persona solo en el caso de la Provincia de Buenos Aires no alcanzaba a los 2 pesos.

2.2.5) Estadísticas sobre el estado de la educación en la Provincia de Buenos Aires previo a la crisis de 1873. Los problemas irresueltos.

Eduardo Costa, todavía vinculado a la educación durante la presidencia de Sarmiento escribe al ministro de gobierno Dr. Antonio Malaver con fecha del 25 de abril de 1872 el informe del Departamento de escuelas correspondiente a los años 1870, 1871 y 1872. En el mismo afirma que no hubo grandes progresos en educación durante 1871 por diversos motivos, entre ellos están presentes; las desintelencias con el sector católico, -particularmente con José M. Estrada-; el cierre de escuelas por la epidemia de fiebre amarilla que había azotado a Buenos Aires con posterioridad a la guerra del Paraguay, -la cuarentena en las escuelas fue del 3 de marzo al 15 de julio de 1871 motivo por el cual, hacia fin de ese año solo había la mitad de niños inscriptos-. Otro motivo fue la falta de sanción del presupuesto en los últimos años, así como el hecho que la partida presupuestaria a tal fin todavía resultaba exigua.

Informa que en la provincia existían 440 escuelas entre públicas y privadas, donde se educaban 25395 niños. Sin embargo, al momento de presentar el informe, 43 partidos aun no habían entregado los informes solicitados. Algunos carecían de escuelas o incluso de población. El censo de 1869 daba un resultado similar al presentado en el informe. La población entre 6 y 14 años de edad era de 99213 niños, con 53890 varones y 45323 mujeres. Sin embargo, a la escuela asistían solo 14575 varones y 13708 mujeres, apenas el 27% en el caso de los varones y el 30% en el caso de las mujeres.

Cuadro N° 8, Progresión 1856-1872 del número de escuelas y alumnos en la provincia de Buenos Aires.²⁷

AÑO	N° de Escuelas	N° de Alumnos
1856	177	10912
1858	246	13655
1860	331	17479
1866	286 (no se incluyen escuelas de campaña)	19901
1867	292 (no se incluyen escuelas de campaña)	20528
1868	317	20849
1869	282	13335 (El censo afirmaba que había 15055 alumnos)
1870	96 (se computan solo las que dependen del depto.)	5414
1871	111 (se computan solo las que dependen del depto.)	5710
1872	440	25364

Los datos varían levemente respecto a los presentados en la memoria presentada al congreso de 1873 que citamos previamente. Sin embargo, recuperamos el informe de Eduardo Costa para retomar sus propias palabras

Si bien es cierto que el número de alumnos ha ido aumentando poco á poco, y que, tomando los dos extremos de esta progresion encontramos que en 1872 se educan

²⁷ Datos obtenidos del informe del departamento de escuelas al gobierno de la provincia de Buenos Aires correspondiente a los años 1870, 1871 y 1872.

15000 niños mas que en 1856, este resultado está muy lejos de ser satisfactorio. (Costa, 1873: 7).

El autor del texto protesta afirmando que aunque la población de la provincia se duplicó, no se transpolaron los mismos resultados a la educación. “Débese este atraso de nuestras escuelas á las deficiencias de los maestros, de los métodos, del material de enseñanza, á falta de una inspeccion mas asidua, y muy especialmente, á la falta de asistencia de los mismos niños.” (Costa, 1873: 10).

En el apartado del informe que lleva por título “Costo de la enseñanza”, podemos observar como durante la presidencia de Sarmiento aumenta la asignación presupuestaria media por alumno respecto a la presidencia de Mitre. El Tesoro gastaba unos \$ 600 anuales por niño, mientras que según el informe de Peña de 1860, el costo promedio daba \$ 287 anuales por niño, costo que había descendido en 1866 a \$ fts. 217 como producto de una reorientación de gastos al enfrentamiento bélico.

El informe propone que para alcanzar una educación más efectiva se debe construir escuelas adecuadas donde la enseñanza sea graduada. En número de escuelas se creció un 26% en los últimos dos años. En 1870 eran 96 las escuelas que dependían del Departamento, sin embargo, por carecer de presupuesto, no se creció más. Plantea además que entre marzo de 1870 y marzo de 1872 se crearon 35 nuevas escuelas, 25 en funcionamiento y 10 con decreto vigente que están a la espera de edificios adecuados o la sanción del presupuesto. Todas ellas en la provincia de Buenos Aires. Costa agrega en el informe que para ese momento las rentas de la provincia están florecientes y que sin problema se podrían abrir 100 escuelas más.

A continuación protesta contra la paupérrima política normalista del gobierno anterior. En el apartado llamado “Escuela normal” afirma que la escuela de preceptores creada por decreto el 20 de junio de 1865 y abierta el primero de agosto bajo la dirección de Sastre contaba apenas con veintidós alumnos. En septiembre empezó a regentearla Peña hasta su fallecimiento. En seis años de existencia solo produjo siete preceptores. El presupuesto asignado a la misma durante esos años ascendía a \$ fts. 179400 por año, con lo cual el costo por preceptor ascendía para el Estado a \$ 153771 con 3 ½ rls.

Con esta suma habria lo bastante para hacer venir de Europa muchos profesores aun de ciencias y de los mas afamados. Visto este resultado verdaderamente negativo, pedí al gobierno la suspension de esta escuela, que por otra parte, solo tenia de normal el nombre. (Costa, 1873: 20).

Debido al nivel de gasto y al hecho de que no era siquiera una Escuela Normal, Costa dio la orden de cerrarla. Tanto él como su administración estaban a favor de las escuelas normales, consideraban que no cualquiera podía ser maestro, ni siquiera de enseñanza de primeras letras, sino que había que estar preparado para ello. Tal como ocurría en los países adelantados -Francia, Inglaterra, Sajonia, Estados Unidos, Austria- que poseían una gran cantidad de escuelas normales. Para la época Francia tomaba la delantera con 97 escuelas normales en su territorio, Inglaterra con 23 y de los Estados Unidos dice “No hay uno solo de los Estados de la Union Americana, que no cuente una ó mas de estas preciosas instituciones.” (Pág. 20).

¿Por qué la población local no encontraba atractivo el magisterio? La respuesta que se da en el informe dice que;

...es indudable que hay demasiadas carreras abiertas á los jóvenes en nuestro país, para que pueda ofrecer aliciente á sus lejítimas aspiraciones la carrera del profesorado, tan penosa como mal retribuida. Entre los 154 profesores de las escuelas públicas de la ciudad y campaña, solo hay 62 hijos del país. (Costa, 1873: 21).

La carencia de hombres ubicaba a la mujer en un lugar necesario para cubrir la tarea. Se lo justificaba por considerar que la mujer estaba dotada de los instintos de madre, paciencia, dulzura, gracia y belleza, haciendo que la escuela deje de ser una “prisión aborrecible” convirtiéndose en una “continuación del hogar” (Pág. 22). “Otra de las ventajas que ofrece la direccion de la mujer en la enseñanza, es que ella se contenta con una retribucion menor” (Pág. 23). En los Estados Unidos -como ya vimos referencia para la educación Argentina-, la relación entre maestras mujeres y maestros hombres era de 3 a 1 entre los 350000 pedagogos existentes en la época.

El informe compara la educación en la provincia de Buenos Aires con los casos de Estados Unidos, Francia e Inglaterra. Siempre países referentes para la *elite* ilustrada local. En

Estados Unidos, para la fecha, había una población de aproximadamente 40000000 de personas, las cuales contaban con 200000 escuelas con 350000 preceptores, lo que da una escuela cada 180 habitantes. En Francia en 1865 había 38386 escuelas para 37382225 habitantes, una escuela cada 984 personas.

Costa (1872) afirma que, “Sería quimérico pretender reparar en un año los errores de un siglo. Nadie desconocerá, empero, la necesidad imperiosa de crear nuevas escuelas, si no hemos de correr con los ojos vendados al abismo.” (Pág. 45). Solicita que para poder difundir la educación, la misma no debe dejarse en manos del tesoro del municipio, sino que el tesoro de la provincia debe “venir en su auxilio”.

Entre los problemas más comunes a los que debían enfrentarse encontraban que las escuelas en la provincia no eran graduadas, la carencia de escuelas provocaba que chicos de 15 años deban anotarse debido a la cercanía, a escuelas donde hay niños de 5 años. Propone al ministro de gobierno de la provincia dividir la educación en tres grados; niños de 4 a 7 años en escuelas infantiles; de 7 a 10 en escuelas elementales; de 10 en adelante en escuelas superiores (donde reciban educación quienes hayan pasado por las anteriores). Propone, con el fin de reducir gastos, que en los dos grados iniciales estudien juntos los niños de ambos sexos. Lo duda para los jóvenes de 12 a 18 años, dice que en ningún lugar del mundo hay problema, “...pero esto último chocaría demasiado tal vez con nuestras costumbres.” (Pág. 48). Propone también un fondo permanente para financiar escuelas y defiende la educación obligatoria. El Estado debía compeler a los niños al estudio, aunque este precepto chocaba con la realidad material en tanto que, para poder imponer la enseñanza obligatoria, debían existir un número mayor de escuelas.

Giovine reconoce en su estudio los problemas que aquejaban a la educación bonaerense y que hemos detallado recientemente de parte de sus principales ejecutores.

Del extenso listado de problemas denunciados por los principales actores políticos y educativos de la época, pueden mencionarse bajo nivel de escolarización básica de la población, la falta de edificios escolares y de maestros diplomados, la dispersa y a veces contradictoria legislación específica y, principalmente, la ausencia de un centro regulador único. (Giovine, 2008: 101).

La constitución de 1873 y la ley provincial de educación de 1875 intentaron reformar esa carencia. Las decisiones tomadas por el gobierno porteño asociaban las insuficiencias de un Consejo General de Educación dando lugar a la participación vecinal en un sistema de instrucción pública provincial descentralizado administrativamente. Giovine (2008) se pregunta por qué se toman esas decisiones con características de colegiación, descentralización y participación ciudadana. “Decisiones que, al mismo tiempo que van definiendo la escolarización básica, normatizan a los sujetos y normalizan el trabajo escolar con el fin de formar ciudadanos productivos y autónomos.” (Pág. 120)

El vínculo entre la propuesta sarmientina y el gobierno autonomista bonaerense encontró una rápida acción en pos de la propuesta logrando que todo un sector del autonomismo porteño se sume presuroso a la propuesta de educación;

Con el propósito de mejorar la legislación referida a la instrucción pública provincial, el gobernador Emilio Castro resolvió, el 15 de diciembre de 1871, encargar al Rector de la Universidad de Buenos Aires, doctor Juan María Gutiérrez, la redacción de un proyecto de ley que debía reformar la que estaba en vigencia. Gutiérrez se expidió el 9 de enero de 1872 presentando al entonces ministro de gobierno, Antonio E. Malaver, un proyecto de ley orgánica para la instrucción primaria, media y superior. (...) ...la ley orgánica no podía dar la solución a estas dos cuestiones: “¿Qué debe enseñarse en las escuelas primarias?, ¿bajo que métodos ha de hacerse la enseñanza? Sin embargo, en mi concepto, en la solución acertada de estos problemas, estriba la suerte social de una nación entera.” Esto lo afirmaba, porque para él la “instrucción primaria, entre nosotros, debe tener un gran desarrollo y habilitar a los que hayan de recibirla para entrar en la sociedad como hombres y ciudadanos, con todas las aptitudes de inteligencia y de trabajo que requiere un pueblo civilizado y libre. (...) En su proyecto, Gutierrez señalaba que la enseñanza primaria debía ser gratuita y obligatoria; la secundaria, además de gratuita, condición indispensable para el ingreso en las facultades universitarias. Proponía que la enseñanza universitaria también fuese gratuita, siendo la universidad una institución libre, con el derecho de dictarse sus propios reglamentos. (Barba, 1976: 77 y 78)

Hacia 1872 existían en Buenos Aires 232 escuelas primarias de las cuales 108 dependían del Departamento de Escuelas, 40 de la municipalidad y aun 84 de la Sociedad de Beneficencia. Los fondos destinados a educación eran según estos datos de \$ fts. 11982300. “Estas cifras, que representaban casi un tercio del presupuesto provincial eran, en abstracto, un buen tanto por ciento, pero resultaban sin embargo escasas, planteándose la necesidad de crear un fondo especial para aumentar dichos recursos.” (Barba, 1976: 79) El análisis de Renata Giovine sobre esta dirección política afirma que “...este grupo heterogéneo de provincialistas, si bien se enrola en un progresismo liberal, se diferencia de la *Generación del '80* por poseer un sustrato nacional, federal y cristiano, y representa a su vez una alternativa al federalismo del interior.” (Giovine, 2008: 98)

Contrariamente a lo planteado por Giovine, y a lo ocurrido en la primera mitad de la década de 1870, según Barba (1976), la preocupación de los autonomistas porteños en cuanto al ámbito educativo se reflejaba en sus propuestas de centralización de la administración de escuelas y de sus fondos.

El jefe del Departamento de Escuelas, ya en 1868, bregaba por ese fondo, al expresar “nuestra ley constitucional ha querido que la instrucción primaria sea gratuita para que nadie sea excluido de ella. Este precepto de ley no puede ser cumplido sin la creación de medios adecuados para llevarlos a cabo, en toda la extensión que él demanda”. Estos medios se reducían a la organización de un plan regular y sistematizado; “renta especial para ejecutarlo y administración común de esa renta”. Este principio, junto con los de la unificación de la enseñanza y los consejos escolares de distrito, se incluirán en la constitución provincial de 1873 y en la ley de educación de 1875 en el ámbito provincial; y en el nacional, a la ley N° 1420 de educación común de 1884.” (Barba, 1976: 80).

Lo cierto es que, para estas fechas, el incentivo a la educación hacía que los habitantes de diferentes pueblos -muchas veces pequeños y alejados- de las zonas más dispares del país, y en este caso de la provincia de Buenos Aires, comenzaban a reclamar a sus respectivos gobiernos por fondos para la apertura de escuelas en sus respectivos poblados. Solicitaban inspectores, maestros y preceptores para sus niños y en muchos casos por la fundación de edificios aptos para el desarrollo de la educación. A pesar del plan científico-técnico de la

presidencia de Sarmiento, y de las diferencias en el impulso educativo respecto a la presidencia anterior, para 1873 aun faltaba todo por hacer.

2.3) Conclusión.

A lo largo de este capítulo hemos desarrollado un análisis pormenorizado del contexto histórico y económico previo al impacto de la crisis de 1873 en Argentina. Nos pareció central explicar no solo las causas mundiales de tal fenómeno, sino también el tipo de política aplicada en el país en torno al problema de la conformación estatal. Entendemos a la educación como un aparato fundamental en dicha tarea, sin embargo cumplió con diferentes objetivos dependiendo del direccionamiento social que le brindaran los gobiernos de turno.

Hemos visto así cómo durante el gobierno de Bartolomé Mitre la educación cumplió más bien una función como herramienta de selección. Orientada a pocos cumplía con un objetivo diferenciador entre una elite en formación del resto de las masas. Mientras, lo que ya existía como Estado nacional se esforzaba por llevar adelante otras tareas.

Como hemos visto sin embargo, la política educativa se convierte en un ariete principal en la práctica del gobierno de Sarmiento. Sus anhelos por construir un país en sintonía con el desarrollo norteamericano lo llevará a desarrollar toda una política orientada a la construcción de una ciudadanía plena a partir de la educación. Para él la educación debe ser una herramienta de formación con un objetivo igualador.

Destinará para tal tarea una importante cantidad de recursos, e impulsará un camino de desarrollo técnico y científico muy avanzado para la época, incluso para el país. Pusimos en evidencia mediante cuadros estadísticos el crecimiento en el número de escuelas y de alumnos respecto a los años previos. Del mismo modo, a partir de sucesos ocurridos durante su mandato logramos mostrar que la línea política para la educación impulsaba además tareas científicas y técnicas necesarias para la formación de la población trabajadora en la comprensión y aprensión de prácticas productivas desligadas de la simple economía ganadera tradicional del territorio.

Los objetivos de Sarmiento superaban así a los de sus predecesores en tanto que la educación no estaba destinada solo a un pequeño número, sino que buscaba extenderse a las masas de población ignorante en pos de erradicar, definitivamente, el barbarismo y conformar, más allá de la ciudadanía, un amplio mercado de trabajo.

La escuela ayudaría a construir el mercado interno, desarrollaba un mercado de trabajo con relativo profesionalismo y, por su intento de masividad, de bajo costo. Ya desde ese momento el proyecto no se planteaba únicamente como una propuesta política, un interés netamente económico primaba. ¿Se educaría para que el Estado pueda desarrollarse por la vía de la técnica, de la minería, del colono agrícola o, como finalmente ocurriría, para la producción urbana y la preponderancia del ganado y el latifundio? Es imposible desvincular los objetivos políticos y económicos de un proyecto de esta índole, y absurdo negar su interés en la aparición del mercado capitalista.

Hicimos referencia también al hecho de que la escuela acompañó la construcción del espacio nacional. Delimitó los municipios bonaerenses y requirió de la sanción de una Ley de Territorios Nacionales con el objeto de fundar escuelas del país. Fomentó también a la centralización de un fondo público para la creación de una renta monetaria que se distribuya en las provincias para el sostén de las Escuelas. Formó el “espacio cultural” con la fundación de bibliotecas donde se distribuían libros de historia argentina, constituciones e incluso libros de catecismo.

Hemos visto también los límites de esta propuesta. El nivel de atraso del que provenía la educación argentina y las carencias financieras hicieron que, no obstante los aumentos que pudimos observar y la política concentrada en el área, la educación no alcanzará el nivel de desarrollo esperable. La llegada de la crisis económica de 1873 pondrá límites a ese desarrollo mediante recortes al presupuesto. La clase social dirigente, una burguesía oligárquica ligada a la producción latifundista reorientará las funciones de la escuela. A pesar de haber actuado como Ministro de Instrucción, Justicia y Culto durante el período presidencial inmediatamente anterior, será el mismo Avellaneda quien clausurará el proceso parcialmente abierto durante la presidencia de Sarmiento. Se convertirá en agente del recorte, manifestando el viraje político ocurrido luego de la crisis económica de 1873 y que finalmente devendrá en un cambio en el proyecto educativo nacional.

Capítulo 3

Debates previos a la crisis de 1873: El Estado, la producción y la educación desde la óptica de Sarmiento y Alberdi.

3.1) Introducción.

La descripción del camino trazado tanto por Domingo Sarmiento como por Juan Bautista Alberdi no es más que una ilustración biográfica de dos personajes centrales para comprender el devenir de la educación Argentina. Sin embargo, la profundidad de los debates, la injerencia de ambos en la política nacional y sus planteos –superan por mucho la problemática escolar-, nos permite comprender la sucesión de acontecimientos previos. Una

preocupación atraviesa a la generación de pensadores de la cual Sarmiento y Alberdi formaron parte, la conformación de la “República posible” (Halperín Donghi, 1982). No era un destino manifiesto, la idea en ambos, se encontraba fuertemente arraigada a la comprensión de las condiciones materiales existentes, así como a las posibilidades de desarrollo con las que contaba el territorio nacional.

Hijos de la Revolución de Mayo y nacidos en el interior del país, ambos encontraran en la educación el canal de desarrollo individual que los catapultaría luego a una fecunda y activa vida política. Alberdi, el tucumano, obtiene una beca que le permite estudiar en el actual Colegio Nacional de Buenos Aires y codearse con una generación de jóvenes románticos con quienes conformará luego un círculo político que enfrentará las directivas del gobernador de Buenos Aires. Alberdi será “el más inquieto de los inquietos” (Weinberg, 1977, 49) de los integrantes del Salón Literario. Producto de su prédica incisiva y sus demandas sociales conocerá el exilio en 1843, primero por Europa para poco después asentarse en Chile.

Sarmiento, el sanjuanino, pierde en dos ocasiones la beca de estudios que le hubiera permitido viajar a Buenos Aires y debe continuar su educación en la provincia de la que es oriundo. La invasión de Aldao a la provincia Cienega de la Escuela de la patria, Sarmiento se exilia en Chile junto a su tío. A partir de allí comenzará un largo proceso de exilios, participaciones militares y viajes de estudio por Europa y los Estados Unidos.

La situación política particular de las provincias sud americanas provocaba en toda una generación la pregunta sobre las condiciones políticas necesarias para encauzar al país en el camino del desarrollo que se avizoraba en Europa y Estados Unidos. El planteo parecía claro: unidad política significaba conformación republicana, la reunión parlamentaria donde entrarían en disputa las diferentes representaciones provinciales de manera equitativa. Una diferencia se planteaba; desde la perspectiva de Sarmiento, la República debía conformarse de elementos virtuosos, mientras que la propuesta de Alberdi pareciera ligarse a la conformación de elementos prácticos (Botana, 2005). Conformación republicana significaba a su vez centralización y reforzamiento del Estado nacional. Era concebida como la herramienta que permitiría al país entrar en la senda del progreso y el desarrollo –

en los términos alberdianos- o sacarlo del barbarismo y la incultura –en términos sarmientinos-. La educación aparecía en ambos discursos como un elemento central.

El vocabulario empleado por Botana en su interpretación del pensamiento político de estos dos autores describe, claro está, tendencias, inflexiones, y no posiciones “absolutas”: en el caso de Sarmiento se desprende de sus discusiones fundamentales con Alberdi que valoraba la institución estatal y la noción política de ciudadanía mucho más que su contrincante tucumano. Una república verdadera no podía ser, para Sarmiento, como si pareció serlo por momentos en la escritura de Alberdi, una república de productores enteramente ajenos a los universos de la política activa. (Myers, 2010: 26)

La amistad inicial y sus intereses comunes no los librarán de un largo enfrentamiento político luego de la caída de Rosas. La relación Sarmiento-Alberdi será, a partir de entonces- mucho más conflictiva. “Alberdi es nombrado encargado de negocios por la Confederación en Chile. Sarmiento, sin embargo, está resentido con Urquiza, a quien considera un mero continuador de Rosas, y con Alberdi, a quien Urquiza parece obstinarse en favorecer.” (Lojo, 2009: 11).

La constitución nacional los encontrará en posiciones enfrentadas que se dirimirán en infinidad de cartas y publicaciones, así como en la práctica política concreta. Alberdi encontrará en el gobierno de la Confederación su canal de acción más fructífero. Desde las *Bases* asentará la normativa para la futura constitución nacional. Sarmiento llegará él mismo al máximo del poder político, enfrentado a los caudillos establecerá un contubernio con las oligarquías provinciales vinculadas al poder porteño. Ninguno de los dos encontrará entre los elementos locales a la clase social progresiva que abriera camino al desarrollo tan esperado. Esta idea elaborada por el historiador Milciades Peña se convertirá en la gran tragedia nacional.

Luego de la presidencia de Sarmiento –atravesada por la guerra del Paraguay y los inicios del crack económico de 1873-, quedará finalmente demarcada la orientación política y económica determinada para el Estado argentino. Durante las presidencias de Nicolás Avellaneda y Julio A. Roca arribará al poder definitivamente una burguesía intermediaria –

con fuerte raigambre latifundista- que moldeará a la joven república en pos de sus intereses de clase. No existía entonces, ni siquiera cerca del final del siglo XIX, una clase social revolucionaria que pudiera arrancar la iniciativa de manos de la oligarquía.

Hoy sabemos que hacia 1890 estaba ya dada la necesidad de una revolución que contuviera la enajenación de la economía nacional al capital imperialista y que liquidara el monopolio terrateniente de la tierra. Junto con la democratización del sistema político, éstas eran tareas burguesas y también revolucionarias. (Peña, 2012c: 377)

3.2) Alberdi, Sarmiento y la “evolución social”.

Es usual ver en Domingo F. Sarmiento la figura clave de la educación pública argentina. Fue entendido así por toda una generación posterior de políticos y educadores normalistas – de fines del siglo XIX y principios del XX- convertidos en herederos del discurso sarmientino sobre el sujeto pedagógico. (Puiggrós, 2006). Pero no solo los integrantes de la elite retomaron a Sarmiento como el paladín de la educación pública nacional, también educacionistas como Aníbal Ponce, desde la izquierda, resaltaron su obra. De todos modos, la imagen romántica del Sarmiento educador es apenas un aspecto de este personaje sobresaliente en diversos aspectos.

Por otra parte, Alberdi siempre fue vinculado a los aspectos jurídicos que constituyeron las bases legales de nuestra conformación republicana. Su preocupación por la formación de la población no arraigó en la memoria escolar. Podemos encontrar dos motivos principales: Alberdi supo vincularse políticamente a los triunfadores de Caseros, pero mantuvo distancia respecto a los sectores políticos –oligarquías provinciales y dirigentes porteños- que controlaron en última instancia el poder político del Estado. Como segundo motivo entendemos que Alberdi no confiaba *per se* en el sistema escolar, entendía la necesidad de impulsar una sociedad *farmer* y trabajadora a partir de la cual se conformara el sujeto social de la nación. Afirmaba que para moralizar al ciudadano, “Se llega a la moral más presto por

el camino de los hábitos laboriosos y productivos de esas nociones honestas que no por la instrucción abstracta.” (Alberdi, 1974: 77) Despreciaba la ociosidad de las elites intelectuales de las cuales –vale decirlo- el también formaba parte.

El planteo sobre el tipo de educación a impartir no se encuentra distanciado respecto al modelo de país. El debate entre Sarmiento y Alberdi cuenta con un horizonte mucho más lejano que la mera preocupación escolar. En ambos pensadores el planteo central está ligado a la necesidad de desarrollar cierta independencia productiva y un cambio de rumbo respecto al camino ganadero²⁸ por el que habían optado los estancieros argentinos. A partir de este planteo se evidencia el vínculo entre la educación formal y el tipo de Estado en la que ésta se proyecta. Un mismo programa educativo en dos Estados de diferente caracterización dará diferentes resultados en tanto que el programa educativo no es más que subyacente a la producción y a las políticas más generales de cada país.

Coincidimos en este punto con lo planteado por Adriana Puiggrós (2006) cuando afirma que las diferencias entre Alberdi y Sarmiento residen en sus opiniones acerca de los factores determinantes de la evolución social. “La educación jugaba un papel accesorio para Alberdi, porque él comprendía que se requerían sujetos sociales y políticas demandantes de educación, antes que una educación que generara tales sujetos.” (Pág. 81). En Europa y los Estados Unidos el desarrollo técnico y el desarrollo del mercado interno habían potenciado la demanda social por educación, se imponía con ello un nuevo *habitus* – retomando el término utilizado por Puiggrós- producto de la sociedad capitalista. Por otro lado la implantación violenta de esos *habitus* de manera forzada no podían desarrollar los mismos resultados.

Sarmiento creyó posible que la implantación pedagógica generara la constitución de nuevos sujetos sociales y políticas²⁹. Maestros y alumnos vinculados en la educación básica por una

²⁸ “La generación, llamémosla sarmientina por darle un nombre abarcador, que postula la modificación de esa estructura ganadera para alcanzar una etapa superior agropecuaria, es la que predica la educación popular, que en aquel momento se define como equivalente a primaria.” (Weinberg, 1995: 177).

²⁹ En su estudio sobre la niñez, Sandra Carli acierta al interpretar que el interés de Sarmiento en la infancia está directamente relacionado al de la construcción de una sociedad burguesa. En un primer momento como rechazo al orden colonial heredado y al despotismo rosista sufrido en sus primeros años de actividad política. En una segunda instancia, en clara imitación a partir de su experiencia Americana. Tanto *Facundo* (1845) como *Recuerdos de Provincia* (1850) son una construcción que ilustra la despreciable infancia premoderna y la anhelada infancia de la modernidad. “La infancia de Sarmiento es caracterizada como la infancia moderna y la de Facundo, como premoderna. (Carli, 2002: 41).

relación de instrucción, construirían un sujeto pedagógico capaz de transformar las costumbres y el estilo de vida de los argentinos³⁰. (Puiggrós, 2006: 82)

3.2.1) Diferentes perspectivas analíticas sobre los planteos de Sarmiento y Alberdi.

Una multiplicidad de autores, de diferentes tradiciones académicas o corrientes políticas, han indagado sobre el pensamiento de Alberdi y Sarmiento. Milcíades Peña, desde una perspectiva materialista ligada al trotskismo, vincula el fracaso de la propuesta de ambos con el definitivo vínculo pro imperialista alcanzado por la dirigencia política argentina a inicios de la década de 1890. El aporte central de su obra fue la de mostrar que la relación entre una burguesía intermediaria, afincada en las riquezas de la producción primaria, y las metrópolis consumidoras de esos bienes no podía permitir un desarrollo independiente a escala nacional.

Peña describe los enfrentamientos entre Sarmiento y Alberdi durante la segunda mitad del siglo XIX. Desde diferentes perspectivas ambos buscaron un mismo objetivo. Alberdi ocupó un lugar relevante luego de Caseros afirmando la base legal de la Confederación. Sarmiento interpretó en Urquiza un nuevo caudillo y prefirió distanciarse; poco a poco se vincularía a cierto sector del autonomismo porteño y de las elites del interior creyendo encontrar en ellos a la clase social progresiva para el desarrollo nacional. Ambos serán traicionados en sus intenciones.³¹

En campos opuestos, Alberdi concluyó desvinculado de la oligarquía y sentenciado a la soledad estéril mientras que Sarmiento, vinculado a ella, apoyó crímenes brutales como la guerra del Paraguay. La tradición escolar tuvo por costumbre presentarlos como aliados y realizadores del proyecto nacional. No fue así. Enfrentados a partir de Caseros, ninguno vio realizado su programa; ni la libertad comercial con respecto a Europa propuesta por

³⁰ Este modelo fue implantado en los Estados Unidos en los casos que se intentó educar a los aborígenes. Bajo el lema *Kill the indian, save the man* se desarrolló una política inclusiva que probablemente fuera retomado por Sarmiento luego de sus visitas al país del norte. <http://historymatters.gmu.edu/d/4929/>

³¹ Peña elabora aquí una crítica a nuestro entender acertada y muy interesada cuando afirma que este es el peor momento de Sarmiento, es decir, aquel en los que se transforma en aliado de la oligarquía porteña y denigrador de las masas que... “estorbaban la marcha oligárquica hacia la acumulación capitalista y el acuerdo con la Bolsa de Londres.” Por otra parte Alberdi apostó a la Confederación y, “en cuanto a resultados prácticos, erró tanto como Sarmiento... porque ya se ha visto que en las cuestiones esenciales referentes al desarrollo nacional, Buenos Aires y la Confederación coincidían.” (Paña, 2012c: 390 y 391).

Alberdi, ni la revolución que convertiría a Argentina en un país autónomo y moderno soñado por Sarmiento.

El reparto de la tierra, el libre acceso al crédito, la educación pública, la democracia, eran tareas esenciales para el desarrollo de una burguesía independiente. A ellas apela Sarmiento, quien buscó imitar el camino tomado por los Estados Unidos. En este contexto pensó una educación que profundizara un proceso industrializador para liberar finalmente a la Argentina de su base colonial-hispana y permitirle seguir el ejemplar camino del país del Norte. Análogamente, repudiaba la organización económica nacional a partir de la ganadería al punto de vincular el espacio rural a la barbarie frente a la civilización de la urbanidad. Así, la educación daba lugar a una nueva sociabilidad sacando al niño de la naturaleza –el barbarismo- para brindarle una segunda naturaleza –la civilización- por medio de los hábitos logrados con la rutina escolar. (Carli, 2002: 50).

Alberdi también fue crítico del parasitismo de la oligarquía Argentina. Pensó en la necesidad de una independencia comercial con respecto a Europa. Afirmaba que la civilización era primordial para un país que buscaba ser independiente. Para poder llegar a contar con libertad política debía tener primero libertad industrial. El programa de Alberdi era, en ese punto, similar al de Sarmiento. El desarrollo nacional debía permitir la independencia industrial y comercial de la Nación.

Según Alberdi la instrucción general y gratuita solo podía producir el efecto deseado si venía acompañada del ejercicio práctico de los medios de producción. Así, el conocimiento de tareas tan importantes como comercio, labranza de la tierra y la mejora del ganado, las artes mecánicas y los oficios debían ser el objeto de la enseñanza popular. (Alberdi, 1886).

La educación poseía, en el pensamiento de Sarmiento, un poder transformador que, de no verse acompañado por una estructura acorde, no podría aplicarse a la realidad. Sin embargo el criterio que le asignó a la educación era superior a cualquier propuesta hecha hasta ese momento, y se antepone a la estructura social. Su fascinación por el sistema escolar Norteamericano lo impulsó a importar tal proyecto pedagógico, pero esta no cuadró con la estructura social que la oligarquía predeterminaba para la Argentina. “¿Una nación moderna o una nación con olor a bosta de vaca?” (Peña, 2012c).

El optimismo pedagógico de Sarmiento radicaba en el hecho que “En este proyecto sociocultural, coloca a la educación popular como el principio promotor del cambio social, político y económico.” (Giovine, 2008: 54). Para Alberdi la educación sería su resultado final, por eso comprendió la problemática; tanto en Estados Unidos como Europa la educación fue un factor accesorio al desarrollo capitalista. Sarmiento encontraba en las hordas bárbaras sujetos necesitados de educación como condición necesaria para el desarrollo nacional. (Puiggrós, 2006). Sarmiento fue partidario de impulsar una política de “arraigo costumbrista”. Nos referimos con este término a la suposición de considerar que por medio de la imitación de características particulares de los países desarrollados. Así intentó imitar el paisajismo parisino con la importación de gorriones. En otro nivel, planteo la necesidad de “importar” maestras para implantar en el país las escuelas norteamericanas que tanto admiraba.

Sin embargo, la pedagogía norteamericana tuvo éxito en el país de los “*farmers*” y el acelerado desarrollo industrial, y gran capacidad de asimilar a una cultura política democrática a los inmigrantes. En una sociedad como la Argentina, donde el camino elegido por la clase dirigente había sido el establecimiento del Orden sobre un camino del Progreso que no alterara las reglas del latifundio y la dependencia de Inglaterra y pronto de los Estados Unidos, los elementos progresistas y democráticos del pragmatismo transmitidos por las educadoras norteamericanas, serían aplastados por una pedagogía normalizadora. (Puiggrós, 2006: 84).

Peña defiende la figura de Sarmiento y Alberdi exaltándolas al punto de convertirlas en “... los más lucidos y consecuentes teóricos de la necesidad de transformar el país respecto a lo que era en 1853.” (Peña, 2012c: 380). La animadversión con la que se trataron luego de Caseros está vinculada a la fracción de clase con la que cada uno decidió aliarse para llevar adelante sus postulados. El rechazo de Sarmiento a Urquiza –a quien veía como uno más de los caudillos federales- lo llevó a un duro cruce con Alberdi. “Después de Caseros, militan en campos opuestos: Sarmiento en un frente único con la oligarquía porteña, Alberdi en el bando de la Confederación.” (Peña, 2012c: 380) Luego Alberdi denunció la Guerra del Paraguay, Sarmiento la apoyó, ese posicionamiento distanció al primero de los sectores de

poder y, nuevamente en el sentido contrario, lo encumbró a Sarmiento hasta la dirección del poder mismo.

No obstante en ese desarrollo, Peña adivina un distanciamiento en la perspectiva de Sarmiento que, en caso de ser cierta, resulta al menos muy tardía. El sanjuanino comprendía los límites de una propuesta de desarrollo ganadero. Durante su presidencia intentará forzar una transformación impulsando un tipo particular de educación que no encontrará asidero en el armado productivo nacional. La crisis económica de 1873 pondrá límites a los gastos destinados al área educativa, dando definitivamente por tierra con la propuesta. Sarmiento no romperá con la oligarquía terrateniente luego de ese fracaso. Su interpretación del fracaso del proyecto, de hecho, no acusa directamente a la dirección política, tal como supone Milcíades Peña. En los hechos Sarmiento acusará a la herencia colonial, a la pobre intervención de las masas o al desarraigo cultural. Él mismo impulsará el recorte en el programa de bibliotecas populares en 1876 (Napoli, 2010) o negará la necesidad de la fundación de escuelas de Artes y Oficios en uno de los debates entablados con el ministro Pizarro (Oelsner, 2007).

Recién en febrero de 1886, en ocasión de su cumpleaños número setenta y cinco, Sarmiento se atreve a denunciar que ninguna de sus previsiones se había cumplido y, frente a los vecinos que fueron hasta su casa a saludarlo afirmaba.

Podeis creerme si os digo que este es el peor pedazo de vida que he atravesado en tan largos tiempos y lugares tan varios, más triste con la degeneración de las ideas de libertad y patria en que nos criamos entonces. (El Censor, 1886)

Poco antes de morir Sarmiento pasaba sus peores momentos, y, contrariamente a lo esperable, dos años después de emitida la Ley 1420, la degeneración de las ideas de libertad era más profunda.

Desde un posicionamiento metodológico contrapuesto con el nuestro, Natalio Botana (2005) realiza la trayectoria de ambos estudiando el origen de su implantación ideológica. Así encuentra en Alberdi un afincamiento en el pensamiento ilustrado; “Mientras Sarmiento arrancó de Rousseau y Franklin el paradigma de la ciudad virtuosa y lo trasplantó a la ciudad de la independencia, Alberdi se apropió de la lógica del discurso político que

contenían esos textos.” (Pág. 284) Busca el camino que realizaron ambos para alcanzar su concepción republicana a través de la virtud de los individuos, la pureza de los modelos y la imitación –o no- del orden europeo, en la búsqueda del proyecto nacional.

Sin embargo, entendemos que los posicionamientos tomados, no se debe simplemente a una cuestión de “lecturas”, sino a una concepción distinta respecto al modelo de Estado-Nación a partir del desarrollo de experiencias, sumado a una mirada homogeneizante respecto del sistema educativo de los EEUU. La concepción de la educación como rasero civilizatorio es propia de las políticas educativas implantadas para “domesticar” a los pueblos originarios mientras que la educación práctica está estrechamente ligada a la ética protestante. (Pozzi y Nigra, 2009).

La principal preocupación alberdiana es la pregunta por la constitución del poder, cuya centralización se lograría mediante la construcción de una “republica de habitantes”, que según Botana, cobraría el perfil de un régimen sin mediadores políticos. Sarmiento vio en ese desvío –la desvinculación de las masas respecto a la participación política-, la repetición de los síntomas del atraso. Por lo que buscó reemplazar la “Utopía” de la república democrática por una república aristocrática; la ciudadanía debía ampliarse mediante la educación. Al no conseguirse los objetivos buscados mediante la educación – debido a la continuidad del régimen de notables afirmados al control de la republica y a que el cuerpo inmigrante no se nacionalizaba- profundizó el camino. “Como educador, en el crepúsculo, Sarmiento quiso la centralización educativa (...) La centralización educativa se vació entonces en el molde de la centralización estatal cuyo poder crecía a medida que disminuía el de las autonomías provinciales.” (Botana, 2005: 468).

Detrás de estos objetivos, el proyecto educativo que finalmente se impone en la década de 1880 opta por una educación humanístico-enciclopédica, frente a la orientación técnica propuesta. Alberdi plantea que no es necesario este tipo de formación para moralizar al ciudadano. Sarmiento, por su parte, concibió a la educación como el factor prioritario en el proceso de cambio y modernización. Tedesco (2009) muestra como la educación en Sarmiento tiene un doble propósito. Por un lado, promover el aumento de la producción a través de la preparación de personal capacitado y de la promoción de la estabilidad política

necesaria para que las funciones de producción se realicen normalmente. Por otro, promover el respeto de la vida y la propiedad privada.

También Gregorio Weinberg (1995) muestra la significativa importancia de la educación para Sarmiento, tanto como una educación política, económica y social, como herramienta formativa para acercarse al “conocimiento de las ‘cartillas’ a través de las cuales se difundirían las conquistas, asombrosas para la época, de la Revolución Agrícola e Industrial que conmovía a Estados Unidos y Europa Occidental.” (Pág. 176).

En su libro *Una nación para el desierto argentino*, Tulio Halperín Donghi (1982) analiza la formación de Sarmiento y de Alberdi, pero sobre todo nos muestra la imagen formada por ellos del período posrosista. Desarrolla la preocupación que cada uno tiene sobre el nuevo Estado que debía ocupar el lugar dejado por el vacío tras la caída del ex gobernador de Buenos Aires, y cuál sería la finalidad de la educación en ese Estado aun naciente. Por un lado, la preocupación de Domingo F. Sarmiento fue la de encontrar un orden “Republicano”, un proyecto educativo que consolidara la paz social frente a cualquier prédica disolvente. Critica aquí la posibilidad revolucionaria socialista que ve en los procesos europeos de 1848, pero también se compromete con el laicismo al enfrentar el proyecto reaccionario de Félix Frías quien, para 1837, proponía un orden con el dominio de “los mejores”, donde las masas se comprometieran con un código moral y de creencias ligado al catolicismo. Por otra parte Halperín Donghi tilda de “autoritarismo progresista” el proyecto de Juan Bautista Alberdi. Éste, frente al ejemplo de las revoluciones europeas, planteará que la forma en que la elite debía mantener la disciplina era a través del rigor político y del activismo económico que considera posible dentro del capitalismo.

Como explicábamos antes, el debate entablado dará como resultado las bases del proyecto educativo para el país naciente. Pero dicho proyecto no será establecido en forma tan directa, sino mediado por los intereses de la clase dominante. La dialéctica del proceso podemos encontrarla en una frase que sintetiza el análisis.

En suma, mientras la Argentina parece haber encontrado finalmente el camino que le había señalado Alberdi, y haberse constituido en una república posible, hay un aspecto de la previsión alberdiana que se cumple mal: el Estado no ha resultado ser el

instrumento pasivo de una elite económica cuyos objetivos de largo plazo sin duda comparte, pero con la cual no ha alcanzado ninguna coincidencia puntual de intereses e inspiraciones. (Halperín Donghi, 1982: 146).

Esta breve reseña de diversos autores sobre la perspectiva de Sarmiento y Alberdi nos permite aproximarnos a una problemática del presente. El pensamiento de Domingo Faustino Sarmiento así como el de Juan Bautista Alberdi, fue interpretado casi tantas veces como fue analizado, en muchos casos desvinculado del contexto histórico. El estudio de ambos a partir de la historia de las ideas políticas o incluso de tipos ideales (Weber, 1998) separa el desarrollo del proceso histórico, lo que lleva a una incompreensión en el planteo final. Sarmiento y Alberdi tenían una preocupación política, sus postulados se establecían en directa correlación con el desarrollo material de la sociedad en la que coexistieron.

3.3) Los límites insuperables de Sarmiento y Alberdi.

Tal como fueron planteadas por ellos, las propuestas educativas de Alberdi y la de Sarmiento fueron alternativas respecto a la que finalmente se aplicó desde el Estado. Éste se valió de los lineamientos generales de laicidad y gratuidad pero no desarrollo la educación de oficios, sino que dio un giro humanístico-enciclopédico con el fin de convertir a la educación en un elemento de moralidad frente a un proyecto de Estado ya planeado y – para 1884, fecha en que se emite la Ley 1420– ya puesto en marcha.

Para Alberdi la educación actuaba en forma secundaria frente a la necesidad de un desarrollo transformador en el aparato productivo nacional. Su propuesta planteaba que, una vez entrando al capitalismo en forma independiente, “la instrucción, para ser fecunda, ha de contraerse a ciencias y artes de aplicación, a cosas prácticas, a lenguas vivas, a conocimientos de utilidad material e inmediata.” (Alberdi, 1974: 77). Sarmiento partía de lo contrario, asignando a la educación un poder transformador por delante del desarrollo material y en paralelo a la constitución de la República. Ese poder transformador “libra de la barbarie” (Sarmiento, 1980) y puede influir en el carácter de toda una población: “de todas las circunstancias ya naturales, ya artificiales, que influyen en el carácter de las poblaciones, debe concederse la mayor parte a la educación, y la segunda al gobierno o a la

religión.” (Sarmiento, 1987: 50). Sarmiento, no obstante su laicismo, consideraba a la religión un elemento clave y necesario para el control social. Su vínculo con la Iglesia Católica fue por momentos de sumisión y de admiración, como el caso de Pío IX, tal como se ve en la carta que Sarmiento envía desde Roma al obispo de Cuyo. (de Titto, 2010).

Sarmiento nunca asumió una posición de oposición a la Iglesia y fue menos laico que los liberales mexicanos. Era creyente y consideraba que la religión tenía un papel que cumplir en la cohesión de la sociedad. Además su enfrentamiento con el viejo bloque histórico no era profundo. Considerando el eterno peligro de resurrección de la “barbarie”, que tan bien expresa Sarmiento en las primeras páginas de *Facundo*, la Iglesia era un aliado potencialmente necesario.” (Puiggrós, 2006: 91)

Ambos tuvieron una posición ambigua frente a la religión, pero en esa ambigüedad Alberdi demostró más distancia ya que para él, una sociedad fuerte que se sustentara en el desenvolvimiento republicano necesitaba de una distancia con la iglesia.

En nuestros planes de instrucción debemos huir de los sofistas, que hacen demagogos, y del monarquismo, que hace esclavos y caracteres disimulados. Que el clero se eduque a sí mismo, pero no se encargue de formar nuestros abogados y estadistas, nuestros negociantes, marinos y guerreros. ¿Podrá el clero dar a nuestra juventud los instintos mercantiles e industriales que deben distinguir al hombre de Sudamérica? ¿Sacará de sus manos esa fiebre de actividad y de empresa que lo haga ser el *yankee* hispanoamericano? (Alberdi, 1974: 77)

Bien en lo educativo, bien en lo religioso, el enfrentamiento en las posiciones de ambos se vinculaba a los límites que encontraban por intentar imponer sus ideas en un marco social distinto de aquel donde estas pudieran prosperar. El resultado fue un enfrentamiento político y personal, con acusaciones cruzadas frente a sus alianzas políticas. Sarmiento demostró su celo cuando Urquiza optó por la guía política de Alberdi. Luego de un intercambio relativamente cordial Alberdi atacó a Sarmiento con sus *Cartas Quillotanas*, Sarmiento respondió con las *Ciento y Una*. En clara diatriba contra Sarmiento, Alberdi afirmaba respecto de quien considerar bárbaro;

El obrero productor de esa riqueza, el obrero de los campos, es el *gaucho*, y ese *gaucho* a que Sarmiento llama bárbaro, comparable al árabe y al tártaro del Asia arruinada y desierta, representa la *civilización europea* mejor que Sarmiento, trabajador improductivo, estéril, a título de empleado vitalicio, que vive como un doméstico de los salarios del Estado, su patrón. (Alberdi, 1964: 26)

Sarmiento respondió personalmente en una carta de 1853.

En la olla podrida que ha hecho usted de Argirópolis, Facundo, la Campaña, etc., etc., condimentados sus trozos con la vistosa salsa de su dialéctica saturada de arsénico, necesito poner orden para responder y restablecer cada cosa en su lugar. Por ahora me basta fijar las cuestiones primordiales. ¿De que se trata en sus cartas quillotanas? De demoler mi reputación. ¿Quién lo intenta? Alberdi. (de Titto, 2010: 176)

No solucionaran ese enfrentamiento ni aun cuando el fracaso de sus propuestas los llevó a recluirse poco antes del fin de sus días.

3.4) Conclusión.

Alberdi interpretó que la República Argentina se constituía apenas como un plan de una nación. Peña hará un análisis profundo de ese concepto “Sobre este plano Sarmiento y Alberdi querían inscribir una nación: la oligarquía apenas pudo dibujar una semicolonía.” (Peña, 2012c: 417). Ya en la década de 1960 Milcíades Peña comprendió que no existía en la Argentina de fines del siglo XIX una clase social progresiva que desarrollara los elementos interiores en forma revolucionaria. La burguesía intermediaría que se constituyó como clase dirigente no podía llevar hasta el final con esas tareas debido a sus vínculos diplomáticos y económicos con el imperialismo. De todos modos tampoco existía en la Argentina una clase obrera que pudiera tomar esas tareas en sus manos.

En este capítulo hemos puesto de relieve los diferentes posicionamientos de quienes fueron considerados por múltiples autores como los más lucidos exponentes de la política

argentina del siglo XIX. Pero por sobre todo mostramos la distancia existente entre sus planteos políticos y la dirección productiva que la oligarquía finalmente le dio al aparato nacional. Asimismo reseñamos en forma breve a toda una serie de autores muy relevantes para contraponer sus posturas a partir de los cuales intentamos describir los debates planteados previamente a la presidencia de Sarmiento y al freno en el desarrollo educativo producto de la crisis de 1873.

En los análisis de Sarmiento y Alberdi además podemos observar un punto determinante para la progresión de su devenir político. Ambos pusieron su confianza en diferentes fracciones de las élites latifundistas provinciales distanciándose de la posibilidad de acción política de las masas. En el país aun no existía un movimiento obrero conformado a mediados del siglo XIX como si ocurría en Europa. No obstante, los sucesos ocurridos allí entre las revoluciones de 1848 y la Comuna de París de 1871 fueron rechazados por ambos. Fueron vistos por Sarmiento como un hecho bárbarico que solo la buena educación -la que educa en la propiedad privada- podía evitar. En su utopía por la construcción de un orden burgués norteamericano Sarmiento quería; “reducir las diferencias sociales sin anularlas.” (Carli, 2002: 49). He ahí uno de los límites más importantes en la encrucijada alberdiana y sarmientina. Nunca se niega que el desarrollo nacional debe darse en los marcos capitalistas, y como tal, por supuesto, es necesaria la explotación del trabajador. Así, mientras la clase obrera se encontraba aun en ciernes, la burguesía ya había encontrado sus límites en los intereses comunes con el imperialismo británico.³²

El proyecto de Sarmiento, al igual que el de Alberdi, apelaba a una transformación general que superara el problema educativo. Un proyecto de nación independiente al que la oligarquía terrateniente ni siquiera aspiraba, y a la que solo asomó una fracción de ella frente al impacto de las diferentes crisis económicas. He ahí la soledad de Alberdi y los errores de Sarmiento, al no encontrar ninguno de los dos una clase social revolucionaria que para esa fecha pudiera concretar sus proyectos, el primero quedó aislado, el segundo vinculado a la clase social que tantas veces había criticado.

³² En los Estados Unidos, país que era visto como modelo por ambos, ya se había conformado una importante clase obrera y una burguesía fuerte librada desde hacía años del influjo diplomático inglés. Es importante señalar que el modelo que miran tanto Sarmiento como Alberdi es propio del desarrollo de un Estado imperialista que ya estaba en marcha. Por lo tanto, dicho modelo, solo podía funcionar en el contexto de expansión económica, social y cultural que emerge del colonialismo.

Hacia fines del siglo XIX, nuestro país fue apresado en un momento particular del desarrollo del modo de producción capitalista. Su desarrollo tardío lo liga a intereses imperialistas que pusieron término a su camino independiente. Estos intereses foráneos se apoyan económica y políticamente en una burguesía que era tan terrateniente como débil frente al capital extranjero. Las esperanzas de Sarmiento y de Alberdi estaban puestas en una clase social que no era revolucionaria ni podía serlo. La burguesía argentina no pudo hacer lo mismo que su homóloga norteamericana o europea. No pudo dar salida a los intereses nacionales y la educación pública, como una de sus tareas, encontró pronto los mismos límites que la clase social que la impulsó.

Llegados aquí coincidimos con el planteo de Freidenraij (2010) respecto al desfasaje existente entre el proyecto escolar ideado por Sarmiento y la realidad material al cual intentaba vincularlo.

Si las vinculaciones de Sarmiento con el sistema educativo norteamericano posibilitaron la circulación de ideas responsables de la introducción de la figura de la participación ciudadana a través de instituciones como los Consejos Escolares, prontamente se descubrió que las condiciones sociales en las que estaban incrustados forjaron otro resultado. (Freidenraij, 2010: 111)

La educación solo podía comportarse como una tarea democrático-burguesa en el marco de un Estado que haya permitido el desarrollo independiente de la Nación. En el ideario de Sarmiento y Alberdi esto es claro. Como hemos señalado a lo largo de este capítulo, ambos ven la necesidad de un proyecto nacional independiente, donde la educación juegue un papel primordial. Pero la nueva etapa abierta con el imperialismo y el impacto de la crisis de 1873 hará evidente que cualquier desarrollo independiente requerirá de una lucha que la oligarquía terrateniente argentina no estaba dispuesta a dar. Un nuevo período donde la tarea de educación pública solo podía vincularse a los intereses populares y apoyarse en ellos para que se realice como un elemento verdaderamente transformador. La educación pública en abstracto no significa nada, solo vinculada a un proyecto de clase puede convertirse en un verdadero proyecto renovador. La oligarquía terrateniente vio esto con mayor claridad y defendió la educación pública, pero vinculada a su proyecto semicolonial.

Capítulo 4

Consecuencias políticas de la crisis económica de 1873: su incidencia en el proyecto educativo nacional.

4.1) Reorientación política en la dirección del Estado.

Le presidencia de Sarmiento concluía con el desarrollo *in tempore* de la crisis económica de 1873. Como una tormenta que se avecina, Sarmiento cerraba su mandato con los anuncios del crack financiero europeo. Avellaneda emergía como la mayor garantía para los sectores de poder. Conocedor del sistema nacional de justicia y educación y vinculado a las *élites* del interior por su procedencia geográfica, fue dispuesto por estas como continuador de la

política de endeudamiento en pro del desarrollo estatal y de la estructura exportadora. (Botana, 1986) Pero su candidatura se debió, sobre todo, por ser un garantista, un pagador serial de los empréstitos contraídos, lo que sostenía las relaciones diplomáticas con el principal comprador de productos nacionales.

La crisis económica de 1866-73 es el elemento clave para comprender los virajes políticos y la llegada de una fracción particular de esta burguesía intermediaria al control del Estado. Por otro lado no existía, en palabras de Milciades Peña, una clase social revolucionaria que pudiera arrancar la iniciativa de manos de esa oligarquía. Para fechas tan tardías como 1890 no había aun en Argentina un sector progresivo capaz de tomar el poder llevando adelante una política de desarrollo independiente.

Hoy sabemos que hacia 1890 estaba ya dada la necesidad de una revolución que contuviera la enajenación de la economía nacional al capital imperialista y que liquidara el monopolio terrateniente de la tierra, junto con la democratización del sistema político. Éstas eran tareas burguesas y también revolucionarias. (Peña, 2012c: 377).

En la etapa se cerraran, incluso, varias de las iniciativas desarrolladas desde el ámbito educativo que, en muchos casos, habían sido impulsadas por el mismo Avellaneda.

4.1.1) La crisis de 1873 en Argentina.

Es probable que hacia 1873 pocos habitantes argentinos tuvieran noticias de la existencia de la Bolsa de Viena. Quizá algunos pocos miembros de la elite, seguramente muy pocos -o ningún- maestro de escuela. Como sea que fuere, la economía mundial ya se encontraba para esa fecha en un acelerado proceso de integración, división del trabajo y exportación de capitales. Todo ello provocaba que lo ocurrido en sitios tan lejanos como Viena, Berlín, Paris y principalmente Londres, comenzara a tornarse central para las economías semicoloniales como lo era el caso argentino. Es Lenin mismo quien retoma esa caracterización para nuestro país;

La América del Sur, y sobre todo la Argentina –dice Schulze-Gaevernitz en su obra sobre el imperialismo británico-, se halla en una situación tal de dependencia financiera con respecto a Londres, que se la debe calificar de colonia comercial inglesa. (Lenin, [1916]: 108).

Ya desde fines del siglo XIX la economía nacional y, por qué no, casi la totalidad de la economía sudamericana, dependía enteramente del comercio británico y de los capitales exportados a estos países. La etapa abierta con el imperialismo respondía a las urgencias de la economía capitalista por recomponer su tasa de ganancia recurriendo a la extracción de valor excedente fuera de las economías metropolitanas. Así se fue imponiendo el tipo de relación social capitalista en todos los rincones del globo. La exportación de capitales con la mediación del sistema bancario; y la producción, compra y transporte hacia los países centrales de las materias primas; vinculaban a todo el planeta con aquellos países donde el desarrollo capitalista ya se encontraba en una fase muy avanzada de desarrollo.

Aunque la historiografía económica tradicional plantea como progresiva para el desarrollo del capitalismo la etapa abierta con la exportación de capitales, no debemos dejar de lado el análisis que plantea este hecho como uno de los efectos contrarrestantes frente a la tendencia objetiva de la descomposición de la tasa de ganancia capitalista, ocurrida a partir de la crisis 1866-1873. (Trotsky, 1974).

La exportación de capitales, empréstitos, etc., fue expresión del comienzo del fin de la fase inicial del capitalismo. Los empréstitos, la inversión y la especulación financiera, actuaron como una fuga hacia adelante frente a la tendencia al estancamiento y caída de la tasa de ganancia, lo que generó la primer crisis de envergadura internacional. (Martínez Peinado y Vidal Villa, 1996). Contradictoriamente, abrió el período más revolucionario de la producción y el desarrollo, con mayores niveles de crecimiento y desarrollo en las economías más rezagadas. La dinámica revolucionaria que le imprimió la economía capitalista a las fuerzas productivas no fue más que una reacción frente a los primeros síntomas históricos de su agotamiento.

El proceso de consolidación estatal argentino, tal como ocurrió en el resto del mundo, no fue un proceso de debates pacíficos o simples cruces de opiniones. Fuerzas vivas lucharon

para encauzar las tierras del *Sud* de América en los caminos del mercado mundial. El período estuvo atravesado por interminables conflictos políticos, batallas y crisis económicas. Detrás del debate respecto al proyecto educativo que debería tomar la nueva Nación existió un debate más amplio que englobaba la totalidad y se vinculaba directamente al camino que debía tomar a partir de esta nueva etapa en la organización nacional.

El *impasse* marcado por la crisis económica de 1866 y luego la guerra del Paraguay prorrogará por un tiempo la consolidación de una fracción particular de la burguesía en el control del poder. La presidencia de Domingo F. Sarmiento (1868-1874) es producto de ese *impasse*. Período caracterizado por una serie de iniciativas en educación y cultura. Una nueva crisis económica, la de 1873, pondrá freno definitivo a la posibilidad –que no terminaba por encarnar en ninguna fracción de la clase social dirigente- de un desarrollo nacional autónomo. Los conflictos políticos provocados por esta crisis derivaron en la emergencia de una única clase social con fuerza suficiente para garantizar, desde la dirección del Estado, los requerimientos del nuevo orden mundial. Serán los acontecimientos políticos y económicos previos los que llevarán a la presidencia a Nicolás Avellaneda (1874-1880) y con él todo un sector político representante de una alianza con cierto sector del autonomismo porteño. Serán los terratenientes del interior junto a todo un sector político oportunista que finalmente accedió a vincularse al Partido Autonomista Nacional. (Barba, 1976).

Aun con las trabas que imponía la inestabilidad política, el escenario de la futura argentina comenzó a demarcarse en la década de 1860. El crecimiento ocurrido en Europa y en los Estados Unidos (particularmente a partir de la salida de la Guerra de Secesión) dio a los distintos sectores de la clase dominante argentina el impulso necesario para su vinculación definitiva al mercado mundial. La exportación de lana creció del mismo modo que el ingreso de capitales, orientados principalmente a la actividad rural. Diversos autores muestran este ciclo expansivo en el período que recorre 1862 a 1930. Sin embargo reconocen que las sucesivas crisis que afectaron el mercado de productos primarios golpeaban fuertemente las finanzas públicas.

La expansión de 1862 a 1930 se vio interrumpida de cuando en cuando por las depresiones; las principales ocurrieron en 1875-76, 1890-91 (la crisis Baring) y 1914-17. Todas ellas se iniciaron por la acción de factores ajenos a la economía nacional, como sequías, cambios en los mercados mundiales y fluctuaciones en la inversión extranjera. Al mismo tiempo, como es natural en las economías de exportación, los choques exógenos se vieron agravados por los cambios provocados en la inversión y la liquidez del país. (Díaz Alejandro, 1975: 23)

Los productos exportados dependían centralmente de los requerimientos del mercado. A partir de 1840 un viraje en los requerimientos internacionales aseguró la venta de lana. Hacia 1870 ya se exportaban 66000 toneladas de este producto. A partir de esta etapa, una gran masa de capitales fueron reorientados desde Europa con el fin de ser invertidos en países periféricos. El auge de las inversiones extranjeras no respondía solo a particularidades locales y solo puede entenderse en el contexto de los cambios que afectaron ese período a la economía mundial (Regalsky, 1986). La industrialización obligaba a los sectores industriales de los países metropolitanos a colocar capitales fuera de su saturado sistema productivo, así como a obtener materias primas en mayor cantidad y a menor costo.

El acelerado corrimiento de capitales de los países centrales a las economías subsidiarias fue producto no solo de la necesidad por la obtención de materias primas por parte de los centros industriales, sino que se debió también a un excedente de capitales invertidos, así como al comienzo de la caída en la tasa de rentabilidad en sus propios países. El redireccionamiento de capitales derivados de bancos extranjeros permitió desarrollar la infraestructura requerida en economías atrasadas para ocupar un lugar exportador en la nueva división mundial del trabajo. Fue así como se dio el crecimiento de la red ferroviaria de los Estados Unidos -con la particularidad que gran parte de la misma fue a su vez financiada por la burguesía local-, Australia, India, Brasil, Sudáfrica -con importantes obras que atravesaban todo el continente- y Argentina.

Según explica Regalsky (1986) una primera onda de inversiones tuvo lugar a principios de la década de 1850. Sin embargo el siguiente ciclo, comenzado en 1860-62, fue el primero de importancia significativa y duraría hasta la crisis de 1873. Las inversiones crecieron

fomentadas por el carácter internacional del desarrollo del capitalismo, así como ciertas particularidades locales. Estas fueron; el progresivo proceso de unificación política del país a partir de la presidencia de Mitre, la creciente producción para el mercado mundial de lana y la colonización agrícola de la Pampa.

Durante el decenio que corre entre 1862 y 1872 las inversiones extranjeras, casi exclusivamente británicas, se direccionaron hacia la construcción de ferrocarriles, inversiones en sociedades anónimas y en empréstitos nacionales y provinciales.

Esta corriente de inversiones se interrumpió a raíz de la crisis de 1873, que provocó serias perturbaciones en los mercados financieros europeos y una depresión en el comercio internacional. En la Argentina condujo a una severa crisis de las finanzas públicas y a la devaluación de la moneda, que sólo fueron revertidos tras un doloroso proceso de ajuste que comprendió la segunda mitad de los años setenta. (Regalsky, 1986: 14).

Hacia 1869, el 54% de la población se encontraba asentada en Buenos Aires, Entre Ríos, Santa Fe y Córdoba; mientras que Catamarca, Tucumán, Santiago del Estero, La Rioja, Salta y Jujuy poseían apenas el 19% de la población. Tan solo el 17% restante se distribuía entre Corrientes, el Cuyo y los Territorios Nacionales.³³ La distribución etaria de la población se componía por un 18,1% de niños menores de 5 años; y un 25,9% entre 5 y 14 años. De 15 a 39 años el 41,4% de la población; apenas el 13,4% eran mayores de 40 años. Del porcentaje restante no se pudo consignar la edad.³⁴

No obstante su baja capacidad productiva en el área industrial y su poca población, el hecho que ató de pies y manos la economía argentina fue su alto nivel de endeudamiento.

En la Argentina al empréstito de £ 2500000 tomado por Mitre para financiar la guerra sigue una catarata: entre 1870 y 1876 suman arriba de £ 16000000; de ellos casi £ 14000000 corresponden a la presidencia de Sarmiento y £ 2000000 a la de Avellaneda. (...) En 1875, a cinco años de terminada la guerra contra el Paraguay los

³³ Datos obtenidos y reordenados en función del texto. Fuente; Censo Nacional de 1869 Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.

³⁴ Los datos fueron obtenidos del Anuario Geográfico Argentino (Pág. 161) Citado por Díaz Alejandro (1975) y readaptados para mejor ilustrar nuestro interés.

ingleses son acreedores de 9 empréstitos y tienen inversiones en los Ferrocarriles Central Argentino, Gran Sud, Norte, Ensenada y otros: son propietarios de unos 1000 establecimientos para la cría de ganado ovino y son los más importantes de plaza y están comenzando a controlar los servicios públicos (tranvías, gas, telégrafos); son dueños de los frigoríficos Liebig y Bobicuá y de minas en San Juan, y paremos de contar aunque la cuenta no ha terminado. (Pomer, 2008: 88 y 90).

Según Brailovsky (1985) Argentina “define su modelo de desarrollo a partir de su incorporación al mercado mundial, aceptando la división internacional del trabajo.” (Pág. 25) En línea con nuestro análisis, el autor sostiene que la recesión de 1873 “...muestra que la Argentina ya se encuentra tan integrada al mercado mundial que puede sufrir los lejanos coletazos económicos de la Guerra de Secesión norteamericana.” (Pág. 26). Los datos brindados por el autor son más que significativos para la comprensión del período;

Según Francisco Balbín, un estudioso contemporáneo a los sucesos analizados, la crisis reconoce las siguientes causas: exceso de déficit presupuestario; excesivo circulante introducido a la plaza por medio de empréstitos; exceso de importación y especulación de tierras. (...) Los ingresos del gobierno sufren un rudo golpe con esta recesión. En 1875, los ingresos fiscales habían sido de 19 millones de pesos. Al año siguiente eran de 13 millones. (...) En diciembre de 1872, la oficina de cambios tenía 15,4 millones de pesos oro. En diciembre de 1877 sólo le quedaban 159 mil pesos en oro. (Brailovsky, 1985: 28 y 29)

La problemática por la transición política vendrá de la mano respecto a la previsión sobre la magnitud crisis exacerbando la lucha política entre facciones en pos de acceder al poder. En septiembre de 1874, Bartolomé Mitre encabezó una insurrección armada argumentando fraude en las elecciones. Aunque fue derrotado, el gobierno se vio obligado a movilizar una cantidad de recursos para financiar la represión desfinanciando sus propias arcas y acelerando el agravamiento de la crisis. (Brailovsky, 1985).

Las características y el impacto de esta crisis fueron debidamente analizados por José Carlos Chiaramonte (1982). Durante el período anterior, la recuperación luego de la caída

de los precios de 1866, había sido tan extraordinaria que junto con la reapertura comercial se fundaron bancos, tanto de capital extranjero como nacional, que incentivaban al endeudamiento para la inversión. En 1867 se crea la Oficina de Cambios que establece el régimen de convertibilidad del papel moneda. “En 1872 el encaje metálico, que había comenzado en 1867 con 3480881 pesos fuertes, llegó a un máximo de 15413200 pesos fuertes.” (Pág. 105) A partir de allí descendió abruptamente hasta su mínimo de tan solo 158807 pesos fuertes en 1877.

Al freno en el ingreso de capitales y la quiebra bancaria, agrega los costos de producción por la escases de mano de obra.³⁵ La crisis por los precios impactó inmediatamente en la balanza comercial, reduciendo exportaciones pero sobre todo importaciones entre 1874 y 1876. La caída del ingreso repercutió inmediatamente en la política pública del Estado, reduciendo el gasto destinado a las áreas que –para ese momento- requerían cierto desarrollo en función del fortalecimiento de las instituciones del Estado.³⁶

En esta emergencia el gobierno nacional aplicó una clara política deflacionista: se suspendió la contratación de nuevos empréstitos en el exterior, se redujo al gasto estatal paralizando obras públicas, reduciendo el personal administrativo y disminuyendo los sueldos de los empleados. (Gallo y Cortés Conde, 1986: 21)

Los eventos “desfavorables” de 1873 continuaron en 1874 forzando a toda una serie de medidas. El gobierno decidió restringir el crédito frenando la inversión. El motivo para tal restricción se debió a la escasez de reservas para afrontar sus compromisos financieros. Además debemos agregar los efectos económicos negativos de la rebelión mitrista de septiembre de 1874, la quiebra del Banco Argentino “...que inmovilizó unos 8 millones de pesos fuertes de sus depósitos...” (Chiaramonte, 1982: 108) y la retracción del oro los que plantearon un período crítico que repercutirá en las finanzas estatales.

Desvincular los factores económicos de los políticos es un sinsentido cuando se intenta encontrar las razones de la transición política que determinó el futuro de la historia

³⁵ Es uno de los elementos que impulsa la iniciativa por una política inmigratoria. El ingreso de extranjeros al territorio frente a la carencia (y por lo tanto el encarecimiento) de mano de obra, es otro de los elementos que vincula, crisis económica, política inmigratoria y política educativa. Es necesario entenderlo así para profundizar en las características económicas que desarrollará el programa educativo nacional.

³⁶ Entendemos que estos sucesos redujeron el gasto público destinado a educación, desfinanciando un desarrollo particular impulsado bajo la presidencia de Domingo Sarmiento.

Argentina. Entre las consecuencias políticas más sobresalientes de la crisis de 1873 no podemos limitarnos solo en la estrategia de recortes al presupuesto público, sino también en la llegada definitiva al control del Estado de una clase dirigente que redefinirá la orientación social de la totalidad de las políticas públicas, en particular, la educación.

4.1.2) Avellaneda le gana a Mitre la pulseada por la sucesión.

Asi es que los alsineros
Tendrán un nuevo patron,
Si arreglan el pastelón
Entre los Avellaneros.
Veremos los aparceros
Que nos hacen ayuntaos:
Los Mitreros preparaos
Esperan canten el punto,
“Que an de ver todo el conjunto-
Como salen trajinaos”.³⁷

Con el final próximo de la presidencia de Sarmiento, nuevamente comenzaban a delimitarse los grupos políticos que entrarían en disputa frente a la sucesión. Avellaneda, ministro de justicia, culto e instrucción pública durante gran parte de la presidencia de Sarmiento, había abandonado el cargo en Agosto de 1873. Su sucesor, Juan Crisóstomo Albarracín, jurista sanjuanino, concluyó con las tareas del ministerio, particularmente en el área de justicia. Alsina sumaba apoyos en el interior y Mitre contaba con sus fuerzas en Buenos Aires, Corrientes y Santiago del Estero. Pero la interna entre dos candidatos de la principal provincia volcó a las *élites* del interior en favor de un candidato que no fuera porteño. Gerchunoff, Rocchi y Rossi (2008) realizan una caracterización de quien será el futuro presidente.

El joven Nicolás Avellaneda, ministro de Instrucción y Justicia de Sarmiento, carecía de dotes para ejercer el liderazgo pero se postuló para la presidencia. Después de todo tenía otras virtudes. Podía entenderse con los federales del interior, con los urquicistas

³⁷ Extracto del Verso de Cornelio Alcántaro dedicados al paisanaje recuperado por Hilda Sabato en el capítulo 5 de su libro *La política en las calles*. [Poema mitrista publicado después de las elecciones a diputados de febrero de 1874 y en ocasión del acuerdo de A. Alsina con N. Avellaneda] (Sabato, 1998: 141)

y hasta con los porteños: de hecho, durante sus años de estudiante en la Universidad de Córdoba había sido secretario del Comité Directivo del Partido Constitucional. Descendiente de una vieja familia catamarqueña, pero nacido en Tucumán, nadie lo podía acusar de simpatías federales pues era el hijo de Marco Avellaneda, asesinado en Metán por los rosistas. Su corazón personal y político estaba en Córdoba, donde se recibió de abogado, y terminó recalando en Buenos Aires, donde fue elegido en 1860 como diputado al Congreso de la Confederación y, tres años más tarde, diputado provincial. Como ministro de Educación de Sarmiento, logró que el presidente lo convirtiera en su favorito y opacó a Vélez Sarsfield como ministro del interior. (Pág. 32).

El pésimo resultado de Alsina en las elecciones legislativas del primero de febrero de 1874, y el éxodo en los apoyos del candidato, dejaban entrever una nueva victoria del ex presidente.

Temeroso de que Mitre –que esta vez lo había derrotado en el terruño compartido– retornara al poder, Alsina decidió apoyar sin ambigüedades a Avellaneda, que había sido su ministro cuando él era gobernador de la provincia de Buenos Aires. Así se formó una poderosa coalición que, premonitoriamente, se llamó Partido Autonomista Nacional... (Gerchunoff, Rocchi y Rossi, 2008: 33)

Con la candidatura de Avellaneda se garantizaba así una alianza entre los sectores oligárquicos porteños y del interior, necesaria para la “pacificación” del país. La garantía porteña se aseguraba con la candidatura a la vicepresidencia de Mariano Acosta, un hombre de confianza del autonomismo. Mitre, por su parte, no abandonó sus pretensiones. Así las elecciones presidenciales de 1874 enfrentaron a Avellaneda como candidato de consenso y a Mitre como candidato del Partido Nacionalista, apoyado solo por algunos terratenientes bonaerenses.

En el análisis social de los procesos eleccionarios la historiadora Hilda Sabato describió con claridad el funcionamiento y el armado de las campañas políticas durante las presidencias de Mitre, Sarmiento y Avellaneda. Profundizó en ciertos personajes vinculados al Estado, aunque su estudio deja de lado aspectos determinantes del contexto económico.

Nos interesa resaltar que; “El presidente Avellaneda, triunfador del 74, buscó eliminar la competencia electoral a través de un acuerdo con el mitrismo para definir las candidaturas y compartir los cargos.” (Sábato, 1998: 175). Entendemos que tal como plantea Sábato, el pacto de Avellaneda con el mitrismo fue en pos de la “governabilidad”, pero la incertidumbre en esta no se vinculó solo a una mera puja de intrigas políticas, la crisis económica y el control administrativo de la aduana se comportaban como fuerzas más importantes detrás del escenario político.

El papel secundario de Alsina y de Mitre en la política nacional luego de la reorganización política los llevará a nuevos quiebres y levantamientos. La crisis se inicia dentro del mismo partido, cuya alianza los había conducido al poder. Entre 1875 y 1877 la crisis del autonomismo se hizo patente en las peleas internas entre sus principales referentes, Del Valle, Alem, Alsina, Casares (Barba, 1976). Los diferentes sectores de la dirigencia porteña quisieron volver al primer plano de la política nacional con una fórmula de consenso entre el ex diputado por Buenos Aires, Carlos Tejedor, y uno de los representantes del romanticismo católico, Félix Frías³⁸. Sin embargo la muerte de Adolfo Alsina el 29 de diciembre de 1877 y la ascendente carrera de Julio Argentino Roca pondrán freno, una vez más, a las aspiraciones del autonomismo porteño.

4.2) Efectos de la crisis en la política educativa.

Los vínculos del país con el mercado mundial acrecentaron las huellas del crack. La crisis de los ferrocarriles de 1873 impactó globalmente haciendo sentir sus efectos incluso en Argentina. Iniciada en Austria se extendió rápidamente al resto de Europa. Los precios descendieron persistentemente y el ciclo de prosperidad industrial sostenido del que gozaba el Reino Unido desde 1869 se interrumpió iniciando una etapa de depresión (Flamant, Singer-Kerel, 1971). Este período de prosperidad permitió la exportación de capitales al mundo y, particularmente a la Argentina. La cantidad de capital inglés ingresado al país durante la década de 1860 contribuyó a mitigar el estallido de la crisis hasta el definitivo ahondamiento de la depresión en 1875. (Chiaramonte, 1971).

³⁸ Renunciará luego a su candidatura en favor de José María Moreno.

La crisis, la presión británica por el pago de los capitales adquiridos en forma de deuda, así como el resentimiento local sufrido por la disminución en los ingresos de oro brasileño, fuerzan a los sectores terratenientes y a la clase política defensora de esos intereses a reorganizarse. La sucesión presidencial de 1874 se convierte en una cuestión nodal y, como vimos, recaería en quien fuera ministro de justicia, instrucción y culto durante gran parte de la presidencia de Sarmiento.

La etapa fue asimismo una oportunidad para redireccionar las políticas económicas abriendo el debate entre los miembros proteccionistas de la oligarquía terrateniente y aquellos que mantenían una férrea postura liberalizadora de la economía. Ante tal situación se abrirán varias posibilidades. Un camino posible podría haber sido estimular la recuperación del aparato productivo, suspender los pagos de la deuda y profundizar el desarrollo científico-técnico-productivo utilizando, tal como se había planteado, la educación para tal efecto. Otro camino podría ser el de profundizar las políticas liberales, recortar presupuesto a la educación y vincular definitivamente al país -a través de sus vínculos diplomáticos- al mercado británico.

El nuevo gobierno deberá hacer frente a la crisis económica en ciernes. La caída de los precios de las materias primas redujo el ingreso a las arcas del Estado y la garantía del presidente Avellaneda de pagar a los acreedores se manifestó en los recortes en el ámbito público. Ante tal panorama, el camino elegido fue la segunda opción;

Se suspendieron varias obras públicas de importancia. Se eliminaron del presupuesto nacional fuertes partidas. Se suprimieron casi todas las subvenciones del gobierno nacional a las provincias, acentuándose así la recesión en las economías regionales. Se rebajaron en un 15 por ciento los sueldos, jubilaciones y pensiones, lo cual contribuyó a deprimir aún más el mercado interno. (Brailovsky, 1985: 30)

Miembros de los sectores proteccionistas plantearon al gobierno su propuesta. Constaba en solicitar a los acreedores extranjeros la suspensión del pago de la deuda, a la espera de superar la crisis, y utilizar esos fondos para reactivar el mercado local. Sin embargo, la propuesta recibió la negativa por parte de aquellos que controlaban con más peso la dirección política del Estado.

Fue entonces que el presidente Avellaneda se negó de plano y pronunció las famosas palabras de su mensaje de 1876: “La República puede estar dividida hondamente en partidarios internos, pero no tiene sino un honor y un crédito, como sólo tiene un nombre y una bandera. Hay dos millones de argentinos que economizarían hasta sobre su hambre y sobre su sed, para responder a los compromisos de nuestra fe pública ante los mercados extranjeros.” (Brailovsky, 1985: 31)

La oligarquía terrateniente había accedido al poder para desarrollar un plan de gobierno que defiende sus intereses. El recrudecimiento de la crisis en 1875 profundizó la política de recortes al gasto público, entre ellos el de educación, retrocediendo con respecto a las medidas tomadas a partir de 1870.

4.2.1) Crisis económica, recortes al presupuesto y “enfriamiento” educativo.

Uno de los observadores que podemos citar para describir nuestro planteo es el brindado por Adolfo Posada en su diario de viaje publicado en Madrid en 1912. Adolfo González y Posada fue representante del regeneracionismo español, generación caracterizada por realizar un análisis científico objetivo sobre los sucesos que determinaron la decadencia española. Aplica el mismo método para entender el desarrollo argentino. En el libro *La República Argentina. Impresiones y comentarios*, Posada hace referencia al estado de la educación, y afirma que; “...los entusiasmos impulsivos del período de 1870 á 1875 se habían, al parecer, enfriado, en parte, bajo el desfavorable influjo de una gran crisis económica” (Posada, 1912: 198). Una serie de hechos confirman este análisis. A partir de 1875 la apertura de colegios primarios sufrió un freno, comenzó una reacción del claustro de profesores de la Universidad de Córdoba quienes, cansados de la intervención, fuerzan ese mismo año a la renuncia de Burmeister. El 26 de septiembre de 1875 es sancionada la ley de educación común de la provincia de Buenos Aires. De esta última Pablo Pineau (1996) en su tesis de doctorado nos dice que resulta del proyecto triunfante de grupos conservadores que impulsan como propuesta instaurar a través de la escuela un “imaginario civilizatorio”. El proyecto está encabezado –adaptándose a las nuevas condiciones- por el

mismísimo Sarmiento, quien hacia 1878 nota ya el fracaso del modelo de instrucción pública en Buenos Aires, fracaso del cual culpa a la barbarie, al gobierno y a la iglesia.

Otra nota que ilustra esta situación fue publicada en la revista *El monitor de la educación común*, órgano oficial del Consejo Nacional de Educación. En su edición número 13 de agosto de 1882 hace referencia a la educación común en la provincia de San Luis en una nota que plantea que;

Desde 1873 hasta 1876 la educación común se desarrolló con una celeridad tal que la Provincia de San Luis obtuvo por tres veces en los años 1873, 74 y 76 el premio acordado por la ley Nacional de 7 de Octubre de 1869. (...) Desde 1877 se nota alguna disminución en el número de escuelas y en el de educandos que aparecían anteriormente inscritos, pero examinando con alguna detención este movimiento y profundizando un tanto sus causas se ve que él no importa una verdadera decadencia en la educación sino más bien una modificación tendente a dar a las escuelas una organización más en armonía con sus recursos y elementos de la Provincia, más regular y permanente y hasta más verdadera. (Monitor, 1882: 388)

El impulso de los primeros años sufre un freno a partir de 1876. El enlentecimiento posterior es justificado afirmando que el crecimiento de la educación en la provincia debía estar más en consonancia con sus “recursos y elementos”. En 1876 también serán cerradas las escuelas de minería de Catamarca, y las de agricultura de Salta, Tucumán y Santa Catalina en Buenos Aires abierta en 1870. Ese mismo año se derogó la ley 419 de bibliotecas populares. El abandono de este proyecto fue explicado por diversas razones, desde la incapacidad social para afrontar los retos que las bibliotecas populares imponían, hasta afirmar que la obra de Sarmiento y Avellaneda no arraigó en el “espíritu del pueblo”. Los motivos podían adjudicarse a la falta de preparación de los habitantes o la ausencia de cooperación entre las sociedades y el Estado. (Manrique Zago, 1995).

Entendemos que los motivos son de una envergadura aun mayor. La derogación de la ley 419 y la reducción en la cantidad de libros enviados a las bibliotecas –entre otras cosas– serán consecuencia de un Estado que recorta constantemente fondos del presupuesto educativo como producto de la retracción de la economía desde 1873 y la presión por el

pago de los empréstitos. El presupuesto público destinado al área disminuyó en forma relativa respecto al crecimiento en la cantidad de población en edad escolar. Y el crecimiento en la cantidad absoluta todavía estaba lejos de abarcar a la mayoría de la población.

Los fines de la educación se vinculaban a los aspectos económico-políticos que no encuentran casi distinción. El retroceso en las propuestas técnico científicas para la educación estatal se encuentra vinculado a aspectos económicos ya que, por un lado, el recorte en el área era producto directo del impacto de una crisis económica; por el otro, porque se buscaba formar mano de obra con otro tipo de especialización. Tal como fue planteado por Juan Carlos Tedesco (2009) ya en la década de los setentas, la orientación humanística enciclopédica cumple un rol político, la conformación ciudadana. Esta hipótesis será retomada de continuo por las siguientes generaciones de investigadores, podemos encontrar apenas alguna crítica al aspecto metodológico y reduccionista del trabajo. En este aspecto Inés Dussel hizo explícita su crítica desde estos postulados;

Nuestra crítica, o nuestra distancia, de los trabajos de Tedesco no tiene que ver solamente con problemas de orden metodológico, esto es, sobre si es posible, y cómo, medir o dimensionar las actitudes de las clases frente a la educación; y va en el sentido de la determinación y hasta la reducción de lo pedagógico a otras lógicas sociales. (Dussel, 1997: 150).

No obstante esta crítica -a nuestro entender correcta-, muchos autores retomaron la tesis de Tedesco sin cuestionarla y sosteniéndola a partir de nuevas y mejores investigaciones. A ella suscribió Adriana Puiggrós (2006) quien además incorporó el concepto que plantea que “Agregaremos que a la educación media se le asignó como tarea la formación de una capa de dirigentes con mentalidad de administradores del país-estancia, de la exportación y de utilización del Estado para los intereses privados.” (Pág. 98). Es clara la función política en la conformación de una burocracia estatal, no obstante la misma autora plantea –sin decirlo abiertamente- que esa burocracia era formada con un objetivo económico. Convertirse en administradora del “país-estancia” o en garante de los “intereses privados” no es otra cosa que brindar una dirección social particular –sin caer en una forzada distinción entre lo económico y lo político- luego de haber orientado el mercado nacional hacia una forma

particular de producción para el cual era formada la población con posibilidades de educarse.

Entre los trabajos más actuales, que siguen en línea con el planteo de un objetivo meramente político para la educación, podemos citar el de María del Carmen Fernández (2000/2001). Ella analiza la construcción de ciudadanía a partir de la imposición determinada por las diversas instituciones educativas existentes, a saber los colegios nacionales y las escuelas normales. Lucia Lionetti (2007) quien estudia los discursos emanados de la escuela con el fin de elucidar el comportamiento cívico ideado para las nuevas generaciones abona también a este argumento. Renata Giovine (2008) por su parte estudia la matriz de gobernabilidad de constitución de la Argentina moderna para, a partir de ella, develar la construcción de una nacionalidad “argentinizada”.

A pesar de la producción en torno a este tema, ni Dussel ni las autoras posteriores, a nuestro entender, han logrado llegar al fondo de la cuestión. El problema principal en la hipótesis de Tedesco se vincula al análisis estructuralista presente en su obra. Carece por lo tanto de un anclaje profundo en el proceso social, dejando de lado la caracterización de la base estructural en su desenvolvimiento temporal. Describe así los elementos centrales del período, pero no logra aunar la totalidad de la problemática y por lo tanto se ve en la obligación de diseccionar su hipótesis y limitarla al espectro político.

Nuestra hipótesis al respecto consiste en sostener que los grupos dirigentes asignaron a la educación una función económica y no una función económica; en tanto los cambios económicos ocurridos en este periodo no implicaron la necesidad de recurrir a la formación local de recursos humanos, la estructura del sistema educativo cambio sólo en aquellos aspectos susceptibles de interesar políticamente y en función de ese mismo interés político. Lo original del caso argentino es que las fuerzas que actuaron en el enfrentamiento político coincidieron –cuando cada una de ellas estuvo en la cúspide del poder- en mantener alejada la enseñanza de las orientaciones productivas. (Tedesco, 2009: 36)

Nuestro análisis se opone de lleno a lo que consideramos una falsa división entre política y economía. Tal como lo plantea Williams (1980) es cierto que “...toda clase gobernante

consagra una parte significativa de la producción material al establecimiento de un orden político.” (Pág. 112). El orden social y político supone una producción material tal como las escuelas y el control de la prensa, pero estas actividades no forman parte de la superestructura sino que forman parte del desarrollo de un modo de producción.

La complejidad de este proceso es especialmente notable en las sociedades capitalistas avanzadas, donde está totalmente fuera de lugar aislar la “producción” y la “industria” de la producción material de la “defensa”, la “ley y el orden”, el “bienestar social”, el “entretenimiento” y la “opinión pública”. (Williams, 1980: 112 y 113).

El límite que encuentra el análisis de Tedesco consta en que su análisis político no es una reducción, sino una evasión de los condicionamientos materiales en los cuales ese espectro político se desarrolla.

Podemos agregar una crítica más. Su hipótesis se basa en el supuesto de una línea única de formación cívico humanística. La existencia de intentos educativos orientados a la orientación productiva –a pesar de no concluir en forma exitosa- dan por tierra con esta hipótesis. No solo durante el período de la presidencia de Sarmiento como hemos demostrado, sino incluso en un proceso posterior. Tal como lo demuestra Silvia Finocchio en su tesis; la afirmación acerca de que “la relación de la educación con el trabajo tiene una historia difícil en el caso argentino debido al recurrente rechazo de propuestas que en tiempos de configuración y expansión del sistema educativo sugerían la introducción del trabajo manual...” ocultó la posibilidad de conocer las propuestas técnico profesionales que si tuvieron lugar durante aquel período. (Finocchio, 2007: 408).

Los frustrados intentos por una educación técnica son una muestra de los objetivos económicos de la educación, de la vinculación histórica entre educación, trabajo y economía en la Argentina. Su fracaso no demuestra necesariamente que ese objetivo fuera dejado de lado por la dirección política del Estado, sino, a nuestro entender, una propuesta productiva diferente para la conformación del mercado de trabajo nacional proyectado con otras características. Como ya explicamos, -y retomamos así a aquellos autores que demuestran la necesidad de construcción de ciudadanía-, la propuesta humanista formaba

un cuerpo poblacional “civilizado”, “nacional”, “dócil”. Toda construcción ciudadana bajo el modo de producción capitalista fue de manera primordial, pero no exclusiva, la construcción de una clase obrera que no se reconozca como tal y acepte los preceptos de la clase social vinculada al control del Estado como parte de un armado nacional común y armónico.

A la par que se conformaba el mercado de trabajo, se vinculaba definitivamente el país al mercado mundial. Importantes investigadores referidos a la historia de la educación resaltaron este elemento. Juan Carlos Vedoya (1973) combina el carácter dependiente del mercado y la constitución de una mano de obra económica al problema del alfabetismo cuando afirma que;

En la pampa húmeda, cuya producción se volcaba en el mercado mundial por los canales británicos, el fruto del trabajo agropecuario dependía, fundamentalmente, de disponer de “mano de obra” barata, y la mano de obra, cuanto más analfabeta es, *lo es tanto más barata*. (Vedoya, 1973: 164)

Puiggrós (2009) confirma que el país se vinculaba al mercado mundial y que finalmente “La década de 1880 fue de progreso en el marco del país oligárquico y dependiente.” (Pág.80). Inés Dussel y Marcelo Caruso se aproximan a nuestro planteo aunque dejan inconcluso el análisis cuando plantean que;

El capitalismo y su “dinámica creciente” pasan a ser el eje organizador de las sociedades europeas (...) las crisis económicas mundiales se sucedían unas a otras y las guerras intercoloniales entre los imperios por conseguir mercados y plazas donde colocar sus mercancías y prestamos se incrementaron. (...) Justamente, ésta es la época de la gran expansión de la economía monopólica en la Argentina, la explosión de la población y las grandes oleadas inmigratorias. (Dussel y Caruso, 1999: 143)

Sin embargo, en estos estudios no se puso en evidencia ni analizado el vínculo entre el impacto directo de las crisis en la aplicación del presupuesto para el área de educación. Ese es otro factor económico dejado de lado por los especialistas que estudiaron el problema educativo: el impacto negativo de las diferentes crisis en la economía nacional y en los

presupuestos destinados a la educación, respondiendo a una orientación social particular, alejada de los intereses populares.

Al analizar brevemente el objetivo de la educación para este nuevo Estado, Díaz Alejandro (1975) lo vinculó específicamente a las necesidades en la conformación de un mercado de trabajo. Era uno de los puntos claves del por qué del desarrollo de la educación orientada desde el Estado, la motivación económica. En los últimos años del siglo XIX la población educada pasó del 20 al 31% abaratando (por mayor oferta) el costo de una mano de obra mejor formada.

La política pública anterior a 1930 trató no solo de aumentar la oferta de mano de obra, sino también de mejorar su calidad. De la población cuya edad oscilaba entre los seis y los trece años, solo el 20% iba a la escuela. Aquel porcentaje se elevó al 31% en 1895 y al 48% en 1914. (Díaz Alejandro, 1975: 40)

De esta forma, la estrategia utilizada para “mejorar la calidad” de la mano de obra disponible pasaba indefectiblemente por la escuela. La educación, como política estatal, estaba pensada en función de un particular mundo laboral y de su desarrollo.

4.2.2) El recorte en educación o, la educación sufre el impacto de la economía en carne propia.

El primer ministro de educación del gobierno de Avellaneda fue el doctor en abogacía Onésimo Leguizamón. Ejerció en el cargo desde octubre de 1874 hasta junio de 1877 y dejó el mismo cuando fue convocado a cumplir funciones en la Suprema Corte de Justicia.³⁹ Entrerriano de origen, estudió en el Colegio de Concepción del Uruguay del cual fue profesor de filosofía entre 1865 y 1870. A la par actuó como ministro de educación y diputado de esa provincia entre 1864 y 1868. Su oposición a los levantamientos jordanistas le valieron el amparo del poder político vinculándolo al gobierno de Avellaneda. Desde su cargo ejecutivo fue responsable de la presentación de los informes de los años que corren entre 1873 y 1876 que el ministerio brindaba anualmente al Congreso Nacional.

³⁹ Ocupó el cargo en la Suprema Corte hasta 1882 cuando fue propuesto para presidir el Congreso Pedagógico Sudamericano.

En la memoria de 1875 Leguizamón realizaba un balance positivo de la gestión anterior. No es raro, la gestión anterior contaba con Sarmiento como presidente, y los dos ministros del área, Avellaneda -presidente de la nación en ese momento- y Albarracín, habían alcanzado desde el ministerio el asombroso logro de contar con unas 1600 escuelas en todo el territorio, 14 grandes colegios, 3 escuelas de agronomía, 1 academia de ciencias, 140 bibliotecas populares, 2 escuelas normales, 2 de minería y 1 observatorio astronómico. (Memoria, 1875).

Al momento del informe de 1873 se anuncia la existencia en todo el país de 1327 escuelas públicas con 85672 alumnos y 1828 maestros. Había también 489 escuelas particulares, con 24269 alumnos (a los que deben sumarse 2282 de escuelas graduadas) y 1040 maestros. En cuanto a los fondos, la Nación invirtió \$ fts 257262 para educación, mientras que las provincias invirtieron \$ fts 1257886⁴⁰, de los cuales \$ fts 914746 fueron invertidos solo por Buenos Aires, dejando apenas \$ fts 343140 al aporte de las restantes 13 provincias. Además hasta ese momento existían 156 Bibliotecas Populares con 130000 volúmenes. Desde 1871 hasta marzo de 1875 se invirtieron \$ fts 100623,39 en Bibliotecas Populares. En 1871 se habían invertido \$ fts 2095,12; en 1872 la suma se había multiplicado por 12 llegando a \$ fts 24017,2; en 1873 la comisión protectora recibió un nuevo aumento y duplicó la suma respecto al año anterior alcanzando los \$ fts 47200,08. Sin embargo, para 1874 la asignación fue más de tres veces menor y descendió a \$ fts 15664,63; volviendo a caer en 1875 a \$ fts 5692,41 a la que debemos agregarle un fondo en existencia en Bancos y cajas de \$ fts 5953,95 el presupuesto más bajo desde 1871. (*Memoria*, 1875).

Los integrantes del ministerio responsables del tema educativo en Argentina, para comparar su desarrollo, siempre tomaban como referencia a los Estados Unidos para medir su situación. Buscando imitar al país del norte Onésimo Leguizamón tomó una postura a favor de la escuela graduada que aun no había arraigado del todo en Argentina. La defiende ya que; “Como la división del trabajo, multiplica y perfecciona la producción.” (Leguizamón, 1875; XLV) Del mismo modo que el país carecía de escuelas graduadas, carecía de legislación, inspección y programas. De todas estas carencias se queja el ministro en su informe.

⁴⁰ La cifra da cuenta de la suma de los fondos aportados por todas las provincias de conjunto.

Cuadro N° 1, Comparativo del presupuesto entre países según datos de 1875.⁴¹

	Población	Niños de 6 a 16 años.	Escuelas primarias, públicas y privadas.	Niños en escuela primaria	Secundarios y educación superior.	Educados	Gasto anual en \$ fts.
EE UU	38558371	9639593	160305	8415938	270321	8686259	78775438
ARG	1836490	459122	1850	112223	4980	117203	2425259
CHILE	2039767	509941	1256	80609	3213	83812	1133353,59
BRA	11780000	2945000	4593	151416	3642	155058	23567338

Las cifras muestran diferencias abismales. Mientras que en los Estados Unidos se asignaban apenas \$ fts. 9,07 por niño educado, el monto ascendía a \$ fts 13,52 en Chile, a \$ fts 20,7 por educado en Argentina y a \$ fts 152 en Brasil. El número ínfimo de población educada en Brasil respecto de la no educada, solo el 5,26%, da muestras de una educación de elite con altos costos. Mientras que en Estados Unidos el presupuesto *per cápita* bajaba debido a la masa de población incluida, más del 90%, con una llegada más efectiva y democrática a la formación. Argentina se encontraba en un lugar intermedio con una situación dispar. Con el 25,5% de su población joven incluida en el noble sistema educativo contaba con provincias como la de Buenos Aires, que presentaba cifras similares a las de Estados Unidos, o bien de los territorios nacionales con cifras como las de Brasil, o peores.

En cuanto al presupuesto nacional planificado para 1876 variaba en apenas el 1,7% respecto al de 1875. Mientras que el presupuesto para educación común en 1875 fue de \$ fts. 50206 (40000 de ellos en subvenciones), el presupuesto para educación común en 1876 fue apenas superior con una asignación de \$ fts. 51086. Los sueldos se mantenían sin

⁴¹ Fuente, Memoria del ministerio de justicia, culto e instrucción pública de 1875.

alteración, salvo para los de la Biblioteca Nacional. Existió un leve aumento para el pago de viajes debido a la inflación. En cuanto a instrucción pública todo siguió igual, solo se agregó una partida nueva para una escuela en el Chaco y una en la isla Martín García.

En la memoria presentada al Congreso Nacional de 1876, donde se muestra el balance del ciclo 1875-1876, el informe ya no habla de “gestiones anteriores”. Más de un año y medio habían pasado desde que el nuevo ministro se hiciera cargo, casi el mismo período que llevaba la crisis. En el apartado de la *Memoria de 1876* llamado “Instrucción Pública” se reconoce que existen adversidades para el desarrollo de la educación “Los pueblos nuevos como el Argentino, tienen así mismo que luchar con inmensas dificultades para difundir la educación, y esto hará que su programa sea lento quizá por medio siglo aun.” (Memoria, 1876: XXXIX). A pesar de haber reclamado un año antes ciertas medidas, la educación continúa sin censos serios que especifiquen sus carencias, así como de un sistema uniforme de enseñanza. Hay carencia casi completa de libros y útiles, en algunas escuelas faltan hasta bancos adecuados, libros, mapas, pizarras, en otros casos ni siquiera hay programas ni buenos o idóneos maestros.

El número de escuelas se mantenía constante con 1825 de ellas en funcionamiento. La particularidad es que de las 1327 escuelas públicas del informe anterior, el de 1876 presenta 1314 y el leve crecimiento se da gracias a la apertura de 22 escuelas particulares nuevas llevando su número a 511. 116773 niños se formaban en estas escuelas, con 92234 de ellos en escuelas públicas y 24539 estudiantes en escuelas particulares. El cuerpo docente contaba con 3100 maestros, 2015 en escuelas públicas y 1085 maestros particulares. La renta invertida ese año fue en total de \$ fts. 1926657,61 ½ distribuida de la siguiente forma; por la Nación \$ fts. 303243,4 (contemplados como subvenciones según la ley de subvenciones de 1871); por las provincias \$ fts. 1476363,60 ½; por los municipios \$ fts. 93100,75; y por los alumnos \$ fts. 73949,72. Tales cifras amplían el diagnóstico del freno en términos presupuestarios con relación al año 1875, como respuesta a la tormentosa crisis cuyos efectos aun se habían disipado ni mucho menos.

4.2.3) El recorte llega a las Bibliotecas Populares.⁴²

Ese mismo año, 1876, se implementaba una “economía” de los gastos públicos que afectaría principalmente a las Bibliotecas Populares. En el informe respectivo de la Memoria de aquel año ésta señalaba.

A cargo de la comisión Nacional de Escuelas está hoy el cuidado y fomento de las Bibliotecas Populares. La comisión especial creada por la ley con este objeto hizo presente por medio de su presidente el Sr. D. Palemon Huergo, á fines del año anterior, que á su juicio era ya innecesaria, desde que tenía organizada regularmente la provision de las bibliotecas. El Gobierno creyó que la comisión procedía movida por un convencimiento sincero del deber, y decretó la anexion de aquella á la de Escuelas, manifestando á los miembros de la comisión cesante cuanto estimaba y agradecía el concurso que le habían presentado, según se vé por los documentos que se acompañan en los anexos. Desde entonces ambas comisiones forman una sola. Esto permite realizar desde luego alguna economía en los gastos públicos, siendo mayor la que se hará el año próximo, sin que sufra el servicio de tan inútiles instituciones. (Memoria, 1876: LII).

Más allá de las bellas palabras, lo que la Memoria informaba era que la comisión protectora de bibliotecas fundada en 1870 dejaba de funcionar. La comisión desaparecerá por la Ley 800 del 23 de septiembre de 1876 (apenas seis años después de fundada), y sus tareas serán asumidas por la Comisión Nacional de Escuelas. Las palabras claves se expresan cuando el informe afirma que “Esto permite realizar desde luego alguna economía en los gastos públicos...” La situación económica nacional no podía permitirse tales lujos.

En 1875 existían 170 Bibliotecas Populares, con 35797 volúmenes y unos 50000 lectores al año, hacia 1876 ya existían 182 Bibliotecas. También en este caso vemos un freno en el crecimiento de esta área. Entre 1866 y 1870, año en que se sanciona la ley 419 fundando la comisión protectora de bibliotecas populares, existían apenas 12 bibliotecas en el país. En un período de dos años fueron fundadas 108 bibliotecas nuevas llevando el número en todo

⁴² Gran parte de los avances en la investigación de este apartado fueron realizados por el historiador Bruno Napoli. En 2010 la CONABIP asignó a este historiador la tarea de armar la historia de las Bibliotecas Populares argentinas. El trabajo recibió aportes de historiadores como Daniel Duarte, Natalia Casola y otros; concluido el trabajo nunca fue publicado y permanece inédito hasta la fecha.

el país a 120.⁴³ Hacia 1874 existían 156 bibliotecas, es decir que en un nuevo ciclo de dos años se fundaron apenas 36, muy por debajo de las 108 de los dos años anteriores. En 1876, año en el que se clausura por ley a la comisión existían 182 bibliotecas en todo el país, en este nuevo bienio se habían fundado apenas 26 bibliotecas.

Cuadro N° 2; Comparativo en cantidad de bibliotecas populares por año por provincia.⁴⁴

Provincia	1872	1874	Aumento 1872-74	1876	Aumento 1874-76	Aumento 1872-76
Buenos Aires	27	36	+ 9	42	+ 6	+ 15
Salta	7	18	+ 11	21	+ 3	+ 14
Córdoba	13	15	+ 2	16	+ 1	+ 3
Catamarca	12	13	+ 1	13	0	+ 1
Entre Ríos	8	11	+ 3	12	+ 1	+ 4
Corrientes	8	11	+ 3	19	+ 8	+ 11
Tucumán	6	9	+ 3	10	+ 1	+ 4
Santiago	2	8	+ 6	9	+ 1	+ 7
Santa Fe	4	6	+ 2	6	0	+ 2
Jujuy	5	6	+ 1	6	0	+ 1
San Luis	6	6	0	8	+ 2	+ 2
La Rioja	3	6	+ 3	4	- 2	+ 1
San Juan	3	5	+ 2	5	0	+ 2
Mendoza	4	5	+ 1	10	+ 5	+ 6

⁴³ Como ya demostramos en el capítulo 2, hemos caracterizado este período como el momento más fértil en cuanto al desarrollo educativo en el país.

⁴⁴ Comparación del crecimiento de Bibliotecas Populares 1872/1874/1876. Boletín de la Comisión Protectora. 1876. Archivo Conabip.

Chaco	0	1	+ 1	1	0	+ 1
Totales	106	156	+ 50	182	+ 26	+ 76

Lo paradójico del proceso radicaba en que la Ley fue firmada por Leguizamón como ministro y por el mismo Avellaneda como presidente de la Nación quien fuera autor, aquella vez como ministro, de la Ley que impulsaba el proceso. Pese a su corta duración la comisión obtuvo resultados positivos, y el enfriamiento de los últimos años producto del recorte no se encuentra en directa relación con el interés -o la falta del mismo- que las bibliotecas provocaban.

El proyecto de ley dictado por Diputados decía; “Suprimase la comisión protectora de Bibliotecas Populares creada por ley el 23 de septiembre de 1870; debiendo desempeñar sus funciones la comisión nacional de escuelas, sin aumento de personal”.⁴⁵ Los senadores proponen una modificación a ese artículo suponiendo que no aumentar personal equivalía a no aumentar sueldos; el fundamento sostiene que; “...este gasto provechoso generalmente hablando, no tiene, sin embargo, el carácter de urgente y no son las actuales circunstancias para hacer gastos semejantes. Cuando ellas mejoren podremos ocuparnos de aumentar las bibliotecas”⁴⁶. El objetivo final será suprimir por completo el presupuesto asignado al área. En dicho debate en la cámara de senadores, desarrollado en el mes de julio de 1876, Sarmiento mismo intervendrá en la discusión;

...yo he de estar por los dos proyectos, el que suprime la comisión de bibliotecas y el que reduce a una pequeña suma la cantidad destinada a las bibliotecas populares (...) con la ley ha estado en ejercicio hasta que se ha producido ya sus efectos, que era estimular a las poblaciones, reunidas en pequeñas villas y ciudades para que diesen comienzo a la formación de bibliotecas pero pasado cierto número de años, como ha pasado en efecto, los que no han querido tomar parte y aprovechar de los favores de la ley, quiere decir que no están dispuestos a moverse en ese sentido; respecto de los que ya han usado esos favores, no hay obligaciones de parte del gobierno nacional, de

⁴⁵ Diario de sesiones. Cámara de Diputados de la Nación. 08/07/1876

⁴⁶ Diario de sesiones. Cámara de Senadores de la Nación. 22/07/1876

hacerse partícipe de los gastos que ellos quieran hacer en lo sucesivo para aumentar y mejorar sus establecimientos.⁴⁷

Rendido ante la “incultura”, Sarmiento supone que las bibliotecas fueron rechazadas en aquellos poblados donde no se han fundado aun y que estos “no están dispuestos a moverse” en tal sentido. Con las bibliotecas existentes sería suficiente por un tiempo, sin embargo, el movimiento será regresivo y apenas 20 años después, de las 182 bibliotecas fundadas solo sobrevivirán 16. (Napoli, 2010).

4.2.4) Un páramo desolador: final de la administración educativa de Onésimo

Leguizamón.

En junio de 1877 Onésimo Leguizamón renunciará a su cargo como ministro para ocupar un cargo en la Suprema Corte de Justicia. En la editorial de la última memoria que presenta al Congreso Nacional afirma que esta es la tercera vez “y probablemente la última” en la que brinde el informe desde que se hizo cargo del ministerio en 1874. En dicha editorial plantea un escenario desolador con respecto a las administraciones anteriores.

Confieso hoy como ántes, que es muy difícil superar, sin mucha competencia y grandes recursos, la labor creadora de la Administración anterior en este ramo. Menos feliz que mis antecesores, yo no he creado, ni he podido crear. Además de faltarme los medios, el país ha vivido en demasiada inquietud para exigirle gran entusiasmo por las tranquilas impresiones que suscita el movimiento educacional. Perturbado todo, por la crisis económica y por la anarquía política, ha costado sobremanera hacer el silencio y la calma en que germinan las pacientes investigaciones de la ciencia y los afanes del estudio. Mi obra ha sido, en consecuencia, más de organización y de estímulos, que de planteamientos nuevos. La Universidad Nacional, los Colegios, la Escuelas Industriales y Normales viven pobremente; pero su disciplina es inmejorable, su administración regular y su labor concienzuda. Los profesores mismos, están rodeados de privaciones; pero los alienta el renombre, y los radica en el magisterio, la independencia y el respeto de que gozan. El año pasado, fueron

⁴⁷ Op. Cit.

sometidos á la penosa prueba de reducciones ó supresiones en sus sueldos, ya muy diminutos, y su digna resignacion de entónces, atestigua su desinterés personal y su abnegado amor por la ciencia. (Leguizamón, 1877)

Salvo algunos casos de la provincia de Buenos Aires, las escuelas argentinas carecían de todo lo que tenían aquellas de los países adelantados. La crisis y la anarquía política no le permitieron a Leguizamón avanzar en la tarea educativa. De sus reclamos en los diferentes informes, medidas en las cuales debía avanzar el proyecto educativo como un impulso para la continuidad de su desarrollo, ninguno se concretó. Además de los recortes presupuestarios, los cierres de escuelas especiales y bibliotecas, y la carencia en la fundación de nuevos establecimientos, el ministro dice que aún la educación no era obligatoria ni graduada, mucho menos existían funcionarios eficientes.

Según el censo educativo de 1876, de una población absoluta de 2121775 habitantes, el país contaba con 503068 niños entre los seis y los catorce años de edad, de esos 266680 eran varones y 236388 mujeres. Aunque había registrados más de 116 mil niños en el proceso educativo, no obstante más de 386 mil niños no asistían a la escuela. A las escuelas públicas concurrían unos 52180 varones, y 37388 mujeres, dando un total de 89568 niños en la educación pública. Mientras que a las escuelas particulares concurrían unos 15403 varones y 11273 mujeres dando por todos 26676 niños de asistencia a las escuelas particulares con un total de 116244 niños incorporados en el sistema educativo.⁴⁸

Existían a su vez 669 escuelas públicas de varones, 307 de mujeres y 392 escuelas mixtas y 195 escuelas particulares de varones, 88 de mujeres y 295 mixtas dando un total de 1946 establecimientos. Las instituciones públicas contaban con 2215 maestros y las particulares 1436, por todos 3678 maestros y maestras. Las provincias con mayor número de niños no escolarizados eran la de Buenos Aires con unos 92000 niños y Córdoba con unos 55000 niños fuera de la formalidad escolar. Entre ambas contaban con cerca del 38% de la población en edad escolar que no asistían a la escuela.

Los datos vertidos por los diferentes informes son variados y confusos. Sin embargo marcan una tendencia clara al crecimiento de la población escolar mucho menor que el de

⁴⁸ Por un pequeño margen, los datos no concuerdan con los del censo que habla de 116577 niños en el sistema. Decidimos mantenerlos para respetar el informe original. Fuente, Memoria de 1877.

la población infantil. Mientras que en el período 1875-1877 la población escolar creció un 3,8%, la población infantil creció un 8,8%. En 1875 el 24,4% de los niños entre los seis y los dieciséis años estaban incluidos en el sistema educativo, mientras que en 1877 solo el 23,1% de los niños de seis a catorce años lo estaba, marcando un descenso del 1,3%. Además debemos considerar que en 1875 el rango de edad censal para caracterizar los niños en edad educable era mayor (al menos estadísticamente). Es otro elemento que muestra el “enfriamiento” educativo y lo que -en el futuro- implicará y permitirá una reorientación programática. Es llamativo que desde la presidencia de Mitre no se habían registrado cifras tan regresivas para la escuela y la política educativa en general.

Cuadro N° 3; Relación entre las Escuelas existentes en 1876, con el territorio, la población absoluta y la población escolar.⁴⁹

PROVINCIA	Escuelas en esa provincia.	Cantidad de Km2 por escuela.	Cantidad de habitantes por escuela.	Cantidad de niños en edad escolar por escuela.
Buenos Aires	809	264	772	179
Catamarca	48	5016	2035	482
Córdoba	145	1491	1773	420
Corrientes	166	745	949	225
Entre Ríos	154	725	1049	252
Jujuy	37	2518	1333	316
Mendoza	69	2251	1158	274
Rioja	37	2940	1609	381
Salta	76	2043	1429	339
San Juan	67	1527	1100	260
San Luis	89	1413	731	173
Santa Fe	113	1003	765	228

⁴⁹ Cuadro obtenido de la Memoria del ministerio de 1876, pág. XLV.

Santiago	57	1907	2848	675
Tucumán	69	900	1929	457
Termino medio	138 ⁵⁰	991	1090	258

El cuadro refleja el estado de situación hacia 1877. Con un promedio de 138 escuelas por provincia, apenas cuatro superaban esta media. Como se puede observar en el cuadro, de las 1936 escuelas registradas por el informe, 809 se encontraban tan solo en la provincia de Buenos Aires, la cual -con casi el 42% del total- eleva el promedio nacional.

Buenos Aires es a su vez la provincia con mayor cantidad de escuelas por km², una cada tan solo 264 km², mientras que Catamarca contempla tan solo una escuela cada 5016 km². Los datos son negativos incluso para Buenos Aires, lo que explicita el estado catastrófico de la educación en las restantes provincias. Santiago cuenta con tan solo una escuela cada 2848 habitantes y una cada 675 niños en edad escolar. No obstante estos datos, Buenos Aires por su inmensa población, seguía siendo la provincia con la mayor cantidad de niños por fuera de la escolarización, más de 92000 niños no accedían a ella. En 1873, ultimo año completo de la presidencia de Sarmiento y año en el que se desencadena la crisis económica había 87620 niños sin educación.

Analizando el caso exclusivo de Buenos Aires, luego de la sanción de su Ley de educación en 1875, Pablo Pineau retoma al historiador Alberto Reyna Almandos (1927) para explicar los inconvenientes que afrontaba la educación en la provincia, uno de ellos, el problema económico. Allí Almandos identifica dos “grandes inconvenientes” resultado de la aplicación de la ley de 1875. Primero, las atribuciones conferidas a los Consejos Escolares, y segundo, la legislación económica, que dejó carente de los recursos necesarios para la positiva difusión de la enseñanza primaria. (Pineau, 1997).

Cuadro N° 4; Cuadro que especifica el número de alumnos, alumnos por maestro y alumnos por escuela en cada provincia.⁵¹

PROVINCIA	Alumnos	x Maestro	x Escuela
-----------	---------	-----------	-----------

⁵⁰ Esta cifra corresponde al término medio de escuelas en todo el territorio.

⁵¹ Memoria presentada al Congreso Nacional de 1876 por el Ministro de justicia, culto é instrucción pública.

Buenos Aires	51336	27	64
Catamarca	3299	46	69
Córdoba	6361	32	44
Corrientes	6826	32	41
Entre Ríos	7539	34	48
Jujuy	1597	26	43
Mendoza	6356	39	92
Rioja	2988	60	81
Salta	3981	34	52
San Juan	6211	35	93
San Luis	4636	38	46
Santa Fe	5825	29	52
Santiago	3130	45	55
Tucumán	6159	57	89
Chaco	59	29	29
Misiones	274	34	34
Termino Medio	8303	32	60

Cuadro N° 5; Respecto al financiamiento. Gastos en educación primaria detallado por provincia.⁵²

⁵² Op. Cit.

PROVINCIAS	x Nación	x Provincia	Total
Buenos Aires	134146	274291	408437
Catamarca	5235	5235	10470
Córdoba	2069	4137	6206
Corrientes	15542	15542	31084
Entre Ríos	20024	40048	60072
Jujuy	4641	1547	6188
Mendoza	17646	17646	35292
Rioja	5345	1782	7127
Salta	17210	17210	34420
San Juan	18572	18572	37144
San Luis	21224	7075	28299
Santa Fe	6486	12971	19457
Santiago	17182	17182	34364
Tucumán	13090	13090	26180
Gastos extraordinarios	78532	--	78532
Termino medio	376944	446328	823272

Es clara la diferencia existente entre los datos brindados para la provincia de Buenos Aires respecto al resto del país. Buenos Aires contaba con el 44% del total de alumnos, no obstante el porcentaje correspondiente al financiamiento, dejando a un lado los gastos extraordinarios, alcanzaba casi al 59% de las partidas asignadas.

4.2.5) Una acelerada transición hacia nuevos objetivos. Balances de los ministerios de José María Gutiérrez y Miguel Goyena.

Luego de la renuncia de Onésimo Leguizamón al cargo de ministro, este fue ocupado por José María Gutiérrez. Proveniente de las filas mitristas, llegó al cargo producto de la “conciliación”, un pacto de gobernabilidad entre Mitre y Avellaneda que vinculaba personajes públicos ligados con el primero al gobierno del segundo. La ruptura de la conciliación frente a la cercanía de las nuevas elecciones lo forzó a renunciar a su cargo en octubre de 1879, motivado por su apoyo a Carlos Tejedor como sucesor presidencial. El cargo lo ocupó Miguel Goyena durante el año final de la presidencia de Avellaneda. De carácter conservador y profundo cuño católico, Goyena se había enfrentado a las montoneras federales. Ocuparía el cargo en la etapa de transición entre las presidencias de Avellaneda y Roca. Durante estos mandatos, aunque diferentes en su extracción política, se manifiestan los resultados negativos de los sucesivos años de recortes y baja presupuestaria. Serán el quiebre a partir del cual la educación en Argentina tomará un camino con otra orientación.

En la memoria presentada en 1879 respecto al año anterior el ministro informaba en la sección “Instrucción pública” que;

En este ramo de la Administracion á mi cargo, la acción del Ministerio se ha ejercido con constante actividad. El movimiento progresivo no se ha detenido, y sin embargo, debo nuevamente llamar la atención sobre este hecho: de 1600000 pesos fuertes á que el presupuesto de Instrucción Pública se elevaba, en 1875, ha descendido a la cifra de 848000 votada para el año corriente. (Memoria, 1879: VIII)

La política de creación de colegios nacionales se detuvo abruptamente -solo se abrirán las de La Rioja (1871) y Rosario (1874) durante el período 1870 a 1886-. La apertura de colegios normales fue asimismo pobre. Desde 1875 se crean solo tres escuelas en 1878, dos en Mendoza y una en Catamarca, y dos de maestras en 1879, la de Rosario y la de San Juan.⁵³ Con respecto al presupuesto destinado a estos colegios en los tres años que corren entre 1876 y 1878 el gasto total entre los 14 colegios normales -uno por provincia- más las escuelas Normales anexas a los colegios, sumando el presupuesto destinado a edificios, muebles, útiles y profesores, fue en 1876 de \$ fts. 321697,27; en 1877 cayó a \$ fts.

⁵³ Los datos de la memoria manifiestan que objetivamente la escuela Normal de Maestras de institución primaria de la provincia de Tucumán creada en 1875 inició su actividad el 3/3/76. La de Mendoza se fundará usando el mismo programa que la de Tucumán e iniciará su actividad el 20/3/79.

281319,97 y en 1878 descendió nuevamente a \$ fts. 254468,15. Estas cifras muestran un descenso constante del presupuesto destinado a la educación formadora de nuevos maestros. Tomamos como referencia el Colegio Normal de Buenos Aires, el del Uruguay -ambos entre los más importantes del país- y el de Jujuy, que recibió en los tres años el menor presupuesto destinado a colegios normales. Podemos ver que en el caso del primero, el presupuesto contrario a la tendencia nacional, aumentó constantemente. Así, el colegio Normal de Buenos Aires pasó de recibir \$ fts. 27333,98 en 1876 a \$ fts. 33548,10 \$ en 1878. El que más creció fue el ítem destinado a “Profesorado”, el cual se correspondía al 95,73% del presupuesto destinado a la escuela en 1876; el 97,68% en 1877 y el 92,67% en 1878.

En el caso del Colegio del Uruguay, el presupuesto descendió bruscamente de \$ fts. 29211,53 en 1876 a \$ fts. 17657,32 en 1877, recuperándose levemente en 1878 con un presupuesto de \$ fts. 18657,24. El porcentaje destinado al ítem “Profesorado” equivalía al 98,73% en 1876; al 94,15% en 1877 y 98,14% en 1878, dejando un escaso margen de gasto para cualquier otro tipo de gastos.

El caso del Colegio Normal de Jujuy, recibió en los tres años apenas \$ fts. 34206,19 (poco más que lo que recibió el Normal de Buenos Aires solo en 1878). El presupuesto, de apenas \$ fts. 7422,29 en 1876 aumentó fuertemente en 1877 pasando a \$ fts. 17524,50 y descendió nuevamente a \$ fts. 9259,40 en 1878. No obstante el aumento, el porcentaje destinado al edificio y a los útiles no se mantuvo. Su reducción se realizaba para dar lugar a otros gastos considerados prioritarios como salarios, disminuyendo el porcentaje que pasó del 2,27% en 1876, a 1,92% y apenas al 0,43% en 1878.⁵⁴

Del mismo modo el informe anuncia la aparición de nuevas escuelas primarias para ambos sexos. El descenso del presupuesto, por su parte, no acompañaba la necesidad de acelerar la política educativa luego de cinco años de retroceso. En la memoria el ministro llamará la atención del Honorable Congreso sobre este punto, sin proponer solución alguna en ese momento; se limitaba a señalar el problema y “pensar en su total restablecimiento para el año próximo.” (Memoria, 1879: IX). Sobre los profesores la Memoria indicaba;

⁵⁴ Los datos fueron obtenidos de la memoria de 1879 previamente citada. Realizamos un extracto de los datos necesarios para ilustrar la correspondiente presentación. (Pág. 161)

Ganan apenas, lo estrictamente necesario para las premiosas necesidades de la vida (...) Agréguese á esto la poca regularidad en la forma del pago, lo que llega á hacer desesperante su vida. (...) He puesto todo conato para remediar esto último, gestionando con reiteración ante el Ministerio de Hacienda el pago regular de los sueldos mensuales en todas las Provincias. Lo he alcanzado en parte, y pienso que en adelante, estos modestos empleados podran contar con la seguridad de recibir al principio de cada mes, el salario que la ley les acuerda, salvándose así del ágio ante el que se veían obligados á inclinarse, sufriendo en ello notable quebranto.” (Memoria, 1879: IX)

Una de las medidas oportunas adoptadas en este ramo y de la que el Ministerio promete resultados benéficos en el porvenir, fue el envío a la Escuela Normal del Paraná

...de un joven Galense de la Colonia del Chubut, que por sus aptitudes ha procurado alcanzar los conocimientos y títulos de maestro, obtenidos los cuales volverá al seno de su familia y tendrá á su cargo la enseñanza de los jóvenes de aquel lejano centro de poblacion. Se comprende, desde luego, cuán benéfica será la influencia de un profesor, formado en nuestras costumbres, con nuestro idioma, con el espíritu que le será inculcado por sus maestros y compañeros y conocedor de nuestra historia y de nuestras instituciones (...) Asimilar a nuestra poblacion, por su educacion y sus hábitos, la gran masa de inmigracion, que acrecienta nuestras Colonias, será siempre obra fecunda. (Lastra, 1879: XXX)

La inclusión nacional, educación mediante, se ponía en marcha sin tapujos. La construcción de una sociedad que asimilase diversos pobladores con diversos orígenes y formaciones requería, para tal tarea de igualación homogeneizadora, la labor de diversos especialistas y profesionales para lo cual se recurrirá a los mejores elementos entre aquellos pobladores que lograban acceder a la educación.

4.3) Conclusión.

A lo largo de este capítulo hemos puesto de relieve un complejo proceso político económico en el desarrollo nacional. El mismo se correspondió con la vinculación del mercado nacional al mercado mundial, el impacto de la crisis internacional de 1873 en Argentina, y los efectos de la misma en la política nacional, pero particularmente en la política educativa.

Una vez vinculada al mercado mundial, Argentina se vio imbricada en un doble juego; por un lado el enriquecimiento de la clase social poseedora de los recursos que el mercado mundial demandaba. Por el otro, los perjuicios económicos producidos por los avatares de las diferentes crisis del sistema. La oligarquía terrateniente argentina contaba con lo primero, pero no estaba dispuesta a pagar sus costos. La crisis de 1873 impactó de lleno en el país como producto de sus vínculos ya resueltos con el imperialismo británico. El control del Estado que alcanzó este grupo social permitió mantener vínculos con el capital británico, adquirir deudas para el desarrollo del aparato productivo, y utilizar el poder de policía para la centralización política y el control del mercado interno de trabajo.

La consecuencia política más inmediata de la crisis de 1873 fue el arribo al poder de una fracción particular de la clase terrateniente local. Con Nicolás Avellaneda en la presidencia se afianzaron definitivamente en el control del Estado las elites del interior en alianza con algunos sectores del autonomismo porteño. No fue casual que, tanto Avellaneda como su cuerpo burocrático de administración fueron los garantes del pago de los empréstitos con la condición de mantener sus vínculos diplomáticos y comerciales con Gran Bretaña.

Hemos puesto de relieve a través de los cuadros estadísticos, los datos y los informes como los efectos colaterales de la crisis implicaron una disminución del presupuesto en el área educativa así como un “enfriamiento”, y hasta un retroceso, en la política educativa que el mismo Avellaneda había impulsado siendo ministro del gobierno de Domingo F. Sarmiento. Se redujo el número de escuelas de minería, técnicas y bibliotecas populares. El aumento en la cantidad de escuelas y de alumnos incorporados se desaceleró respecto a los años anteriores. Los informes de los ministerios se encargaron de demostrar que la nueva etapa no era tan prospera como lo habían sido los últimos años de la presidencia anterior.

Esa primera consecuencia del impacto de la crisis en la educación nacional se vio continuada por otra de mayor alcance. El freno al impulso del desarrollo técnico científico que fue dando lugar a una reorientación cívico humanística de la educación. Este ítem fue analizado por decenas de autores partiendo de Juan Carlos Tedesco (2009) en adelante, sin embargo ninguno de ellos pudo dar explicación al porqué de esa orientación. Pusimos en evidencia que la nueva perspectiva educativa se encuentra vinculada estrictamente a los avatares económicos y productivos del proyecto nacional.

Los datos comprueban nuestro planteo. Muestran el freno sufrido en la educación y señalan otras causas de tal fenómeno. Según el Censo de 1869⁵⁵ existían en el país 469000 niños en edad escolar de seis a quince años. De ellos se educaban solo 82689, es decir, el 17,63%. En 1876 la población infantil había crecido a unos 577000 niños de esa edad, de los cuales se educaban según los registros nacionales solo 107649 niños, el 18,65%. En siete años la educación del país incorporó apenas el equivalente a un punto porcentual de la población infantil al mundo escolar. El Colegio Normal de Paraná -institución señera en la formación de maestros iniciada en 1871- apenas había titulado a ocho maestros en 1875, muy por debajo de los miles requeridos para toda la población infantil.

En provincias tan remotas y necesitadas como Catamarca se pasó de 31 escuelas con 2590 alumnos a 82 escuelas en 1873. Sin embargo desde el segundo semestre de 1873 a 1876 no se pagó la subvención provincial, se demoró la nacional, no hubo visita de los inspectores y se retrocedió a 52 escuelas en 1875. (Informe, 1879: 497)

Las escuelas agronómicas de Salta, Tucumán y Mendoza fueron languideciendo hasta desaparecer. La de Santiago del Estero nunca pasó de ser un proyecto. Así fue que el "...6 de junio de 1876 una ley del Congreso, previo el parecer del Poder Ejecutivo, suprimió las Escuelas de Salta y Tucumán." (Memoria, 1879: 199). En el mismo informe se culpó – como se hacía tantas veces-; a la ignorancia relativa de la masa popular; las costumbres aristocráticas; la protección de profesiones de abogado o médico como de más jerarquía; la falta de directores agrónomos; o al hecho que las escuelas de agronomía no fueron fundadas en las zonas más propicias para la tarea.

⁵⁵ Datos obtenidos del Censo Nacional de 1869. Índice Nacional de Estadísticas y Censos. Consultado en el Archivo General de la Nación.

Este retroceso dio lugar al viraje en el plan, más ligado ahora a la cimentación de una “ciudadanía”, un elemento igualador de locales, inmigrantes, pobres, analfabetos, etc. Sin embargo, entendemos que el concepto de construcción de ciudadanía oculta una doble lógica. En primer lugar la nueva propuesta dio marcha atrás con la idea sarmientina, imitada del modelo de desarrollo norteamericano, que no se correspondía con el desarrollo local. Las nuevas generaciones debían formarse en otras técnicas productivas, no tan especializadas técnicamente, lo que abarataba el costo de la mano de obra nacional. Por otro lado, la educación cívico-humanística conformaba un mercado de trabajo “dócil” y velaba detrás del mote de “ciudadanía” o posteriormente “argentinidad”, las diferencias de clase. Entre aquellos pocos que superaran la educación primaria, esta educación daba lugar a la conformación de un cuerpo burocrático que permitió continuar con un modelo productivo y social que favoreció a los terratenientes y a la burguesía ligada a ellos. La educación juega desde esta perspectiva un rol fundamental. Dirigida desde el Estado, debía contar con un cuerpo administrativo muy amplio, que se extendiera a todas las regiones del territorio para conformar entre las nuevas generaciones ese *corpus laboral*, adoctrinado y “civilizado”.

Dos novedades surgen del presente análisis desarrollado en este capítulo. Por un lado, hemos iluminado un aspecto que los autores de la historia de la educación han dejado de lado: el impacto de la crisis económica internacional de 1873. La dialéctica del proceso se presenta en el hecho que la forma óptima para salir de ella fue la de acelerar los elementos que la habían generado. Es decir, la crisis económica mundial fue la que definió la llegada al control del Estado de una clase social dirigente que profundizó sus vínculos con el imperialismo, intentó conformar un mercado de trabajo económico y dócil, para cuya construcción la educación fue una herramienta fundamental. Por otro lado, la dinámica productiva impidió el desarrollo de una educación científico-técnica. La inutilidad de la misma implicó un recorte en los gastos del Estado destinados para el área, reduciendo al mínimo esa expresión. Queda claro desde nuestra óptica que la educación cumple un rol fuertemente económico, no solo por los hechos que determinaron su camino, sino también por sus consecuentes orientaciones respecto al mercado de trabajo. La carencia en la formación de técnicos, científicos y mano de obra especializada convirtió a la educación en una más de las tareas inconclusas por la burguesía argentina.

Capítulo 5

La política educativa nacional posterior a la crisis: La reorientación productiva de la educación.

5.1) Medidas del Estado para enfrentar la crisis.

La transición entre los gobiernos de Nicolás Avellaneda y Julio Argentino Roca estuvo surcada por hechos de notable relevancia en la historia nacional. La apropiación de las tierras patagónicas bajo el fuego del ejército nacional, la ruptura de la conciliación gubernamental y la capitalización de Buenos Aires, se convirtieron en sucesos claves de cara a la llegada de una nueva presidencia.

La retracción en los índices negativos manifestados a partir de la crisis de 1873 se logró con la ejecución de medidas contrarrestantes respecto a los sucesos ocurridos desde el crack de la bolsa de Viena. Ya implementadas desde años anteriores se aceleraron en todo el globo diferentes disposiciones del capital que intentaron recuperar su propia economía. Por un lado con la ocupación de tierras, por otro la exportación de capitales. Ambas decisiones colocaban a la Argentina como protagonista de la nueva etapa de desarrollo. Con un gran territorio ocupado -y una gran cantidad por ocupar-, el país podía incorporar una extensión enorme de tierras a la economía mundial. Por otro lado, la cantidad de préstamos obtenidos hasta el momento, así como la cantidad de capitales necesarios para el desarrollo del aparato productivo nacional, sometían al país al nivel de deudor compulsivo de los países centrales.

La obligación, por parte del mercado mundial, de incorporar tierras destinadas al ámbito de la producción, forzó al gobierno a utilizar esa medida como un trampolín para salir de la crisis. Los primeros avances de esta nueva “conquista del desierto” se iniciaron en 1876, cuando el ministro de guerra Adolfo Alsina se lanzó a la empresa de ocupación hacia el oeste de la campaña bonaerense. Luego de la muerte de Alsina en diciembre de 1877 la sucesión al cargo fue determinada para Julio Argentino Roca quien contaba ya con una vasta carrera militar.

Contrario a la actitud defensiva de Alsina frente al “indio”, Roca propuso una acción mucho más agresiva buscando someter o, directamente, eliminar a las poblaciones autóctonas. 1878 fue un año clave, el 4 de octubre fue sancionada la Ley que impulsaba la ofensiva –aunque la misma ya se había iniciado- provocando centenares de bajas y la captura de los principales caciques ranqueles. Unos 4000 indígenas –en su mayoría mujeres y niños- fueron capturados en estas campañas. (Ras, 2006). Pocos días después de ser avalada por el Congreso la Ley que impulsaba la acción, el 11 de octubre de 1878 se creó mediante la Ley 954 la Gobernación de la Patagonia. La culminación de la avanzada militar durante el año de 1879 incrementó al país en un tercio el territorio nacional y ubicó al ministro de guerra en una inmejorable posición de cara a las próximas elecciones presidenciales.

La muerte de Alsina no solo catapultó la figura de Roca. El autonomismo porteño perdió a su principal dirigente y quedó debilitado frente a la sucesión presidencial. La candidatura de Tejedor, y la propuesta de la federalización de Buenos Aires por parte del presidente Avellaneda, rompieron definitivamente con la Conciliación gubernamental y abrieron un nuevo período de luchas armadas por la sucesión del poder (Sábato, 2008).

5.1.1) Una nueva propuesta educativa. La tendencia al “humanismo” en los programas de estudio de las escuelas normales, nacionales y primarias.

En 1879, mientras los conflictos políticos se desarrollaban en el país, Domingo Faustino Sarmiento desempeñaba funciones como Presidente del Consejo General de Educación de la provincia de Buenos Aires. Entre los miembros que lo acompañaban se encontraba el Dr. Eduardo Basavilbaso y el Dr. Cleto Aguirre, ambos como vicepresidentes; Miguel Cané, Mariano Varela, Ángel Estrada y Gregorio Marti como vocales y Julio Costa como secretario del organismo. Pronto Sarmiento deberá abandonar este puesto para realizar las mismas tareas solo que esta vez a escala nacional. Sin embargo, en el ínterin, la educación continuaba con su curso que ya no era el determinado por el sanjuanino a principios de la década.

La etapa final del gobierno de Avellaneda puede ser caracterizada por el fracaso en los intentos por imponer experiencias científico-técnicas para la educación. El cierre de escuelas, de bibliotecas populares, en la reacción eclesiástica en la Universidad de Córdoba y en la reorientación de recursos económicos puede demostrar ese nuevo rumbo. En el mismo sentido se fue dando un paulatino viraje en los planes de enseñanza clarificando la relación entre educación y economía. Héctor Recalde (1987) cita a Paul Groussac en el marco determinado por estos mismos debates.

“Dado un pueblo que ocupa un territorio inmenso y que, antes de muchos años, no alcanzará a llenarlo suficientemente para hallarse en las condiciones sociológicas generales; teniendo en cuenta que, en este suelo fertilísimo, la agricultura, el pastoreo e industrias correlativas son la principal fuente de riqueza pública; que los grandes mercados para esa riqueza están en los países más industriados del mundo, cuyos

productos manufacturados debemos aceptar en intercambio, sin intentar por ahora una lucha imposible, ¿cuál es la forma de educación que ofrece mayor y más inmediata utilidad? Es evidentemente la que prepare al mayor número para las productivas carreras de la agricultura y del comercio (...)" (Recalde, 1987: 139)

No era una visión uniforme. Orientada a la educación media existían visiones alternativas. Un ejemplo es la propuesta de Carlos M. Pena quien planteaba la utilidad social de las ciencias físicas y naturales. (Recalde, 1987). Otros mostraban la necesidad de desarrollar las escuelas de artes y oficios. La crisis económica abrió un debate a partir del cual aquellos que se inclinaron por posiciones proteccionistas -como Pellegrini o Vicente López- requirieron la apertura de escuelas con una orientación técnica manifestada en las necesidades que se gestaron como producto de cierto desarrollo industrial. Este se logró gracias a la tenacidad de algunos extranjeros afincados en el país quienes alcanzaron algunos avances lentos y esporádicos como la elaboración de caños de plomo en 1871, caños de piedra artificial en 1872 y la fabricación de ácido sulfúrico y carbónico en 1875. (Mancuso, 2011). El freno en el desarrollo técnico también se evidenció entre los años de 1875 y 1880 retrasando –a su vez- las propuestas de escuelas de artes y oficios a algunas pocas experiencias hasta fines del siglo XIX. El debate entre los proteccionistas se entabló con el Ministro de Hacienda del gobierno de Avellaneda, Norberto de la Riestra⁵⁶, quien fue increpado por sus mediadas frente a la propuesta de establecer cierta independencia productiva.

La respuesta al liberal ministro de hacienda Norberto de la Riestra no se hace esperar. Vicente F. López lo increpará diciendo que "(...) estamos en un país pobre que tiene que mandar sus materias primas a los manufacturares extranjeros; que no somos dueños de nuestra producción y que, como ha dicho el Sr. Pellegrini, somos una granja del extranjero, un pedazo de territorio extranjero" (Pérez Amuchastegui, 1966: 74). (Mancuso, 2011: 27).

El debate sobre las escuelas de artes y oficios renació en la década de 1880 abriendo un debate entre el ministro de instrucción pública Manuel Pizarro y el superintendente de

⁵⁶ Fue ministro de Hacienda entre abril de 1876 y agosto de 1878. No logró dar solución a la crisis de otra forma que no fuera con el recorte al gasto público y el endeudamiento.

Escuelas Domingo Sarmiento. Apoyado cada uno en diversos modelos extranjeros de educación⁵⁷ entablan una polémica sobre la ocasión –o no- de abrir una escuela de artes y oficios. Lo extraño de este caso en particular se vincula al hecho que es Sarmiento quien se manifiesta contrario a la necesidad de abrir una Escuela de Artes y Oficios en 1881. Verónica Oelsner adjudica esa negativa por un lado al resultado fallido de los intentos previos alentados por el mismo Sarmiento en el área. Por otro lado al hecho que Sarmiento mismo cuestionaba la necesidad de fabricar maquinas en un país sin industria. Pizarro en cambio consideraba un devenir más desarrollado para el futuro del país. (Oelsner, 2007).

En su tesis *Del quiosco al aula. Lecturas docentes*, Finocchio (2007) muestra cómo desde la prensa educativa se alentaba el trabajo manual y las labores. Hacia la década de 1890 *El monitor de la educación común* exhortó, bajo la influencia de la Escuela Nass, “...a que la dimensión del trabajo tuviera cierta presencia en las escuelas argentinas...” (Pág. 408), pero no fue la única. También la Revista de Educación –órgano oficial del Consejo General de Educación de la Provincia de Buenos Aires- “...alentó los trabajos manuales como componente fundamental de la educación popular.” (Pág. 410). Los intentos por implantar la experiencia Suiza surgen de la necesidad por dar respuesta a los reclamos referidos a ciertas formas de instrucción reclamadas por los sectores proteccionistas. Sin embargo, como venimos recalcando, la ausencia de un aparato productivo que pudiera incluir una importante masa obrera en forma sostenida y sustentable fue lo que redujo las experiencias a ciertas prácticas artesanales de poco vuelo.

Ya en 1868, en un artículo de los *Anales de la educación común* llamado “Escuela de Artes y Oficios”, el autor de la nota protestaba contra el poco ánimo existente en la Provincia de Buenos Aires respecto a fundar una escuela de artes y oficios en el poblado de Palermo, decía usando la ironía.

Como siempre que se trata de algo serio y útil a la juventud, el gobierno de la Provincia desdeñó su apoyo á la Escuela de Artes y Oficios, valiente ocurrencia!

⁵⁷ Pizarro se mostrara partidario de reproducir experiencias similares a la *Ecoles d'Arts et Métiers* francesa. Sarmiento, quien conocía la experiencia francesa, defendió sin embargo la propuesta norteamericana representada en las escuelas agrícolas. “Sarmiento se refería concretamente a una de esas escuelas agrícolas, que ofrecía cursos de maquinaria, ingeniería, química aplicada y minería, cuyo programa constituía para él “verdaderamente una ‘Escuela de Artes y Oficios’” (Oelsner, 2007: 88). Apelaba en parte a las experiencias ya desarrolladas en el país con las escuelas agro-mineras de San Juan, Salta y Catamarca aplicadas a principios de la década 1870.

Como si se ganase algo en educar esos andrajosos, cuyo voto se comprará por veinte pesos, y una chiquita de caña mas tarde! (Anales, 1868: 256)

Dirigida por Juana Manso, la revista intentaba circunscribir en parte la política que impulsaría Sarmiento durante su presidencia. No obstante, habiendo pasado la presidencia de Sarmiento y la crisis económica, la tendencia general, particularmente en la escuela primaria, irá circunscribiendo un programa con una orientación cívico-humanística.

En los *Anales de la educación común* de 1869, ya se anunciaba que “El éxito de la prosecución de cada uno de los ramos de la industria demanda inteligencia” (Pág. 5). Y, se sobreentiende, preparación. Comienza así a recomendar lecturas a los docentes para preparar sus clases, que, según afirma, son propuestas por el Ministerio desde el establecimiento de la nueva presidencia. Recomienda formarse en lectura, deletreo y caligrafía; Aritmética mental y escrita; Instrucción oral; Geografía y dibujo grafico. El maestro emergía en el ideario de la nueva dirección política y pese a las carencias, como un personaje emblemático en la conformación de una ciudadanía que desterraría la barbarie.

El maestro de escuela debiera ser el misionero de la civilización y centinela avanzado del progreso en todo sentido. Se encuentra al presente imposibilitado para llenar cumplidamente su noble misión por falta de elementos de adelanto en sus propias ideas y de otros estímulos que lo induzcan á redoblar sus esfuerzos en el cumplimiento de sus deberes. Su situación es, pues, muy precaria. (Quiroga, 1869: 164)

La revista aconseja seguir el plan graduado de las escuelas públicas de Chicago. La misma daba especial importancia -en sus diez grados- al conocimiento del idioma, la geografía y el dibujo, y particularmente la matemática con una fuerte presencia en todos sus cursos. Pocos años después, en 1873, la revista editaba un artículo donde se proponía un bosquejo para las escuelas primarias. Dictado por el Sr. Encina, fue inspirado en el programa de las escuelas de Chicago. El mismo dividía el transcurrir educativo en ocho grados, en los que se distribuían –muchas se reiteraban año a año- veinticuatro materias de seis áreas diferentes, a saber; Filosofía natural y artes industriales, con siete materias propias; Enseñanza elemental, con cuatro materias; Ciencias exactas, con tres; Ciencias morales, con cuatro;

Bellas artes con cinco; y Educación física, con una. Entre las cuatro materias propuestas para las ciencias morales se encontraba; Moral religiosa, Historia, Biografía e Instrucción cívica. Mientras que otras once materias se destinaban a las ciencias duras.

Esta propuesta fue votada por el municipio para la educación primaria y –heredera de una experiencia norteamericana- prestaba atención al ámbito de las ciencias duras. No obstante lo progresivo de la propuesta, el autor del artículo desconfiaba, ya en ese momento, sobre la posibilidad de llevar adelante dicho plan.

El programa del Sr. Encina pues, es calcado sobre el curso Gradual de Chicago y aunque sancionado por la Municipalidad de 1873 será para siempre irrealizable mientras la Municipalidad no construya edificios adecuados, mientras no tenga maestros y maestras mejor preparados que los actuales, no provea sus escuelas de aparatos, no adopte un curso de libros para los niños, y no mande traducir la cantidad de libros necesaria para la biblioteca del maestro; y no son pocos los de la materia. (Anales, 1873: 226)

Los programas de las escuelas normales –encargadas en la formación de los docentes que educarían a las nuevas generaciones-, los programas de las escuelas nacionales y los programas para escuelas primarias, sufrirán leves modificaciones que definirán su orientación. Uno de esos ejemplos fue el decreto emitido por el ministerio de Justicia, culto e instrucción pública el 19 de enero de 1880 que planteaba la necesidad de modificar los programas para las escuelas normales a partir de una propuesta ofrecida por el director de la escuela Normal del Paraná.

Atento a lo espuesto por el Director de la Escuela Normal del Parana, en su informe anual, respecto a las necesidades de aumentar la duracion de los estudios, con el objeto de basar la adquisicion de los conocimientos fundamentales de la educación práctica en una cultura general de los aspirantes al profesorado. El Presidente de la República decreta desde el mes de Marzo próximo, el curso normal de la referida Escuela durará cinco años. (Goyena, 1880: 10)

Pocos días después, el 24 de enero de 1880, se dictará el decretó que extiende este programa a todas las escuelas normales del país.

El nuevo plan de estudios extendía la duración de la cursada un año más –a pesar de la urgencia en la formación de nuevos maestros- y planteaba para cada uno de los cursos las siguientes materias. Para primer año el programa incluía; aritmética, lengua castellana, geografía, historia, moral y urbanidad, pedagogía, francés, ejercicios de lectura y escritura, cálculo, dibujo, gimnasia, canto. En segundo año se incorporaban al programa existente las materias de gramática y composición –en lugar de lengua castellana-, nociones de historia natural, y dos horas semanales de observación en las escuelas de aplicación. Dejando de lado la materia moral y urbanidad.

Para los estudiantes de tercer año las materias serán; algebra, nociones de anatomía, fisiología é higiene –solo tres horas semanales-, nociones de historia natural, gramática, historia, pedagogía, inglés, ejercicios de lectura y escritura, cálculo, composición y declamación, crítica pedagógica y gimnasia de mujeres y niños, dibujo, gimnasia, canto. El dato es que ahora se deben realizar prácticas de la enseñanza en la escuela de aplicación durante cinco horas a la semana. Y en cuarto año se incorporaba geometría, física, psicología y teneduría de libros. Historia cambiaba por historia nacional y se incorporaba instrucción cívica. Respecto a la práctica de enseñanza en la escuela de aplicación la carga horaria semanal pasaba a diez horas semanales.

Finalmente en quinto año el programa incluía; trigonometría, agrimensura y cosmografía –cuatro horas semanales sumando las tres-, química, nociones de historia natural, filosofía y economía política, -literatura, pedagogía, inglés-, ejercicios de lectura, composición y declamación, crítica pedagógica y gimnasia de mujeres y niños, dibujo –las últimas cuatro sumaban apenas cinco horas semanales entre todas-, y se continuaba con las diez horas semanales de prácticas en la escuelas de aplicación.

En su intento por demostrar los objetivos políticos de la educación, Tedesco (2009) aporta datos referidos a la educación secundaria –específicamente sobre los colegios nacionales-, exponiendo el cambio tendencial en la asignación de horas a las diferentes materias de los planes de estudio.

Cuadro N° 1, Horas dedicadas a cada tipo de materias en los planes de estudio de los colegios nacionales (1870-1893).⁵⁸

	1870	1874	1876	1879	1884	1888	1891	1893
Humanísticas	49 (37%)	43 (33,3%)	53 (40%)	51 (39%)	55 (42%)	66 (50%)	63 (54,3%)	54 (45,76%)
Científicas	39 (29,5%)	44 (34,2%)	47 (36%)	50 (38%)	44 (33%)	41 (31%)	34 (29,3%)	41 (34,74%)
Idiomas	32 (24%)	31 (24%)	24 (18%)	24 (18%)	25 (19%)	18 (14%)	19 (16,3%)	22 (18,64%)
Prácticas	12 (9%)	11 (8,5%)	8 (6%)	6 (5%)	6 (6%)	7 (5%)	-	1 (0,84%)
Total	132 (100%)	129 (100%)	132 (100%)	131 (100%)	132 (100%)	132 (100%)	116 (100%)	118 (100%)

Fuente: Leyes, decretos y resoluciones sobre instrucción superior secundaria, normal y especial, recop. por J. García Merou, Bs. As. 1900.

Cuadro N° 2, Horas dedicadas a la historia Argentina, americana y universal en los planes de estudio de los colegios nacionales (1874-1893).

Año	Argentina y americana	General
1874	4	8
1876	3	12
1879	5	12
1884	7,30	6,30
1888	12	6
1891	9,30	5
1893	8,30	4

Fuente: Leyes, decretos y resoluciones sobre instrucción superior secundaria, normal y especial, recop. por J. García Merou, Bs. As. 1900.

A partir de los datos aquí brindados, Tedesco (2009) saca conclusiones parciales. La tendencia al humanismo refuerza la tarea “política” de la educación, esa tendencia queda reflejada también con el avance de los programas de los Colegios nacionales. No por ser parcial es falso. Los datos logran mostrar la evolución, en cantidad de horas de clase, de la asignatura historia Argentina y americana respecto a historia general o la diferencia porcentual entre las horas dedicadas al humanismo o a las materias científicas.

⁵⁸ Los datos del cuadro número 1 y 2 son reproducciones del texto de Juan Carlos Tedesco (2009) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Págs. 68 y 113.

No obstante el fenómeno no es privativo de los Colegios nacionales o de las Escuelas normales. También podemos rastrear esta tendencia en los programas destinados a la educación primaria. Tomaremos por caso los programas de las escuelas de la provincia de Buenos Aires, los de las escuelas municipales de la Ciudad de Córdoba y, luego, la propuesta programática desarrollada por el inspector de la provincia de Corrientes.

Respecto al caso de Buenos Aires señalamos que ya en 1876 es publicada una nota en la revista *La educación común de la provincia de Buenos Aires*, con fecha del 15 de noviembre, donde se refleja completo el “Reglamento para escuelas comunes”. Allí, entre los artículos 52 y 57, se detalla el “Programa de enseñanza primaria y la distribución de las materias en sus seis grados”.

Para primer grado se propone; Lectura y escritura simultaneas, caligrafía, aritmética, lengua nacional, lenguaje, geometría, dibujo lineal, lecciones sobre objetos, geografía, gimnástica, moral y religión, labores de mano, composición escrita, dictado, música.

En segundo grado las materias serían; Lectura y escritura simultaneas, caligrafía, aritmética, lengua nacional, lenguaje, geometría, dibujo lineal, lecciones sobre objetos, geografía, gimnástica, composición escrita y dictado, moral y religión, labores de mano, música.

Para tercer grado; Lectura, caligrafía, aritmética, lengua nacional, composición escrita y dictado, geometría, dibujo lineal, lecciones sobre objetos, geografía, gimnástica, historia nacional, moral y religión, labores de mano, música.

La propuesta para el cuarto grado incluía; Lectura, caligrafía, aritmética, lengua nacional, composición escrita, geometría, dibujo lineal, lecciones sobre objetos, geografía, gimnástica, moral y religión, historia natural –zoología-, labores de mano, economía domestica, historia nacional, música.

El programa de quinto grado decía; Lectura, caligrafía, aritmética, lengua nacional, composición escrita, geometría, dibujo lineal, geografía, nociones de cosmografía, ciencias naturales –higiene, física, agricultura-, gimnástica, historia nacional, labores de mano,

economía doméstica, moral y religión, música, francés, inglés, constitución nacional, botánica.

En sexto grado la propuesta de programa incluía; Lectura, caligrafía, álgebra, lengua nacional, dibujo lineal, francés, inglés, historia natural –mineralogía y geología, anatomía, química, agricultura-, composición escrita, constitución provincial, gimnástica, labores de mano, economía doméstica, música.

Es claro, y difundido para la educación primaria en el mundo, que los ejes principales de la educación inicial están vinculadas a las necesidades del lenguaje y el cálculo. Este punto está fuera de análisis y se comprende a partir de las necesidades más inmediatas del niño. Sin embargo queremos especificar otro punto. En todos los grados se incluye la materia “moral y religión”, determinando un aspecto en la orientación formativa que se esperaba de la institución primaria. Otro ejemplo es la materia “Labores de mano” que, lejos de vincularse a prácticas industriales, se limitará solo a tareas para que las niñas aprendan acerca de sus obligaciones en el hogar. Desde tercer grado se incluye la “Historia nacional”, en quinto y sexto el estudio de las constituciones –nacional primero, provincial después-. Simultáneamente podemos encontrar una carencia en otro tipo de formación ligada a la comprensión de los procesos productivos, la ciencia –que ocupa una parte ínfima del programa-, o la de cualquier tipo de “trabajo” que supere algún tipo de labor casera.

A partir del cuarto grado se introduce en el programa la materia “Economía doméstica”. Es interesante aquí detallar los objetivos de la misma ya que en ella dice, por ejemplo para el caso de quinto grado; “Economía doméstica: Principios para hacer lucrativa la administración doméstica. –Limitación racional de los gastos diarios en consonancia con las rentas.- Distribución proporcional y sistemática del tiempo entre trabajo y descanso. Reglamentación del servicio doméstico.” (Pág. 438). Es un llamado a que los sectores populares “aprendan” a bien administrar sus pobres recursos. Una forma de adoctrinamiento para los trabajadores frente a sus condiciones miserables de vida.

Podemos analizar también la propuesta programática para las escuelas municipales para la Capital de Córdoba. En *El monitor de la educación común* número 11, editado en julio de 1882, se detalla el régimen de estudios de estas escuelas. El plan constaba de las siguientes

materias: Lectura, escritura, aritmética, gramática o lenguaje, doctrina cristiana y moral, y urbanidad. A partir del avance gradual en el desarrollo cognitivo del estudiante se incorporaban materias como constitución, moral y urbanidad, e higiene. Y con posterioridad otras como historia Argentina y geometría.

Observamos también que las materias “doctrina cristiana” y “moral y urbanidad”, se repetían en los diferentes ciclos ocupando un lugar relevante en el programa de los niños que se acercaban a los primeros estudios. El plan en el caso de las escuelas nocturnas, donde asistían adultos, o de niñas era similar aunque un poco más reducido.

Las escuelas nocturnas deberán sujetarse á este plan de enseñanza, con la sola diferencia, que en ellas se enseñarán solamente los ramos siguientes: *Lectura, Escritura, Doctrina Cristiana, Aritmética, Gramática y Constitucion y Moral*. En las Escuelas de niñas se suprimirán los ramos *Geometria y Constitucion*, para asignar mas tiempo á las labores. (El monitor, 1882; 340).

En los planes de educación primaria “Doctrina cristiana” y “moral” se mantenían como una constante sin importar a qué edad se dirigiera la educación. Por su parte no debe llamar nuestra atención que la materia “constitución” este solo incluida en el plan de la educación masculina. Las mujeres, al ser sujetos carentes de derechos políticos, no necesitaban formarse en este ramo. Sus “labores” debían desarrollarse solo dentro del hogar.

Otro ejemplo lo constituye la propuesta de plan de estudios para la provincia de Corrientes. La misma fue publicada en las revistas *El monitor de la educación común* números 28 y 29 de abril y mayo de 1883. El inspector general de la provincia de Corrientes, a través de la revista, informará sobre los objetivos temáticos contenidos en el proyecto de programa de instrucción primaria de la provincia. El mismo, un ciclo graduado de seis grados, esta detallado en forma puntillosa y se refiere a las actividades a realizar en cada materia, en cada etapa del desarrollo cognitivo. Los contenidos serán;

Para el primer grado; Instrucción oral (basada en objetos), lectura, deletreo, aritmética, numeración practica, adición, sustracción, multiplicación, división, cálculo mental, geografía, escritura, dibujo, moral y maneras, religión. Para el segundo grado; Instrucción oral (esqueleto humano, objetos, animales, plantas), lectura, deletreo, aritmética, tipos de

medidas, cálculo mental, geografía, escritura, dibujo, labores de manos –costura solo para mujeres-, moral y maneras, religión. Para el tercer grado; Instrucción oral (cuerpo humano, objetos, animales, plantas), lectura, deletreo, aritmética, geografía, escritura y composición, dibujo, labores de mano –solo para las mujeres-, moral y maneras, religión.

En los últimos años se incluirán materias. Para el cuarto grado; Instrucción oral (animales, plantas, minerales, ocupaciones), lectura, deletreo, aritmética, calculo mental, geografía, lenguaje, escritura y composición, dibujo, labores de manos, moral y maneras, religión. Para quinto grado; Instrucción oral (animales, plantas, breves nociones de física, diversas industrias –imprenta, litografía e hilado-), lectura, deletreo, aritmética, cálculo mental, geografía, geografía descriptiva, constitución, historia nacional, lenguaje, escritura y composición, dibujo, labores de manos, moral y maneras, religión. Finalmente para el sexto grado; Instrucción oral (higiene, geografía física, diversas industrias), lectura, deletreo, aritmética, cálculo mental, geografía, historia del continente americano, gramática castellana, escritura y composición, dibujo, labores de manos, moral, religión.

Como podemos observar, mientras que las materias “religión” o “moral y maneras” se aplican a los seis años del programa, mientras que “industrias” aparece recién en el quinto grado incluida dentro de la materia “instrucción oral” y en referencia a la descripción sobre el proceso industrial de técnicas relativamente simples. Por su parte, “labores” es una materia incluida en el programa desde segundo grado, pero solo para niñas. Es característico que las materias que suscriben a la conformación del control del comportamiento –oculto detrás del mote de la urbanidad- termina siendo –siempre hablando de los datos rígidos de los programas- de mayor importancia que aquellas donde se plantea la formación ciudadana o nacional. Para este plan “Historia nacional” recién aparecerá en el quinto grado.

Lucia Lionetti (2007) revisa la acción de la escuela pública “...con el propósito de elucidar el modelo de comportamiento cívico que se ideó en los tiempos del ‘orden y progreso’.” (Pág. 125). Afirma que el gobierno se vio en la tarea de afirmar lo que llama “el credo republicano”, un orden que asentaba su legitimidad en la soberanía popular volviendo imprescindible que la comunidad aprenda “...los valores específicos para dar sustento al orden político y a una vida civilizada.” (Págs. 135 y 136). Plantea cierta profundización en

la política educativa a partir de 1887, en lo referente al afianzamiento en la forma de gobierno nacional. Para ello analiza la importancia brindada a la asignatura “Instrucción Cívica” dentro del currículum escolar.

El currículum de la asignatura Instrucción Cívica preveía que para el primer año de su dictado, en el que cursaban solo los varones, se trataran los siguientes contenidos: Nociones sumarias sobre nuestra organización política. República representativa y federal. El ciudadano y el extranjero. Explicación sencilla de los derechos de libertad, igualdad, propiedad y seguridad. La obligación escolar, el servicio de las armas, las contribuciones. El sufragio. La Policía y la Administración de justicia. Noción del Municipio, de la Provincia, de la Nación, sus principales autoridades.

A partir del 5° grado se dictaba para ambos sexos y allí se explicaban los siguientes puntos: Preámbulo de la Constitución. Gobierno republicano, representativo, federal. Derechos y garantías que acuerda la Constitución Argentina. Ciudadanos y extranjeros. Naturalización. Derechos y obligaciones del ciudadano. Gobierno Nacional: Poder Legislativo: cámara de diputados y senadores. Forma de la elección y condiciones de elegibilidad. Los Ministros. Poder Judicial: nombramiento y condiciones requeridas. Principales atribuciones de los poderes legislativo, ejecutivo y judicial.

Para 6° grado: Revisión: (programa de 5° grado). Gobiernos de Provincia: Autonomía Provincial; bases constitucionales. Atribuciones reconocidas por las Provincias. Limitaciones. Intervención. Régimen Municipal: importancia. Gobierno Municipal: importancia. Gobierno municipal de la Capital (o de la Provincia). Departamento ejecutivo y deliberante, noción de sus principales atribuciones. (Lionetti, 2007: 140).

Las conclusiones de Lionetti no se diferencian de la tesis general planteada por Tedesco casi cuarenta años antes, a saber; “la educación cumplió un rol fundamentalmente político”. Sin embargo esta tesis y las conclusiones de la autora son útiles a nuestro interés siempre que logremos superar la falsa distinción entre lo político y lo económico.

En los hechos, en las décadas siguientes nuestro sistema educativo fue subsidiario de la economía primario-exportadora, que determinó su escaso desarrollo cuantitativo y

una raquítica evaluación de aquellas especialidades que no guardaban directa relación con ella. Fue mínima, entonces, la influencia expansiva de la educación sobre la economía; en un sentido inverso, ya hemos señalado como ciertas características de nuestro sistema económico influían negativamente sobre el desarrollo del sistema educativo. (Recalde, 1987: 140).

El punto culmine de este desarrollo programático es alcanzado con el artículo 6 de la Ley 1420. Allí se describe cuál debe ser el “*mínimum* de la instrucción obligatoria”. La presencia de Lectura, escritura y aritmética son las primeras en manifestarse, pero también, Geografía de la República y universal; Historia de la República y general; Idioma nacional; Moral y Urbanidad; nociones de Higiene; nociones de ciencias, dibujo y música vocal además de Gimnástica y Constitución Nacional. Exclusivamente para las niñas se plantea como obligatorio el conocimiento de Labores de manos y nociones de economía doméstica. Para los niños se incluyen ejercicios militares y para los de las campañas, nociones de Agricultura y Ganadería. (Monitor, 1885: 837).

Nuestra hipótesis plantea que toda formación –en este caso referido al problema argentino– busca formar para el mercado de trabajo y no puede desvincularse del proceso económico más general de la economía mundial. El factor político es subsidiario, pero necesario, en función de los objetivos buscados. A medida que se desarrollan los programas en el sistema educativo se van afianzando las concepciones ligadas a moral y urbanidad dejando de lado –por momentos y dependiendo de la relación de fuerzas– los programas que introducen la educación católica. Ya para la década de 1880 los planteos nacionalistas se ven reflejados en las materias humanísticas, lengua, civismo, historia, mientras que el aspecto práctico de la educación se vinculaba al conocimiento agro-ganadero, labores domésticas simples e incluso ejercicios militares.

5.1.2) La evaluación de los maestros en la provincia de Buenos Aires.

No solo los niños y los jóvenes se formaban a partir de programas con una fuerte impronta religiosa y moral. Los estudiantes de las Escuelas normales que querían acceder al magisterio debían realizar un examen final que los habilitara para trabajar en el área.

Dependiendo del examen podían graduarse como maestros de enseñanza superior, aspirantes, maestros de enseñanza primaria, de enseñanza infantil o el de maestra de enseñanza de jardín de infantes. La evaluación se realizaba dos veces al año, la primera semana de enero o la primera semana de julio y la mesa examinadora era seleccionada por el Consejo General para cada oportunidad. Se realizaba en las Escuelas normales y el tipo de examen dependía de la función propuesta.

En la revista número uno de *La educación común en la provincia de Buenos Aires*, editada con fecha 15 de agosto de 1876 se detalla la forma en la que se puede obtener el diploma para convertirse en maestro o maestra. El total de materias incluidas en el programa eran veinte: I- Lectura, II- Caligrafía, III- Moral y religión cristiana, IV- Psicología, lógica y gramática general, V- Composición, VI- Idioma (francés o inglés), VII- Aritmética, VIII- Teneduría de libros o economía, IX- Geometría plana, X- Dibujo lineal, XI- Geografía completa, XII- Historia universal, XIII- Nociones generales sobre la constitución nacional y provincial y sobre las diversas formas de gobierno, XIV- Ciencias naturales, XV- Higiene, XVI- Pedagogía, XVII- Retórica, XVIII- Música vocal, XIX- Gimnasia, XX- Nociones de agricultura.

Aquellos que querían obtener el título de maestros de enseñanza superior debían rendir un examen que incluía preguntas referidos a los veinte temas del programa. Si la nota obtenida era superior o igual a siete el aspirante recibía el título de maestro, entre cuatro y siete el de ayudante, y menos de cuatro era desaprobado. Por otro lado, para obtener el título de maestro de enseñanza primaria elemental se evaluaban solo diecisiete materias del programa dejando de lado los idiomas, teneduría de libros, retórica, y de las demás materias se reducía el programa dejando fuera de la evaluación, psicología y lógica, y dibujo lineal.

Los exámenes más simples estaban determinados para aquellos que aspiraban al título de maestros de enseñanza infantil o de ambos sexos. De ellos solo se examinaban diez temáticas: I- Lectura, II- Caligrafía, III- Moral y religión cristiana, IV- Lenguaje, V- Aritmética, VI- Geometría, VII- Geografía, VIII- Nociones de historia nacional, IX- Ciencias naturales, X- Pedagogía. Finalmente, para obtener el título de maestra de enseñanza de jardín de infantes se evaluaban once materias: I- Lectura, II- Caligrafía, III- Moral y religión cristiana, IV- Lenguaje, V- Aritmética, VI- Geometría, VII- Geografía,

VIII- Historia nacional, IX- Nociones de historia natural, X- Historia sagrada y cantos, XI- Pedagogía.

Desde 1875 Sarmiento ocupaba el cargo de Inspector General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires y, al año siguiente, fundó la *Revista de educación común*. La mayoría de los artículos publicados en ella estaban escritos o avalados por Sarmiento o bien por su secretario J. A. Costa. Sobresalen dos puntos para el análisis; por un lado el hecho que fuera Sarmiento –a pesar de ser siempre retratado por sus posicionamientos laicos-, quien aceptará sin crítica que se incluya en la evaluación de los maestros la materia “moral y religión cristiana”. Por otro lado, debemos tener en cuenta que la gran mayoría de los docentes en actividad al momento de sancionarse lo que será la Ley 1420 habían sido formados bajo estos preceptos religiosos y de direccionamiento moral con una fuerte influencia eclesiástica. De hecho, poco después y hablando sobre este tema afirmará; “El sentimiento religioso, es necesario desarrollarlo de manera que resista no solo á las contingencias sobrevinientes de las decepciones y de las dudas, sino también á la fuerza aun mas poderosa del indiferentismo.” (Educación común, 1876: 88). Sarmiento optaba así por la dirección moral brindada por la iglesia rendido frente al “indiferentismo” que abundaba en la provincia y el país frente a la educación común.

El giro se expresa también en las lecturas realizadas por los docentes y que encontrarán su correlato en los libros destinados a la educación. Cucuzza (2007) intenta develar los mecanismos de la construcción de la nación a partir de la imposición del libro de lectura de escuela primaria. Busca rastros de esta realidad desde 1873 delimitación necesaria a partir de la crisis que marca la expansión imperialista, la exportación de capitales y de población (Pág. 27). Es por ello que pretende realizar un análisis de los libros de lectura escolares desde los cuales se intenta construir el ser nacional. Estudia para ello, las fechas históricas, mapas, próceres, insignias, la tradición, que buscan el pasado histórico para la formación del ser nacional. Por su parte Montenegro (2012) afirma que “Hasta 1884, los libros de lectura no habían sido objeto de preocupación por parte del Estado.” (Pág. 184). Entendemos esta aseveración como un error, ya que Cucuzza encuentra esta circulación desde 1873 y hemos demostrado como a las bibliotecas populares desde 1870 se enviaban libros de producción nacional sobre la historia local. La confusión de Montenegro puede

estar referida a una observación acertada de la autora, la modificación sustancial de los “mensajes” de la escuela comienzan en 1884 a partir del hecho que los discursos pasan de lo “universal” a la “poética del lugar” profundizando la orientación nacional de la educación.⁵⁹

5.2) El Estado interventor. Inicios en el proceso de centralización estatal en educación.

5.2.1) La crisis anula el federalismo. La intervención centralizada de los inspectores.

Queremos traer a la existencia de la Provincia las instituciones que hemos adoptado para la existencia de la Nación; tratamos de concluir con el centralismo absorbente. Está bien, pero la descentralización contiene un acto doble. Hay una autoridad que se desprende de ciertas atribuciones; pero hay también un municipio, una parroquia, un vecindario que las recoge; y para que la descentralización sea benéfica, es necesario que estos tengan la capacidad de las funciones que componen la vida colectiva. (Avellaneda, 1988: 198).

En capítulos anteriores hemos tomado la ley de subvenciones del 25 de septiembre de 1871 como un elemento progresivo para el desarrollo del sistema educativo nacional. Sin embargo, el mismo es a su vez producto de la minusvalía de los diferentes distritos para afrontar la política escolar que proponía el gobierno nacional. Las provincias no podían hacer frente a los gastos que demandaba la educación. La *Constitución de 1853* -incluyendo la reforma posterior de 1860- plantea en el artículo 5° que “Cada Provincia Confederada dictará para sí una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional; y que asegure su administración de justicia, su régimen municipal y la educación primaria gratuita...”. El sentido del artículo responde al respeto por las autonomías provinciales, el estímulo al sentimiento local, así como fomentar la acción vecinal. Esto manifestaba dos rasgos

⁵⁹ Bertoni (2001) muestra como a lo largo de la década de 1880 las actividades culturales y educativas se van tiñendo de una “fuerte preocupación por la nacionalidad” (Pág. 307). La orientación educativa argentina, preocupada por la formación de los caracteres cívicos y morales impulsó el desarrollo moral y cristiano del individuo desde la educación hasta la década de 1880. Allí se desarrolló una problemática vinculada a la necesidad de conformar un cuerpo nacional frente a la numerosa inmigración extranjera, así como la discrepancia con la iglesia católica luego de las leyes laicas de 1884 y 1888. Ese enfrentamiento llevó a un abandono momentáneo de la fuerte intervención religiosa, siendo ocupado su lugar por un nuevo catecismo laico, el nacionalismo.

distintivos de la época. Desde un plano político y económico entendemos la importancia que se brinda a las autonomías provinciales en función de descentralizar el poder -Buenos Aires aun no se encontraba incluida en la organización nacional-. Por otro lado, la necesidad de involucrar en la tarea a los vecinos, estimulando una lógica democrática local frente a la falta de recursos materiales e intelectuales, lo que imposibilitaba a su vez desarrollar desde un poder central el control de la educación pública. No obstante, esa decisión nunca arraigó en una ciudadanía alejada de las problemáticas educativas.

Luego de la reforma constitucional de 1866 –en la que se establece la incorporación definitiva de la provincia de Buenos Aires a la nación-, la manifestación de las carencias provinciales dio lugar a la ley de subvenciones aprovechando los ingresos aduaneros ahora nacionales. La carga para las provincias se volvió insoportable. En la mayoría de ellas, la ausencia de las comisiones vecinales de control provocó que las subvenciones se “deslicen” al presupuesto administrativo ordinario de cada provincia.

Para acabar con este abuso, donde los gobiernos locales se apropiaban de las subvenciones para otros fines, el *Informe* que presenta Bonifacio Lastra en la memoria de 1879 solicita la inspección de la Nación en las provincias. Se alude, desde un órgano nacional como el Ministerio, que el Estado debía comenzar a hacerse cargo de la tarea del control educativo en las provincias a partir de una problemática en particular, el presupuesto. La intervención de los inspectores enviados por el Estado para el control de la administración presupuestaría por parte de los Estados provinciales provocó un conflicto de intereses. Se plasmó en el hecho que el inspector nacional contaba con menos autoridad que el provincial y, al quedar en un lugar secundario respecto a este, no podía presentar al Ministerio solicitante los informes correspondientes al uso que se le daba a las subvenciones. Para solucionar el conflicto el Ministerio decretó el nombramiento de cuatro inspectores con autoridad para recibir la información y dar a conocer al país y al Congreso “la verdad del estado de la Instrucción primaria” así como solución al acuciante problema de “contar solo con 114780 niños en el todavía noble sistema educativo, y con unos 430000 fuera de él.” (Memoria, 1879: XXVI a XXIX).

Los inspectores actuarán así como veedores centrales del Estado para mejor control sobre el Estado de la educación en el país. Para justificar tal tarea Lastra argumentará sobre la

necesidad de implementar inspectores retomando a filósofos declarados “sabios” en el tema. Fundamentará esta necesidad para el país retomando al filósofo francés Mr. Cousin quien afirmaba que para una buena educación “todo depende de la inspección.”, al pensador M. Guizot, quien decía que “Los inspectores provinciales, son el ojo y el alma del Estado.” o bien a Simon quien afirmaba que “Por los inspectores y no por los trabajos de las oficinas de Gobierno y las comunicaciones escritas, es como se sabe el estado de las escuelas.” (Lastra, 1879: 150). De este modo justificará la nueva política de control que debía profundizar el Ministerio nacional.

El gobierno central no obró solo en el control del presupuesto. La reorientación económica implicaba controlar que los fondos sean dispuestos a los gastos correspondientes, pero también, en la formación del mercado de trabajo. Desde el gobierno se buscó la argumentación necesaria para forzar el control centralizado de la educación.

5.2.2) Pizarro y las contradicciones constitucionales. Subvención y poder centralizado de la educación.

Manuel Pizarro, el primero de los dos ministros de justicia e instrucción pública del gobierno de Roca, describe en la *Memoria* presentada al Congreso Nacional de 1881 la importancia que adquiriría la educación en el mundo entero. En su informe desarrolla un largo justificativo frente al Poder Legislativo sobre las tareas que la educación debía desarrollar. En sus propias palabras debía “Propagar la noción del bien (...) sentimiento del deber en todas las clases sociales...” explican el por qué, la uniformidad social de la que podía abastecerlos la escuela. Pero abre a su vez la perspectiva frente a la necesidad de profundizar una tarea enlentecida por la crisis económica y los múltiples conflictos políticos. El Estado, reforzado ahora con una mejora en ambos aspectos, se autoimponía la tarea y se hacía cargo de aquello que las provincias no habían logrado impulsar.

La instrucción del pueblo como resorte de gobierno y elemento de rejeñeracion social, es hoy preocupación del mundo entero. Destinada á propagar la noción del *bien* en todas sus manifestaciones; á despertar é ilustrar el sentimiento del *deber* en todas las clases sociales y condiciones de la vida humana; á crear la aptitud necesaria

para realizar el uno y cumplir el otro en armonía con un designio providencial, la instrucción del pueblo es la cuestión social por excelencia, que en sí reúne y condensa todos los problemas de este orden, cuya solución prepara ó determina en su desenvolvimiento.” La lucha contra la ignorancia “Lucha cristiana de todas las naciones... (Pizarro, 1881: 4 y 5)

Según el Ministro hasta ese momento la escuela primaria y la formación técnica habían sido descuidadas en particular por los gobiernos provinciales “...hemos construido el Observatorio Astronómico, y hemos mirado con indiferencia ó desde la Escuela de Artes y Oficios.” (Pizarro, 1881: 5). Así, la elite ilustrada –bajo la atenta mirada de la oligarquía gobernante- se vio a sí misma obligada a una revisión interesada de los artículos constitucionales. Para ello negó la interpretación que se había dado hasta ese momento al artículo 5 de la *Constitución Nacional*, donde se plantea que la educación debe quedar en manos de cada provincia;

Artículo 5: Cada provincia dictará para sí una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional; y que asegure su administración de justicia, su régimen municipal, y la educación primaria. Bajo de estas condiciones el Gobierno federal, garante a cada provincia el goce y ejercicio de sus instituciones.⁶⁰

En plena defensa de esta posición, Pizarro afirmaba; “Reputo insostenible esta teoría constitucional, y creo que es llegado el momento de que la Nación reivindique sus plenos poderes en lo relativo á la instrucción primaria y á la educación común del pueblo.” (Pizarro, 1881: 10) El desarrollo económico de la nación iba por delante del de las provincias a nivel individual, y la política centralizadora del Estado se apoyaba en dicha ventaja para imponer sus propuestas. Sin embargo, el argumento contrario parecía

⁶⁰ El artículo es posterior a las reformas implementadas en 1860 y 1866 donde se discute incorporar el concepto de Nación. La antigua versión citaba el artículo 5 de la siguiente forma “Cada Provincia Confederada dictará para sí una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional; y que asegure su administración de justicia, su régimen municipal y la educación primaria gratuita. Las constituciones provinciales serán revisadas por el Congreso antes de su promulgación. Bajo de estas condiciones el Gobierno Federal, garante a cada Provincia el goce y ejercicio de sus instituciones.” La versión citada puede consultarse en la página [http://es.wikisource.org/wiki/Constituci%C3%B3n_de_la_Naci%C3%B3n_Argentina_\(con_reformas_de_1860,1866,1898_y_1957\)](http://es.wikisource.org/wiki/Constituci%C3%B3n_de_la_Naci%C3%B3n_Argentina_(con_reformas_de_1860,1866,1898_y_1957)). El resaltado de la cita es responsabilidad del autor.

encontrarse en la misma Constitución. Contradictoriamente con el artículo 5, entre las “Atribuciones del Congreso” el artículo 67 en su apartado número 16 dice;

Artículo 67. – Corresponde al Congreso: (...)

16. Proveer lo conducente a la prosperidad del país, al adelanto y bienestar de todas las provincias, y al progreso de la ilustración, dictando planes de instrucción general y universitaria, y promoviendo la industria, la inmigración, la construcción de ferrocarriles y canales navegables, la colonización de tierras de propiedad nacional, la introducción y establecimiento de nuevas industrias, la importación de capitales extranjeros y la exploración de los ríos interiores, por leyes protectoras de estos fines y por concesiones temporales de privilegios y recompensas de estímulo.

La idea de “Proveer (...) al progreso de la ilustración, dictando *planes de instrucción general* y universitaria...” pareció suficiente argumento. La necesidad de intervenir la educación no solo se expresó en el hecho de reacomodar centralizadamente los programas y la orientación siguiendo la línea del ministerio. También lo era el hecho que el atraso económico de las provincias impedía el desarrollo pleno de la educación. El Estado se veía en la obligación de intervenir.

Podeis juzgar del estado de instrucción primaria bajo el régimen actual, por el estado solo de nuestros edificios para escuelas de primera enseñanza. Estas se encierran en el estrecho *rancho* de nuestras campañas, ó en la mezquina ó inadecuada casa de vecindad de nuestras ciudades. (Pizarro, 1881: 12)

Se buscó entonces fomentar la educación. Se crearon escuelas primarias en los Colegios nacionales, también en los Territorios y Colonias. Se introdujeron cursos preparatorios de primera enseñanza para los alumnos de Escuelas Normales, y fueron fundados nuevos establecimientos en algunas provincias. El objeto era construir edificios apropiados. El crecimiento en la educación también se manifestó en la creación del Consejo Nacional de Educación, encargándolo de redactar la Ley de instrucción primaria. La Constitución confederada de 1853 ya introducía la necesidad de la educación gratuita primaria, pero el punto fue suprimido por la reforma de 1860. Con posterioridad, con la federalización de la

ciudad de Buenos Aires en 1880, también se federalizaron escuelas pasando del gobierno de la provincia de Buenos Aires al gobierno de la Nación.

El 28 de enero de 1881 fue creado el Consejo Nacional de Educación, la Capital forma ahora un solo distrito dejando sin efecto la Ley provincial del 26 de septiembre de 1876. Pocos días después, el 5 de febrero, Sarmiento fue nombrado superintendente. El presupuesto asignaba una cantidad de \$ fts. 3930 mensuales en concepto de salarios para los integrantes del CNE. Se cubrían así los salarios del Superintendente, los ocho vocales, un prosecretario y otros cargos secundarios. El organismo se encargó de controlar la educación en la Capital, en los Territorios y Colonias así como en las escuelas subvencionadas por el tesoro nacional (Arts; 7, 9 y 10).

El decreto con el nombramiento de Sarmiento y su equipo fue firmado por Roca y Pizarro el primero de febrero. En el mismo se nombró a Sarmiento como “superintendente jeneral de Educacion”, los vocales inspectores del Consejo fueron el Dr. Miguel Navarro Viola, el Dr. Alberto Larroque, el Dr. José Antonio Wilde, Adolfo Van Gelderen, Federico de la Barra, el Dr. José M. Bustillo, Carlos Guido Spano y José A. Broches. En la secretaría del Consejo se nombró como Secretario a Julio A. Costa; como prosecretario a Trinidad Osuna. Los demás cargos fueron los de Bibliotecario y Archivero cubierto por Pedro Quiroga, y los de Oficial primero, contador mayor, los contadores auxiliares, los escribientes, y mayordomo.

Este organismo, encargado de la educación en la Capital, los Territorios Nacionales y las Colonias, terminará por imponer sus condiciones presupuestarias y programáticas también en las provincias, resolviendo la preocupación del Ministro Pizarro a partir de la necesidad de homogenizar el crecimiento en el área a escala nacional.

En 1880 el gobierno había presupuestado en concepto de subvenciones un total de \$ fts 417149,05. La distribución del estipendio por provincia fue; Buenos Aires \$ fts 73092,53; La Rioja \$ fts 30830,40; Catamarca \$ fts 3042,14; Santa Fe \$ fts 10224,05; Salta \$ fts 17101,80; Entre Ríos \$ fts 22269,18; Mendoza \$ fts 26730,90; Corrientes \$ fts 12023,53; San Luis \$ fts 58857,01. Aunque la Ley de subvenciones entregaba \$ fts 216000 ese año se excedió en \$ fts 201149,05. Las asignaciones en subvenciones debieron prácticamente

duplicarse para acelerar mejoras retrasadas desde mediados de la década de 1870 tales como la creación de escuelas, el salario de maestros, los alquileres y el presupuesto escolar que, de todos modos, aun no era suficiente para encarar las tareas que el Estado quería afrontar.

Cuatro años después, en la *Memoria* presentada en 1885, se realizó un balance que reflejó el limitado crecimiento de la educación. En la Capital Federal de 22854 niños inscriptos en 1883 y 19456 asistentes en promedio, se pasó en 1884 a 24020 inscriptos y un promedio de 19533 asistentes. Apenas una mejora del 5% en inscripción y apenas del 0,4% en el promedio de asistencia. En los Territorios Nacionales el crecimiento fue de tan solo siete escuelas, creció de 18 escuelas con 1116 niños a 25 escuelas con 1630. (Molina, 1885). En el caso de la Capital se computó un aumento en el presupuesto 1884 con respecto al de 1883. Sin embargo la asignación para las ramas “Gastos” y “Alquiler” cayó de un año a otro siendo el concepto de “Sueldos” el que aumentó significativamente. Mientras que en 1883 se liquidó finalmente un total de \$ 456970,30 (\$ 252872,99 en Sueldos; 24236,39 en Gastos y \$ 179860,92 en Alquileres) en 1884 se liquidó un total de \$ 490203,39 (distribuidos en \$ 301616,61 para Sueldos –casi un 20% más-; \$ 15685 para Gastos –un 35% menos- y \$ 172901,78 para Alquiler –casi un 4% menos).⁶¹

Cuadro N° 3, Tabla comparada de los años 1882-1883-1884, del pago a las provincias en concepto de subvenciones.

	1882	1883	1884
Santiago del Estero	7580,75	2159,15	1487,50
Salta	7872,01	13404,55	11748,07
Jujuy	5500,70	5380,18	4538,78
Corrientes	19598,50	7819,51	--
Córdoba	9277,94	1573,33	--
Entre Ríos	11984,82	16487,83	5393,39
Mendoza	13337,35	14677,95	10961

⁶¹ Todos estos datos pueden ser constatados en la *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1885 por el ministro de Justicia, Culto é Instrucción Pública*. Buenos Aires, 1885.

La Rioja	13359,85	26117,41	20528,66
Tucumán	9296,97	19561,32	14189,37
Buenos Aires	27846,51	113077,21	-- *
TOTAL	176453,04	276212,85	114098,93

* Sumas aun no asignadas al momento del relevamiento.

La recuperación económica permitió extender los beneficios a la educación. En la Capital, los Territorios Nacionales y las Colonias -desde 1881 bajo la órbita del gobierno nacional- el CNE administró recursos que le permitieron acrecentar su presupuesto y su presencia en las diferentes regiones. Se extendió la intervención, incluso a lo largo de toda la geografía del Estado, hacia el sur, interviniendo en los territorios recientemente conquistados. Sin embargo, transcurrió bastante tiempo antes que sus instituciones reciban los fondos necesarios y el apoyo institucional requerido para su normal funcionamiento.⁶² Del mismo modo, el Estado comenzó a financiar un boletín oficial propio.⁶³ Se publica así *El monitor de la educación común*, como órgano de difusión del CNE a través del cual el Estado comenzaba a impartir sus directivas a los inspectores y educadores encargados de transmitir los preceptos educativos a lo largo y ancho del país. El marco de crecimiento económico permitió consolidar al Estado al punto de debatir y determinar leyes que reforzaron su propio poder. En ese marco se sancionó y publicó la Ley 1420.

5.3) Conclusiones.

La salida de la crisis económica fue acompañada por dos sucesos trascendentales. La ocupación de la Patagonia y el afianzamiento del Partido Autonomista Nacional en el control del Estado. La manifestación definitiva del gobierno en sus aspiraciones sobre los territorios patagónicos repercutió en el mercado internacional con un crecimiento en la producción –en una etapa de alza de precios de productos primarios-, y el ingreso acelerado de capitales. Ambos hechos permitieron la recuperación económica, el crecimiento en los

⁶² Este punto es desarrollado en el capítulo 9 de la presente tesis.

⁶³ El análisis sobre los objetivos de *El Monitor de la Educación Común* es desarrollado en el capítulo 8 de la presente tesis.

fondos de las arcas del Estado y así pudieron destinar mayor cantidad de recursos hacia las diferentes áreas del presupuesto nacional, entre ellas educación.

En relación a este planteo surge un problema que pusimos de relieve a lo largo del capítulo. Los nuevos fondos destinados a educación impulsarían en el desarrollo educativo, solo que esta vez con otra perspectiva programática. Es así que a la par que la economía nacional recuperaba su marcha ascendente con posterioridad a los sucesos de la crisis de 1873, las políticas educativas viraban hacia otras orientaciones.

Durante la presidencia de Avellaneda, en el período mismo en el que se desarrolló la crisis, el impulso educativo de la presidencia sarmientina se detuvo por cuestiones presupuestarias. Ese freno generó una revisión por parte de la oligarquía gobernante respecto de las necesidades en cuanto al mercado de trabajo y al de la elite ilustrada en su tarea por revisar los programas de estudio que formaría ese mercado. En un lapso de pocos años la situación dio un giro, reorientando la educación hacia los intereses político-económicos de la dirigencia nacional. Se abandona repentinamente la perspectiva científico-técnica y se desarrolla un tipo de formación cívico-humanístico con una clara intención de control y nueva formación de la clase trabajadora.

Para llegar a estas conclusiones hemos estudiado los programas aplicados a aquellas escuelas que formaban docentes, también los programas para las escuelas primarias y los programas con los que se evaluaba a los egresados del magisterio. En todos ellos se plantea la educación religiosa, moral y ciudadana. Suele brindarse más importancia a las ciencias sociales, humanísticas y a las pedagogías que a las ciencias duras. Las tareas manuales no son otra cosa que la enseñanza de actividades caseras, y cuanto mucho se podían adquirir conocimientos básicos de agricultura. La nueva orientación propuesta para la mayoría de las escuelas del país, carecía de formación en técnicas que permitan comprender los procesos productivos.

Resaltamos además otro hecho. El Estado, a partir de la carencia económica de las provincias, comenzó a financiar la educación en forma centralizada, de la mano de las subvenciones y los presupuestos nacionales. A partir de ese momento sintió la fuerza para intervenir en el control –a través de inspectores enviados por el ministerio-, así como en la

dirección programática de la educación –con el decreto que unificó los planes de las escuelas normales, la nueva orientación en educación primaria, etc.-

La crisis económica de 1873 impactó en todo el país, pero la orientación productiva del país permitió solo la recuperación de Buenos Aires sosteniendo una situación de atraso y miseria económica en las provincias del interior. Esa carencia fue anulando el federalismo educativo. Una vez iniciada la presidencia de Julio Argentino Roca, con Manuel Pizarro como ministro de instrucción pública, se reinterpretó la Constitución Nacional para justificar la intervención y el control por parte de un Estado que se fortalecía en contrapartida al desarrollo nacional.

Hemos intentado poner de relieve la reorientación educativa y la intervención centralista del Estado a partir de la salida de la crisis de 1873. De la orientación productiva nacional afianzada para dar salida a la crisis se desprende un axioma, la orientación educativa y la centralización de la misma en manos del Estado nacional irán detrás de ella, modificando programas de estudios y leyes para dar cabida a una nueva orientación social para la educación argentina.

Capítulo 6

Desarrollo económico en la primera mitad de la década de 1880: su relación con las políticas educativas en un contexto de salida de la crisis.

6.1) Una nueva economía. Síntomas de prosperidad.

6.1.1) La economía nacional post crisis.

Hacia fines de la década de 1870 los nubarrones provocados por la primera crisis económica global del capitalismo parecían dispersarse. La década de 1880 introducía a las principales potencias en un nuevo ciclo de crecimiento gracias a la centralización de capitales, la expansión colonial y el despegue de sectores concentrados de la banca como financistas para nuevas inversiones. Argentina se vio envuelta en este proceso y recuperó su prestigio pro mercado europeo, con la ocupación de tierras que se encontraban aún hasta ese momento en manos de poblaciones originarias. Del mismo modo recibió -consecuencia de lo anterior- un fuerte ingreso de capitales que redundarían en el sostenimiento y la expansión del aparato burocrático del Estado.

Luego de superada la crisis que surcó el país desde 1873 hasta 1876, los datos revelan que Argentina entró en un período de relativo crecimiento económico. Sus vínculos profundos con el mercado británico mantendrán la economía nacional sumida a los vaivenes del capitalismo europeo. Una nueva crisis impactará en 1884, aunque previo a ella, un ciclo de malas cosechas en el viejo continente iniciadas en 1879 y el crecimiento en vías férreas en el territorio nacional alentó la economía argentina durante la primera mitad de la nueva década. (Gerchunoff, Rocchi y Rossi, 2008) La usurpación de tierras, el abaratamiento de la mano de obra con el incremento en el número de inmigrantes, fomentó el ingreso de capitales que favoreció el crecimiento y fortaleció el gobierno de Roca. Ese ingreso de capitales, a su vez, se orientó en forma mayoritaria hacia la producción de tipo primaria los

que convirtió la economía argentina, ya en forma definitiva, en un apéndice, una colonia comercial del imperialismo británico.

Puesto que hablamos de la política colonial de la época del imperialismo capitalista, es necesario hacer notar que el capital financiero y la política internacional correspondiente, la cual se reduce a la lucha de las grandes potencias por el reparto económico y político del mundo, crean toda una serie de formas de *transición* de dependencia estatal. Para esta época son típicos no sólo los dos grupos fundamentales de países: los que poseen colonias y los países coloniales, sino también las formas variadas de países dependientes políticamente independientes, desde un punto de vista formal, pero, en realidad, envueltos por las redes de la dependencia financiera y diplomática. Una de estas formas, la semicolonias, la hemos indicado ya antes. Modelo de otra forma es, por ejemplo, la Argentina. (Lenin, [1916]: 108)

Se constituían a lo largo del globo nuevas clases sociales que actuaban como mediadoras entre el control político de los nuevos Estados y el sometimiento económico al imperialismo europeo. En una línea similar a la expresada por Lenin, Eric Hobsbawm (2012b) explica por qué las burguesías latifundistas de los países coloniales no buscaron el desarrollo de la industria nacional para su orientación productiva. En el período, los estancieros argentinos optaron por mantenerse “en su calidad de planetas económicos del sistema solar británico” debido a los grandes beneficios que obtenían.

Por su parte, el movimiento revolucionario de fuerzas provocado en estos años de gran expansión, también se manifestó con la movilidad de otra mercancía, la fuerza de trabajo. Una enorme masa de inmigrantes huyó de las crisis agrícolas desatadas en Europa reubicándose en los países americanos;

La década de 1880 conoció las mayores tasas de emigración a ultramar en los países de emigración ya antigua (salvo el caso excepcional de Irlanda en el decenio posterior a la gran hambruna) y el comienzo real de la emigración masiva en países como Italia, España y Austria-Hungría, a los que seguirían Rusia y los Balcanes. Fue esta la

válvula de seguridad que permitió mantener la presión social por debajo del punto de rebelión o revolución. (Hobsbawm, 2012b: 707)

Pero la expulsión -en parte involuntaria- del conflicto interior europeo como producto de la emigración, no hizo más que radicar en América toda una serie de experiencias organizativas y políticas de la clase obrera que, tarde o temprano, debían ser “nacionalizados” (Lionetti, 2007). Durante el período que recorre los años de 1870 a 1879, la inmigración en Argentina constó de 92687 personas. En la década siguiente, con un crecimiento exponencial, la inmigración alcanzó las 622202 personas.⁶⁴ La mayoría de esos 714889 inmigrantes fueron hombres jóvenes que buscaron incorporarse a cualquier espacio que el mercado de trabajo argentino pudiera ofrecer. Los niños de las últimas décadas del siglo XIX eran hijos de sectores sociales muy diversos “cuya experiencia infantil estaba lejos de responder a un imaginario común.” (Carli, 2002: 36). Ya sean los recién arribados al territorio en las oleadas inmigratorias, hijos de la población criolla o incluso los hijos de las familias oligárquicas de las provincias y de la capital, todos debían convertirse en ciudadanos plenos del país. La escuela pública se convirtió en el espacio de institucionalización estatal a partir del cual se inició un proceso de disciplinamiento. (Pág. 38).

La expansión de la escuela pública permitió al Estado posicionarse como garante y representante del interés general de la sociedad. En este sentido es que se afirma que el sistema educativo fue resultado de una operación política vinculada con la consolidación de la Nación. (Ginocchio, 2006: 92)

El problema que esto generó fue resuelto por la reorientación productiva y el rol social que la escuela comenzó a cumplir como una de las tareas formativas del Estado. Los capitales ingresados apostaron a la producción primaria.⁶⁵ La educación conformará una fuerza de trabajo económica que encontrará lugar en los campos, los talleres de las ciudades o como cargadores en puertos y estaciones. Esa mano de obra no requirió, por la orientación

⁶⁴ Fuente: Resumen Estadístico del Movimiento Migratorio en la República Argentina (1857-1924), Ministerio de Agricultura de la Nación, sección Propaganda e Informes, Buenos Aires, 1925.

⁶⁵ La compra de materias primas a bajos precios a los países productores ligados al sistema comercial inglés, permitió cierta recuperación de la economía británica. El ingreso en masa de productos alimenticios ayudó a reducir los costos de la canasta básica de alimentos y hacer frente así a las demandas de aumento salarial por parte de los sindicatos limitando (parcialmente) los conflictos obreros internos.

productiva del país, de una ampliación en el desarrollo del conocimiento técnico, pero si requirió de un aparato educativo extendido -de formación cívico-humanístico-, que sin avanzar en la ciencia y la técnica, formara ciudadanos aptos y económicos para el mercado de trabajo.

La nueva etapa imperialista forjó una relación más firme aun entre los Estados nacionales y el mercado mundial. Lo que obligó al uso de gran parte de los ingresos en el reforzamiento de su aparato burocrático. Ejército, oficinas administrativas, correo, ferrocarriles, ministerios, gobiernos municipales, se desarrollaron en forma acelerada durante esta etapa que contó, además, con una centralización nunca antes vista por parte del poder político asentado en Buenos Aires. Moneda única, ejército nacional, poder ejecutivo, poder judicial, leyes civiles frente al antiguo poder de la iglesia, etc.

6.1.2) La economía argentina en la primera mitad de la década de 1880.

En su análisis sobre el impacto de los factores del mercado exterior en la economía local, Díaz Alejandro caracteriza que las diferentes crisis fueron iniciadas todas ellas "...por la acción de factores ajenos a la economía nacional..." y dieron un respiro en el intervalo 1876-1890. El giro en la política económica se vio ligada directamente a las demandas del mercado británico dependiendo, hacia la segunda mitad de la década de 1870, del consumo de lanas ovinas. "Las crecientes necesidades europeas de alimentos y la expansión del sistema ferroviario argentino determinaron de 1880 en adelante un rápido aumento de las exportaciones de cereales." (Díaz Alejandro, 1975: 31).

En un breve lapso el mercado pasó de la demanda, y la consecuente producción, de lanas al de las carnes y con posterioridad a la producción cerealera. La década de 1880 dio inicio a la expansión agrícola y profundizó la financiación del capital social fijo y otras actividades

para que el país se integrara definitivamente al mercado mundial. Los empréstitos se consiguieron en forma directa -por la inversión de ferrocarriles, servicios públicos urbanos,- o indirecta -con la compra de bonos del gobierno-.

No obstante la admiración de ciertos políticos por la Ley de Colonización norteamericana, en Argentina no se imitó dicha política.⁶⁶ Poco se hizo por estimular la pequeña propiedad agrícola además de algunos intentos en la provincia de Santa Fe y algunos casos como el de Chivilcoy en la provincia de Buenos Aires desde donde Sarmiento intentó implantar el modelo *Farmer* norteamericano. (Plencovich, Costantini y Bocchicchio, 2009).

Pero las tierras públicas fueron transferidas aceleradamente en grandes cantidades a manos de propietarios privados. De este modo se financiaba al gobierno “La campaña de 1879-80 se financió en parte con la venta de bonos rescatables en tierras públicas, y a los militares victoriosos se los recompensó con grandes extensiones de tierras.” (Díaz Alejandro, 1975: 49). Andrés Regalsky, en un análisis combinatorio de factores económicos y políticos, postula la década de 1880 como una década de crecimiento y afianzamiento estatal;

Entre los hechos que precedieron la iniciación de este ciclo podemos destacar en el plano económico una clara mejoría de la balanza comercial del país desde fines de la década anterior (...) En el plano institucional la asunción de Roca como presidente, tras haberse resuelto el viejo pleito sobre la federalización de Buenos Aires, permitía avizorar el comienzo de una etapa de estabilidad política. La sanción de una ley de sistema monetario reflejó la decisión del nuevo gobierno de asegurar la estabilidad cambiaria en base al patrón oro. (...) El desarrollo del ciclo mostró dos fases bien diferenciadas, separadas por una breve crisis en los años 1884 y 1885. En la primera continuaron predominando las inversiones en empréstitos, especialmente del gobierno nacional, mientras que en la segunda pasaron a un primer plano las inversiones en sociedades anónimas, principalmente los ferrocarriles. (Regalsky, 1986: 14 y 15)

⁶⁶ Una serie de historiadores como Jorge Gelman o Juan Carlos Garavaglia impulsaron la investigación de los estudios agrarios en el siglo XIX. Con sus investigaciones lograron demostrar la existencia de múltiples unidades domésticas a lo largo de la “campaña”. Bibiana Andreucci (2011) retoma estas investigaciones para preguntarse por el fracaso de la vía *farmer* argentina. Juan Flores (2012) realiza una crítica al supuesto de la existencia de una sociedad igualitaria así como al método utilizado por la autora por carecer de un concepto científico definido para delimitar su objeto de estudio. El eje central de la crítica se plantea en el hecho que Andreucci no ve los límites que encuentran los medianos productores en la competencia con los grandes latifundios.

Tanto Natalio Botana en su análisis (1977) como Tulio Halperín Donghi (1995), plantean que las dos posiciones claves para explicar la creación del Estado Argentino moderno se definió a partir del monopolio del uso de la violencia y la victoria política del Estado Nacional. Ello fue lo que estableció un *feedback* necesario entre uno y otro. Sin embargo Gerchunoff, Rochi y Rossi en su libro *Desorden y progreso, las crisis económicas argentinas 1870-1905* (2008) plantean una crítica, o mejor un agregado, a las visiones clásicas de la estructuración del poder del Estado. Los autores afirman en su tesis que de sustituir “monopolio del uso de la violencia” por “monopolio de la emisión del dinero” y “control de la emisión de deuda”, todavía hay que esperar más de una década para poder hablar de un orden económico centralizado bajo el mando del Estado nacional. (Pág. 22).

Esta política atravesará la década del 80 para poder afianzarse. No carecerá de contradicciones manifiestas en la breve crisis 1884 y 1885 “Examinando las líneas de precios, puede notarse una gran depresión en los productos ganaderos entre los años 1885 y 1906.” (Álvarez, 1966: 103) y posteriormente con la crisis de 1890 la cual, contradictoriamente, afianzó la política económica del Estado. En *Desorden y progreso* los autores muestran el descontrol en la economía durante estos años, lo que generó un ingreso de divisas importante dilapidando el excedente en crédito.

Se supone que en el proceso de construcción de un Estado Nacional los vencedores estarían en condiciones de imponer los costos al vencido y de imponerle también su propia legalidad. Si Roca (¿y Juárez?) iba a encarnar al vencedor, imponer esos costos y edificar la nueva legalidad debía ser su tarea prioritaria. Sin embargo, el precio que el gobierno nacional hubo de pagar desde 1880 por una paz que todas las partes consideraran justa terminó siendo imposible de solventar para la República y ello, bajo las condiciones económicas internacionales adversas de la caída de precios, condujo a la crisis de 1885 y a la mucho más grave de 1890. (Gerchunoff, Rochi y Rossi, 2008: 24)

El relativo crecimiento económico en esta primera mitad de la década de 1880 no se transportó mecánicamente al área educativa. Existió un crecimiento del número de instituciones y se reflejó un fortalecimiento y centralización del papel del Estado. Sin

embargo el gasto del Estado estaba orientado centralmente a otras áreas. La tesis de Juan Carlos Vedoya consta en explicar detalladamente este punto y concluye;

Una operación muy sencilla y clara demostrará, en forma incontrovertible, esas proporciones. Entre los censos de 1869 y 1895 *la población escolar*, vale decir la población comprendida entre los seis y catorce años de edad –no decimos dieciséis como Leguizamón-, aumentó en 464919 unidades; en contraposición, la concurrencia a las aulas en solamente 177174 alumnos. La diferencia entre las dos cifras, que monta 287745 niños en edad escolar, fue el total ausente de las escuelas por *falta de pupitres*. (...) Bien visto y apreciado con justicia y sin exageraciones demagógicas – en las que suele incurrir cierto tipo de historia-, dejar fuera de las aulas los dos tercios del crecimiento de la población infantil fue algo más que mano avara, fue un verdadero crimen contra el desarrollo de la nacionalidad para mantenerla a tono con la evolución de las naciones modernas. Aquello, si se nos permite la metáfora, fue el pecado original que se castigó en la historia futura con el *subdesarrollo*. Crimen oculto todavía por la complicidad de los unos con los otros, porque sólo así puede explicarse que a los culpables ahora se los reverencie en la solemnidad de las estatuas. (Vedoya, 1973: 58 y 59)

El período de crecimiento económico desde fines de la década de 1870 a mediados de la de 1880 no se correspondió en forma directa con el crecimiento en educación. Sin embargo se aceleró un proceso de centralización educativa que, gracias a nuevas fuentes de financiamiento, ayudará a impulsar el desarrollo de tareas centrales tales como el congreso pedagógico y la sanción de la Ley 1420.

6.2) El proyecto educativo nacional bajo la primera presidencia de Julio Argentino Roca.

La educación Argentina, desde hacía años, había tomado como ejemplos los casos de los países más desarrollados –principalmente de Estados Unidos y Francia-. Esto fue producto de las expediciones de Sarmiento y Alberdi, aunque también podemos encontrar atisbos de

esta propuesta educativa proveniente de países con un fuerte desarrollo industrial tales como Prusia o Inglaterra.

No obstante el crecimiento económico, la estructura productiva y social de la Argentina no seguía por el mismo camino. La educación, sus programas, su dirección general deben ser vinculadas estrechamente a la orientación productiva del país lo que en última instancia da sentido, objetivo y funcionalidad al proyecto educativo.

En Francia, por ejemplo, existieron las escuelas de Gringnon, Grand-Jouan y la de Saulsaie, las escuelas imperiales de Agricultura de Francia. Gringnon era una *ferme-école* formadora de pequeños productores y contra maestros rurales. La Saulsaie emitió desde 1870 un diploma de ingeniero agrícola a quienes escribían una memoria sobre industria y podía defenderla frente a un tribunal conformado entre otros por un inspector general de agricultura. (Plencovich, Constantini y Bocchicchio, 2009). Nunca se logró tal desarrollo en nuestro país.

En todos estos países la educación se vinculaba a la producción en la técnica, la creación de un mercado agrícola y al desarrollo industrial. Las burguesías locales cumplían con una tarea fundamental, la formación de un mercado de trabajo orientado para el modo de producción capitalista. Desarrollaron así el mercado interno, la competencia, etc. En el caso argentino no pudo hacerse esto. La orientación educativa fue subsidiaria de una lógica productiva que se estableció como subordinada de las potencias imperialistas. La clase social dirigente argentina dejaba así inconclusas varias tareas, la creación de un mercado interno, la democracia –continuando un régimen de dominio político fraudulento aprovechando entre otras cosas el bajo nivel educativo de las masas-. La educación será otra tarea inconclusa de la burguesía local. Trotsky (1975), para el caso ruso, plantea una afirmación válida para cualquier país sometido al imperialismo. Ya no se podía hablar de la gran burguesía como de una fuerza revolucionaria, pero tampoco cumplían ese rol las burguesías intermedias del ámbito local. No podían actuar como fuerza directiva ni revolucionaria, el ciclo de la revolución burguesa estaba llenado a su fin, de la mano de la traición de las burguesías periféricas a los intereses de sus propias naciones.

La educación en el país no fue de masas, no contaba con presupuesto para serlo –de momentos por su carencia, en otros momentos de crecimiento por su mala distribución-. Cumplió un rol político, es cierto, pero fundamentalmente económico. Político en cuanto que instauró en el ideario de las jóvenes generaciones un sentimiento de nacionalidad –reproduciendo así solo un apartado de la propuesta educativa pública de Francia-. En lo económico intentó formar una clase social apaciguada, para el trabajo y sin formación técnica, buscando abaratar los costos de la mano de obra. “Antes del ’80 los liberales seguidores de Sarmiento habían propiciado un modelo de participación ciudadana que fue desplazado por el modelo liberal-oligárquico, agroexportador y de participación restringida.” (Montenegro, 2012: 101).

En el doble juego de las continuidades y las rupturas, el Estado y sus funcionarios mantenían rasgos de la propuesta sarmientina –y por lo tanto francesa-norteamericana-, en particular la obligatoriedad, la extensión y las tareas formativas. Sin embargo reorientaron los programas hacia un tipo de propuesta educativo-productiva diferente a la que se intentó –en algún momento previo a la crisis- imitar del país del norte.

El problema en todo caso no fue tanto la orientación educativa. Esta no resultó ser más que un reflejo programático de la orientación productiva nacional. La elite ilustrada argentina, un sector social ocioso, se puso al servicio de la oligarquía terrateniente que controlaba el Estado –por momentos incluido el mismo Sarmiento-. Su tarea fue la de crear y justificar un corpus teórico para la educación.

6.2.1) La educación frente a una nueva etapa expansiva.

El período expansivo de la economía se sintió también en el aparato educativo. Es por ello que en los primeros años de la década de 1880, y contando con un plus de capitales orientados al reforzamiento del Estado, se pudo llevar adelante el Congreso Pedagógico; fue creado el Consejo Nacional de Educación; pudo editarse una revista señera como, *El monitor de la educación común* referida a los intereses del Estado para el área; la inspección del Estado sobre la educación, en particular, en aquellas zonas de acceso reciente. También pudo realizarse el censo escolar de los años 1883 y 1884, establecido por

Ley del 6 de junio de 1883, que acarreó para el Estado un costo de \$ fts 25265,42. No obstante, el trabajo de Vedoya desenvuelve como idea que, a pesar del crecimiento, no se reorientó en forma adecuada -o suficientemente- el presupuesto al área educativa.

El problema frente al incremento de capital, créditos y préstamos no fue (tan) solo la carencia, sino que lo fue también su mala distribución. Iniciada la presidencia de Roca, por ejemplo, se destinaron fondos para reforzar la educación en la provincia de Entre Ríos luego de casi una década de guerra civil provocada por el levantamiento jordanista. Mediante la Ley 1068 el gobierno cedió a la provincia \$ fts. 7023 como un gesto generoso “...aunque ese mismo Congreso (...) al día siguiente, votó \$ fts 20000 para construir ‘un depósito de armas.’” (Vedoya, 1973: 66) El Estado en formación aun destinaba mayor cantidad de fondos al reforzamiento del aparato represivo del Estado en lugar de la educación.

Computando los gastos públicos desde la presidencia de Mitre hasta la de Uruburu, el total de lo invertido se puede agrupar en los siguientes rubros:

1 – Obras Pública Gastos Administrativos	\$ 855463185, 37,1 %.
2 – Invertido en Guerra y Marina	\$ 640757513, 27,8 %.
3 – Pago de la Deuda Interna y Externa.	\$ 716850961, 31,1 %.
4 – Educación en jurisdicciones nacionales	\$ 70225631, 3,1 %.
5 – Subvenciones Educativas a las provincias.	\$ 19974415, 0,9 %.
Total de 1863-1897	\$ 2303271712, 100 %.

(Vedoya, 1973: 80)

Por su parte, las subvenciones a la educación, aumentaron porcentualmente desde la presidencia de Mitre a la presidencia de Roca. La Ley de subvenciones fue dictada durante la presidencia de Sarmiento en septiembre de 1871 y sirvió como un refuerzo producto de los insuficientes presupuestos educativos en las economías provinciales. Sin embargo, poco a poco fue comportándose como un parche permanente frente a la constante carencia presupuestaria. Es la demostración de los límites de los presupuestos nacionales y provinciales destinados a escuelas y educación. Las subvenciones clarificaron que lo que se estipulaba anualmente no alcanzaba para el sostén y ni el desarrollo. Eso explica la escalada en los fondos de subsidios. La ley de subvenciones de 1871, que venía a cubrir una carencia

relativa, manifestó finalmente el fracaso del presupuesto escolar cuando se intentó tomar la decisión de desviar ese dinero para abonar sueldos. Es un desvío cuya crisis se profundizó en 1882.

No duró mucho tiempo la estricta aplicación de la ley. En 1882 fue ya desviada de su finalidad, cuando el Poder Ejecutivo, el 27 de marzo del mismo año, suscribe un decreto que la modifica sustancialmente, al cambiar la cantidad que deberían recibir las provincias, en carácter de subvención para abonar el sueldo de los maestros. Ante ese hecho, el doctor Nicolás Achával, entonces presidente del Consejo General de Educación de la Provincia de Buenos Aires, eleva una nota a la superioridad protestando y contestando al decreto del Poder Ejecutivo Nacional, que ilegal e indirectamente disminuye las subvenciones a la provincia. (Digesto Escolar de la provincia de Buenos Aires, página 103). (Díaz, 1940: 48)

Posteriormente, durante el binomio entre Miguel Juárez Celman y Carlos Pellegrini, sube el número asignado a \$ 1801500, pero cae porcentualmente al 0,84% respecto al presupuesto. El Estado se vio en la obligación de emitir moneda producto de la crisis 1884-85. Esto generó una disparada inflacionaria que tornó muy difícil las mediciones (Gerchunoff, Rocchi y Rossi, 2008), aunque comparativamente el Estado continuaba destinando más a otras áreas. Posteriormente, durante el gobierno de Luis Sáenz Peña y José Evaristo Uriburu, el derrumbe se expresó tanto en el monto, que cayó a \$ 1546886, como en el porcentaje, que pasó al 0,76 % del presupuesto.

Cuadro N° 1, Tabla de subvenciones durante las presidencias del período.⁶⁷

Presidencias	Subvenciones Totales	Porcentajes relativos
Mitre	\$ 56739	0,18 %
Sarmiento	\$ 155963	0,59 %
Avellaneda	\$ 298311	1,17 %
Roca	\$ 1392154	1,37 %

⁶⁷ Estos datos fueron obtenidos del texto de Juan Carlos Vedoya citado en el apartado Bibliografía y fuentes. La columna respecto a porcentajes relativos se refiere al porcentaje del presupuesto destinado a tal fin.

En un análisis que trabajamos en este capítulo, Urbano Díaz⁶⁸ describe categóricamente los límites del Consejo, en tanto que el Congreso Nacional negaba las partidas presupuestarias necesarias para un más amplio desarrollo de la educación.

El consejo Nacional no tuvo, pues, durante veintiún años, los medios necesarios para influir directamente en el desarrollo de la escuelas primaria de las provincias e imprimirles el espíritu y la práctica de la ley 1420, admirable avanzada de nuestras instituciones nacionales. No pudo, siquiera, cumplir con el requisito elemental de la ley de subvenciones del 71, referente al pago de las mismas, porque el Congreso Nacional no le votó las partidas necesarias para ese fin. Y así, sin poder cumplir con las provincias, lavándose las manos el Poder Ejecutivo, con su política prescindente, el Consejo se redujo al control nominal de los pocos pesos que entregaba en concepto de subvenciones. (Díaz, 1940: 33)

La orientación política del país se sujetó a la órbita imperialista, a sus reclamos mercantiles, y a su dirección diplomática, desoyendo los reclamos del desarrollo nacional. Tal subordinación limitó toda una serie de tareas que las burguesías de los países desarrollados llevaron adelante como por ejemplo; la democracia -sin la intervención programática de otra potencia-, o bien el mercado interno -con la ampliación del espacio colonial, de la exploración de tierras en forma individual y la libre competencia-. La educación de masas, con una orientación definida a la creación de ese mercado y a la formación de cuadros técnicos que permitan una industrialización independiente así como un conocimiento general de contabilidad, fue de importancia significativa para la burguesía de los países más desarrollados y luego para la administración de sus Estados.

Son los casos paradigmáticos de Inglaterra, los Estados Unidos, Prusia y Francia. Un camino al avance capitalista, el inglés y el norteamericano, presentó la particularidad de una “vía desde abajo” con el desarrollo de un mercado interno, el control político de una nueva clase social y el revolucionario impulso industrial posterior. Las escuelas surgidas en estos países son emergentes de esta nueva realidad, para el caso inglés Marx dirá;

⁶⁸ Urbano Díaz publica este documento luego de recibir el segundo premio en el concurso de monografías del Consejo Nacional de Educación al celebrarse el cincuentenario de la Ley 1420

Aunque, tomadas en conjunto, las *cláusulas educacionales* de la ley fabril son mezquinas, proclaman la *enseñanza elemental* como condición obligatoria del trabajo. Su éxito demuestra, en primer término la posibilidad de combinar la instrucción y la gimnasia con el trabajo manual, y por tanto también la de combinar el trabajo manual con la instrucción y la gimnasia. Los inspectores fabriles pronto descubrieron, por las declaraciones testimoniales de los maestros de escuela, que los chicos de las fábricas, aunque sólo disfrutaban de la mitad de la enseñanza, aprendían tanto como los alumnos corrientes que asistían a clase durante todo el día, y a menudo más que estos. (Marx, 1988: 588)

Por otra parte; “En la Prusia agraria y campesina esta combinación produjo una síntesis nueva y masiva. La formación de la técnica interrogativa fue un primer contenido central de la naciente formación docente.” (Dussel y Caruso, 1999: 99). Asomó así un método de enseñanza que formó nuevas generaciones de educadores y se consolidó en el Estado una vez superada la experiencia del método de enseñanza mutua. Este desarrolló se dio como consecuencia de un avance en las fuerzas productivas y del desarrollo nacional con el *Zollverein* y la posterior unidad nacional. La educación en Prusia y otros estados europeos era tomada como ejemplo constante en *El Monitor de la Educación Común* con artículos editados bajo el nombre de “La instrucción pública. En Prusia, Alemania y principales Estados de Europa y América”.

En el caso norteamericano, el desarrollo mismo implicó una variable de formas donde primó la propuesta de F. H. Mann. Secretario del departamento de educación de Massachusetts entre 1837 y 1849, implantó las primeras escuelas públicas y laicas acompañadas por una dotación de bibliotecas. La educación en Francia hacia fines del siglo XIX también implantó la organización de un sistema público y laico, además de obligatorio y gratuito. Sin embargo la dirección estatal la reorientó dándole un carácter de extensión y temática “nacional”.

El sistema educativo argentino fue sin duda tributario del francés y del norteamericano. La intención de implantar esos modelos, descontextualizados de la realidad nacional y del desarrollo productivo, llevaron a que una política educativa muy avanzada para la época -no solo en el continente sino en el mundo- encontrara límites. La orientación productiva

nacional, afirmada a partir de la crisis económica de 1873 y fortalecida durante la época de crecimiento de la primera parte de la década de 1880, culminó por minar el intento de combinar experiencias escolares en un marco de desarrollo económico desigual. La educación en Argentina se convirtió en una de las tantas tareas inconclusas de su clase dirigente. Quedó a medio camino, no logró desentenderse definitivamente de los requerimientos que le imponía la Iglesia Católica, no ofreció una orientación productiva para un desarrollo sustentable a sus programas educativos, y no brindó un desarrollo social autónomo donde permitir insertarse a aquellos pocos que sí lo hacían.

Respecto al problema del analfabetismo a nivel nacional todavía para fechas tan tardías como 1895 o 1914 los datos eran muy altos, sobre todo en las provincias con mayor nivel de población rural disgregada.

El examen de las tasas de analfabetismo por provincias sitúa el problema principalmente en las zonas con población rural disgregada y donde se registra un más bajo nivel de vida; en las zonas urbanas las menores tasas de escolaridad corresponden, obviamente, a los sectores de menores recursos económicos. La aspiración de Sarmiento de difundir la instrucción entre las clases y regiones del país menos favorecidos se encontraba, evidentemente, lejos de haberse concretado. (Recalde, 1987: 153).

Las escuelas primarias prosperaron en algunas ciudades⁶⁹, y particularmente en los pueblos de la campaña. En la provincia de Buenos Aires las escuelas afloraban allí donde los pueblos propulsaban la lógica de la colonia agrícola. El partido de Belgrano contaba con 430 alumnos inscriptos en todas las escuelas del distrito hacia 1879; Chivilcoy, donde Sarmiento impulsó un sistema de pequeñas propiedades campesinas, contaba con 666 inscriptos para la misma fecha; San José de Flores con 631 inscriptos; San Nicolás 574 inscriptos; en Mercedes los inscriptos disminuyeron de 471 a poco más de 400. El resto de los distritos de la provincia con escuelas no superaba los 300 inscriptos. En este punto lo más interesante para analizar son los porcentajes; En Belgrano, Las Flores y San Isidro la asistencia superaba el 100%, lo que demuestra que esas escuelas recibían alumnos de otros distritos. En otras parroquias con elevado porcentaje entre los niños en edad educable y

⁶⁹ A lo largo de nuestro trabajo resaltamos a la Ciudad de Buenos Aires como un caso excluyente.

quienes recibían educación podemos citar la de Baradero con el 91%, Quilmes con el 87% y Lobos con el 81%. En el extremo contrario se encontraba Bahía Blanca, donde se educaban apenas 97 niños de los 320 censados y Tapalqué con solo 48 de 320, es decir apenas el 15%.⁷⁰ (Sarmiento, 1879).

En los Partidos de la Provincia de Buenos Aires donde se desarrollaba una política agrícola y colonial, y donde contaban con población estable, los vecinos del lugar frecuentemente reclamaban la presencia de escuelas. El esquema entre poblado agrícola y recuperación económica, se cerraba con la fundación de escuelas en aquellos lugares.

Utilizando los cálculos de Ramos, compruébese que a partir de 1880 aumenta rápidamente la afluencia de niños a las escuelas, coincidiendo el fenómeno con el incremento de la agricultura. Ella trajo poblados a los campos vacíos; y a base de ese hecho nuevo, serenamente, sin gestos heroicos, sin volcar raudales de elocuencia en el parlamento, se ha podido hacer en pocos años bastante más que durante el período 1810 a 1880. (Álvarez, 1966: 133 y 134)

Es así como en los espacios amplios, donde asentaban sus pies los latifundistas, la educación venía retrasada o ni siquiera surgía como opción. Por su parte, en los pueblos que ofrecían oportunidades al desarrollo individual e incluso productivo, la escuela aparecía como una opción para la formación y el progreso. El mayor impulso, ya con una orientación programática particular, se dio durante el gobierno de Roca, posiblemente el más enérgico de esta etapa.

6.2.2) Desarrollo previo a la ley 1420.

Los factores de índole económica a nivel internacional así como su impacto en la economía y la política local, son desarrollados en este trabajo como un eje central que atraviesa la totalidad del análisis. La crisis económica de 1873 repercutió por varios años en Argentina y determinó una reorientación en la política económica del Estado. Las medidas tomadas

⁷⁰ Los datos fueron obtenidos del *Tercer informe del Director General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires*, 1879, páginas 43 y 46. Aunque no cuenta con firma consideramos que el texto fue aprobado por Sarmiento quien cumplía el rol de Director. Por lo antedicho citamos con su nombre. La fuente puede ser consultada en la Biblioteca Nacional de Maestros.

desde ese Estado respecto al problema educativo son respuesta de los requerimientos de una clase social dirigente que -en esta nueva etapa- se encargará de dirigir casi la totalidad del mercado de trabajo en función de sus intereses sociales. La educación comienza a cumplir así un rol social determinado. No se trata aquí de discutir los beneficios de la educación entre los sectores obreros y campesinos, en los pequeños tenderos y artesanos, entre los trabajadores de las ciudades, etc. Sino de reconocer una orientación general de la educación en función de conformar un tipo particular de sociedad así como la reproducción de una lógica de control social en particular.

En ese marco se fue desarrollando una línea política de intervención estatal en materia educativa. La misma se fue determinando a partir de la congruencia de intereses entre los miembros de la clase social dominante, la aparición de una elite ilustrada dispuesta a tomar el control burocrático y legal del Estado, y del fortalecimiento económico alcanzado como producto del desarrollo de tal proyecto. En el plazo de las dos décadas que transcurren entre 1870 y 1890 se dictaron, provincia por provincia, la totalidad de las leyes provinciales de educación común.

Las leyes provinciales de educación común fueron ratificadas a partir de esta nueva realidad. La única ley provincial dictada durante la presidencia de Sarmiento fue la de Santiago del Estero. Fue sancionada con fecha 25 de septiembre de 1871 durante la gobernación de Luis Frías, quien además crearía la Junta Central de Educación de la provincia. Cuatro años después, bajo la presidencia de Avellaneda y la gobernación de Carlos Casares, fue dictada la Ley de educación de la provincia de Buenos Aires. Sancionada el 16 de septiembre de 1875, y marcada por la crisis económica internacional, la ley intentaba poner orden al sistema educativo más importante -por extensión territorial, número de personas involucradas y cantidad de dinero presupuestado- de todo el territorio nacional. Pocos meses después, el 23 de diciembre de 1875, fue el turno de la ley de educación común de la provincia de La Rioja, siendo gobernador Rubén Ocampo.

La ley de Educación común de la provincia de Buenos Aires fue promulgada el 26 de septiembre de 1875 como número 888, siendo Carlos Casares gobernador de la provincia. Pablo Pineau postula la existencia de elementos conservadores de la nueva ley y su aplicación;

La ley de 1875 centralizó el contralor de todo el sistema de Instrucción Pública en manos de la por ella creada Dirección General de Escuelas (DGE) derivada del viejo Departamento de Escuelas. De esta forma, terminó de separarse definitivamente de toda instancia de dependencia de la Universidad de Buenos Aires. (Pineau, 1997: 32)

La ley surge cuando Sarmiento llegó a ocupar por segunda vez el cargo de director de escuelas de la provincia. Sin embargo el proyecto de “Ley orgánica de la Educación Común para la Provincia de Buenos Aires” había sido presentado por Antonio Malaver en 1872 y debatida por las cámaras provinciales durante los años 1873-1875. El proyecto se apoyaba en las asociaciones de vecinos, supuesto que pronto culminó en un fracaso. Hacia 1877, incluso Sarmiento, partidario del modelo descentralizado norteamericano se inclinó por el modelo centralizado francés. (Pineau, 1997).

Debieron transcurrir otros cinco años, y ser superada la crisis, para continuar con la tarea. Ya en el marco del gobierno roquista fueron dictadas casi la totalidad de las leyes provinciales. La Ley de la provincia de Mendoza, el 30 de noviembre de 1880, siendo gobernador Elías Villanueva. La Ley de la provincia de Catamarca, surgió durante el gobierno de Joaquín Acuña, con fecha 14 de diciembre de 1882. Posteriormente la de San Luis, el 14 de marzo de 1883, siendo gobernador el coronel Zoilo Concha y la de Tucumán el 28 de agosto de ese mismo año bajo la gobernación de Benjamín Paz, un autonomista ligado al gobierno nacional que llegaría a la presidencia de la corte suprema de justicia en 1892. Pocos días después de la de Tucumán, será sancionada la Ley de educación común de la provincia de Entre Ríos. Con fecha 5 de octubre de 1883 y bajo la gobernación de Eduardo Rancedo, otro miembro del Partido Autonomista Nacional que gobernaría la provincia con posterioridad al “desorden” provocado por la revolución jordanista. Posteriormente la de San Juan, el 4 de octubre de 1884, con Carlos Doncel –también integrante del PAN- en la gobernación. Las últimas dos leyes dictadas durante la presidencia de Roca fueron las de la provincia del Jujuy, el 15 de junio de 1885 con José María Álvarez Prado en la gobernación y la de la provincia de Salta el 3 de marzo de 1886 siendo gobernador el coronel Juan Solá quien dispuso mediante la ley la educación obligatoria y gratuita para la provincia.

En los albores de una nueva crisis y ya bajo la órbita de un nuevo gobierno, el de Juárez Celman, se sancionaron las leyes de educación común de Corrientes, el 13 de diciembre de 1886 bajo el interinato de Ángel Soto, y finalmente la de Córdoba el 31 de enero de 1888, bajo el gobierno de Ambrosio Olmos –opositor al presidente Juárez Celman situación que le costaría el cargo-.

En números debemos decir que, de las trece leyes provinciales tres fueron sancionadas con anterioridad a la resolución de la crisis en 1876, las de Santiago, Buenos Aires y La Rioja. Y cinco de ellas fueron promulgadas con posterioridad a la Ley 1420. Solo una bajo la presidencia de Sarmiento y dos bajo la presidencia de Avellaneda. La importancia al aspecto legal -vinculado a la recuperación económica y a una política más firme de centralización-, se dio durante el gobierno de Roca, presidencia bajo la cual se emiten ocho legislaciones educativas provinciales. Las dos provincias que faltaron, Corrientes y Córdoba, dictaron sus legislaciones finalmente bajo la presidencia de Juárez Celman. Otras leyes importantes dictadas durante el período fueron, en lo que compete al nivel provincial, los reglamentos provinciales de escuelas comunes (1876) y de los consejos Escolares de Distrito (1876). En cuanto a los reglamentos correspondientes a los organismos de gobierno las más sobresalientes fueron las que formaron el Consejo General de Educación (1882) y la que formó el cuerpo de inspectores de escuelas (1887).

La Ley provincial de 1875 fue sin duda el puntal a partir del cual se abrió un proceso que permitió discutir una Ley nacional para el orbe educativo. En ella se incluían puntos nodales; “Las bases fundamentales del proyecto consisten en la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria, administración general conferida al Consejo y al Departamento y administración local a cargo del pueblo mismo mediante la formación de Consejos electivos.” (Barba, 1968: 59) Sin embargo los conflictos económicos y políticos retrasarán esa decisión. Aun quedaba por delante la capitalización de Buenos Aires y erradicar los movimientos contrarios al orden central. Del mismo modo que aun faltaba ordenar las cuentas al interior, unificar la moneda y conseguir un excedente económico que permitiera al Estado financiar todas estas tareas. La centralización del poder se conseguirá durante la presidencia de Roca con la recuperación económica. Esta permitió poner en marcha todo el operativo que dio lugar la sanción de la Ley 1420. El gobierno de Roca encaró esta tarea

como todas aquellas que implicaban la centralización del poder del Estado y la orientación definitiva de su capacidad productiva. En 1881 se fundó el Consejo Nacional de Educación, a la cual se vincularon los principales referentes del área, llegando a la conclusión sobre la necesidad de organizar un Congreso Pedagógico. Convocado finalmente para 1882, se encargará de debatir los aspectos de la nueva ley. La situación de la educación, a pesar de los recientes impulsos, aun era crítica.

El año 1884, cuando se aprobó la ley 1420, el total de las subvenciones sumó \$ 900000 m/n. y en los años siguientes, hasta 1890, tantos como \$ 1200000 m/n, vale decir, que las 14 provincias insumían un total equivalente a la Capital Federal. Luego, hasta 1892, para colmo se redujeron a \$ 600000 m/n, justo la mitad, a lo cual vino a añadirse –como ya lo demostramos- la pérdida de ritmo de la ayuda federal a partir de Roca. (Vedoya, 1973: 152)

Al sancionarse la ley de educación común, de acuerdo con el censo escolar nacional de 1883-84, sobre 427034 niños de 6 a 14 años de edad, concurren en toda la república, a sus 1912 escuelas con 4078 maestros, 145660 alumnos: el 34,28%. (Díaz, 1940: 13)

6.2.3) El Congreso Pedagógico Nacional.

En 1880 la Argentina sintió con alivio el acelerado repunte de su economía. El precio promedio de la lana alcanzaba su máximo histórico, el de cueros salados se recuperaba luego de dos años de caída, comenzaban las exportaciones de lino y el trigo tocaba el máximo precio de su historia (Alvarez, 1929). A medida que el Estado contaba con mayor cantidad de fondos para su autofinanciamiento pudo impulsar tareas de centralización que, hasta ese momento, venían retrasadas respecto a sus propias necesidades. En lo que se refiere a la problemática educativa, fue a partir del gobierno de Julio A. Roca (1880-1886) que se tomó la iniciativa por impulsar un gobierno escolar centralizado. La pequeña elite ilustrada participará de los debates que darán lugar a la conformación de ese sistema escolar y posteriormente a la Ley para la capital y los territorios nacionales.

Podemos rastrear aun elementos de la propuesta sarmientina heredadas de la base educativa desarrollada durante la década de 1870. Algunos elementos perviven, mientras que otros son abandonados por lo que ahora era un Estado oligárquico-centralizado. Montenegro (2012) afirma que aunque la nueva dirección del Estado no estaba interesada por el modelo educativo “republicano” algunos de sus elementos debieron mantenerse.

Más allá de que para 1881 la propuesta de Sarmiento mostraba fisuras en cuanto al financiamiento mixto, los cargos públicos de los vecinos, el fondo escolar inviolable y, por fuera de lo parlamentario, su procedencia (Massachussets, EE.UU.), lograba mantenerse en el ideario de quienes se habían formado en la Escuela Normal... (Montenegro, 2012: 97).

Debió mantenerse así la obligatoriedad y la laicidad que se impusieron en el Congreso Pedagógico. Los normalistas formados e insertos en los ámbitos de la enseñanza pública, “no estaban dispuestos a ceder el rol otorgado a la escuela pública y terminaron cohabitando con una oligarquía que asumía la principalidad del Estado en materia educativa.” (Pág. 101). Sandra Carli (2002) también recupera esta idea. Afirma que el plan de Sarmiento no se realizó pero que en todo caso “...fueron los maestros normalistas quienes, décadas más tarde, promovieron algunas de sus iniciativas.” (Pág. 54).

Una de las primeras medidas formuladas en el área educativa para esta etapa fue la fundación del Consejo Nacional de Educación. Una oficina que se colocaba por encima de las múltiples formas de administración escolar, e impulsaba directivas en principio ordenadoras. Desde allí, y a través de su órgano de difusión, el Consejo censaba, legislaba, controlaba y planificaba en todo lo referente a la problemática escolar. Las asociaciones vecinales, las asociaciones de beneficencia, los municipios quedaban a disposición del CNE y este en un plano de relativa igualdad al ministerio de justicia, culto e instrucción pública. El gobierno solicitaría a Sarmiento que tome la dirección del CNE, tarea que el sanjuanino aceptó luego de renunciar al cargo de director de escuelas de la provincia de Buenos Aires. Al frente del ministerio se encontraba Manuel D. Pizarro. Nombrado por Roca al inicio de su mandato, Pizarro parecía un funcionario maleable a los intereses del nuevo presidente. Sin embargo encaró una negociación con el sector católico de cara al congreso pedagógico,

motivo por el cual se enfrentó duramente con Sarmiento forzando la renuncia de ambos a sus cargos en enero de 1882.

El Consejo desarrolló en poco tiempo notables avances respecto a la política educativa. Desde este organismo se impulsó la publicación de una revista que actuara como vocera respecto a las resoluciones, medidas, informes, visitas y giros programáticos que el CNE o el ministerio realizaran. Estaba destinada a inspectores, directivos y visitadores. La revista *El monitor de la educación común*, fue emitida por primera vez en septiembre de 1881 y su publicación continúa hasta hoy en manos del ministerio de educación.

Orientada a pautar la organización del sistema educativo, los temas que preocupaban a *El Monitor* –y sobre los que reprodujo cientos de disposiciones y notificaciones oficiales- fueron fundamentalmente cuatro: los edificios escolares, los materiales educativos, el sistema de inspección y la asistencia escolar. (Finocchio, 2009: 43).

Desde allí también se promovió otra de las obras necesarias para conocer el estado real de la educación Argentina. Convocado para los días 25 de diciembre de 1883 y 10 de enero de 1884 se concretó el primer censo escolar de la nación. Los resultados generales de acuerdo mostraban la existencia de 503591 niños entre seis y catorce años; 265773 de ellos varones y 237818 mujeres. Sin embargo solo sabían leer y escribir 127038 niños; 65545 varones y 61493 mujeres; apenas el 25,2% de la población escolar. “En vísperas del gran intento estatal de promover el avance de la educación pública, la situación era tan grave como veinte años atrás.” (Recalde, 1987: 33).

Otra de las tareas impulsadas bajo la dirección del Consejo Nacional de Educación, fue la organización del Congreso Pedagógico del cual participaron unas 250 personas entre ellos, gobernantes, legisladores, educadores y representantes de provincias, de entidad privada y de otras naciones, entre ellas delegados de Bolivia, Brasil, Paraguay, Uruguay, Costa Rica, El Salvador, Nicaragua y los Estados Unidos. (Bravo, 1985: 20).

En este escenario se discutirá el proyecto educativo. Entre abril y mayo de 1882 se realiza en Buenos Aires el Congreso Pedagógico Internacional, cuya convocatoria decía ser “...una reunión de profesores y personas competentes para tratar en conferencias y discusiones pedagógicas cuestiones relativas a la enseñanza y a la educación, con el objeto de

impulsarlas y mejorarlas.” (Bravo, 1985: 19). Sin embargo entendemos que dicho congreso no impulsó ninguna discusión. Por el contrario actuó como cierre a un debate de largos años en torno a temas como la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza, o de otros temas centrales como los márgenes de intervención de la educación confesional o bien la orientación productiva de los programas educativos. “Las tensiones con los vocales que respondían a la jerarquía eclesiástica provocaron la renuncia de Sarmiento, a quien lo reemplazó Benjamín Zorrilla. (...) Se llegaría a la ruptura en el Primer Congreso Pedagógico Sudamericano, convocado por el gobierno en 1882.” (Puiggrós, 2009: 82 y 83).

El Congreso se desarrolló durante los meses de abril y mayo de 1882. A lo largo del mismo se desplegaron debates centrales. Sobre el financiamiento de la educación se manifestaron diferentes posiciones, aunque la mayoritaria fue la defendida por José María Torres, director de la Escuela normal de Paraná, quien sostuvo la posición liberal que atribuía al Estado la responsabilidad del mantenimiento de la educación. Se continuaba así con una práctica enmarcada en la constitución, el sostenimiento por parte de las provincias, pero los desvíos de los fondos y la pobreza de algunas provincias obligaban a la intervención del poder central. Como dirá Groussac; “En pueblos como los nuestros, diga lo que diga la Constitución escrita, no se fundará nada estable sino por la acción persistente del gobierno central.” (Cucuzza, 1986: 46).

De la mano del problema del financiamiento se presentaba el problema de la obligatoriedad y la gratuidad. El debate más amplio sobre estos puntos se vinculaba a la intervención o no en la voluntad individual de los padres o tutores respecto al primer punto. Respecto al tema de la gratuidad la elite ilustrada que conformó el congreso discutió sobre si permitirla, en consonancia con la obligatoriedad propuesta, o si aceptar la gratuidad implicaba tomar medidas de tipo socialistas. Nicomedes Antelo, impugnó este principio afirmando “Gratuidad, señores, bien pensado, quiere decir, como lo ha afirmado el señor congresal que me ha precedido en la palabra (Bialet Massé) el sistema socialista en la renta.” (Cucuzza, 1986: 51).

También se debatió sobre el gobierno de las escuelas; sobre la educación común; sobre los maestros y sobre los programas. Aunque sin duda, el problema central, se dio en torno al problema de la educación confesional y la injerencia de la iglesia en la educación. Una vez

terminado el congreso, se fijaron las declaraciones y resoluciones. Su debate continuará en el Congreso Nacional que daría finalmente forma al cuerpo legal. El máximo apogeo, pero también el cierre de los debates, se dio en 1884 con la sanción de la Ley 1420.

6.3) La ley de educación. Análisis exegético.

Como vemos, la Ley 1420 fue la decantación de toda una serie de procesos que culminaron con la centralización educativa sostenedora de una lógica política y productiva particular. En síntesis, fue resultado de las teorías y prácticas desarrolladas durante la presidencia de Sarmiento; el freno de las mismas y el viraje posterior a la crisis de 1873; las medidas tomadas a partir de la presidencia de Roca; la reparación económica y la resolución de los debates entablados en el Congreso Pedagógico y en el Congreso Nacional. Fue sancionada el 26 de junio de 1884 y aprobada finalmente el 8 de julio de ese año.

La ley de Educación Común fue publicada íntegra en dos oportunidades en *El Monitor de la educación común*. La publicación oficial del CNE daba así a conocer a los docentes, inspectores y educadores de todo el país, el resultado máximo de su obra educativa. Fue firmada como ley nacional por el presidente Julio A. Roca y su ministro de Instrucción Pública, Eduardo Wilde. En la edición número 86, de agosto de 1885, que se publica con la firma de Francisco Madero, secretario del senado, la revista citada reedita la ley completa. La misma contaba con 82 artículos separados en IX capítulos, a saber;

Capítulo I, Principios generales sobre la enseñanza pública de las escuelas primarias;

Capítulo II, Matrícula escolar, registro de asistencia, estadística de las escuelas y censo de la población escolar;

Capítulo III, Personal docente;

Capítulo IV, Inspección técnica y administración de las escuelas;

Capítulo V, Tesoro común de las escuelas –Fondo escolar permanente;

Capítulo VI, Dirección y administración de las escuelas públicas;

Capítulo VII, Bibliotecas populares;

Capítulo VIII, Escuelas y Colegios Particulares;

Capítulo IX, Disposiciones complementarias.

En el apartado del Capítulo I resaltan algunos artículos que sintetizan lo que había llevado años de debates. El artículo número 2 por ejemplo dice; “La instrucción primaria debe ser *obligatoria, gratuita, gradual*, y dada conforme á los preceptos de la higiene.” (Madero, 1885: 837) Se proponen seis grados para desarrollar la gradualidad escolar. Mientras que el caso de la obligatoriedad resulta como reflejo de la pobre asistencia escolar durante el período que alcanzaba al 70% de los niños educables. La educación era problema de las clases pudientes, quienes formaban (o se preocupaban por la formación) de próximos miembros de la elite, de la administración estatal o del comercio.

A quienes podían pagar la instrucción de sus hijos poco les importaba la discutida trilogía. “Obligatoria”, ya lo era para ellos como condición para sostener y sustentar su categoría social y económica con todas sus proyecciones políticas; “gratuita” no aparejaba beneficio mayor para su seguridad financiera y la cuantía de sus recursos... (Vedoya, 1973: 149)

El concepto de obligatoriedad incluso permitía la intervención de la fuerza pública. El artículo 5 constituye los distritos escolares a partir de la cantidad de población y aclara que; “La obligacion escolar supone la existencia de la escuela pública gratuita al alcance de los niños en edad escolar...” (Madero, 1885: 837). Pero como hemos demostrado, no existían suficientes escuelas para cubrir la demanda escolar ni en los territorios nacionales, ni en las grandes extensiones de la Pampa latifundista. El artículo 6 por otra parte marcaba la línea que debían seguir los programas escolares;

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 nacional 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 manos y nociones de Economía doméstica. Para los varones, el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillos; y en las campañas, nociones de Agricultura y Ganadería. (Madero, 1885: 837)

Por ley la orientación educativa determinaba la necesidad de formar a las nuevas generaciones con conocimientos “nacionalizadores” de historia, geografía, idioma, así como de moral, urbanidad e higiene. Del mismo modo los niños de la ciudad debían conocer los ejercicios militares y los de la campaña tener nociones de agricultura y ganadería. La propuesta parece buscar la formación de ciudadanos, militares, campesinos, de ningún modo obreros, artesanos y técnicos.

El conflictivo artículo 8 dice; “La enseñanza religiosa sólo podrá ser dada en las escuelas públicas por los ministros autorizados de los diferentes cultos, á los niños de su respectiva comunión, y antes ó después de las horas de clase.” El punto fue el más conflictivo durante el Congreso Pedagógico. El resultado dio lugar a la educación religiosa en la escuela pública, regulado por sus márgenes horarios. La propuesta derivó en una falsa educación laica –con la presencia de crucifijos y catecismos en las escuelas- que dejó de lado una propuesta científica-técnica en educación. El resultado fue la instauración de una educación aun estrechamente vinculada a los preceptos de la iglesia católica.

El artículo 11 indica que deberán establecerse además de las escuelas comunes, jardines de infantes, escuelas para adultos y escuelas ambulantes. Estas últimas fueron propuestas en algún momento para la Patagonia frente a la carencia de escuelas y la gran extensión de su territorio. En el caso de escuela para adultos el artículo 12 detalla que de las materias correspondientes se agregaran “...y enseñanza de los objetos más comunes que se relacionen con la industria habitual de los alumnos de la escuelas.” (Madero, 1885: 838) Involucrando la educación de adultos en la formación práctica referida a sus tareas habituales como artesanos o trabajadores.

El apartado del Capítulo II referido a la matrícula escolar pone como condición de inscripción en el artículo 15 la inscripción de la “comunion de sus padres” (Madero, 1885: 838). Es interesante también ver en el artículo 20 que “La falta inmotivada de un niño á la escuela, constante del registro de asistencia por más de dos dias, sera comunicada á la persona encargada del niño –para que explique la falta.” Sin embargo la inasistencia continuaba siendo muy alta respecto a los niños inscriptos.⁷¹

En el capítulo III referido al personal docente sobresale en los artículos número 25 y 26;

Los diplomas de maestros de la enseñanza primaria, en cualquiera de sus grados, serán expedidos por las escuelas normales de la Nacion ó de las provincias. Los maestros extranjeros no podrán ser empleados en las escuelas públicas de enseñanza primaria sin haber revalidado sus títulos ante una autoridad escolar de la Nacion y conocer su idioma.

Mientras no exista en el país suficiente número de maestros con diploma para la enseñanza de las escuelas públicas y demás empleos que por esta ley requieren dicho título, el Consejo Nacional de Educacion proveerá á la necesidad mencionada, autorizando á particulares para el ejercicio de aquellos cargos, prévio exámen y demás requisitos exigidos por el artículo veinte y cuatro. (Madero, 1885: 839).

En el capítulo IV “sobre la inspección técnica...” el artículo 35 crea el cargo de inspector de escuelas; “Las escuelas primarias de cada distrito escolar serán inspeccionadas dos veces, por lo menos, en el año, por Inspectores maestros.” (idem) y los artículos 36 y 37 describen sus obligaciones y derechos. Siempre existieron muchos problemas con el artículo 38 ya que plantea; “En cada distrito escolar funcionará además permanentemente una comisión inspectora con el título de *Consejo Escolar de Distrito*, compuesta de cinco padres de familia, elegidos por el Consejo Nacional.” (Idem) El mismo Sarmiento afirmaba que los padres de los alumnos no querían comprometerse con la tarea educativa. Los artículos siguientes del capítulo hablan de las atribuciones, derechos y obligaciones de los Consejos Nacionales de Distrito.

⁷¹ Según datos brindados por Juan Carlos Tedesco (2009) para el año de 1883, en la Capital Federal solo asistía el 64,6% de los niños, mientras que en provincias como Jujuy descendía al 19,2%, al 15,7% en Catamarca y al 8,5% en Santiago del Estero. La media nacional era del 26,4% mientras que, sin incluir a la Capital Federal descendía al 23,67%. (Pág. 131).

En el Capítulo V, sobre el tesoro común de la escuela, se detalla en el artículo 44, unas 15 formas de impuestos donde provendrán los fondos para la educación, además de las obligaciones, los depósitos y fondos. En el capítulo VI; Dirección y administración de las escuelas públicas resalta el artículo 52 asegurando que “La dirección facultativa y la administración general de las escuelas estará a cargo de un Consejo Nacional de Educación, que funcionará en la Capital de la República bajo la dependencia del Ministerio de Instrucción Pública.” (Madero, 1885: 844) Deja en claro cuál será la “cadena de mando” establecida para tender a centralizar las instituciones educativas argentinas. Luego la ley describe quienes serán los integrantes del CNE y cuáles las atribuciones del organismo. El CNE puede expedir títulos, revalidarlos, anularlos, prescribe libros, suspende maestros, inspectores y empleados, promueve las bibliotecas populares, dirige la publicación mensual de educación, etc. Además de explicar las atribuciones propias del Presidente del Consejo.

Fue necesario incluir un capítulo, el número VII, sobre Bibliotecas Populares. En él se establece una serie de preceptos que ponen en regla al organismo frente a la descomposición previa a 1884. En sus 4 artículos establece el presupuesto que deben recibir, y las prescripciones que deben cumplir. Las bibliotecas populares nacieron en el país en la década de 1860 propuestas por Sarmiento. Intentaron implantar el ejemplo de las asociaciones de lectura norteamericanas e imponer a la biblioteca como un acompañamiento necesario en el proceso de escolarización. La Comisión Protectora surgió así por ley número 419 el 21 de septiembre de 1870. Sin embargo 6 años después, el 20 de septiembre de 1876, el congreso votó la ley número 800 que disolvió la comisión y transfirió sus funciones al Consejo Nacional de Escuelas. Citando a Lugones, Vedoya dice; “Sospechamos que este Consejo hizo poco y nada en esta materia, porque ya en 1883 aquellas bibliotecas con sus tomos encuadernados en tela verde y el escudo nacional en sus tapas, “estaban descabaladas”.” (Vedoya, 1973: 60) De la ley 1420 surge una nueva forma de protección.

Pero la realidad es que las Bibliotecas Populares no pudieron acogerse a los beneficios que las sucesivas normas fueron creando. El Estado iba asumiendo tareas vinculadas con la integración de los inmigrantes y el desarrollo del aparato productivo, pero la nueva sociedad que se iba conformando requería otra forma de

lectura y organización de sus propias bibliotecas: las dos décadas siguientes estarán marcadas por la creación y surgimiento de un gran número de Bibliotecas Obreras de diferente signo político e ideológico, pero que marcarán el rumbo de la historia bibliotecaria argentina. (Napoli, 2010: 87)

La Ley 1420 de educación común se cierra con el capítulo VIII sobre “Escuelas y colegios particulares” donde se describen los deberes de los directores y maestros que actúan en esas escuelas. En este capítulo queda planteado que los colegios particulares quedarán bajo control del Consejo Escolar de Distrito.

Con la Ley de Educación común se cierra finalmente todo un proceso de debates sobre las particularidades que debía contener el proyecto educativo nacional. A medio camino quedó el sueño por un desarrollo científico-técnico, de una educación laica, de una asignación presupuestaria fija libre de las variables del mercado. La Ley 1420 cerró una discusión que llevaba décadas y que buscaba, finalmente, la centralización y afianzamiento -bajo la mano extendida del Estado- de la herramienta máxima de control social, el sistema escolar.

6.4) Conclusión.

A lo largo de este capítulo hemos visto como el crecimiento económico de los primeros años de la década de 1880 permitió el reforzamiento y crecimiento de todas las instituciones del Estado, dando salida definitiva a los retrocesos provocados por la crisis acaecida durante la década anterior. En directa relación a ese crecimiento económico nos ocupamos en mostrar como la recuperación del Estado central permitió dar impulso a un proceso de centralización política y administrativa abriendo un camino similar para la educación.

A la reorientación programática de la educación hacia el ámbito de las humanidades se le sumó un proceso de centralización administrativa que fuimos demostrando en el capítulo anterior. En relación a tal proceso hemos estudiado a lo largo de este capítulo los mecanismos utilizados por el Estado para su centralización tales como; la creación del Consejo Nacional de Educación, la realización del Congreso Pedagógico, la edición de una

nueva revista destinada a la educación –presentando la línea directriz a los docentes, directivos e inspectores de todo el territorio- y, finalmente, el debate y sanción de una Ley educativa de carácter nacional.

En un análisis exegético de dicha Ley mostramos que la misma recuperó muchos de los conceptos más importantes presentes en el debate educativo existentes desde hacía, al menos, veinte años. Sin embargo la misma reforzó un cuadro de conservadurismo abierto en 1875 con la Ley de la provincia de Buenos Aires, dando lugar a los requerimientos de la elite ilustrada, de la propuesta productiva de la oligarquía, así como de sectores católicos, dejando de lado las propuestas por una educación científica. Entendemos esto como un proceso de unidad histórica entre el crack económico, el viraje programático de la educación y el reforzamiento de una línea particular posterior a la salida de la crisis.

A lo largo de nuestra tesis hemos demostrado que la estructura productiva y social de la nación no seguía por el mismo camino. La educación, sus programas, su dirección general deben ser vinculadas estrechamente a la orientación productiva del país lo que en última instancia da sentido, objetivo y funcionalidad al proyecto educativo. La propuesta educativa tendió por el contrario a una centralización burocrática en torno a la propuesta realizada por la clase social dirigente del Estado.

Hemos expresado que no se abandonaron todos los preceptos educativos previos a la crisis. Se continuó con una línea de obligatoriedad y un intento de extensión de la misma a las masas. Sin embargo el proceso fue lento y la propuesta respondió a otro tipo de requerimientos programáticos.

La educación en el país cumplió así un rol político, pero fundamentalmente económico. Político en cuanto que instauró en el ideario de las jóvenes generaciones un sentimiento de nacionalidad -reproduciendo así solo un apartado de la propuesta educativa pública francesa-. En lo económico intentó formar una clase social apaciguada para el trabajo, y sin formación técnica buscando abaratar los costos de la mano de obra.

La escuela primaria se aferró al hecho de formar ciudadanos, de “argentinar” y de “moralizar”, los pocos que llegaban a la escuela secundaria se orientaron en su mayoría al normalismo, es decir, a formarse como formadores, reproduciendo la lógica del sistema. La

menor parte de esa minoría que accedía a algún tipo de enseñanza agro-técnica o técnico-industrial se conformaban como una elite muy minoritaria en el marco de un aparato productivo del país que no estaba preparado para ese tipo de desarrollo.

Capítulo 7

Debates en el contexto de salida de la crisis: enfrentamiento entre laicos y católicos por la orientación educativa.

7.1) El catolicismo frente a las nuevas corrientes políticas del siglo XIX.

Desde fines del siglo XVIII, los cambios provocados por las nuevas relaciones sociales de producción rompieron con todo un basamento ideológico heredado de las antiguas estructuras feudales. Fue así como el siglo XIX vio el desarrollo de corrientes de pensamiento que, ya sea por reflejo a las nuevas formas productivas o bien por reacción frente a las injusticias provocadas por este nuevo régimen social, se afianzaron y crecieron encontrando mayor apoyo dependiendo de la clase social a la cual decían defender. El liberalismo -corriente ideológica forjada bajo los influjos socio-económicos del siglo XVIII- sirvió de sustento teórico para la conformación de nuevos Estados nacionales, herramienta burocrática tan cara al novedoso sistema de mercado que requería el capitalismo. Por otra parte toda una serie de corrientes ideológico-políticas ocuparon la defensa e incluso brindaron herramientas a la organización de la clase social subordinada. El socialismo se convertía en el sustento teórico que justificaba la necesidad de organización obrera como superación al nuevo régimen social de explotación que, en forma revolucionaria, comenzaba a extenderse mundialmente.

La reacción frente a estas corrientes fue encabezada por la curia Romana, que ya a mediados del siglo XIX apelaba al sostenimiento de tradiciones condenando aquellas corrientes que negaran lo sobrenatural o bien cuestionaran su autoridad sacra. Fue durante el papado de Pio IX (1846-1878) donde más abiertamente se manifestó este debate. Aunque no prosperó la idea inicial de enfrentamiento, en 1864 la iglesia católica emitió finalmente una encíclica “condenando los errores del mundo”. El *Syllabus*⁷² fue el documento a través del cual el Papa se adjudicó dicha capacidad. “El documento se divide en diez partes, referidas al panteísmo, naturalismo y racionalismo absoluto; al racionalismo moderado, al indiferentismo y latitudinarismo; al socialismo, al comunismo, sociedades bíblicas y sociedades clericóliberales...” (Recalde, 1985: 33) La Iglesia se plantó críticamente frente a las corrientes que cuestionaban o negaban la verdad por ella revelada. El documento emitido desde el Vaticano resistía con obstinación a una tendencia mundial; “El Syllabus condenaba, entonces, los principios fundamentales en que se inspiraban las constituciones de los Estados de la época, entre ellos, naturalmente, la argentina”. (Recalde, 1985: 34) Sin embargo, frente a la tendencia irrefrenable del liberalismo, la Iglesia Católica se vio en la necesidad de readaptarse.⁷³

La doctrina de la Iglesia ya no se condecía con el mundo moderno. El desarrollo científico y técnico del capitalismo mellaba la infalibilidad papal así como el liberalismo -doctrina imprescindible para la ampliación mercantil requerida por el capital- forzaba al Vaticano a abandonar gradualmente su intervención en las decisiones políticas de otros Estados. Se desarrolló allí el concepto que declaró incompatible la razón con la fe. Condenó la separación entre Estado e Iglesia sosteniendo que la religión católica debe ser religión de Estado⁷⁴, y buscó la subordinación del Estado a la doctrina moral y ética de la Iglesia. En

⁷² El nombre completo del comunicado papal fue *Syllabus complectens praecipuos nostrae aetatis errores* “Listado recopilatorio de los principales errores de nuestro tiempo”, y su aparición se vio acelerada por los progresos vividos por el proceso de unificación italiano que disputaba la independencia de los Estados Pontificios. El ataque a las corrientes ideológicas fue aprovechado, frente al avance del *Risorgimento* italiano y a la fundación del Reino de Italia en 1861, para intervenir en la política de muchos Estados que, para esa fecha, se venían desarrollando bajo los preceptos del liberalismo. Tomando como base 32 documentos anteriores del mismo Pio IX los secretarios vaticanos redactaron también la *Quanta Cura*, un escrito donde se desarrollan las explicaciones sobre las condenas marcadas en el *Syllabus*, ambos fueron publicados de forma conjunta el 8 de diciembre de 1864. El *Syllabus* completo puede consultarse en la pagina www.filosofia.org

⁷³ Las corrientes liberales fueron aceptando paulatinamente su participación frente a la amenaza real de una corriente ideológica que cuestionaba su legitimidad, el comunismo.

sus apartados finales condenó la libertad de culto, la libertad política, de imprenta y conciencia en un claro ataque al liberalismo y los Estados laicos.

7.2) Iglesia, Estado y educación en Argentina.

La dirigencia política argentina no se vio libre de la influencia de las distintas corrientes de pensamiento que deliberaban posiciones en Europa. El doble juego, extendido a lo largo del siglo XIX, de ingreso al mercado mundial y conformación del Estado, requirió posicionarse retomando aquellas corrientes europeas de mayor asidero a los intereses de la elite local. Una contradicción se desarrollaba así en el seno de la dirigencia argentina. Mientras más profundos eran sus lazos con el comercio internacional, mayores eran sus presupuestos liberales y laicistas, lo que la obligaba a entrar -en los hechos- en contradicción con su pasado colonial católico. Por supuesto nunca fue simple desvincularse de una ideología, por lo que una importante parte de la dirigencia política local intentó por todos los medios conciliar ambas –liberalismo y catolicismo- defendiendo la intervención católica cuando no se declaraban abiertamente vaticanistas.⁷⁵

Es reduccionista suponer que existió solo una vertiente de tradición española durante la colonia, “No se puede hablar así *del aporte* español sino *de aportes* españoles porque varias corrientes, incluso antagónicas, convergieron sucesivamente al Nuevo Mundo a lo largo de toda la Colonia.” (Weinberg, 1977: 67) Claro que el estado de descomposición del antiguo reino español generó entre los miembros de esta generación de jóvenes un rechazo general de aquellas tradiciones. Esta revisión crítica fue posible una vez superado el conflictivo proceso de guerras civiles post 1810.

⁷⁴ El objetivo central del ataque Vaticano se orientaba a la problemática italiana. Sin embargo, su política general de intervención en otros Estados donde se desarrollaba la política liberal, hizo extensible la línea interna determinada para la península itálica a todas las naciones católicas del globo.

⁷⁵ A pesar de las enormes diferencias existentes entre liberales y católicos ambas corrientes se vinculaban a partir de un mismo concepto social. Ninguna cuestionaba las sociedades donde existiera la dominación de clases. Tanto el catolicismo como el liberalismo asentaban su doctrina sobre la base del sostenimiento de la propiedad privada y la subordinación social de las mayorías. El problema de fondo, que comenzaba a ser cuestionado por el movimiento socialista, era defendido por ambas corrientes en pos de sus intereses materiales más inmediatos y es lo que llevó, en última instancia, a una alianza por el control del movimiento obrero.

Concluido el período bélico era necesario organizar la vida normal de los nuevos países independientes. Pero sobrevivían, por supuesto, tradiciones, costumbres, cultura, legislación, instituciones de la época anterior, que ahora correspondía adecuar a la nueva situación creada. Es en ese momento cuando, entre nosotros, irrumpe la generación de 1837. Ésta se propuso completar la flamante soberanía nacional con la independencia cultural. (Weinberg, 1977: 67)

Durante los años posteriores al proceso revolucionario la dirección política de Buenos Aires, sostenedora aun del culto católico, entró en conflicto con una generación de pensadores heredera de los postulados iluministas y románticos. Los integrantes del “Salón literario” cuestionaron las formas del poder aunque entre sus miembros existieron importantes exponentes del catolicismo como Marcos Sastre o Félix Frías, quienes se convertirán, hacia la década de 1880, en férreos defensores de la unión entre catolicismo y Estado, en particular para el ámbito de la educación.

Los laicistas por su parte rechazaron el catolicismo como parte de la herencia colonial y defendían una escuela laica que permitiera a los inmigrantes de todo el mundo educarse en las escuelas sin ser rechazados, ni dar lugar a que sus familias rechacen esa educación. Con el objeto de sostener una inmigración proveniente de países no católicos, la elite requería implementar un tipo de formación escolar que no discriminara la educación a familias portadoras de diversos credos. El conflicto que abrirán los inmigrantes con su ingreso, generará en la previsión de este sector la idea de que era más necesaria una educación con un fuerte asidero nacional antes que católico.

No obstante, la influencia católica en el poder público, y particularmente en la educación, continuó siendo de importancia nodal en la política argentina. En la memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública de 1870 encontramos el detalle de los gastos materiales destinados a las escuelas y bibliotecas. Entre los libros comprados por el Estado hallamos algunas obras como “Vida de Franklin”, “Compendio de urbanidad” de Carreño, “Silabario Argentino del Dr Wilde”, “Gramática Castellana” y la “Historia Argentina” escrito por Juana Manso. La línea de los libros seleccionados se contradice con la cantidad de catecismos que son entregados en las escuelas. La memoria refleja que se compraron 1000 catecismos por provincia en los casos de Salta, Corrientes, Entre Ríos, Córdoba,

Mendoza y San Juan; 1000 a repartir entre Santa Fe y Santiago; 1800 solo para la provincia de San Luis; 1100 para Catamarca y 1004 para la provincia de Jujuy. Mientras que por otra parte se adquirieron apenas; 300 constituciones a distribuir entre Santa Fe y Santiago; 200 para cada una de las provincias de Corrientes, San Luis y Catamarca; 300 para cada una de las provincias de Entre Ríos, Córdoba y Mendoza; 300 para Tucumán, 300 para Salta e igual cantidad para la provincia de Jujuy; y finalmente 500 para la provincia de San Juan. Lugo de afrontar un gasto de \$ fts 394.948 entre gastos de libros, útiles y flete, tanto Pedro Quiroga como Manuel Pasos, firmantes del informe, solicitaron al Sr. Ministro un incremento en el presupuesto destinado al área;

...por todos los datos que anteceden se habrá persuadido el Sr. Ministro de que, para proveer convenientemente las escuelas de 12 provincias, hay necesidad de gastar algo mas que el doble de la suma asignada para el año pasado o para el presente... (Memoria, 1870: 285)

Los números finales dicen que en total se distribuyeron 10.904 catecismos y apenas 3000 constituciones repartidas entre todas las provincias. Solo la provincia de Tucumán no solicitó el envío de catecismos. De los 56.674 libros entregados incluidos en el balance de ese año casi el 20% correspondían a los libros que resumían la doctrina católica. Además los libros de historia de la época resaltaban la historia del cristianismo o bien utilizaban el método de preguntas y respuestas propias de los catecismos como método pedagógico. La doctrina católica no solo se expresaba a través de los libros. En los programas de estudio orientados a la escuela primaria y la escuela media abundaban materias como “Moral y religión”, “Historia del cristianismo”, “Catecismo” o “Moral religiosa”⁷⁶ como algunos ejemplos.

A lo largo de la década de 1870 la influencia del catolicismo en el Estado, y por consiguiente en la educación, era todavía fuerte comparada a lo que ocurrirá en la década siguiente. Existió claramente un “dejar hacer” que respondió a ciertas particularidades tales como; evitar entrar en conflicto con un Estado extranjero y con el poder político y económico que concentraba el Vaticano; sostener una continuidad, sin rupturas pero con

⁷⁶ Para profundizar en el estudio de los programas de estudio y u orientación hacia la moral y el humanismo contamos con las fuentes estudiadas en el capítulo 5 de esta misma tesis.

modificaciones atinentes, en la tradición católica colonial y su correlato posterior; afianzarse ideológicamente -incluso por momentos en alianza- al liberalismo, en contra de las tendencias socialistas europeas. En este sentido, la Comuna de París de 1871 mantuvo en vilo a la prensa mundial y aceleró la llegada de la ideología y las proclamas socialistas a nuestro país.

La prensa argentina no fue ajena a la fiebre informativa, el pánico y la histeria, cubriendo diariamente el acontecimiento en primera plana. La actitud hostil de la prensa no impedía que se transcribieran las proclamas de la Comuna, se comunicasen las declaraciones o los congresos de la Internacional y se brindase una precisa información sobre la biografía política e intelectual de Marx. El lector argentino contemporáneo a estos hechos estaba pues, desde 1871, al corriente del nombre y de los principales títulos del autor de *El Capital*. (Tarcus, 2007: 62).

El catolicismo enfrentaba dos corrientes ideológicas. Por un lado el liberalismo, contra la que disputaba lugares en la dirección política del estado; y por otro, el socialismo, contra la que disputaba la orientación social que explicaba su propia existencia. Una cantidad de miembros de la elite ilustrada argentina de la época se manifestó así enemiga del socialismo, y reacia a ciertos postulados liberales, entre los más representativos de la corriente católica podemos encontrar a José M. Estrada y a Emilio Lamarca. Aunque no fueron los únicos.

En un extracto del periódico *El Católico Argentino*, reproducido por Recalde (1985) podemos ver cómo la Iglesia cuestiona las libertades básicas tuteladas por el Estado liberal. Aseguraba que el liberalismo era una doctrina tolerante a la verdad y al error por lo que las religiones falsas “deben ser tratadas de la misma manera, reconociéndoseles iguales derechos, lo que la convertía en una doctrina condenable y que, con anterioridad, había sido varias veces condenada por Pio IX. (Recalde, 1985). Así como el órgano de difusión programático de la Iglesia Católica se esforzaba por cuestionar, todavía a fines de la década de 1870, ciertas libertades básicas, también lo hacía respecto a la intervención del Estado en el terreno educativo. Hasta la imposición estatal y la alianza con la Iglesia Católica, esta cuestionó siempre el monopolio del adoctrinamiento en manos que no fueran las suyas.

Entre los exponentes políticos de mayor renombre del catolicismo argentino se encontraban personajes como José Manuel Estrada, quien fuera jefe del departamento de escuelas durante la presidencia de Sarmiento⁷⁷, Diputado por la provincia de Buenos Aires y Rector del Colegio Nacional de Buenos Aires entre 1876 y 1888. Durante ese período participó del congreso pedagógico desde donde entabló fuertes debates en pos de defender la educación católica en la escuela pública. En 1884 se opuso a la ley 1420 y posteriormente a la ley de matrimonio civil de 1888. Su catolicismo consecuente le permitió acceder en 1885 a la presidencia de la Unión Católica.

Ángel de Estrada, hermano de José Manuel, fue uno de los socios fundadores de la Sociedad Rural. Participó también del gobierno de Sarmiento en 1870 como miembro de la Comisión Protectora de Bibliotecas Populares. Integró el Consejo de Educación de la Provincia de Buenos Aires y luego fue miembro del Consejo General de Educación. Fue empresario editorial produciendo textos y materiales didácticos destinados a las escuelas primarias. Con su empresa editorial publicaron diversos libros de lectura para la educación primaria estableciendo vínculos con su hermano, quien ocupaba por entonces el cargo de Director del Departamento de Enseñanza. (Linares, 2004).

Otro miembro relevante del grupo católico fue Pedro Goyena. Diputado por la provincia de Buenos Aires en diversas ocasiones participó del Congreso Pedagógico como otro de los defensores de la educación católica dentro de la escuela pública. Utilizó la *Revista Argentina* y la *Unión* como tribunas de agitación de sus posiciones antiliberales. En 1885 fue designado como uno de los vicepresidentes de la Unión Católica. Su amigo Emilio Lamarca también se vinculó al gobierno de Sarmiento desempeñando el cargo de subsecretario de relaciones exteriores. Fue profesor de la Universidad de Buenos Aires, lugar del que fue destituido por el presidente Roca junto a José Manuel Estrada por la orientación pro católica con la que criticaron las medidas liberales del gobierno. Fue figura central del Congreso Católico Nacional de 1884, organizado en clara reacción a la Ley 1420.

Miguel Goyena, hermano menor de Pedro, fue el último Ministro de Justicia, Instrucción Pública y Culto del gobierno de Avellaneda durante el año que transcurrió entre octubre de

⁷⁷ José Manuel Estrada enfrentó a Sarmiento contrariando la posición laicista del presidente.

1879 y octubre de 1880. Fue influido por Félix Frías -también católico-, ocupó el cargo de vocal en el Consejo Nacional de Educación y continuó su militancia católica desde diversos artículos periodísticos luego de su retiro de la vida política.

Entre ellos sobresalió asimismo Miguel Navarro Viola, fundador del periódico *La Unión*. Fue miembro del Consejo Nacional de Educación y Diputado Nacional, desde donde se sumó al Congreso Pedagógico Nacional como opositor al sector laico. Marcos Sastre, uno de los fundadores del Salón Literario donde se iniciara la “Generación del 37”, también se sumó al clan pro eclesiástico. Se vinculó al área educativa en 1865, será nombrado director de la Escuela Normal de Entre Ríos y luego miembro del CNE, cargo que ocupó hasta su muerte en 1887. Juan Bialet Massé, médico español arribado al país en 1876, también se ligó al grupo. Fue rector de los colegios nacionales de Mendoza, San Juan y La Rioja y profesor de la Universidad de Córdoba.

Las contradicciones del sector dirigente argentino quedaron reflejadas en el hecho de que muchos miembros que pertenecían -o pertenecieron luego- al sector católico fueron parte fundamental y funcional del gobierno de Sarmiento. No podía ser de otro modo. El país contaba con muy poca población, y la orientación social de la educación así como el presupuesto educativo desplazaba a las masas para formar tan solo a un porcentaje mínimo de la población –en especial entre los hijos de la clase social dominante-. El monopolio del conocimiento le brindó acceso a cargos de control administrativo burocrático dentro del Estado en formación y así al poder político. Formados en ocupaciones *profesionalistas* -médicos, abogados, contadores- ocuparon lugares relevantes en las universidades de Buenos Aires y Córdoba; en la prensa; en el Consejo Nacional de Educación; en la dirección de escuelas nacionales, así como en diversos ámbitos educativos; en empresas vinculadas a la distribución de materiales destinados a la educación, como fue el caso de Ángel Estrada, o incluso como vicepresidente segundo del Congreso Pedagógico como el caso de su hermano José Manuel.

A tal punto llegó la influencia del sector católico en la educación argentina que incluso los ministros de educación de la transición 1880 -Miguel Goyena y Manuel Pizarro- comulgaban en forma militante con los preceptos de esta fe.

7.3) La ley 934.

En 1878, el senador Jerónimo Cortés presentó ante la Cámara un proyecto a partir del cual se sancionó la ley nacional número 934, también llamada “de libertad de enseñanza”. En el curso del debate, el diputado Juan Garro miembro de la comisión, declaró que la medida se tomaba para que la libertad de enseñanza, consagrada en el artículo 14 de la Constitución, cuente con aplicación práctica. Según el diputado, para que la libertad exista y dé resultados satisfactorios era necesario poner en un plano de igualdad a las escuelas particular con las nacionales. (Ramallo, 2013).

El problema no se debió a las “posibles bondades de la ley”, sino al tipo de relación social que la misma venía a desenvolver. En un cuadro donde la educación católica se encontraba tan presente desde décadas atrás, una ley que diera libertad de educación permitía el desarrollo de la misma. La Ley además fue dictada en un cuadro de retroceso de la propuesta científico técnica expresada durante la presidencia de Sarmiento y clausurada a partir de la crisis de 1873. La enseñanza religiosa se convirtió en punta de lanza de la educación privada y tendió a fomentar la crítica a todos los postulados de la ciencia decimonónica expresada en el naturalismo, el positivismo y el racionalismo. Toda esta crítica se basaba en la respuesta papal expresada en la ya citada *Quanta Cura*.

La ley N° 934 del 19 de septiembre de 1878, llamada de “libertad de enseñanza”, vino a favorecer, precisamente, este tipo de educación pues, bajo ciertas formalidades y la intervención de inspectores en los exámenes, los títulos que expedían *se equipararon* con los oficiales; circunstancia inexistente antes de dicha ley. En realidad, no es alejarse mucho de la estricta verdad histórica, afirmar que la ley N° 934 oficializó la enseñanza religiosa en la República. Libertad se entendió así como *libertad religiosa*, ya que existieron también, como para justificarla, colegios *protestantes* donde se educaba sobre todo, la descendencia inglesa. (Vedoya, 1973: 37)

La ley estableció el régimen por el cual los alumnos particulares podían presentarse a examen en los colegios nacionales. Los colegios particulares debían contar con ciertas

condiciones; el Ministerio debía estar al tanto de la nómina de alumnos matriculados en cada curso así como de los programas, que debían estar en relación con los de los colegios nacionales. Los alumnos provenientes de escuelas privadas que se presentaban a examen en colegios nacionales recibirían el certificado correspondiente. La ley se amparó en el artículo 14 de la Constitución Nacional que culmina con todo un compendio de derechos, expresando que todos los habitantes de la Nación gozan, entre otros, del derecho “de enseñar y aprender.”

El escritor Vicente G. Quesada, que integraba entonces la Cámara de Diputados, sostuvo que: “Lo que se propone en el proyecto es lo menos que podíamos dar de libertad. [...] Para que haya verdadera libertad de enseñanza sería necesario que hubiera verdadera competencia de escuelas y de métodos y la posibilidad de que los discípulos pudieran elegir libremente el profesor [...]” (Ramallo, 2013: 18)

Sin embargo no ocurrirá lo esperado por Quesada. El Estado intentará ocupar el todo y hará frente a las manifestaciones alternativas, algunas veces incluso con el uso de la violencia al tratarse de experiencias obreras. La educación privada se irá cerrando en torno a la educación confesional y los alumnos, ni siquiera en los ciclos superiores tendrán la posibilidad de elegir libremente a sus profesores.

Según el análisis expresado en el texto de Juan Carlos Vedoya (1973) el censo escolar de 1883, apenas cinco años después de la ley, registraba 437 escuelas particulares en la República de las cuales unas 110 eran regidas por religiosos y sus matriculas eran pagas. De esas 110 escuelas religiosas pagas más de 60 estaban en el área de la provincia y la ciudad de Buenos Aires. La ley benefició a una serie de colegios religiosos que se incorporaron a la enseñanza oficial, como por ejemplo el Colegio de la Inmaculada en la provincia de Santa Fe y el Colegio del Salvador en Buenos Aires, ambos de la Compañía de Jesús, siempre que estos institutos siguieran los planes de estudios de los colegios nacionales. (Ramallo, 2013). De este modo toda educación pasaba a ser educación del Estado, es decir, regida bajo sus programas educativos. A su vez, el Estado se mostraba permisivo frente al hecho que la enseñanza religiosa se dictara en escuelas confesionales donde se aplicaba su programa o incluso en sus establecimientos, siempre que no fuera en horario de clase.

La educación privada se vinculaba estrechamente a la religiosa, era costosa, y por lo tanto solo los hijos de la elite podían acceder a ella. Es uno de los puntos que explica la tradición católica de los miembros encumbrados de la sociedad y de la dirigencia nacional más allá de la tradición laica de la escuela pública. En los hechos, un practicante de otro culto no podía siquiera ocupar un lugar entre las máximas jerarquías administrativas del Estado. Además, la educación paga libró al Estado de una masa de demandantes que podrían llegar a minar aun más los fondos destinados por el gobierno. Un 20% de los concurrentes a escuelas acudían a la educación privada.⁷⁸ “Mediante la oficialización de este mecanismo por la Ley N° 934, ese Estado estuvo siempre seguro que las “elites” disponían de una educación adecuada a su situación económica y al papel político-social que estaban llamadas a desempeñar.” (Vedoya, 1973: 40)

La tesis esgrimida por Vedoya en este punto afirma que la libertad de enseñanza establecida por la Ley N° 934 asentó las bases para el libre desarrollo de la enseñanza religiosa y que dicha Ley no fue concurrente con la Ley N° 1420, sino contradictoria con ella. Es cierto, sin embargo, que la Ley 1420 no prohíbe la educación religiosa. En su artículo 8 se la plantea por la positiva y es proclive a alentarla siempre que no se dicte en horario de clase. Además, el artículo 12 del decreto presidencial que reglamenta la Ley afirma que los ministros de los diferentes cultos pueden dar conferencias sobre enseñanza religiosa previa designación del Consejo Escolar y siempre que cuenten con una asistencia mínima de quince alumnos.

Respecto a la educación religiosa, la ley de educación común no solo no la prohibió, sino que dio libertad de acción permitiendo que se desarrollara “antes o después de la hora de clase”. Es una concesión a la Iglesia Católica cuya influencia se venía desarrollando desde el período colonial. Al no manifestarse contra algo que, por un lado, se encontraba tan arraigado en la tradición cultural-educativa nacional, y por otro, respondía a un poder paralelo -y en algunos lugares más fuerte- al mismo Estado, implicaba en los hechos darle un proceso de continuidad incluso bajo una supuesta reglamentación laica.

⁷⁸ Para un análisis sobre la educación privada en Argentina es recomendable leer el libro de Morduchowicz, Alejandro (1999) La educación privada en la Argentina: historia, regulaciones y asignación de recursos públicos. Buenos Aires.

La Ley 934 fue reglamentada por decreto el 8 de marzo de 1879 y modificada luego, el 1 de marzo de 1886, al establecerse que la inspección a los colegios particulares, que se encontraban bajo la Ley, debía practicarse al menos una vez al año. Más de cinco años pasaron hasta que se dictó la Ley 1420. Entre una y otra se desarrolló un conflictivo proceso que enfrentó a los sectores católicos contra los sectores liberales en los organismos de gobierno. No obstante en el Congreso Pedagógico y durante la redacción de la Ley de Educación Común, sus discrepancias no fueron tan profundas.

7.4) Equilibrio y desequilibrio. La táctica de Roca para sostener una política propia.

El enfrentamiento central entre católicos y liberales en torno al problema de la educación se desarrolló durante la primera presidencia de Roca. El nuevo mandatario electo para el período 1880-1886 nombró al frente del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública a Manuel Pizarro. Pizarro fue un notorio dirigente católico, proveniente de la provincia de Córdoba donde cumplió con ciertas funciones políticas para el Partido Autonomista Nacional. Asumió su cargo como Ministro al inicio mismo de la presidencia, en octubre de 1880, hasta su renuncia en enero de 1882.

La estrategia de Roca desde el ejecutivo fue intentar armar un entramado de doble poder entre el Ministerio y el Consejo Nacional desde donde sectores católicos y laicos pudieran controlarse de forma mutua. Sarmiento fue nombrado al frente del Consejo Nacional de Educación y Pizarro del Ministerio. “Roca nombra a Sarmiento Superintendente General de Escuelas y Presidente del Consejo, y lo rodea de ocho vocales mayoritariamente católicos.” (Cucuzza, 1985: 108) El juego de Roca mantenía el equilibrio entre un laico que todavía procuraba instalar el modelo norteamericano y un católico presumiblemente manejable. La dirección impuesta desde el Ministerio pesaba sobre el *Ego* y las intenciones de Sarmiento forzando el enfrentamiento con el ministro Pizarro.

El 12 de enero de 1881 se produjo el traspaso de las escuelas primarias que todavía se encontraban bajo la órbita de la provincia. El 28 de enero de ese año se dictó el decreto por el cual hasta que el Congreso Nacional dictara una ley para la educación común en la Capital continuaría vigente la ley provincial de 1875. Desde sus comienzos el Consejo

Nacional de Educación se hizo cargo de los fondos, útiles y pertenencias del departamento escolar de la capital. Además quedó a cargo de la Biblioteca Nacional y de las bibliotecas populares. Pizarro, desde el Ministerio, comenzó a separarse de la política prevista por Roca para el área mostrando el equívoco sobre su supuesta manipulabilidad. En 1881 intentó acordar con el papado la implementación de innovaciones educativas en materia religiosa, lo que determinó como irreversible el enfrentamiento con Sarmiento. Además de este intento de concordato con el Vaticano, podemos aducir la intolerancia de Sarmiento por contar con una autoridad que limitaba la aplicación de las propuestas del Consejo, así como la disputa por la imposición del modelo francés o el norteamericano para las Escuelas de Artes y Oficios (Oelsner, 2007) tornó la situación insoportable.

Durante la gestión de Pizarro se realizó la convocatoria al Congreso Pedagógico Nacional de común acuerdo con sus opositores. Pizarro consultó al CNE sobre la conveniencia de llamar a un Congreso de Educación aprovechando la proximidad de la Exposición Continental de la Industria (Sarmiento, 1881: 82; Pizarro, 1881: 83) Sarmiento aceptó, y propuso que los Estados vecinos envíen representantes que expusieran sobre el estado de la educación en sus respectivos países. Dicho Congreso debía resolver problemas importantes tales como la obligatoriedad y el estado de la educación en las provincias, la cual venía bastante retrasada con respecto a la Capital. Sin embargo, el punto nodal del Congreso giró en torno al problema de la intervención católica en la educación. Ya sea a través de párrocos al frente de la enseñanza, de impartir catecismo durante las clases, o la orientación moral católica incluida en los programas de estudio. A partir de allí se generó una puja por el control del futuro Congreso empezando, como era de esperar, por su dirección. Sarmiento veía con desconfianza cuan progresivo podía ser el Congreso, por lo cual solo brindó un apoyo crítico.

La polémica alcanzó su punto más alto en enero de 1882, cuando el Ministro inicia una serie de cartas publicadas en los diarios dirigidos a Sarmiento pero atacando a Alem, Del Valle y Rocha. En ellas se advierte que los motivos de la desavenencia eran muchos y profundos, no solo, y quizá no fundamentalmente la convocatoria al Congreso Pedagógico.

Estaba presente, la intención de Pizarro de celebrar un Concordato con la Santa Sede, el problema del traslado de las autoridades provinciales a la capital de la provincia que se remontaba hasta el célebre Congreso de Belgrano, la idea de Pizarro de crear una escuela de artes y oficios, la lucha política contra los miembros del opositor partido Republicano que rodeaban a Sarmiento en El Nacional: y hasta se ha mencionado la intención presidencialista del mismo Pizarro.

El “zorro” Roca definió la situación con una de sus habituales prácticas políticas, aceptaba la renuncia del Superintendente, y la de los miembros del Consejo Nacional de Educación (que no la habían presentado); y por último, dejó caer al Ministro de Educación sustituyéndolo por otro de signo opuesto: Eduardo Wilde. (Cucuzza, 1986: 26 y 27)

Como ocurrió tantas veces, Roca aprovechó la fuerza de algunos miembros de la elite para poner freno a otros. En este caso Pizarro le sirvió como contención a un Sarmiento cuyo objetivo escolar –aunque muy diferente al que intentará impulsar en la década de 1870- aun sentía la necesidad de desarrollar la educación por carriles más progresivos respecto a los que se venían planteando. Sin embargo la extrema vinculación de Pizarro con la curia episcopal ponía en riesgo una política laica que procuraba el desarrollo de un Estado independiente de cualquier cuestionamiento a la sociedad civil y a los derechos comerciales. El conflicto concluirá con la renuncia de todos los miembros allanando nuevamente el camino de la política roquista. La lucha entre Sarmiento, el Ministro y los vocales del Consejo “llegó a tal intensidad que terminó con la renuncia de todos en enero de 1882 sin que llegara a cumplir con el objetivo de elaborar un proyecto de ley de educación.” (Cucuzza, 1985: 108).

Pizarro debió renunciar al CNE como producto de sus discrepancias con el sector laico. Unos meses después también lo hizo con su cargo en el Ministerio. El CNE quedó finalmente conformado con integrantes de la comisión especial destinada a dirigir los trabajos del Congreso Pedagógico. Onésimo Leguizamón fue su presidente; T. S. Osuna su secretario; y los vocales fueron Benjamín Zorrilla, Marcos Sastre, Nicolás Avellaneda, José M. Torres, Wenceslao Escalante, Marcelino Aravena, Julio Fonrouge, Mariano Froncini, José Hernandez, José A. Wilde, Miguel Goyena, Salvador Diez Mori, J. M. Larsen, Emilio

Lamarca, Nicolás Achaval, Enrique Herold, José Piccoli, José M. Estrada, Federico de la Barca, Raúl Legout, Nicanor Larrain, E. M. de Santa Olalla y Bonifacio Lastra. Un número importante entre los disertantes eran médicos y abogados, alejados de las problemáticas gremiales más inmediatas de los docentes. Su presencia manifestó una profunda preocupación por la dirección política y académica de las resoluciones que debía tomar el Congreso. Entre los integrantes encontramos una mixtura de laicos y católicos, o incluso miembros conservadores de la elite ilustrada y otros de tinte progresista; es decir, un espacio de connivencia política entre diversos sectores que discutían un objetivo común, un plan educativo.

En enero de 1882 el Consejo se reunió para elegir al presidente del futuro Congreso. La elección recayó en forma unánime sobre Onésimo Leguizamón⁷⁹. No obstante, a la hora de elegir al Vicepresidente, Sarmiento se excusó de participar. Tenía en conocimiento que la decisión caería sobre Miguel Navarro Viola, férreo católico -uno de los fundadores del periódico católico *La Unión*- quien ingresaba a la dirección como contrapeso al sector laico. Como gesto -en particular frente a los delegados extranjeros y posiblemente para no mostrar fisuras internas- nombraron a Sarmiento presidente honorario. Él aceptó el cargo aunque optó por no representar a ninguna de las comitivas provinciales.

El concepto sobre la idea de que el problema de mayor resonancia en lo relativo a la política educativa de la generación del 80 estuvo referido a la enseñanza religiosa es recuperado por Juan Carlos Tedesco (2009). La lucha política contra la Iglesia fue abierta desde 1810 sufriendo un claro retroceso durante el gobierno de Rosas. Los intelectuales de la generación del 37 entendieron al clero como uno de los sostenes del gobierno y lo identificaron como un elemento del atraso. La ofensiva por la libertad de cultos avanzó luego de la caída de Rosas y se incrementó durante la década de 1880. “El argumento de la inmigración fue, en este conflicto, el más frecuentemente utilizado. Y como inmigración era entendido casi como sinónimo de progreso, toda posición en contrario apareció identificada con el atraso y el estancamiento.” (Tedesco, 2009: 117)

⁷⁹ Leguizamón se había desempeñado como Ministro de Justicia e Instrucción Pública de Nicolás Avellaneda durante los difíciles años de 1874 a 1877. Para presidir el Congreso Pedagógico debió renunciar a su cargo como Ministro de la Suprema Corte de Justicia.

La enseñanza religiosa había cobrado fuerte peso gracias a la influencia de los sectores católicos en lo que sería la Ley de Educación Común más importante previa a la 1420. Es por ello que Pablo Pineau (1996) afirma la posición tomada por Estrada en la defensa a ultranza de la Ley de 1875, ya que garantizaba la enseñanza religiosa. Este será uno de los elementos que le permite aseverar el carácter conservador de dicha Ley.

Referido también al caso particular de la provincia de Buenos Aires, Renata Giovine (2008) explica que frente al conflicto, Sarmiento se postula abiertamente a favor del laicismo. Sin embargo, durante su mandato como director de escuelas de la provincia mantuvo las directivas no laicas dejadas por Estrada y asentadas en la Ley de Educación Común de la provincia. Es por eso que afirma que el Estado provincial no se “laiciza” sino que asume “una función tutelar en la formación de la moralidad de los ciudadanos, no renunciando para su consecución a recurrir a la moral católica, la cual es anexada a la moral o “religión” cívica.” (Giovine, 2008: 60).

El debate se desarrolló en tanto que la Iglesia consideraba como un derecho propio el monopolio pedagógico-religioso. Hacia 1880 esa aspiración de hegemonía se había extendido a nivel nacional y entrado en colisión con las intenciones del normalismo laicista. Desde la perspectiva del grupo católico, solo la iglesia tenía legitimidad como educadora. “Su palabra pedagógica representaba la moral, la verdad y el orden social.” Y su labor principal era la de combatir al enemigo manifestado en sus múltiples formas: el ateísmo, protestantismo, judaísmo, liberalismo, positivismo, anarquismo, racionalismo científico y socialismo. (Puiggrós, 2009: 83).

Con la renuncia de Pizarro al Ministerio el camino para la concreción de un proyecto laico parecía allanarse. Sin embargo el nuevo Ministro Eduardo Wilde, quien ocupará el cargo durante todo el tiempo que reste al gobierno de Roca, no se verá libre de una fuerte impronta pro católica para la educación. “Toda política del Estado con respecto a la Iglesia tendió a arbitrar los medios para ejercer el control sobre ella y no pasar al plano de la separación institucional.” (Tedesco, 2009: 121) El nuevo Ministro de Justicia, Instrucción Pública y Culto, en pleno debate sobre la ley de educación común, expresó con notable claridad su concepto acerca de la religión en el conjunto de la población cuando expresó que para educar a las masas no alcanzaba con las creencias morales en su forma abstracta

sino que cuenten con algo tangible y concreto. Es por eso que consideraba que “La religión es conveniente con sus formas externas, para obtener el dominio de ciertos espíritus mediocres que no alcanzan a las sublimidades de la abstracción.” (en Tedesco, 2009: 122).

Amparados por la Constitución, los liberales laicos intentaron dar vía libre a las políticas del Estado en educación tras un recorrido de conflictos iniciados muy tempranamente, y desarrollados hasta los albores de la sanción de la ley 1420.

Ya en 1881 el arzobispo de Buenos Aires se quejaba ante el ministro de Instrucción Pública por una disposición del Consejo General de Educación que reglamentaba la enseñanza religiosa y disponía que fuera impartida por los párrocos y no por los maestros. En 1882, en ocasión de las reuniones del Congreso Pedagógico, también se registró un incidente entre los congresales partidarios de la enseñanza religiosa y los liberales, y en 1883, en el debate de la ley de educación, el enfrentamiento alcanzó su punto máximo, derivando en una serie de incidentes con la Iglesia, que determinaron la expulsión de varios obispos. (Tedesco, 2009: 118)

En un apartado del capítulo en cuestión, Tedesco caracteriza que las convenciones constituyentes propinaron derrotas a los políticos católicos. No obstante, el segundo artículo de la Constitución reafirmaba que el vínculo entre el Estado y la Iglesia Católica no fue abolido. Tampoco se cuestionó la posibilidad planteada en el artículo 14 de incluir a la enseñanza religiosa –la ley 934 reforzó la idea- entre aquellos derechos que permiten enseñar y aprender. Los católicos, por su parte, no objetaban *per se* los avances del Estado. Su exigencia se basaba en el hecho que el Estado debía ajustar su funcionamiento a las normas divinas de gobierno, enfrentando las prácticas liberales propias del desarrollo capitalista. Para ello utilizarían el *syllabus* como herramienta para enfrentar las políticas secularizadoras de la primera presidencia de Roca. Ese desajuste de un Estado que no se definía entre su catolicismo y su liberalismo, entre su tradición vaticana y sus vínculos con Inglaterra, fue el punto nodal que distanció a todo un sector de la elite respecto a la Iglesia. La Iglesia perdió influencia y “...así como la élite dirigente tomó prestados los modelos ideológicos europeos para llevar adelante su programa de afianzamiento, la Iglesia argentina enfrentó esto siguiendo las orientaciones papales dadas en Roma.” (Tedesco, 2009: 119)

Los liberales comenzaron por cuestionar la educación desde un plano didáctico. Cuestionaron así qué rol debía jugar la educación antes que negar directamente la participación de la Iglesia. Su ambigüedad se manifestaba en el nivel práctico, el ordenamiento moral de la iglesia facilitaba el control ideológico sobre la población. No obstante, la intervención de los católicos en el área reducía el poder de un Estado todavía débil en ciertos aspectos. La conclusión derivaba frecuentemente en el hecho de que el control de una herramienta tan cara como la educación ya no podía quedar en manos de las familias, ni de los párrocos. Sin embargo, dentro del grupo liberal no existía uniformidad. Este no era un bloque sin fisuras en la medida que se pueden apreciar al menos dos corrientes. Una de tinte europeísta que retomaba las nociones del darwinismo social, y otra de carácter “nacional” –según el término utilizado por Héctor Cucuzza- afirmada en el jacobinismo democrático. Las distintas corrientes expresaban además diversas tendencias;

Para los liberales europeos la Iglesia equivalía a feudalismo. En nuestro país se la asimilaba al pasado colonial. En ambos casos simbolizaba el retraso a contramarcha de las luces del progreso, la ciencia y la industria. Para los católicos, los avances liberales significaban masonería, librepensamiento, anarquía, socialismo, o cualquiera de las expresiones fustigadas en las encíclicas papales. (Cucuzza, 1986: 35)

Sostenemos que no existían bloques homogéneos, aunque este planteo es más simple de aplicar entre los liberales, principalmente por la multiplicidad de posiciones ideológicas que ellos representaban, que entre los católicos. Lo cierto es que, la posición liberal por heterogénea que fuera se ajustaba más a la posición de Roca. Los católicos, por su parte, aducían a la importancia de la religión desde un punto de vista moral –la religión como fundamento de orden social-, tradicional –recuperando el concepto de una sociedad tradicionalmente católica-, y legal –amparándose incluso en la Constitución Nacional-. No dudaron en publicar sus posiciones a través de una prensa propia, así como también en los de circulación general como *La Prensa*.

El grupo católico estaba conformado por; José Manuel Estrada, canónigo Manuel Piñero, J. Magendie, Fermín Molina, Pedro Goyena, Estevan Salvadó, Emilio Lamarca, Juan Biallet Massé, Joaquín Alarcón, Juan B. Aguirre Silva, Miguel Navarro Viola, Carlos Rus, Marcos Sastre, Ángel Estrada, Adolfo Van Gelderen, Pedro J. Ortiz, Fidel Carreras, Tristán Achával

Rodríguez, Juan Ortiz de Rosas, Rafael Igarzábal, Jorge Juan Rian, Federico G. Espinoza, Florentino M. Serey. Estos fueron los firmantes de una solicitada publicada en *La Prensa* el 16 de abril de 1882. El debate excedió así al ámbito del Congreso y se abrió a la prensa escrita a través de diarios como *El Nacional*, *La Prensa* y *La Tribuna Nacional*, los cuales reflejaron distintas opiniones respecto al tema.

Del mismo modo que el sector laico no era un grupo homogéneo y sin fisuras, tampoco lo fue el sector católico. Iglesias (1991) afirma que el cuerpo político del sector católico de la época es mucho más complejo de lo que pretenden las visiones esquemáticas que dividen laicos de católicos sin desentrañar la madeja de contradicciones que allí se encierra. No obstante esta interesante visión, su hipótesis sostiene que “hay una curva en el pensamiento crítico del catolicismo que termina dentro del marco hegemónico planteado por el Estado. El catolicismo se estatiza a partir del noventa, viviendo de los privilegios y prebendas estatales.” (Pág. 258). Muy por el contrario, en este capítulo venimos sosteniendo que Estado e Iglesia se desarrollaron como fuerzas complementarias en el marco de dominación. Los momentos en los cuales estalló algún tipo de antagonismo fueron resueltos cediendo a los requerimientos eclesiásticos. Los conflictivos del proceso queda determinado por el hecho de que no es simplemente un párroco el que imponía condiciones al Estado Nacional, sino que este se subordinaba diplomáticamente a las ordenanzas dictadas por un Estado extranjero.

7.5) Liberales vs Católicos. El debate en el Congreso Pedagógico.

Los representantes uruguayos en el Congreso publicaron en 1882 *El Informe acerca del Congreso Pedagógico Internacional Americano de Buenos Aires*. Fue presentado a la Comisión Directiva de la “sociedad de amigos de la educación popular” de Montevideo por sus delegados Carlos M. Ramírez, Carlos M. de Pena y F. A. Berra. El mismo describe cómo durante las sesiones 11 y 12 del congreso se disertó en torno al tema que generó mayor nivel de conflicto. Los congresales Nicanor Larraín y Raoul Legout incluyeron en la discusión la posición sostenida por un sector de los liberales sobre que la educación debía ser laica. El punto abrió el debate con una moción “contraria” presentada de inmediato por

el sector católico. El nivel de enfrentamiento acerca nuevos concejales sumando votos a uno u otro sector. Otros congresales abandonan sus respectivas comisiones para participar de esta. Extremando posiciones unos veinte miembros de la comisión firmaron una moción reformada que afirmaba “La escuela argentina será esencialmente religiosa.” (Informe, 1882: 27) El nivel de enfrentamiento hizo, incluso, peligrar el Congreso.

Los asuntos más extraños a la cuestión religiosa sufrían los efectos de la división, porque el espíritu de cuerpo tendía visiblemente á agriar el tono de los debates y á agrupar, en el momento de la votación, por un lado a los católicos, por otro lado á los que no lo eran. La excitación de los ánimos, cada vez más pronunciada, trascendió al pueblo, á la prensa y aún á las más elevadas autoridades de la República. Todo hacía temer la próxima disolución del Congreso. (Informe, 1882: 27)

Llegado el punto sobre laicismo o educación religiosa, los ánimos de los miembros del Concilio se crisparon. Es importante remarcar que no se puso en cuestión el derecho de los católicos a brindar educación religiosa en aquellos establecimientos que estuviesen bajo su órbita. El debate se daba en torno a la educación pública y ningún derecho privado de la Iglesia Católica se veía agredido. La reacción católica frente a la moción liberal proponía extender la educación religiosa a las escuelas de todo el país y de Sudamérica (en tanto que el Congreso tomó como resolución hacer extensivas todas sus decisiones). El informe de los representantes uruguayos detalla la discusión;

Llamaron nuestra atención desde el principio dos cosas: la cuestión misma, y la intranquilidad que motivó en algunos ánimos. Los señores Larrain y Legout propusieron que la escuela *común* ó pública fuese *laica*. Preciso es consignar que nó todos entendieron esta locución como debieron entenderla: para algunos liberales y católicos, la escuela laica es la escuela en que no se enseña una religión positiva cualquiera; pero tomando esas palabras en su acepción propia, como debíamos tomarlas, y como creemos que las tomaba la mayoría, no vimos en ese proyecto propósito alguno innovador, pues que las escuelas públicas son absolutamente civiles en la República argentina y en todas las que tenían representación en el Congreso, desde que están bajo la autoridad exclusiva de los poderes civiles y son dirigidas por legos ó seculares.

Tampoco vimos la menor agresión al derecho privado de los católicos, porque la prescripción se limitaba á las escuelas comunes, á las escuelas oficiales, sin comprender las escuelas que tuviesen á su cargo los individuos ó las comunidades de la Iglesia.

(...)

Lo que pareció exceder los límites de toda consideración fue que la moción anti-liberal salía del círculo de la escuela pública, y establecía que “la escuela argentina sería esencialmente católica”, envolviendo en esta expresión la enseñanza pública y la privada, toda la enseñanza del país, y no solamente la argentina, sino también la de las otras naciones, puesto que ya se había establecido en el Congreso que todas las resoluciones serían generales. (...) Esa actitud extremosa fue la que conmovió al Congreso, á la prensa y á la sociedad entera, hasta el punto de hacerse inminente la disolución del primero. (Informe, 1882: 28-29)

La actitud tomada por el grupo católico hizo peligrar el Congreso. Era manifiestamente un chantaje. El Congreso contaba con unos 270 miembros, la concesión quedó de manifiesto en que los que se manifestaron contra la posición laica fueron apenas unos veinte miembros, aunque un gran número de los liberales sentía la presión de responder a los requerimientos católicos. Por eso mismo claudicaron frente a las amenazas de abandonar el recinto. Por otro lado consideraban necesario que el Congreso saque resoluciones por unanimidad –en este punto al menos- para darle más fuerza a la imposición de sus resultados en la aplicación práctica. Frente a la posibilidad de disolución, y para que eso no ocurra, la delegación uruguaya decidió actuar como mediadora. Los liberales presentaron una moción superadora que constaba en no discutir el punto en el Congreso para no romperlo. La idea fue sacar del debate todo lo que respecta a este punto contradictorio. La estrategia del sector católico fue la de aceptar –siempre bajo la amenaza de romper el Congreso- que no se trate el tema religioso por la positiva, pero tampoco por la negativa.

El áspero nivel de conflicto al que llegó el enfrentamiento entre católicos y liberales hizo peligrar el desarrollo del Congreso. Es cierto que el peligro se debió más al chantaje al que se dejó someter la mayoría laica por la minoría católica. La propuesta de la delegación

uruguay por no abordar el debate tendió a negar un conflicto que se desarrollaba en los hechos. El Dr. Ramirez, del bando liberal, redactó una moción en la cual establecía que; “El Congreso declara eliminada de sus debates la cuestión de la enseñanza laica y la de la enseñanza religiosa, así como cualesquiera otras que tengan igual significado y alcance” (Informe, 1882: 30). La misma fue firmada por 22 integrantes del sector liberal y Ramirez propuso votarla. Aprovechando la oportunidad, y ante la posibilidad de quedarse sin nada, los católicos aceptaron la propuesta. Irgazabal, uno de los integrantes del clan católico, entendiendo que era voluntad mayoritaria del cenáculo no abordar el tema religioso, propuso que la votación se defina por aclamación, dejando claro el contentamiento de este sector al no ser derrotados en el tema religioso. La única voz disonante fue la del boliviano Nicomedes Antelo, quien se opuso a tal determinación.

Otro de los miembros de la comisión, el Sr. Herold, contaba con una propuesta de programa que incluía la enseñanza religiosa. Debido a la prohibición omitió leerla. El presidente del Congreso pidió pasarla a comisión para tratarla, pero José Manuel Estrada, vicepresidente segundo, se opuso;

...expresando que, por haber resuelto el Congreso que no se trataran las cuestiones del orden religioso, no podía darse curso á un proyecto de programa que contrariaba esa resolución, puesto que eliminar de él la enseñanza religiosa equivalía á entrar en la cuestión y á resolverla en el sentido de la escuela laica. (Informe, 1882: 31)

El Dr. Navarro Viola apoyó el requerimiento expresado por Estrada. Los católicos se aferraban al hecho que si se omitía de la discusión el problema de la enseñanza religiosa, tratar el punto sin nombrarla no resolvía la cuestión pues implicaba de hecho aceptar la enseñanza no religiosa. El Dr. Alem habló en contra de esta explicación alegando que el Congreso decidió abstenerse solo de las cuestiones religiosas y que el resto del programa podía tratarse. Tanto Larraín como Legout habían borrado el punto que explicitaba que la educación debía ser laica y así, por tal motivo, podía tratarse. Los congresales católicos no conformes aun con el tratamiento que al parecer dejaba las puertas abiertas a la escuela laica, intentaron por todas las vías del debate que quede en claro que si no se aceptaba discutir sobre un tipo de educación tampoco se discutía sobre la otra. El Congreso dio trámite al proyecto de programa del Sr. Herald con exclusión de la enseñanza religiosa. Al

día siguiente unos 15 miembros católicos abandonaron el Congreso en protesta por cómo se desarrollaba el tratamiento del tema.

La influencia del sector católico se veía reforzada por sus renombradas figuras. Entre los que amenazaron abandonar el Congreso –y que lo hicieron momentáneamente- se encontraban los ya citados José Manuel Estrada -vicepresidente segundo-; Miguel Goyena -ex Ministro de Justicia, Instrucción Pública y Culto a fines del gobierno de Avellaneda- Biale Massé -médico español que, emigrado a la Argentina, participara de las acciones de gobierno-.

7.6) Los problemas sociales y la preocupación de la iglesia.

En una clara reacción al avance del laicismo, en agosto de 1884, apenas un mes después de la sanción de la Ley 1420 se realizó el primer Congreso Católico. Dicho Congreso propuso conformar círculos obreros. Los católicos presentaron una seria preocupación por la cuestión social. Sus propuestas venían ligadas a las condiciones de vida de los trabajadores que podía llevar al socialismo. Desde la década anterior la Iglesia manifestaba su preocupación por los conflictos sociales emergentes de la industrialización. Es claro que esta preocupación era una exportación europea más que una realidad local, sin embargo la Iglesia logra anticipar agudamente un problema que pronto se extenderá a todo el territorio.

Para el incipiente movimiento obrero organizado, la existencia de organizaciones gremiales fuertes e independientes de los patrones y del Estado era la condición básica para el efectivo logro de las conquistas sociales; el proyecto de Código de Trabajo y la orientación social de los católicos, por el contrario, intentaron coartar la acción independiente de los trabajadores, haciendo de la iniciativa legislativa del Estado y de su tutela sobre las leyes aprobadas, los recursos para mejorar la situación proletaria. (Recalde, 1985: 52)

La Iglesia adelantó el problema a través de su prensa y de sus congresos. “El órgano católico más caracterizado del momento es La Unión, y al que aparecen vinculados los nombres de Goyena, Achával Rodríguez, Navarro Viola, Estrada y otros.” (Weinberg, 1984:

IX) Entre 1884 y 1889 la celebración de un concordato fue el reclamo central de los católicos argentinos. En todo momento rechazó la educación laica y el matrimonio civil, dos de las medidas más cuestionadas del gobierno liberal argentino, retomando los postulados vaticanistas;

León XII, en su *Inmortale Dei y Libertas*, de 1885 y 1888, respectivamente, repudió a las libertades de culto, palabra, imprenta, enseñanza y conciencia. La política de secularización fue igualmente condenada; así, la *Arcanum divinae sapientiae* se ocupa del matrimonio cristiano, combatiendo el divorcio y el laicismo matrimonial; la *Humanum genus*, de 1884, condena la enseñanza laica. (Recalde, 1985: 32)

El clero dio aviso al gobierno sobre el problema del liberalismo. En su interpretación, esa corriente ideológica permitía el desarrollo a una corriente mucho más perjudicial, el socialismo. La Comuna de París, la Asociación Internacional de Trabajadores y los conflictos obreros, fueron el llamado de alerta. La fundación de una Segunda Internacional de trabajadores socialistas y laboristas se planteaba como una amenaza digna de ser pensada, enfrentada y –en lo posible en forma conjunta–, rechazada. Para ello, la Iglesia hacia fin de siglo, tendió a dar respuesta a los diferentes conflictos que se fueron presentando.

Parte de una disciplinada organización internacional, la Iglesia trasladó a nuestro medio las orientaciones que para enfrentar a los problemas sociales formulaba el Papado. En tal sentido, fue de fundamental importancia la encíclica *Rerum Novarum*, dada por León XIII en 1891, que tuvo entre nosotros una gran difusión, constituyendo la matriz de la acción social de los católicos argentinos. (Recalde, 1985: 19)

La base de acción de los círculos obreros católicos está presente en el *Rerum novarum*. Fue una encíclica que detallaba las condiciones de vida de la clase trabajadora y, frente a un hecho ya inmanejable, la Iglesia debió aceptar el derecho a que formen y se organicen en sindicatos. Al mismo agregó un plan de acción social que sobrepasaba la crítica al liberalismo y el socialismo, y establecía la forma de relación entre las diversas clases sociales.

En Argentina una nueva crisis económica, consecuencia directa del desarrollo capitalista, golpeó al gobierno de Juárez Celman. Fue así como la crisis política alertó a la clase gobernante sobre la factibilidad de las advertencias eclesiásticas. La nueva acción de la Iglesia intervino en el movimiento obrero a través de sus círculos, así como su rechazo al socialismo atenuó el anticlericalismo de las clases dominantes de fines del siglo XIX.

En un sentido más general, a partir del 90 el distanciamiento entre el Estado y la Iglesia –que alcanzó su climax en la década anterior- fue disminuyendo. Eso se debió, fundamentalmente, al congelamiento de la política secularizadora que –hasta hoy- no avanzó mucho más allá del punto al que llegó a fines del 80, produciéndose incluso una evidente desnaturalización de la legislación laicista promulgada, particularmente en el terreno educativo. (Recalde, 1985: 23)

7.7) Conclusión.

Como venimos afirmando, una de las consecuencias políticas más importantes en la Argentina posterior a la crisis de 1873 fue su vinculación definitiva a los requerimientos de Estados extranjeros, se entiende con claridad a partir de la estrechez de relaciones del Estado argentino con el mercado inglés. Nuestra intención en este capítulo fue mostrar cómo, además de los miembros de la elite que bregaron por mantener esos vínculos, también los hubo entre aquellos que alentaron la unidad ideológica con el Estado Vaticano.

Las políticas educativas iniciadas durante la presidencia de Sarmiento mostraban un marcado aire laicista. El “normalismo” exportado desde Massachusetts y de fuerte impronta prusiana, planteaba una línea científicista que se vinculaba más al laicismo que a la tradición católica españolista que aun se desenvolvía en muchas instituciones argentinas. La intervención de la Universidad de Córdoba puede servir de ejemplo, las bibliotecas populares, escuelas de minería y agronomía y las escuelas normales intentaron marcar previo a la crisis de 1873 un camino científico-técnico. Los cambios en la política y la economía nacional a partir de mediados de esa década forzaron una retracción de estas políticas.

Los sectores más conservadores –ligados por afinidad o intereses a la oligarquía- que impulsaban la educación católica arremetieron aprovechando el cambio en el ritmo económico y el enfriamiento en la propuesta educativa científicista. Varios de los miembros de la elite ilustrada y política respondían al culto católico y se vinculaban a este no solo desde el punto de vista confesional. La elite era eminentemente católica más allá de su liberalismo. Ese liberalismo estaba más vinculado a la defensa en la libertad para el intercambio –bien de capitales o de mano de obra- lo que la llevaba a una contradicción en los hechos, a saber; la presión por sostener la educación católica y la necesidad de abrir el juego educativo a los hijos de inmigrantes poseedores de diversos cultos.

Los compromisos diplomáticos de la burguesía oligárquica argentina con potencias extranjeras la subsumieron a la necesidad de vincularse al Vaticano por un lado y, por otro, al comercio inglés. No obstante, como desarrollamos al comienzo de este capítulo, el liberalismo, base ideológica del desarrollo capitalista, venía siendo fuertemente cuestionado por la curia romana desde mediados de siglo.

En los debates entablados entre los sectores laicos y católicos pudimos ver como la dirección política del Estado no logró desvincularse del sometimiento respecto a otras potencias. Es claro el caso de sus vínculos con Inglaterra. Sin embargo es importante, a los efectos de este trabajo, remarcar un punto sobre el que habitualmente se hace silencio. Escondido detrás de un entramado ideológico, el Vaticano se comportaba como una potencia imperialista que impartía una línea propia a los miembros de la dirigencia política Argentina. Estos, aceptando en este caso también la intervención extranjera, coincidían con sus preceptos y consentían en su intervención.

El conflicto real abierto en este período fue el de la intervención de un Estado dentro de otro Estado, en un marco en el que el Estado Argentino intentaba desarrollarse en forma independiente. El Vaticano intervino en la política local a través de sus normas, sus encíclicas y sus leyes, del mismo modo que los Estados imperialistas se apoyaban en la doctrina liberal. Ambos, liberales y católicos, lucharon por controlar la mayor herramienta de difusión ideológica pública, el sistema escolar.

Tal vez por estos antecedentes, al abordar el Congreso nuevamente el problema educativo en el orden nacional, su recinto se transformó en palestra donde contendían de nuevo católicos y liberales enzarzados en dogmas y doctrinas, escolásticas y filosofías, pero postergando en sus pensamientos el principal problema: el mejoramiento urgente e indispensable de la enseñanza de las primeras letras. Esta preterición, cuando dos tercios de la población infantil carecía de pupitres en la República, es a nuestro juicio una clara demostración de esa dicotomía que caracterizaba a la cúpula social argentina. Y es tan cierta nuestra afirmación, que siendo el “laicismo” el tema central en ningún momento peligró ni se puso en tela de juicio la ley n° 934; fundamento legal de la educación religiosa paga, bajo capa de “libertad de enseñanza”, y que permitía a los hijos de los contendientes en la polémica, prescindiendo de sus diferencias ideológicas, tener asegurados sus pupitres para la instrucción primaria y el subsiguiente acceso al ciclo medio. Por eso fue valor entendido que toda la discusión giraba en torno a la “educación popular” a cargo del fisco y en este caso laica; quedando fuera del tema la educación de la “clase pudiente”, en este caso religiosa. Y ésta es la vara para medir la ley. A quienes podían pagar la instrucción de sus hijos poco les importaba la discutida trilogía. “Obligatoria”, ya lo era para ellos como condición para sostener y sustentar su categoría social y económica con todas sus proyecciones políticas; “gratuita” no aparejaba beneficio mayor para su capacidad financiera y la cuantía de sus recursos; y el ser “laica” les era en un todo indiferente, pues en sus familias eran las madres quienes decidían en el punto. Por algo Sarmiento escribió aquel opúsculo célebre: “La escuela sin la religión de mi mujer”. (Vedoya, 1973: 149)

La pobre asistencia escolar y la deserción, la carencia presupuestaria y los bajos salarios pasaron de soslayo. Por el contrario se aprovechó ese espacio para dirimir la interna de gobierno que sostenían liberales laicos y católicos. El Congreso Pedagógico mostró cuál era la preocupación central de la elite afirmada en el poder con posterioridad a la crisis. En el caso de la educación la discusión giró en torno al programa de las escuelas estatales, no obstante el alto nivel de ciudadanos analfabetos y niños ausentes en las aulas, así como del retraso en el presupuesto y las dificultades para direccionar un programa que permita educar en función de un desarrollo productivo independiente. El eje central del Congreso

educativo, el cual daría como resultado la ley 1420, se centró en tres principios fundamentales; la obligatoriedad, y por lo tanto la gratuidad y laicidad.

Dado el particular trámite del problema del laicismo en el Congreso, sus declaraciones finales no registran ninguna afirmación sobre el tema salvo que se adopte la interpretación católica respecto de que proponer un programa de estudios sin mencionar la religión implica un pronunciamiento indirecto de laicidad. (Cucuzza, 1986: 41)

Hemos puesto énfasis en demostrar a lo largo del capítulo que este planteo no fue más que una trampa. La influencia católica ya existía previamente producto de la herencia colonial y los resabios del período rosista, más las experiencias salesianas que afloraron en los Territorios Nacionales por la ausencia del Estado. Eso implicaba que, no manifestarse directamente contra ella, significaba en los hechos no enfrentarla. Hemos visto como Estrada –representante del ala católica- fue inteligente al no dejar pasar siquiera la posibilidad de obviar la cuestión religiosa para que eso no se interprete como un guiño al laicismo.

Así como la burguesía inglesa había encontrado en ciertos integrantes del gobierno a sus agentes internos para intervenir en la política nacional, lo mismo había conseguido el Vaticano de la mano de Estrada, Goyena, Frías, Sastre y otros. La elite política argentina y su jerarquía eclesiástica estaban fuertemente influenciadas por las directivas dadas por el papado. Las encíclicas de Pio IX y luego de León XIII fueron los documentos políticos para aplicar en todos los países del orbe románico. La Iglesia presentaba tras un mote ideológico y hasta espiritual las decisiones de un Estado extranjero en pos de la defensa de sus intereses. Aquellos, convencidos por fe o conveniencia, utilizaban estas directivas como “ordenamientos morales” necesarios para el “ordenamiento social”. La elite argentina en su gran mayoría –salvo un grupo de agnósticos- era católica, no se oponía a los preceptos de la Iglesia por principio moral o de fe. La oposición real se debió al interés del Estado Vaticano por intervenir en las decisiones de un nuevo Estado en formación.

En dicha disputa la escuela se presentó como un ariete esencial a conquistar en la lucha por la construcción del Estado argentino. La Iglesia reconocía históricamente la importancia de

la educación como una herramienta de control social. Los liberales comenzaron a implementar sus programas “civilizatorios” por medio de la misma vía pos revolución francesa.

La fórmula de consenso a la que se llegó finalmente dejó conforme a católicos y a liberales exceptuando la oposición de un único delegado boliviano. El debate continuaría durante las sesiones parlamentarias que discutieron la redacción de la Ley 1420 en 1883 y 1884. Aunque si se comparan los proyectos respectivos podrá advertirse que ahora los liberales se mostrarían al extremo “respetuosos” de la religión, mientras que los católicos “no desean vulnerar la libertad de conciencia.” (Cucuzza, 1986: 41). El resultado será el ambiguo artículo 8 de la Ley 1420 donde explicita en forma positiva que la enseñanza religiosa podrá ser dada en las escuelas públicas, solo que fuera de la hora de clase y por ministros autorizados.

...en determinado momento la Iglesia intentó convertirse en factor de oposición. Sancionada la ley 1420, en el interior del país se inició una campaña de resistencia a ciertas medidas y manifestaciones de tipo liberal. El comienzo estuvo en Córdoba, cuando en abril de 1884 el vicario capitular –Gerónimo E. Clara- hizo publicar una pastoral donde prohibía a los católicos enviar a sus hijos a la escuela normal por estar a cargo de maestras protestantes, leer los periódicos *El Interior*, *La Carcajada* y *El Sol de Córdoba*, y recriminaba a los profesores de la Facultad de Derecho de la Universidad local por haber aceptado una tesis doctoral sobre “los hijos adulterinos, incestuosos y sacrílegos”. (Tedesco, 2009: 124)

El 13 de septiembre de 1884 el obispo de Salta, Buenaventura Risso Patrón, fundador del periódico *La Esperanza*, emitió su propia pastoral. El 9 de octubre lo hizo el de Santiago del Estero. La creciente influencia católica y su oposición a las leyes laicas del Estado provocó la reacción del presidente Roca quien rompió relaciones con el Vaticano, destituyó a José Manuel Estrada de su cátedra de Derecho Constitucional; destituyó al Obispo de Córdoba y expulsó del país al Nuncio Apostólico. El desarrollo de la Iglesia enfrentada al Estado continuó en el país extendiéndose con más velocidad a aquellos territorios donde el centralismo de Buenos Aires, producto de sus carencias, no podía acceder aún. Sarmiento mismo había dejado de lado la importancia de poblar –y escolarizar- la Patagonia, lo que

fomentó el desarrollo de opciones alternativas como las escuelas salesianas. La disputa perduró por un breve tiempo, la inmigración, los conflictos obreros y el surgimiento de nuevos agrupamientos políticos opositores forzaron una nueva alianza entre el gobierno y la Iglesia.

Sin embargo, y en virtud –precisamente- del reconocimiento de las funciones de la religión enunciadas en los ejemplos anteriores, el objeto del Estado no fue lograr la separación de ambas entidades. De haber tomado una medida de esa índole, probablemente la Iglesia se hubiera convertido en un factor fuera de control estatal y en un agente de oposición con bastante arraigo en vastos sectores de la población. (...) “El gobierno prefirió mantener la unión, pero sobre la base de la dependencia. (Tedesco, 2009: 123)

La dirigencia argentina quedó así atada de pies y manos. No solo a los criterios económicos británicos, también quedará sometida a los preceptos del Vaticano.

Capítulo 8

Una herramienta fundamental del Estado posterior a la crisis: El Monitor de la Educación Común.

8.1) Objetivos de *El Monitor de la Educación Común* en sus orígenes.

El nuevo ciclo de prosperidad económica abierto desde comienzos de la década de 1880 aceleró la centralización en manos del Estado de ciertas tareas hasta ese momento inconclusas. Respecto al desarrollo en políticas educativas se buscó, desde inicios de la presidencia de Julio A. Roca, extender la propuesta a todo el país incluyendo los Territorios Nacionales bajo la órbita del ministerio nacional. La prosperidad económica afianzó las tareas de centralización abriendo escuelas, desarrollando un corpus legal –hasta ese momento ausente o disperso- y organizando instituciones encargadas del control. Una de las herramientas más requeridas por el Estado para extender sus directivas a todas las regiones era la publicación de un boletín que reprodujera las directivas oficiales para el área.

La primera tarea sin embargo consistía en crear un organismo que actuara de contralor de los fondos escolares y de su desarrollo general. El boletín que de allí surgiera actuaría como su órgano oficial y cumpliría con la tarea de difundir toda directiva o estadística discutida y estudiada por el organismo.

El proceso de centralización educativa puso en cuestión toda propuesta alternativa a la propuesta del Estado. Las escuelas confesionales, las escuelas particulares, las escuelas fundadas por colonos, y por sobre todo las experiencias vinculadas al movimiento obrero, se presentaban como amenazas reales a la intención estatal de imponer su discurso desde el aula. La escuela debía cumplir con su función “nacionalizadora” purgando de elementos extranjerizantes o barbaros a las nuevas generaciones. La escuela pública va direccionando

los objetivos de las fiestas cívicas de sus objetivos lúdicos iniciales al de la conformación de la identidad. (Eliezer, 2005).

Ese requerimiento obligaba al Estado sobre la necesidad de conocer la situación real de la educación, así como la de tener un canal fluido con inspectores y directivos para brindar soluciones frente a carencias, desajustes legales o problemas de otra índole. En ese contexto se publica *El Monitor de la Educación Común*.

El primer número fue editado en septiembre de 1881 como una publicación oficial de la Comisión Nacional de Educación. La importancia de esta revista se vincula a la tarea primordial encarada desde el Estado durante la década de 1880, la de centralización y uniformidad del sistema escolar nacional una vez superados los procesos convulsivos de conformación estatal.

Se edita por primera vez poco antes de cumplirse el primer año de la presidencia de Julio Argentino Roca. Este período, donde la dirección política del Estado está en manos de la “oligarquía terrateniente”, suele analizarse como una era libre de conflictos. Sin embargo no fue así. Una vez “eliminados” los caudillos y lograda la centralización política la clase gobernante debió enfrentarse a nuevos desafíos. Uno de ellos fue el de educar bajo sus normas a una clase obrera en formación⁸⁰ –además de incluirla desde sus múltiples procedencias-, con el agravante de que gran parte de ella y de sus hijos eran inmigrantes que muchas veces ni siquiera hablaban el idioma local. Bertoni demuestra como desde la revista se busca resolver el problema de la lengua nacional “La corrupción del idioma fue una de las principales prevenciones sobre las consecuencias culturales de la inmigración. Más que otras, fue rápidamente compartida por los inspectores y maestros pues constituía una dificultad específica para la enseñanza en las escuelas primarias.” (Bertoni, 2007: 44). Se buscó de este modo conformar un mercado de trabajo constitutivo de una mano de obra de bajo costo. Para lograrlo se debió encarar toda una serie de tareas a partir de las cuales se prescribió el comportamiento infantil. (Ginocchio, 2006).

⁸⁰ Una vez que la dirección política del Estado logró superar el proceso de guerra civil llegando a cierta estabilidad interna comenzó a enfrentar otras tareas represivas en pos de mantener bajo control una clase obrera en formación. Ya se vislumbraban las primeras obreras como la de los tipógrafos de 1878 –considerada la primera huelga de trabajadores en Argentina- o la huelga de las maestras puntanas de 1881 –considerada asimismo la primer huelga docente- y registrada en *El Monitor de la Educación Común* número 2, octubre de 1881, pág. 53.

No obstante su importancia y su particularidad como órgano del Estado, la revista *El Monitor de la Educación Común* no fue de ningún modo la primera dedicada a la educación. Las revistas educativas argentinas tuvieron sus antecedentes en otras publicaciones como por ejemplo *Los Anales de la Educación Común*, editada entre 1858 y 1875. También dirigida por Sarmiento en una primer etapa y por Juana Manso desde 1865 el final de la publicación⁸¹. En ella se anticipó, de cara a un público general, la propuesta de una política educativa como elemento civilizador de las futuras generaciones.

1875 fue también el año en el que se promulgó la Ley de Educación Común de la provincia de Buenos Aires. Desde la Dirección General de Escuelas, creada ese año bajo el amparo de la Ley, se editaron nuevas publicaciones concentradas en la problemática. La revista se convirtió en un órgano oficial de aquella y continuó con diferentes nombres: La Educación Común en la Provincia de Buenos Aires (1876-1881), Revista de Educación (1881-1893), Boletín de Enseñanza y administración Escolar (1895-1916).

“Este período estuvo signado por una impronta normativa orientada a establecer los dispositivos para ordenar el progreso educativo que se intentaba forjar estabilizando, por ejemplo, el sistema de enseñanza de la gramática y la ortografía o los más variados sistemas de promoción de alumnos que las escuelas venían ensayando.” (Finocchio, 2009: 41)

Vemos entonces que la revista *El Monitor de la Educación Común* no fue la primera publicación referida a la temática, pero sí fue la primera editada desde un órgano centralizador del poder ejecutivo, de alcance nacional y extendida en el tiempo. La publicación de una revista oficial tenía múltiples objetivos, el principal de ellos era la búsqueda de centralización en la educación a partir de los elementos brindados por el Estado. A través de la revista se difunden programas, informes, y se anuncian las partidas presupuestarias destinadas a las diferentes provincias y regiones. Se rechazan mediante informes las experiencias educativas alternativas, los inspectores de diferentes provincias comunican sobre las deficiencias en los territorios, la necesidad de apertura de escuelas y solicitan la intervención del Estado. Los ministerios provinciales envían comunicados periódicos anunciando la situación que se vivía en cada jurisdicción.

⁸¹ La publicación dejó de editarse en 1875 a la par con el deceso de Juana Manso.

Otro de sus objetivos era retratar el estado de la educación en un proceso de conformación del sistema educativo argentino. La revista preparará también el escenario para la realización del Congreso Educativo Internacional de 1882 y posteriormente -a partir de los debates allí entablados- de la promulgación de la Ley 1420.

Sin embargo, hacia mediados de su primera década de vida, la dirección de la revista parece haber encontrado otros objetivos. Lo que en un principio abundaba en cuadros censales detallando el cuadro general de la educación argentina fue girando paulatinamente –sin abandonar sus pretensiones iniciales- hacia la publicación de directivas brindadas para afrontar la tarea educativa; como por ejemplo preceptos sobre higiene o sobre el tratamiento de las efemérides. Mostrar las directivas dadas desde la revista nos será útil para ilustrar la búsqueda desde el Estado por establecer a nivel territorial un sistema educativo que mantenga la línea político-económica que se venía implementando en la educación común desde fines de la década de 1870.

La tarea fundamental requerida por el Estado fue la de conquistar el ordenamiento interno. La educación afianzaba ese ordenamiento y constituía la conformación de un nuevo mercado de trabajo que incluyó a los inmigrantes, a los “indios amigos”, a los criollos, a los nuevos sectores populares de fin de siglo XIX, hacia ellos se dirigirá la educación. La práctica de la política económica nacional dio la respuesta a largos años de debates. La escuela debía dirigirse a las masas de “nuevos-futuros” ciudadanos (Lionetti, 2007). Del mismo modo debía establecer los parámetros de la nacionalidad por encima de un conocimiento técnico inútil para las capacidades productivas del país. (Oelsner, 2007). Sin embargo, y previo al problema nacional existía otro problema, más práctico, la expansión y la centralización del proyecto educativo.

8.2) El Estado, los funcionarios y *El Monitor de la Educación Común*.

El Consejo Nacional de Educación se ha visto compelido á poner en ejecución el artículo 29 de la Ley de Educación Común que dispone como obligación del Director General de Escuelas: -Dirigir una publicación periódica en que se inserten todas las leyes, decretos, reglamentos, informes y demás actos administrativos que se relacionen con la Educación Primaria; como así mismo los datos y conocimientos tendentes á impulsar su progreso.

El Monitor de la Educación Común número 1, septiembre 1881.

La necesidad de editar una publicación había sido expresada en la Ley de Educación Común de la provincia de Buenos Aires (1875) en el apartado 11 del artículo 29. *El Monitor* responderá a ese requerimiento y será funcional a los intereses de la Comisión Nacional de Educación. Con posterioridad marcará cuales serán los resultados que se esperan de tamaña empresa; “Tendrá seguramente por resultado uniformar las prácticas, obviar inconvenientes y regularizar la expedición de los negocios.” (El Monitor, 1881a: 1).

Desde el primer editorial queda clara la voluntad del Poder Ejecutivo por ordenar el área. La centralización en las prácticas educativas requería regular la ley de subvenciones, para que no haya violaciones a la norma establecida y, también importante, uniformar las prácticas escolares a fin de garantizar un programa educativo similar en todo el territorio. Para cumplir con todas estas tareas se contaba con un cuerpo de funcionarios dispuestos al seguimiento del tema, de inspectores que recorrerían las escuelas de la Capital, las Provincias y los Territorios Nacionales a fin de dar cuenta del estado de la educación y las necesidades, así como de los miembros de la Consejo Nacional de Educación, puesta en marcha por el gobierno de Roca por decreto emitido el 20 de enero de 1881, unos meses antes de la edición de la revista. (El Monitor, 1882: 292).

La primera comisión del Consejo asumió sus funciones el 19 de febrero de 1881. En esta primera etapa las figuras que integraron el Consejo eran dirigidas por Sarmiento como Superintendente General de Educación. El Vocal inspector era el Dr. Miguel Navarro Viola -un abogado pro católico ligado en esta época al nacionalismo-, y los vocales Alberto Larroque, José Wilde, Adolfo Van Gelderen, Francisco de la Barra, José M. Bustillos,

Carlos Guido y Spano, José Broches, el secretario Julio A. Costa y el prosecretario Trinidad Osuna. Ese primer gabinete mantuvo esta conformación por un período menor a un año. Producto de sus diferencias con Avellaneda, Roca y Pizarro, Sarmiento renuncia a la superintendencia el 9 de enero de 1882, y con él la mayoría del Consejo. De los once miembros originales solo cuatro mantendrán sus cargos.

Uno de los puntos conflictivos giró en torno a las temáticas por ser abordadas en un futuro congreso de educación. Poco antes de la renuncia de los funcionarios, en diciembre de 1881, desde *El Monitor* se convocaba con el aval del Presidente Roca y el ministro Pizarro, a la realización del Congreso Pedagógico Internacional.

Tengo el placer de comunicar al Sr. Superintendente General, y por su órgano al Consejo Nacional de Educación, copia autorizada del decreto que a espedido el Gobierno, disponiendo la reunión de un Congreso Pedagógico en la segunda quincena de la Exposición Continental que ha de tener lugar en los primeros meses del año entrante. (El Monitor, 1881b: 83).

El Congreso dará inicio el 10 de abril de 1882, sin embargo el enfrentamiento entre Sarmiento y el Ministro de instrucción pública Manuel D. Pizarro en torno a las tareas que debían llevarse a cabo en el Congreso Pedagógico Internacional provocará la renuncia de ambos a sus cargos. Sarmiento renunciará el 9 de enero de 1882 y Pizarro el 24 de enero del mismo año.⁸² El enfrentamiento giró en torno a tres problemas; el debate sobre la necesidad de abrir una escuela de Artes y Oficios, las limitaciones con las que contaba Sarmiento por tener sobre él la autoridad de Pizarro, y finalmente el concordato que el Ministro intentaba consolidar con el Vaticano para los planes de educación. Este último punto se sumaba al fuerte predicamento de los sectores católicos entre los integrantes del Consejo. La pelea provocará la renuncia de ambos como miembros cediendo la dirección de la publicación en Benjamín Zorrilla y la presidencia del Congreso Pedagógico en manos del pedagogo Onésimo Leguizamón –ex ministro de instrucción pública de Avellaneda-. Los vicepresidentes del congreso serán Jacobo Varela y José Manuel Estrada –presidente de la Asociación Católica-. Los puestos de mayor importancia fueron quedando así en manos

⁸² La conformación del nuevo cuerpo a cargo del Consejo fue publicado en El Monitor de la Educación Común número 5, de febrero de 1882.

del sector más activo de la Iglesia Católica. El 1 de febrero Eduardo Wilde reemplazará a Pizarro en el Ministerio de Justicia y Educación. Wilde, compañero de estudios de Roca en el Colegio de Concepción del Uruguay, coincidía en la prédica liberal que planteaba aprovechar la educación en pos de fortalecer la moral de la nación.

El nuevo Director del Consejo, ahora con el cargo de Presidente, será el Dr. Benjamín Zorrilla –ex Ministro del Interior de Avellaneda- quien mantendrá su cargo hasta el 12 de febrero de 1895⁸³. Los vocales serán Federico de la Barra, Carlos Guido y Spano, ambos provenientes de la gestión anterior y que continuaran en sus funciones hasta el 19 de agosto de 1884 al igual que Trinidad Osuna quien continuará como prosecretario hasta el 26 de octubre de 1889 pasando ese día a cumplir funciones como vocal. Los demás miembros se completaban con Miguel Goyena, Julio Fonrouge y José Hernández quienes participaron como vocales desde el 9 de enero de 1882 hasta el 31 de julio de 1884. Marcos Sastre hasta el 15 de febrero de 1887 y Emilio Lamarca que será reemplazado por Alberto Larroque –también miembro del gabinete de Sarmiento-. El nuevo Secretario será el Dr. Víctor M. Molina quien mantendrá su cargo hasta el 29 de enero de 1885.

La elite ilustrada, relativamente pequeña en número, se vinculaba necesariamente al Estado a través de los sectores de poder, en algunos casos por convicción y en otros por convocatoria. Esa vinculación, de todos modos, no limitaba los enfrentamientos de distintas posiciones políticas al interior del grupo. *El Monitor* era un medio desde donde muchas veces se dirimían las discusiones sobre los caminos que debía seguir la educación pública. Sin duda los principales personajes -y los más fecundos para la revista en este período- fueron Benjamín Zorrilla y Víctor Molina, a partir de la transcripción de los informes que eran publicados en la revista.

A lo largo de los 13 años en que actuó como Presidente, Benjamín Zorrilla participó de numerosas iniciativas para la educación. Infinidad de notas, informes y legislaciones fueron firmados por él en la revista en esos años. Durante un primer período la revista sirvió para

⁸³ Zorrilla abandonará su cargo en febrero de 1895 al ser convocado por el presidente José E. Uruburu para conformar parte de su gabinete como Ministro del Interior –debió renunciar por enfermedad al año siguiente, 1896, año de su fallecimiento-. Víctor Molina por su parte ocupará el cargo de secretario hasta el 29 de enero de 1885.

difundir la legislación, censar los bienes muebles, inmuebles, los recursos humanos y el presupuesto del que disponía la educación en su camino por ocupar la mayor extensión geográfica posible. Pero unos años después de su primera publicación, su orientación pareció mutar. La revista ya no “interesa” por sus datos, sino que debe cumplir una nueva tarea de asistencia a una masa docente cada vez más numerosa y más necesitada de una dirección programática. A medida que el país recibía una mayor cantidad de inmigrantes, o que las escuelas de frontera enfrentaban el reto de educar al “bárbaro y al indígena” los intereses de los lectores fueron cambiando, así como fue mutando el interés del Estado en pos de impartir nuevas directivas.

En un trabajo sobre la ligazón existente entre imperialismo y colonialismo cultural, Martin Carnoy desarrolla la hipótesis que sustenta que la difusión escolar se efectúa en el contexto del imperialismo. A partir de esa idea considera que los intelectuales y funcionarios encargados de difundir la educación en los países periféricos se encuentran culturalmente colonizados por esas ideas. Afirma que los personajes que apoyaban la educación escolar como un medio para lograr la movilidad de las masas, utilizaban la idea en su favor con el solo fin de perpetuar el mito para apoyar la estructura social sin cambios. “...por su propio interés, o bien, en calidad de académicos “desinteresados”, estaban lo suficientemente colonizados para aceptar las reglas del sistema para una autocrítica limitada.” (Carnoy, 1977: 16).

8.2.1) Las tareas directrices de la revista.

Desde un primer momento *El Monitor* tuvo dos objetivos principales; por un lado el de difundir las estadísticas, los balances y las resoluciones que ayudasen a la organización del sistema educativo en el territorio. Por otro lado, el de impulsar la formación y los objetivos docentes de cara a los desafíos de una educación orientada a la “nacionalización” de niños provenientes de los sectores más diversos. Sin embargo este segundo punto se reflejó con mayor intensidad en la revista en una etapa posterior. El proceso de escolarización comenzó por intentar imponerse geográficamente y luego por intentar imponer una idiosincrasia nacional. Este proceso no fue lineal, aunque sí se puede apreciar una insistencia temática en

cada etapa. Ya en los primeros números encontramos un rechazo a toda educación no provista por el Estado y posteriormente, en particular a partir de la década de 1890, una profundización notable de un programa “argentinizador” como apoyo a los docentes.

El Monitor comenzó esta nueva etapa cumpliendo un rol fundamental en la difusión de la discusión del Congreso Pedagógico Internacional⁸⁴, así como las resoluciones plasmadas en la Ley 1420 del 8 de julio de 1884 reproducida en forma íntegra en las ediciones número 63 de septiembre de 1884 y la número 86 editada en Agosto de 1885.

La organización del sistema educativo era entonces el tema fundamental a partir de la década de 1880 y, tal como lo plantea Finocchio (2009), fue el eje central de la temática de la revista. Eso fue lo que la diferenció de revistas previas como *Los Anales de la Educación Común*. “El Monitor fue la revista paradigmática de la organización del sistema educativo, que desde 1881 hasta comienzos del siglo XX pautó a sus lectores, fundamentalmente inspectores y altos funcionarios escolares, como se debía avanzar en la organización de la educación.” (Pág. 36). La forma novedosa en que se garantizaba el acceso a la revista y la difusión de su programa era que la misma no se vendía, sino que se distribuía entre inspectores, docentes y personal referido al campo educativo.

Esta orientación en la revista se comprueba con claridad. En los primeros años de la revista sobresalía la “sección oficial” donde se redactaban las resoluciones, la discusión de proyectos, leyes y otros informes necesarios para difundir las directivas del Ejecutivo. Del mismo modo abundan los informes sobre el estado de la educación en las provincias, por medio de los gobernadores, las cartas oficiales de inspectores y funcionarios, o bien con la transcripción de discursos referidos al tema que se enviaban desde las provincias y los territorios hacia el poder central. La revista contaba además con una sección de noticias, informe de conferencias pedagógicas y correo del exterior, donde se comentaban muchas veces los programas educativos en Manchester, Prusia, Dinamarca y otras regiones que servían de ejemplo al proceso nacional. Por último se destacaba toda una sección de “Estadísticas”, con cuadros que mostraban el estado y evolución en la cantidad de escuelas, alumnos, maestros, muebles, presupuesto, etc., de distintas regiones.

⁸⁴ Hablamos del Congreso realizado en Buenos Aires entre abril y mayo de 1882.

8.2.2) El Monitor ayuda en la centralización estatal.

Todavía en 1875, previo a la Ley de Educación Común de la provincia de Buenos Aires, las escuelas primarias provinciales estaban a cargo de tres organismos distintos, la Sociedad de Beneficencia, la municipalidad y el Departamento General de Escuelas (Pineau, 1997). La Ley intenta centralizar el sistema educativo en manos de nuevos organismos y, a partir de ese momento, "...la Sociedad de Beneficencia y las Municipalidades cederían el gobierno de sus escuelas a la provincia, que a su vez delegaría su administración general al Consejo General de Educación y el gobierno inmediato a los Consejos Escolares de Distrito." (Freidenraij, 2010: 95).

Esta será una tendencia general en la conformación del Estado nacional que incluirá, un sistema judicial centralizado, una milicia nacional, una Capital Federal, una moneda única. Del mismo modo lo será para la educación. Una herramienta de vital importancia para intentar romper con la heterogeneidad provocada por la inmigración, los pueblos autóctonos, las diferentes corrientes políticas, etc. Homogenizar a partir de implementar un idioma, una historia, una ley, y por supuesto, una educación "nacionalizadora".

Durante una primera etapa de la revista, entre 1881 y mediados de la década, *El Monitor* cumplió con esta tarea. Reordenar, censar y centralizar el sistema educativo nacional. Desde la revista se informaba a inspectores, funcionarios y –en último término- docentes, sobre la situación de la educación y la expectativa en que esta se convirtiera en un órgano mas del Estado superando –eliminar parece ser demasiado- todo tipo de educación no controlada desde el Poder Ejecutivo. El mensaje presidencial de Roca en 1881 refleja esta idea. Refiriéndose a la educación dice;

No nos hemos preocupado, sin embargo, lo bastante para difundirla con equidad y proporción en todas las clases sociales, haciendo de ella una verdadera pasión nacional, como sucede en otros pueblos que han visto coronados sus esfuerzos por el éxito más feliz. Hemos extraviado hasta cierto punto, por el contrario, el rumbo de la educación de la juventud argentina, fomentando en grande escala, con una preferencia exagerada a la enseñanza superior, las profesiones liberales de que actualmente se

siente plétora entre nosotros. Comprendiendo estas deficiencias que la experiencia nos viene enseñando poco a poco, he tratado de repararlas en cuanto lo permiten las atribuciones del Poder Ejecutivo, procurando fomentar la instrucción primaria en la capital federal, en las colonias y en los territorios nacionales y en las provincias mismas. (Campobassi, 1942: 398).

La escolarización debía extenderse a todo el territorio. Como una muestra de soberanía, pero también de colonización cultural, la escuela fue ocupando todos los rincones del territorio. (El Monitor, 1883: 2) La importancia central que toma la escuela obligaba a que inspectores y viajeros informen indignados sobre la existencia de experiencias alternativas en distintos lugares, particularmente en los Territorios Nacionales, y exijan al Estado central la participación de sus obligaciones educadoras. Muchas veces destacaban que la existencia de esas experiencias no formaban cívicamente a los individuos, pero eran producto de una necesidad real frente a la imposibilidad del Estado de extenderse hasta regiones recónditas.⁸⁵

A partir de 1885, momento en el que Víctor Molina renuncia a su cargo de secretario del Consejo, reaparecerá en distintos e importantes informes como inspector de escuelas en los Territorios Nacionales. En un artículo titulado “Inspección escolar en los territorios del sud” Molina detalla; “Al Señor Presidente del Consejo Nacional de Educación, Dr. D. Benjamín Zorrilla. Notando que el Honorable Consejo carece de un cuerpo de inspectores convenientemente organizado, solicité la autorización necesaria para practicar personalmente la inspección de los Territorios Nacionales.” (El Monitor, 1885a: 677) Donde deja constancia que participará personalmente de la inspección de escuelas, una tarea central para entender la situación de la educación en los territorios de frontera.⁸⁶ No obstante la importancia de los inspectores las normativas establecían “...una clara posición de subordinación del inspector, ya que por ejemplo, no podían tomar medidas para revertir los errores que detectaban sino que solo los debían informar a la Inspección General para que proceda.” (Southwell, Manzione, 2011: 135)

⁸⁵ Los informes de los inspectores nacionales de escuelas en diferentes provincias son una constante en la revista.

⁸⁶ Aunque las primeras reglamentaciones sobre inspectores que constan en la revista se corresponden al período 1884 a 1887, recién en 1889 fue sancionado el reglamento de la Inspección Nacional de Escuelas.

El Monitor de la Educación Común, dirigida a los maestros, inspectores y funcionarios de todo el territorio, informaba sobre las intenciones políticas de la clase dirigente en un tema caro a la misma, la educación pública en el país.

8.3) Viraje y nueva perspectiva de El monitor de la Educación Común.

La noble tarea de levantar el nivel intelectual del país, difundiendo la enseñanza y haciéndola extensiva á todos sus habitantes, se ha conservado entre nosotros ajena á las nocivas influencias que en otra parte han perturbado su marcha. Y es por esto que, libre de extrañas presiones y al amparo de leyes protectoras, ha producido los óptimos frutos de que la presente generación aprovecha y que las venideras disfrutarán a su vez, en el desarrollo evolutivo del progreso.

El Monitor de la Educación Común, número 124, Enero de 1888

Hacia tiempo que, debates y disputas políticas mediante, se pergeñaba un cambio en la política educativa cuando el 15 de setiembre de 1888 la revista *El Monitor de la Educación Común* informaba a su público sobre la muerte de Sarmiento. Benjamín Zorrilla, todavía presidente de la publicación, junto a su comité editorial firmaban una nota que comenzaba diciendo;

La sociedad argentina ha sido hondamente impresionada con la noticia transmitida por el telégrafo, desde la capital del Paraguay, de la muerte del señor don Domingo Faustino Sarmiento, el propagandista más ilustrado y ardiente que ha tenido la educación común en la República. (El Monitor, 1888f: 871).

Sarmiento ya no participaba de la vida pública, en parte por su deteriorada salud, en parte dejado de lado por toda una nueva corriente que se fue distanciando de sus posiciones políticas y educativas. Desde mediados de la década de 1880, la orientación definitiva de la economía nacional asentada en la producción primaria y en una inmigración sostenida –que forjará un mercado laboral más económico-, dejó definitivamente de lado la propuesta de una educación técnico-industrial para la Nación. Los sectores políticos vinculados al aparato del Estado priorizaron la defensa de una educación humanística, afianzada en

postulados cívico-morales, así como la abogacía o las ciencias médicas en la educación superior. Estas posiciones ganaron la disputa de los programas educativos y fue apoyada e impulsada por la elite gobernante con el objetivo de “moralizar” al inmigrante más que formarlo en técnicas poco necesarias para el mercado de trabajo local.

Así, el interés económico se vincula a la dirección política que la elite ilustrada va construyendo para el país. Entendemos que la política no es más que un tipo de orientación programática en función de un desarrollo productivo particular. La educación cívico-moral que gana lugar en los programas de estudio particularmente a partir de la década de 1880, contiene -a la vez que un interés político- un provecho económico. La política educativa buscó “nacionalizar” y “moralizar” a las nuevas generaciones.

“Nacionalizar” obligaba a uniformar en un sentir patriótico detrás de una misma historia, lengua, geografía o derecho. Del mismo modo se buscó librar de cualquier elemento extranjero, entre ellos cualquier tipo de experiencia política propia o heredada, que cuestione el poder político. “Moralizar” en cambio, se orientó a la conformación de un sujeto educable apaciguado, que reconozca la autoridad, que acepte su rol social, así como también recibir pasivamente el estímulo de la posibilidad del ascenso –siempre desde lo individual- a través de la educación⁸⁷. Cualquier tipo de rebelión u organización social presenta –por momentos mediado, por momentos no- inconvenientes para la reproducción ganancial. Intentar la estabilidad del país es, a nuestro entender, una tarea política con un estricto interés económico.

A medida que esta política educativa se impone, los programas irán reduciendo las horas de educación científico-técnica⁸⁸ fomentando una educación ligada a las necesidades del mercado de trabajo. “En lo que hace específicamente a la educación, la distorsión consistió en que no se la desarrolló con un criterio pragmático sino manteniendo las notas más características de la enseñanza tradicional: enciclopedismo con predominio de las materias

⁸⁷ “De este modo, el concepto de mejora individual material y moral combinado con la movilidad social – debido todo según eso a la instrucción escolar- se generaliza y convierte en crecimiento y mejoramiento económico nacional, en naciones que –por mediación de los egresos para escuelas- acrecientan su ingreso per cápita, que se “civilizan”, y mejoran su estatus entre las naciones en un mundo competitivo e industrializado.” (Carnoy, 1977: 13)

⁸⁸ En el capítulo 5 de esta tesis ya citamos el caso manifestado en la misma Ley de educación 1420. En el artículo 6 se expresa el mínimo de contenidos que debe incluir la educación primaria, en gran parte deja de lado todo tipo de organización técnico-científica.

humanísticas.” (Tedesco, 2009: 61) Al carecer de un desarrollo industrial autónomo a gran escala, como ya ocurría en Inglaterra desde hacía años o en Alemania, Francia y los Estados Unidos más recientemente, la educación superior en Argentina tendió a la formación de abogados, escribanos, contadores y procuradores, y en gran manera médicos. La escuela inicial se fue convirtiendo en un simple reducto de contención social. En ambos aspectos, ya sea para adoctrinar a los sectores oprimidos contra cualquier tipo de organización que pudiera poner en jaque la “paz y la administración”, o bien por las necesidades del mercado de trabajo en un tipo particular de formación más ligada a las necesidades del mercado local, la educación en Argentina cumplió un rol social, político pero fundamentalmente económico. La revista continuó cumpliendo su rol directivo también frente a estas nuevas demandas.

8.3.1) *El Monitor* y las urgencias del Estado.

Tal como venimos afirmando, *El Monitor* cumplió desde su origen con una doble función que se desarrolló en todo momento. Dar los lineamientos para la centralización educativa bajo el ala del Estado y contribuir a la formación del personal docente brindando dirección de cara al sujeto educable. Aunque siempre penduló entre ambas iniciativas, a partir de mediados de la década de 1880 fue más clara la importancia brindada a las directivas relacionadas con la tarea educativa. Cierta nivel de éxito en la instauración territorial del aparato educativo —el fomento de su necesidad al menos en aquellos lugares donde aun no estaba totalmente arraigada—, sumado a los nuevos conflictos provocados por las experiencias político-organizativas de los trabajadores, afianzaron dicha necesidad.

El Estado se planteó sobre la necesidad de prescribir el comportamiento infantil en la escuela. El objetivo constaba en disciplinar para “construir” al ciudadano del futuro. La disciplina era impuesta en la clase por el docente “...como medio para alcanzar un alto grado de eficiencia y eficacia escolar y, en forma paralela, vigilar el comportamiento infantil durante su permanencia en las clases” (Ginocchio, 2006: 93). Así, la mejor escuela era aquella que estaba más disciplinada. El orden, el control del cuerpo, el adiestramiento de la mano al escribir, e incluso el control de los tiempos pasó a ser primordial respecto al

mismo aprendizaje. En su conclusión, Ginocchio retoma a Marta Amuchástegui (1999) para afirmar que la enseñanza de determinadas normas de comportamiento tenían como objetivo la “formación del ciudadano” en tanto súbdito de la patria. Entendemos que es así, solo que –como ya hemos expresado- la elite oculto, detrás del concepto democrático de ciudadanía una igualdad no existente en la realidad y lo que buscó, objetivamente, fue imponer normas de control sobre una importante masa de futuros trabajadores.

A partir de 1885, por su parte, comienza a aparecer en forma reiterada la apelación a la “higiene en la escuela”, se publica posteriormente en la edición número 98, el “Reglamento provisorio del cuerpo médico escolar” aprobado por el Consejo Nacional de Educación en la sesión de fecha 6 de mayo de 1886. (El Monitor, 1886). También poco a poco y con los años, comenzaran a penetrar en el programa de la revista, directivas que fomentaron la aparición en clases de los elementos del folclore local.

La insistencia por extenderse a todo el territorio se dio en referencia a la preocupación por contener a la totalidad de la población entre seis y catorce años. La educación de adultos – por su menor interés para la educación nacional- quedo subordinada y la tarea principal se volcó entonces a la educación de niños. “A partir de entonces la educación de adultos irá siendo progresivamente subsumida en un discurso escolarizante y estatizante, mientras que irá disminuyendo la capacidad educadora de la sociedad civil.” (Rodríguez, 1998/1999: 7). Una currícula rica en materias como Gramática, Historia local, Geografía local y Civismo aportaba a la nacionalización de la conciencia de jóvenes inmigrantes, hijos de inmigrantes, indígenas o simplemente hijos de argentinos analfabetos. Sin importar la tradición, las experiencias o la formación de cada uno de ellos. Se intentará borrar así todo rastro de heterogeneidad. La problemática central de la propuesta educativa no se vinculaba ahora solo a lo “moral” y “religioso”. Lo primero era profundizado con la línea humanística del programa que ya avizoraba una preocupación por “nacionalizar” al individuo educable. Con respecto al aspecto religioso, luego de las disputas encaradas por el gobierno de Roca a partir de las leyes laicas, fue dejado parcialmente de lado.

Junto con la línea pro “higienista” la revista comenzará a abundar en notas donde se destacan elementos del darwinismo social, de diferenciación racial y cultural, etc. Todo esto vendrá en apoyo a la teoría de la supuesta cultura superior desde la que debía desarrollarse

la civilización. Eduardo Wilde, perteneció a esta tradición. Ministro de Justicia y Educación de Roca luego de la renuncia de Pizarro, impulsó la escolarización primaria bajo control del Estado apoyando la educación laica. Medico, seguidor de Darwin y preocupado por el higienismo, publicó un texto, *Lecciones de higiene* y ocupó el cargo de ministro del interior durante la presidencia de Juárez Celman desde donde impulsó el mejoramiento de los servicios de salud pública.

La línea que intentaba establecer un proyecto educativo centralizado, así como aquel que pretendía delinear la propuesta educativa, se manifestó con más fuerza dependiendo de los requerimientos del Estado. En un principio, es decir desde sus primeras publicaciones, la revista difundió las disposiciones oficiales para la construcción del aparato educativo nacional. Frente al “cuasi” vacío existente el Estado, luego de un virulento proceso de guerra civil, vio en la educación una tarea fundamental para el control y la centralización. Puesto en marcha el motor, con colegios fundados en diferentes lugares del territorio, un presupuesto destinado puramente a la educación y, sobre todo, la extensión de la obligatoriedad, la publicación comenzó a puntualizar en sus artículos sobre la difusión de programas educativos –de tinte cívico-humanístico que respondan a necesidades más inmediatas-, sobre la “nacionalización” de niños –muchas veces extranjeros o hijos de extranjeros de extracción obrera o campesina-, y de “moralizar” a los futuros trabajadores – para subordinarlos a un proyecto económico nacional que, para esa época, ya había dejado de lado el desarrollo técnico científico-.

Una vez acordado el programa, la intelectualidad vinculada al Estado utilizó la revista para direccionar la política y hacerla extensible a todo el territorio. La clase social dirigente del Estado intentó instalar a través de la revista una posición hegemónica respecto a la política educativa y sus lineamientos frente a los estudiantes. La revista nace y se transforma como parte del material ideológico del Estado.

Un estudio de cómo está organizada de hecho la estructura ideológica de una clase dominante, es decir, la organización material destinada a mantener, a defender y a desarrollar el “frente” teórico e ideológico. La parte más considerable y más dinámica del mismo es la prensa en general: casas editoras (que tienen un programa implícito o explícito y se apoyan en una determinada corriente), periódicos políticos, revistas de

toda clase, científicas, literarias, filológicas, de divulgación, etc., periódicos diversos hasta los boletines parroquiales. (Gramsci, 1981: 97)

La llegada que la publicación tuvo entre los docentes, inspectores, directores sirvió objetivamente para una mayor difusión de esta propuesta. De esta forma se intentó limar las asperezas generadas por cualquier elemento extranjerizante –o más bien de clase- así como construir una posición dirigida por el joven Estado. *El Monitor de la Educación Común* fue la prensa con la que el Estado intentó construir una posición hegemónica entre los docentes en torno a su proyecto educativo.

8.3.2) Cisma Católico y educación pública.

La discusión en torno a la Ley de Educación Común fue sin duda iniciativa principal de Sarmiento. Trató de impulsarla desde su función como director general del Consejo Nacional de Educación y la misma establecería tres preceptos universalistas para la educación. La obligatoriedad, que hacía extensible la educación a todos los niños sin importar clase social, religión ni zona geográfica. La gratuidad y la laicidad venían en apoyo de la obligatoriedad. La primera permitía la extensión educativa a los niños cuyas familias no contaban con recursos económicos. La laicidad permitiría el acceso a la educación estatal a los niños de diferentes comunidades (central en medio de un proceso inmigratorio) y como guiño en apoyo a los intensos vínculos comerciales establecidos con Inglaterra, un poder político y económico desligado del Vaticano.

Previo al dictado de la Ley 1420, ya se reflejaban en *El Monitor* conflictos en torno al problema religioso. En una nota dirigida al presidente de la Comisión Escolar de la quinta sección se plantea;

“La Comisión Nacional de Educación ha visto con sorpresa una nota firmada por solo el Secretario de esa Sección, en la que se ordena a nombre de esa Comisión, que los maestros lleven a la iglesia parroquial respectiva a todos los alumnos, los días sábados a recibir instrucción religiosa, lo que es contrario en todo a los reglamentos de Escuelas vigentes. La instrucción religiosa se da en las Escuelas, y es suficiente que

los padres de un niño manifiesten que no quieren que sus hijos la reciban, para que no se les pida su asistencia.” (Zorrilla, 1882: 447).

Intelectuales vinculados al catolicismo participaron muy activamente no solo en el Consejo Nacional de Educación, sino también en el Congreso Pedagógico tratando de sostener esta posición. Sin embargo, en la comisión donde se debatieron los programas el punto sobre laicidad entro en conflicto. Los consejeros católicos rechazaron la propuesta de programa laico presentado por los señores Larrain y Legout, y rompieron la asamblea. La resolución de compromiso alcanzada en este punto entre liberales y católicos frente al boicot de los últimos durante el debate congresal fue el de excluir el tema sobre si la escuela debía ser laica o religiosa.

Aunque a los efectos del desarrollo del Congreso el gobierno de Roca aceptó negociar con el sector católico –uno de los puntos que enfrentó a Sarmiento con el gobierno-, dos años después la situación cambiaría. El giro enciclopedista propuesto por Estrada, representante del sector católico, lo enfrentó al gobierno en la época del dictado de la ley, y como resultado se lo fue alejando de la participación. Una vez dictada la Ley 1420 (El Monitor, 1885b: 837), fue el gobierno el que inició un enfrentamiento con la Iglesia Católica en su disputa por concentrar el control jurídico del Estado. Con el nuevo impulso en educación las escuelas estatales se multiplicaron ocupando en muchos casos el lugar de las escuelas parroquiales y de órdenes religiosas. El nuevo rol que tomó el Estado, y su disputa con la Iglesia por el control ideológico, forzó un enfrentamiento con la curia que fue resuelto con la ruptura de las relaciones con el Vaticano y la expulsión del nuncio papal Monseñor Mattera el 14 de octubre de 1884. Posteriormente en 1886 y a efectos del plan de centralización estatal se creó el Registro Civil Argentino, que puso bajo la égida del Estado el registro de los nacimientos, casamientos y defunciones arrebatando a la Iglesia Católica el monopolio del control ciudadano. El Estado tendría así bajo vigilancia los padrones electorales (en un Estado dirigido en forma casi monolítica por el Partido Autonomista Nacional) que aceitaría los mecanismos de sucesión presidencial así como también los controles de ingreso y egreso inmigratorio.

Luego del cisma provocado por estos debates, y una vez votada la Ley 1420, volvió a fracturarse el gabinete del Consejo Educativo con la renuncia en el lapso de muy pocos

meses de cinco miembros. Los vocales Miguel Goyena, Julio Fonrouge, José Hernández y Alberto Larroque el 31 de julio de 1884 y el secretario Víctor Molina el 29 de enero del año siguiente. De todos estos Miguel Goyena era quien mantenía estrechos vínculos con el sector católico. Ministro de Justicia, Instrucción Pública y Culto a fines del gobierno de Avellaneda fue militante católico, redactor de *La América del Sur* (diario fundado por Santiago Estrada) y la *Revista Argentina*. En 1890 fue uno de los promotores de la revolución del Parque contra el gobierno de Juárez Celman.

8.3.3) Nuevas tareas y propuestas de *El Monitor*.

Los saldos favorables que dispuso el gobierno de Roca le permitieron reforzar el aparato del Estado realizando gastos nunca antes ejecutados en el área educativa. El crecimiento del financiamiento, mostrado en la estadística presentada en *El Monitor* número 166 permitió la realización de múltiples tareas pero, sobre todo la apertura de escuelas primarias a un nivel sin precedentes en la historia argentina. Refiriéndose a la asignación de subvenciones la revista informa;

Esa acción benéfica de la ley de subvenciones en el desarrollo de la educación común no ha sido tan rápida como habría sido de desear, por motivos extraños a la ley misma y enlazados con las vicisitudes porque ha pasado la nación argentina, á contar desde los sucesos de 1874 y pasando por la crisis de 1875 y 1876 hasta llegar á los acontecimientos de 1880, después de los cuales se consolida la paz pública y renace con la prosperidad el empeño de fomentar en mayor escala el adelanto de las instituciones docentes. Durante ocho años, y á consecuencia de las vicisitudes apuntadas con posterioridad á la votación de la ley, solo quedó la cantidad de 240000 pesos para atender á la educación de 500000 niños. En los últimos años, esa suma ha ido elevándose progresivamente, primero á 600000 pesos, después á 900000 y por fin á 1200000 pesos. (*El Monitor*, 1889: 293).

Los fondos sirvieron para socorrer la carencia de edificios para la instalación de escuelas. La revista se ocupó de difundir entre los lectores –y a modo de ejemplo- como se conseguían edificios aptos para la tarea –ya sean alquilados o bien nuevas construcciones-

para llevar adelante la propuesta educativa nacional. Publicó en algunos números los planos de las nuevas escuelas y las propuso como modelos para uniformar la construcción de edificios nuevos y adecuados. “Por eso *El Monitor* seguía tan de cerca los montos de dinero que se destinaban a los alquileres, así como la construcción de edificios acordes con las pautas de la higiene escolar y la arquitectura moderna.” (Finocchio, 2009: 44).

Una vez obtenidos ciertos resultados como la edificación de escuelas, la creación de toda una legislación educativa, el relevamiento estadístico que actuará como controlador del financiamiento y el aumento de los fondos, el objetivo de la revista mutó. La instalación a escala nacional —a partir de la directiva de la elite encargada de la creación de programas—, de una propuesta educativa de tinte cívico humanística que responda a la necesidad de nacionalizar a los nuevos educandos, la revista intervendrá en esa dirección; “Numerosos hechos manifiestan que actualmente la educación en el país empieza á entrar en una nueva época de progreso.” (El Monitor, 1885; núm. 85) La necesidad inmediata para el Consejo Nacional de Educación era ahora la de orientar todo su aparato ideológico en la tarea fundamental de “moralizar” al ciudadano.⁸⁹

Fue la inmigración, y la inclusión de muchos de los hijos de inmigrantes a la vida social la que obligó a una revisión en la utilización de la revista y el máximo aprovechamiento de su llegada a los distintos actores educativos. La estabilidad conseguida luego de acabar con las montoneras y el apocamiento de la oposición política durante años anteriores se veía amenazada ahora por un nuevo elemento, los trabajadores y campesinos europeos que arribaban al país, “...tanto Argentina como Brasil absorbían trescientos mil inmigrantes por año...” (Hobsbawm, 2012b: 705).

Así como la emigración actuó en Europa de “válvula de seguridad” frente a la “presión social” en América ofreció el camino inverso. La tradición política de los inmigrantes y las condiciones paupérrimas de vida ofrecidas fomentaron la formación de organizaciones obreras que actuaban como un nuevo fermento de ataque al Estado y a la clase social que lo dirigía. La revista, luego de difundir toda una serie de notas que ayudaron en la instalación

⁸⁹ Además de la existencia de múltiples notas que introducían el concepto de “moral” durante varios números (de la 73 a la 75) emitidos en 1885 fue publicada la nota “Prevención del crimen por medio de la educación”. Ya se planteaba la posición progresista del condicionamiento de la moral a través de la escolarización en pos de evitar algún tipo de transgresión social.

del proyecto escolar estatal, presentará el nuevo objetivo de informar a la docencia argentina los objetivos “nacionalizadores” de la educación.

La inmigración cambió el escenario. El país pasó en poco más de veinticinco años de 1877490 habitantes –excluidos los pueblos originarios- según el censo de 1869 a 4044911 en 1895.⁹⁰ Una pequeña elite terrateniente e ilustrada debía enfrentar ahora un incremento en 2000000 de habitantes, de sectores medios o bajos, que disputaban políticamente las posiciones dirigenciales de la oligarquía gobernante. Los vínculos políticos y de clase existentes entre el gobierno y la dirección del Consejo Nacional de Educación brindaron los puentes necesarios para desarrollar la propuesta nacionalizadora y difundirla desde la revista.

8.3.4) El “doble juego” político-económico visto desde *El Monitor de la Educación Común*.

Las nuevas necesidades del Estado, en el orbe educativo, se manifiestan a través de *El Monitor* en tanto que, sin dejar de lado las resoluciones que plantean las tareas “expansionistas”, presentará notas orientadas a desarrollar un modelo de educación nacional. Las notas de la revista, a partir de 1885, abandonan paulatinamente los aspectos legales y comenzaron a centrarse en los aspectos prácticos. El nuevo objetivo es brindar herramientas a los docentes que deben formar un tipo particular de ciudadano, uno “nacionalizado”. Lilia Bertoni (2007) afirma que hacia 1887 el Consejo Nacional de Educación “...fue reorganizado internamente y se redefinieron los objetivos, acentuando los aspectos nacionales de la orientación institucional.” (Pág. 45). El análisis y el rechazo de las escuelas de diferentes comunidades muestran como el Estado buscaba enfrentar a todas las propuestas extranjerizantes. Una visión parcial aparenta que se deja de lado lo político. Sin embargo a lo largo de este período se refuerza una línea educativa patriótica. Entre los enemigos declarados de la educación pública comenzaron a aparecer las escuelas de las comunidades de inmigrantes, entre ellos los de escuelas italianas muy analizado en las notas de la época. En *El Monitor* número 130, de abril de 1888, en la nota de la

⁹⁰ Los datos de los censos argentinos pueden consultarse en la página www.familysearch.org

redacción titulada “Italianos y escuelas italianas” se ataca la carencia en la educación patriótica por parte de los inmigrantes –padres o pedagogos- a sus niños;

Ocurre con frecuencia que la prensa se ocupa de las escuelas particulares, y con especialidad de las que denomina italianas: generalmente se forman dos bandos, uno mal intencionado, que se propone, animado de un patriotismo egoísta y extraviado, arrancar del corazón de los argentinos nativos, el natural sentimiento de amor a su patria, en nombre del que ellos tienen á la suya, no respetando en sus hijos la tendencia natural, de querer el pedazo de tierra en que nacen, donde reciben las primeras dulces impresiones de la vida, y donde seguramente pasarán el resto de sus días, aspirando una más elevada atmósfera, y jugando un rol más importante y notorio, que aquel que desempeñaran sus padres en la propia tierra: del otro lado se pone el grito en las nubes, se cree comprometido el porvenir, se denuncian proyectos de absorción y conquista, se ve ultrajada la soberanía nacional porque se destinan algunos, muy pocos, miles de liras para subvencionar las escuelas que una ó dos asociaciones italianas costean, desde hace muchos años, en la ciudad de Buenos Aires, y algunos puntos de la campaña de la provincia del mismo nombre. (...) Cuando la discusión ha venido, era, precisamente, cuando nuestra legislación escolar había salvado el peligro, sujetando la escuela particular á la inspección de las autoridades escolares, encargadas de exigir en ellas la enseñanza de todo lo que puede instruir y formar un buen ciudadano –el idioma, la Geografía, la Historia, la constitución nacional, como está ordenado que se haga, incurriendo los infractores de tan acertadas disposiciones, en penas, que pueden ir hasta la multa pecuniaria y la clausura de la escuela. (El Monitor, 1888e: 433).

Según una denuncia desde la revista misma, el gobierno italiano subvencionaba escuelas – en Argentina y otros países del mundo- a los efectos de difundir el estudio del idioma italiano. La denuncia y la reacción llegan en un momento en donde el Estado, ya encargado de la educación en todo el territorio, buscaba eliminar toda propuesta disruptiva en su plan nacionalizador.

En un artículo de título “La reforma del reglamento” publicado en Diciembre de 1887 se puede ver la importancia brindada al tema.

Sin prescindir del método lógico, se busca la resolución de problemas particulares á nuestra nación, en armonía con sus condiciones y necesidades y con la ley vigente. Es por lo tanto una obra puramente argentina, y como tal, ella tiende á robustecer por medio de la educación común el principio de la nacionalidad y sus aspectos en el orden moral y material. (El Monitor, 1887: 50).

Esta reforma de programa constaba en que para el 1er y 2do grado predominase la lectura y escritura del idioma nacional. Para el tercer grado aparece ya geografía e historia de la república entre los cuales resaltamos dos temas citados, “deberes con la patria” y “moral y urbanidad”. Para el 4to y 5to grado se incluye la instrucción cívica y se continúa con la historia y geografía de la república (extensible ahora a lo “universal”).

Son motivo de enseñanza en ambos grados: nuestra organización política: el ciudadano: sus deberes y derechos: la Nación, las provincias y el Municipio –Forma de gobierno; declaraciones y garantías; poder legislativo; poder ejecutivo. Surgen también en estos grados con el canto, la música y la gimnasia los ejercicios militares. De la índole de estos estudios se destaca el pensamiento capital que preside á su formación: la educación en esa forma es esencialmente nacional y tiende á formar buenos é inteligentes ciudadanos. (El Monitor, 1887: 51).

En una editorial siguiente titulada “Escuelas normales” y publicada en Enero de 1888 se detalla el objetivo en la reforma de programa.

La limitación consiste en reducir el número de asignaturas que recargan los estudios con un exceso de trabajo, y un orden de conocimientos de escasa ó incierta aplicación en la enseñanza, concretándola á los puramente necesarios y de aplicación. (El Monitor, 1888a: 97).

La escuela primaria ya perfilaba una formación cívico-moral de orientación nacional. Para aquellas minorías que continuaran en el sistema educativo el camino estaba determinado de antemano. La conformación de una burocracia estatal que sostuviera el régimen político económico desde lo social, facilitando los programas para la formación de maestros normales; “También se reduce el número de años para obtener el título de maestro normal, disposición que se armoniza con la anterior y se convierte en un nuevo estímulo para la

juventud estudiosa, que emprende la noble carrera del profesorado.” (El Monitor, 1888a: 97). Así como de aquellos que, ligados en forma más directa a los intereses de la elite continuaban con carreras universitarias como derecho, contaduría o incluso medicina. Los resultados que se esperan obtener entre la población juvenil se sobreentienden a partir de la siguiente frase; “Con efecto, la ampliación que se hace al estudio de la historia y la geografía nacional, con otros conocimientos análogos, como son los derechos y deberes constitucionales, marcan de una manera gráfica ese carácter.” (El Monitor, 1888a: 97).

La preocupación por sostener un tipo de orientación productiva se manifiesta constantemente en la revista. Desde esta se insiste en un artículo titulado “Colegios nacionales”, que el objetivo de la enseñanza “...debe ser científica y útil á la vez para que responda á sus objetos verdaderamente racionales y humanos” (El Monitor, 1888g: 148) o bien la defensa del programa mixto en ciencias y letras instalado desde la década de 1860;

El plan de estudios de 1863, proyectado por el finado Dr. Jacques, aceptado y puesto en vigencia en la administración del general Mitre, implantó la escuela única, bajo una forma mixta (ciencias y letras). Todos los planes que nuevamente se han dictado en 1870, por el Dr. Avellaneda; en 1874 por el Dr. Albarracin; en 1876, por el Dr. Leguizamon y en 1879 por el Dr. Lastra, han seguido la misma escuela única, desechando los estudios bifurcados, la enseñanza exclusiva de las letras ó de las ciencias. (El Monitor, 1888b: 149).

Unas páginas después, en ese mismo número, se especifica la propuesta de reforma para el plan de educación secundaria citando la propuesta realizada por Estrada;

El ex-rector Sr. Estrada ha defendido el plan de la escuela única, y dice entre otras cosas, que “la instrucción secundaria es instrumental y disciplinaria por esencia y por necesidad”. Debe suministrar a los niños elementos enciclopédicos, porque antes que para determinados oficios, debe educarse hombres para la vida. (...) (El Monitor, 1888b: 149).

Desde su perspectiva católico nacionalista, la propuesta enciclopedista de Estrada corría definitivamente el eje de la formación en oficios para impulsar la educación moral. Para los estudios secundarios proponía el recorte de horas en materias ligadas al ámbito científico.

Para 1° año Inglés; para 2° año química experimental, física experimental e Inglés; en 3° año un curso de química y de inglés; para 4° año un curso de historia natural, dibujo y alemán; en 5° año un curso de física, trigonometría esférica y alemán; y finalmente para 6° año, derecho civil, administración y estadística, alemán, contabilidad y etnografía.

A partir de mediados de la década de 1880 la revista comienza a publicar notas dirigidas a problemáticas en apariencia más pedestres que lo que fueran legislaciones o censos. Orientación para los exámenes, instrucciones sobre higiene y vacunación así como métodos de enseñanza. También a nivel temático; enseñanza de la historia, de la geografía, lectura y escritura. Del mismo modo se recomendaba cuales eran los libros y revistas para leer, los libros de moral aprobados por el Estado, cómo preparar las fiestas mayas además de importantes secciones transcribiendo conferencias pedagógicas. Incluso comienza a impartir directivas en función de una preocupación novedosa pero constante del Estado, la higiene personal y publica. En un artículo editorial publicado en la revista número 125 de Febrero de 1888 llamado “La higiene en la escuela” se especifica la necesidad de extender los cursos de higiene de cara a las nuevas reformas educativas;

El estudio de la higiene, como rama de las ciencias naturales, se hace en la educación primaria, escuelas normales y colegios nacionales, con la debida extensión. Consideramos sin embargo que en los nuevos programas correlativos á las últimas reformas, podría extenderse aun algo más esta enseñanza en la parte correspondiente á la higiene privada ó higiene del hogar. (El Monitor, 1888c: 194).

La higiene, problemática surgida frente a los distintos brotes de cólera y fiebre amarilla sufridos en la ciudad, surge como problema frente a la inmigración y la imposibilidad de los servicios públicos de dar respuesta a las demandas de una población mayor. Posteriormente, la higiene “moral” se desarrollara como problemática, como desenlace negativo del desprecio por el inmigrante y los constantes intentos por la erradicación de sus propuestas culturales y políticas.

8.4) Conclusión.

En este capítulo hemos planteado una problemática vinculada a la producción intelectual desde el Estado. En el proceso de centralización de la educación durante el período de recuperación económica abierto a principios de la década de 1880, el Estado concibió la necesidad de contar con una herramienta teórica que direccionara los lineamientos hacia todos los miembros del (todavía) novedoso cuerpo educativo nacional.

Pusimos en evidencia como la revista *El monitor de la Educación Común* cumplió así con una función de importancia nodal. Se encargó de difundir las directivas impuestas desde el Estado; leyes, debates y directivas, así como los programas y la orientación práctica de la educación. Esta perspectiva fue demostrada en este capítulo y retomada desde autores que manifestaron la importancia de la revista para la educación argentina. Sin embargo nosotros hemos demostrado además los virajes dados por esta herramienta, en función de las necesidades del Estado.

Como vimos, en un primer momento sobresalen los informes que deben ser difundidos para su conocimiento entre funcionarios y educadores, así como se marca la tarea de alcanzar con su propuesta a la totalidad del territorio frente a experiencias alternativas. Informes posteriores de viajeros e inspectores dejarán en claro que esta tarea no resultó ser para nada sencilla. En un segundo momento, sin abandonar la tarea inicial, se incrementará la publicación de artículos útiles al interés de brindar herramientas programáticas que orienten el camino de la educación en Argentina.

En un análisis reciente, con motivo de la reedición de la revista, Inés Dussel e Inés Tenewicki⁹¹ nos dicen que *El Monitor*, actuó durante esta primera etapa como vínculo comunicante entre el Ministerio y la docencia Argentina, “Editado mensualmente, buscó ser la voz autorizada de la pedagogía y la enseñanza, acompañando la tarea de los maestros, ayudándolos a actualizar estrategias pedagógicas, difundiendo una concepción educativa, y marcando el rumbo que debían seguir las escuelas.” (El Monitor, 2004: 1).

Estos fueron los objetivos centrales de la clase política dominante para la educación. La revista se convirtió en la herramienta desde la cual estos objetivos se impulsaban, difundían e intentaban imponerse. Demostramos a su vez que el rico y variado proceso histórico

⁹¹ Editorial firmada por Inés Dussel e Inés Tenewicki, directoras al momento de la reedición de la revista.

muestra que los hechos no terminan siendo tan monocordes como suele entenderse. Las dificultades materiales para implementar la educación en todo el territorio, la resistencia cultural de los sectores a los que debía educarse, y la resistencia política de la clase obrera frente a la avanzada de un Estado cada día más vinculado al mercado mundial capitalista muestran la otra cara del proceso educativo. En la Editorial antes citada Dussel y Tenewicki afirman;

Sin duda, entre las debilidades que hoy percibimos en *El Monitor* de la primera época, se cuenta el modo en que el Estado central -de manera un tanto monocorde- emitía una voz oficial y unívoca, escrita para los docentes pero no por y con ellos. (*El Monitor*, 2004:1).

Es un error considerar que una voz monocorde es producto de una debilidad. Por el contrario es la coacción del discurso de una clase social que intenta imponerse sobre la otra a través de las herramientas brindadas por el Estado. Cederle la palabra a los docentes a través de ella hubiera sido una concesión innecesaria que hubiera permitido escuchar, a través de una herramienta que le era propia, la voz de la clase social oprimida y explotada. El error de las autoras no es involuntario, intenta ocultar ya en épocas más recientes, el concepto de que el Estado es la herramienta de dominación de una clase social y pretende incorporar el concepto del Estado como un área imparcial de confrontación y mediación de intereses.

La revista era la publicación oficial de un órgano del Estado y, como todo órgano del Estado, respondió a sus urgencias. Ese fue el objetivo de *El Monitor de la Educación Común*, ser la voz oficial de una clase dominante ya constituida en la difusión de las directivas del Estado para la educación nacional en una etapa tan compleja como la analizada, cuando el Estado intentaba imponer una orientación programática definida para la educación.

Es por eso que, por otra parte y en paralelo, analizamos la perspectiva programática económica propuesta desde la revista para la educación común. Es Juan Carlos Tedesco quien primero desarrolla una tesis fundamentada donde afirma que los grupos dirigentes asignaron a la educación una función política y no una función económica (2009). Sin

embargo a los ojos de este análisis podemos agregar que el objetivo del proyecto educativo no fue meramente político, sino también económico. “La propuesta de mantener alejada la enseñanza de las orientaciones productivas” (Tedesco, 2009), se relaciona directamente con la nueva vinculación del Estado al mercado mundial como país agroexportador; así como la necesidad de educar a las masas dentro de una estructura cívica que mantenga al mínimo las protestas sociales y canalice la aceptación del orden instituido en función del ordenamiento del mercado de trabajo. Ambos, tanto la reforma en los programas educativos como la propuesta “nacionalizadora” cumplen un rol económico objetivo y se manifiestan en diferentes ejemplos.

Profundizamos la crítica a Juan Carlos Tedesco retomando a Raymond Williams (1980) quien en su clásico *Marxismo y literatura* despeja dudas sobre la falsa división entre lo político y lo económico en el marco de una sociedad capitalista. “...toda clase gobernante consagra una parte significativa de la producción material al establecimiento de un orden político” (Pág. 112) Afirmando que para aquellos autores que profundizan su análisis al aspecto del orden político, intentando comprender el carácter material de la producción, “El concepto de “superestructura” no era entonces una reducción, sino una evasión.” (Williams, 1980: 113).

En este capítulo pusimos bajo análisis la forma en que *El Monitor de la Educación Común* explicitó de cara a docentes, inspectores y directivos las propuestas dirigidas desde el Estado. Como explicamos previamente, el interés primero de la revista fue el de llevar un férreo control en las estadísticas y legislaciones que puedan favorecer la extensión de la propuesta educativa estatal a todos los rincones del territorio. Pero con una orientación económica definida, y la problemática social con el crecimiento acelerado de los sectores medios así como de la clase obrera, la revista comenzó a manifestar y viraje relativo en su orientación. A partir de mediados de la década de 1880 los educadores recibirán dirección en cuanto a la propuesta educativa. Esta, que se manifestó en propuestas programáticas y educativas cumplía un fin político pero sobre todo económico. La falta de una orientación productiva en la educación abarataba mano de obra necesaria para intervenir en los procesos de producción primaria, así como la orientación cívico-humanística intentaba

“moralizar” a las nuevas generaciones a favor del orden público. Una nota de redacción de marzo de 1888 nos ayuda a clarificar nuestra postura.

Un ilustre escritor de nuestro siglo ha dicho que las cuestiones de la instrucción y la educación común son los primeros asuntos del estado. La República, aplica enérgica y eficazmente ese principio social y político, avanzando con fuerza irresistible á la construcción de una gran nacionalidad sobre las bases indestructibles de los triunfos de la ciencia y de las excelencias del espíritu en sus mas altas concepciones. (El Monitor, 1888d: 339).

Aunque es claro que el mantenimiento del sistema productivo es a lo que se refieren los cuadros ideológicos de la elite con las “más altas concepciones”, también es claro que el Estado no pudo resistir la tendencia más general de rebelión social frente a la crisis primero y a la conformación de la clase trabajadora después. Nuevas crisis económicas, como la de 1890, pondrán nuevamente el acento en las organizaciones obreras y sindicales. La dirigencia política reaccionará frente a estas con la represión, una legislación que permita un control social más estricto y la re vinculación a sectores “opositores” como la Iglesia Católica, solo que ahora en alianza frente a la problemática social.

Pero hay que observar que en todos los países, aunque en distinta medida, existe una gran falla entre las masas populares y los grupos intelectuales, incluso los más numerosos y próximos a la periferia nacional, como los maestros y curas. Y que esto sucede porque, incluso donde los gobernantes lo afirman con palabras, el Estado como tal no tiene una concepción unitaria, coherente y homogénea, por lo que los grupos intelectuales están disgregados entre estrato y estrato y en la esfera del mismo estrato. La universidad, excepto en algunos países, no ejerce ninguna acción unificadora; con frecuencia un librepensador tiene más influjo que toda la institución universitaria, etcétera. (Gramsci, 1981: 98).

Los intentos por centralizar la educación durante la década de 1880, de darle una orientación patriótica, de impedir la resistencia y la de formación de sectores vinculados a áreas productivas diferenciadas no fue un intento vano por parte de la clase social dirigente. Sin embargo no debemos olvidar que hegemonía también implica la existencia de espacios

a partir de los cuales esa hegemonía es cuestionada y, una vez fracturada esta por sus contradicciones internas, puede convertirse en espacio desde el cual se puede comenzar el proceso para superarla.

Capítulo 9

Alcances territoriales del gobierno central durante el período posterior a la crisis: las aspiraciones de los inspectores escolares y las limitaciones del Estado.

9.1) Introducción.

En este capítulo buscamos describir y analizar el estado de situación en el que se encontraban las escuelas y la educación, hacia fines del siglo XIX. El ámbito geográfico se restringe a los territorios nacionales del sur. Intentaremos profundizar en los mecanismos de inspección y de posterior expansión utilizados por el Estado Argentino en la expectativa por hacer llegar su propuesta educativa nacional. El Estado en su desenvolvimiento intentará dar cuenta de toda experiencia alternativa al plan educativo que logrará conformar recién a partir de mediados de 1870 hasta mediados de 1880. Es esa, según entendemos, una forma de colonización cultural real de territorios ocupados por pueblos originarios, extranjeros o criollos, alejados aún de la propuesta educativa centralizadora del Estado Nacional. La ocupación de estos territorios, que contempla un evidente interés económico, ampliando los espacios productivos del Estado para vincularse al mercado mundial, requerirá también de una orientación política y social. Esos elementos serán direccionados a la población desde la escuela intentando clausurar todo discurso alternativo al Estado. Como afirma Susana Bandieri (2000) “A la expansión del país en el marco del capitalismo dependiente, le correspondió el crecimiento del poder estatal como necesaria instancia articuladora de la sociedad civil.” (Pág. 127)

Para desarrollar esta tarea utilizaremos fuentes que refieren a la situación de la educación en los territorios del sur en las décadas de 1880 – 1890, para lo cual consideramos escritos oficiales como el diario de viaje de Nicanor Larraín *Viajes a la costa sud*, de 1883. El Estado paulatinamente pedía a estos viajeros informes sobre la situación política, económica y cultural de los territorios más lejanos respecto a sus áreas de mayor influencia. Larraín describe particularmente el cuadro de situación vivido en los diferentes puertos en los que atraca, sus poblaciones y el estado de la educación en dichos poblados. Asimismo utilizaremos el informe de Raúl Díaz *La educación en los territorios y colonias federales*, de 1906 donde se describe el estado de situación en territorios y colonias durante las últimas tres décadas. La revista *El monitor de la educación común* también refleja las preocupaciones y las iniciativas del Estado en el área. Fueron los viajeros enviados por el Estado, quienes recorrieron los territorios nacionales informando los problemas que en ellos

existían. Así como los comisarios e inspectores quienes escribían por medio de cartas enviadas al Consejo Nacional de Educación o bien al Ministerio de Instrucción sobre las necesidades y, muchas veces, sobre la reticencia de la población –tanto los colonos como los indígenas- con la educación nacional. La ausencia de escuelas públicas en la mayoría del territorio, o la carencia de recursos allí donde existían, la ausencia de inspectores o de maestros aptos para la tarea y la fuerte presencia de experiencias alternativas al Estado sobresalen en sus informes.

Es importante aclarar en este punto que es lo que entendemos aquí por “alternativa”. Haciendo referencia al trabajo de sistematización realizado por Adriana Puiggrós, observando el concepto bajo el rotulo de “Alternativas Pedagógicas”, podríamos ubicar las experiencias alternativas en la Patagonia a fines del siglo XIX como un sector no atendido por el sistema de educación pública centralizado estatal. Sin embargo, al margen de la categoría nos concierne al igual que la autora especificar que “el tratamiento de las alternativas no nos interesa como “estudios de casos”, sino de síntomas que denuncian procesos. La denuncia se realiza por la negación, la descalificación, la sobrevaloración u otros tratamientos discursivos de muchas de esas alternativas.” (Puiggrós, 2006: 23) Por tanto, este capítulo no es una exploración de las experiencias alternativas al Estado para un análisis de ellas. Estas experiencias se comportan como ejemplos ilustrativos útiles para describir el supuesto de la carencia de hegemonía absoluta que el Estado argentino tenía en materia de educación todavía a fines del siglo XIX.

9.2) En vías de centralización.

Hacia fines del siglo XIX, los miembros de la elite ilustrada y los integrantes de la dirigencia política argentina ya habían comprendido la importancia de contar con una estructura escolar para imponer sus lineamientos político-económicos en la población local. El proceso de centralización estatal aceleró esta misma dinámica también para el área educativa; con la administración del presupuesto en manos del ejecutivo nacional –en la figura de subvenciones o con la implantación directa de escuelas nacionales-, y con la fundación de un organismo que posea la competencia necesaria para la administración

general –así fue como al Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública se le sumó el Consejo Nacional de Educación-.

Una vez superadas las contiendas internas entre las diferentes fracciones que disputaban el control del Estado, la nueva fracción gobernante accede al poder con el programa definitivo de eliminar toda oposición interna, organizar el Estado y vincularlo al mercado mundial. De cara a cumplir con estas tareas “La solución, vendría de la mano de un nuevo liderazgo político de alcance nacional que aparecería representado en una coalición de gobernadores de provincias que instaló a Nicolás Avellaneda en la primera magistratura del país en 1874.” (Bragnoni, 2010: 10) Fue esa fracción de la clase social dominante la que afrontó la tarea de ocupar nuevos territorios. La Patagonia, “El Desierto” según lo entendían, debía ser conquistado con el objetivo de apropiarse de tierras que permitiera a esta oligarquía profundizar sus vínculos con el mercado mundial. Fue la válvula de escape a la crisis económica mundial de 1873- 1876. Sin embargo, una vez ocupados esos territorios, el Estado se verá en la necesidad de hacer llegar hasta allí sus instituciones de todo orden.

La educación se encarnó en el programa de la burguesía oligárquica nacional como un elemento articulador. Las propuestas variadas y el déficit económico retrasaron un sistema escolar hasta ya iniciada la década de 1880 cuando se consiguieron los principales avances en el área. A la par de estos hechos, entre 1881 y 1884, el gobierno de Roca incorporaba bajo la administración nacional los territorios patagónicos que actualmente incluyen a las provincias de Rio Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego.

La incorporación de la Patagonia al ámbito productivo fue fruto de la necesidad por incorporar tierras al Estado para el desarrollo de la ganadería extensiva. Las demandas del mercado de alimentos aceleraron la implantación de producción cerealera y de ganado vacuno en suelo pampeano, mientras que las nuevas tierras patagónicas serían destinadas para la cría del lanar. La subdivisión de la tierra y la valorización incentivaron la ocupación de nuevas. (Sabato, 1991). La incorporación de esas tierras permitió a su vez el ingreso de capitales a las arcas del Estado de tal modo que pudieron realizarse en poco tiempo obras y tareas hasta ese momento inconclusas.

Este será el espacio macro de análisis para comprender el desenvolvimiento del Estado en este territorio y la llegada –tardía- de su propuesta educativa. Otros factores determinantes se relacionan con la extensión del territorio, la ausencia de caminos, las inclemencias climáticas y, sobre todo, la falta de recursos humanos y materiales que retardaron ese desarrollo. Tal como plantea Susana Bandieri;

Luego del sometimiento de la sociedad indígena, pronto se hizo evidente la necesidad de poner en marcha una política de organización interna de los espacios apropiados por el Estado nacional, y se procedió al ordenamiento de nuevos territorios en unidades administrativas más pequeñas que el vasto espacio físico comprendido por la Gobernación de la Patagonia. Así se dictó, en 1884, la Ley 1532, que creó los *territorios nacionales* de Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego, así como los de Chaco, Formosa, Misiones y La Pampa, y estableció sus superficies, límites, forma de gobierno y administración. (Bandieri, 2000: 137 y 138)

No es casual que la ley de *educación común* y la ley de los *territorios nacionales* sean ambas de 1884.

9.3) Políticas educativas para los nuevos territorios.

Entre 1875 y 1885, con la ley de educativa bonaerense primero y la ley 1420 después se cierra un proceso de discusiones sobre la orientación que debe tomar la educación. Sin embargo la aplicación de esas medidas se remitió principalmente a Buenos Aires, y luego a las provincias más adelantadas en su desarrollo. Hacia fines del siglo XIX los territorios nacionales aun se encontraban retrasados dentro del sistema de escolarización pública. Por muchos años solo existieron dos escuelas en Santa Cruz, la fundada en Rio Gallegos el 17 de marzo de 1888, y la de 1893 instalada en el presidio de Santa Cruz. (Napoli, 2010). Producto de estas carencias, los jóvenes hijos de la elite patagónica era enviada para realizar sus estudios a lugares tales como Punta Arenas, Europa o –en especial en el caso de las niñas- se les destinaban docentes particulares para su formación. En su estudio sobre las escuelas salesianas en la Patagonia, María de los Milagros Pierini (2010) describe la ausencia del Estado Nacional en Santa Cruz y, como producto de ese hecho, el desarrollo

de una lógica educativa contradictoria entre un Estado laico que, producto de sus falencias, veía crecer dentro de su territorio opciones educativas confesionales.

La penetración de la congregación salesiana en la región se inició con la conquista misma de los territorios.

Constituidos los territorios nacionales, la orden inició su tarea con el apoyo económico de distintas instituciones europeas y argentinas, sobre la base de un metódico plan consistente en la creación de centros misionales desde los cuales se pretendía ejercer la labor transformadora de la sociedad local. (Bandieri, 2000: 142)

Los salesianos se fueron ocupando de aquellas tareas que el Estado todavía dejaba de lado, hablamos claro de la educación, así como del cuidado de huérfanos y menores procesados. En la hipótesis de uno de los trabajos de María Andrea Nicoletti (2002/2003) la autora plantea que, “El proyecto pedagógico salesiano ofrecía una educación integral y moral cristiana, que favoreció el propósito de “argentinización” de un territorio recientemente conquistado” (Pág. 137). El nuevo orden católico separaba entre los indios a los civilizados de los salvajes, buscando en la causa de evangelización el proceso de “homogenización cultural”.

En cuanto al caso Patagónico debemos afirmar entonces que este territorio no carecía de otras experiencias escolares. En aquellos territorios donde el Estado no llegaba a implementar su política, surgieron variantes que respondieron a las necesidades educativas de la población local. Las escuelas confesionales en primer lugar, pero también las escuelas fundadas por colonos europeos. La educación, como necesidad humana, ocupaba espacios aun antes de la llegada del Estado argentino.

En muchos lugares de la Patagonia, incluyendo Santa Cruz, la escuela salesiana –aun siendo calificada de “dogmática y retrograda” por los defensores del laicismo– fue la única opción educativa frente a una escuela oficial que a veces no existía o –si lo hacía– era con múltiples falencias que los mismos informes oficiales se encargaban de denunciar. (Pierini, 2010: 251)

La preocupación de las elites gobernantes por “abarcarse el todo” impulsó una política de control estatal. Para dicha tarea, la dirigencia política nacional se valió de la educación, herramienta a partir de la cual buscó impartir su propuesta nacional a todos los rincones del territorio. Tal como lo plantea Lucia Lionetti (2005) en la conclusión de uno de sus trabajos que el joven Estado nacional debió valerse de la Ley 1420 para proyectar –a todo el territorio podemos agregar- una ciudadanía inducida. Será la generación del '80 quien asuma ese compromiso “...de concretar, a partir de la escolarización masiva, un modelo de ciudadanía sustentado en un abanico de comportamientos de los que un buen ciudadano debía hacer demostración tanto en su vida privada como pública. (Pág. 22)

Los restos de población indígena, los colonos europeos y los pobladores locales que lentamente se instalaron en la Patagonia convirtieron a la educación en una necesidad. Sin embargo la distancia y la falta de recursos fomentaron la apertura de experiencias alternativas al proyecto educativo centralizador que esa generación política buscaba impulsar. Su ausencia abrió un lugar a las experiencias de las colectividades como la italiana, o en menor medida la galesa, quienes –recuperando bajo su organización la tarea de educar- intentaron controlar la reproducción de su cultura nativa organizando su propia educación formal. (Puiggrós, 2006: 103)

En 1882 se realizó el Congreso Pedagógico Sudamericano. En el mismo se delinearon los objetivos de la política de educación pública para el país y los Territorios Nacionales. En el Congreso se debatieron elementos centrales que concluyeron con la redacción de la ley 1420 de Educación Común. Su política amplia buscaba que la educación se comporte como un elemento de integración social; “De la escuela se esperaba que fuera la solución para otro problema, fundamental en la época: el de la integración de los diferentes grupos inmigratorios en un cuerpo socialmente homogéneo.” (Recalde, 1987: 134) Para tal motivo contaría con un fondo de financiamiento que garantizará la ejecución de políticas educativas en todo el país. En el mismo sentido el artículo 48 de la Ley 1420 obligaba a la municipalidad de los territorios nacionales a proporcionar los terrenos necesarios para los edificios de escuelas primarias.

La oligarquía gobernante, luego de décadas de debates, había llegado a la conclusión de que la función de la escuela debía ser moralizadora y ordenadora, es decir, creadora de

ciudadanos, desterrando de una vez por todas las diferencias existentes entre inmigrantes, indígenas y criollos aceptando la dirección única del Estado. Su orientación liberal buscaba extender el control del Estado llevándolos incluso a enfrentarse tibiamente a la iglesia con un direccionamiento laico para los programas de clase. La “moral” y el “orden” aparecían opuestos por el vértice respecto a la barbarie;

En los discursos de la época una imagen fue recuperada una y otra vez de acuerdo al contexto: la civilización debía imponerse a la barbarie. Para los hombres de la modernidad existía una urgencia y era la de comunicar los adelantos de la civilización europea. Como lo declaraba Sarmiento, visitando la provincia de Jujuy –que limita con el vecino país de Bolivia- en su condición de Inspector nacional, “había que superar las barreras que imponía el desierto y la ignorancia”. La ignorancia hija del desierto “poblado de indios o de sus descendientes en los campos”, era la cuestión que ocupaba a la educación en Argentina. (Lionetti, 2005: 3 y 4)

Una vez explicitada cuál sería la función de la escuela, comenzó a ser una preocupación que estas directivas se impartieran a lo largo de las provincias e incluso de los territorios nacionales donde la propuesta aun no había arraigado. El Chaco, las Misiones y la Patagonia se convertirán así en un campo de disputas entre distintas experiencias educativas contra la visión oficial. En la Patagonia fermentarán las experiencias salesianas, galenses, italianas e incluso otras orientadas a la educación de los indígenas. En estos territorios la elite ilustrada exigirá la presencia del Estado –en resoluciones y subvenciones- tal como lo explicita la primer editorial de la revista *El monitor de la educación común* (1881) cuando plantea que la revista era producto de la necesidad por conocer el estado de la educación en los Territorios y por dar a conocer las resoluciones tomadas en el Consejo.

Desde la década de 1880 el Estado procuró enterarse mediante informes sobre la situación económica y social en la Patagonia. Viajeros como Raúl Díaz o Nicanor Larraín describieron la vida de los habitantes del sur y de la situación en la que la educación se encontraba. Describirán las experiencias alternativas allí presentes y manifestarán críticas constantes frente a la ausencia del Estado argentino. Planteos tales como que los niños “no asisten a las escuelas habitualmente”, que la escuela estatal “no se encuentra presente” o bien “que carece de fondos necesarios para su normal desarrollo” justificaron que, frente a

tal escasez, los pobladores accedieran a las diferentes experiencias alternativas que fecundaron en aquellas regiones.

9.4) Estado de la educación en los Territorios Nacionales.

Como es de imaginar, el primer problema que debe enfrentar la educación estatal en los territorios del sur está referido a la ausencia de establecimientos. Será reiterado el reclamo por la apertura de nuevas escuelas públicas que permitan la instrucción de la población y la uniformidad ciudadana. En su diario de viaje Raúl Díaz (1906) describe la situación de la educación pública en las gobernaciones y territorios y se refiere a este problema particular afirmando que entre las principales necesidades de las gobernaciones se encuentra la creación de nuevas escuelas. No solo son necesarias por facilitar la instrucción, sino porque garantiza la estabilidad del colono europeo.

Por otra parte, en su diario *Viajes a la costa sud* de 1883, Nicanor Larraín describe las experiencias vividas como observador. Partiendo desde el puerto de Buenos Aires, Larraín atracará en diversos puertos del sur argentino realizando un informe detallado de la vida de sus pobladores y el estado de las escuelas.

Una de sus primeras detenciones fue el pueblo de Bahía Blanca. Allí miembros de la asociación Bernardino Rivadavia habían fundado recientemente, el 16 de julio de 1882, la biblioteca popular 'Bernardino Rivadavia' en lo que todavía era un pequeño poblado de unos 3500 habitantes. Las bibliotecas populares eran impulsadas como el complemento ideal de la educación pública. (Napoli, 2010). Sin embargo eran las sociedades de fomento, miembros de asociaciones o cuerpos de lectura quienes se encargaban de su fundación. Posteriormente a la crisis económica de 1873 el Estado recortó fondos destinados a la educación y en 1876 derogó la ley 419 de financiamiento de las bibliotecas populares. En Bahía Blanca en esa fecha existían tres escuelas. Contaban con 241 alumnos, aunque en todo el Partido había un total de 557 niños según datos del censo infantil realizado ese mismo año. La mayoría de ellos inmigrantes italianos seguidos por aquellos de origen español. (Larraín, 1883: 17). La escuela de Artes y Oficios de Bahía Blanca sería fundada por los hermanos salesianos en el Colegio La Piedad recién hacia 1894.

Larraín describe que allí, tan solo el 43% de la población infantil se encontraba inscripta en las escuelas existentes. La preocupación, claro, es que de esa manera los niños inmigrantes o hijos de inmigrantes no alcanzarían a convertirse en ciudadanos plenos, con conocimiento de la lengua, la historia y las leyes cívicas locales. Los hijos de los inmigrantes que nacían en el país, –en especial aquellos nacidos en las colonias- encontraban como primer espacio de socialización el seno familiar donde aun se hablaba el idioma nativo. Larraín había disertado sobre este tema en el Congreso Pedagógico, preocupado por el tema de la corrección en la pronunciación del idioma. La extensión de la inmigración dio lugar a una “...particular composición cultural del sistema educativo no hacía más que reflejar la heterogénea composición social en términos de costumbres, hábitos, creencias y, sobre todo, códigos lingüísticos.” (Ginocchio, 2006: 109).

El poblado de Biedma fue el puerto que visitó a continuación. Fue fundado en 1781 y para el año de 1883 su escuela no había sido visitada nunca por un inspector. Allí la biblioteca popular sería fundada recién en 1887 y dos años después la comunidad salesiana fundara la escuela de Artes y Oficios. La escuela de Carmen de Patagones –poblado inmediato a Biedma en proximidad-, según explica Larraín, recibía solo dos visitas anuales del inspector provincial –este poblado se encontraba bajo la jurisdicción de la provincia de Buenos Aires-, pero ninguna de inspectores nacionales. En el pueblo existía un colegio de los Padres Salesianos y otro de las Hermanas de la Caridad pero, según testimonios, “ninguno de estos satisface las aspiraciones del pueblo, como lo dijeron varios padres de familia.” (Larraín, 1883: 28). Larraín hace hincapié en estas demandas explicando que existe un reclamo constante que exige la presencia de un Estado – ausente aún- que desplace esas escuelas. Por supuesto que estos son datos parciales recolectados por Larraín quien está en la constante búsqueda de mostrar las falencias del Estado y la necesidad imperiosa de que este llegue allí. Patagones, cabeza del partido, contaba en ese entonces con apenas 2000 habitantes, mientras que Biedma, capital de la gobernación de la Patagonia alcanzaba recién los 1700 habitantes.

El poblado que visitó a continuación fue Rawson. Aunque la distancia por mar entre uno y otro es de apenas unos 350 kilómetros, el viaje en barco –y más aun por tierra- implicaba una distancia difícil de cubrir. Para la época en Rawson existía tan solo una escuela pública

en toda la colonia. La misma contaba con 43 alumnos, solo 25 de asistencia media y apenas 15 presentes al día que Larraín realizó la inspección. Rawson era una colonia fundada el 28 de julio de 1865 por 156 inmigrantes, y contaba al momento de la visita con 1557 habitantes de los cuales solo el 40% eran argentinos. En la localidad existían en total cuatro escuelas particulares que contaban con 160 alumnos.

Otro poblado cercano es el de Gaiman que fuera fundado por colonos galenses en 1865. Al momento de la visita al poblado de Gaiman solo Juan Finochetto, comisario de la colonia, había visitado el poblado e insistió en abrir allí una escuela pública. En una carta escrita en febrero de 1888 a Benjamín Zorrilla, presidente del Consejo Nacional de Educación, el Sr. Finochetto protestaba por el rechazo de los colonos a las escuelas nacionales.

“Durante este lapso de tiempo, (refiriéndose al periodo de su actividad) al Sr. Presidente le consta los trabajos que he verificado por conseguir el adelanto de la educación, luchando siempre contra la obstinación de la mayor parte de estos colonos, que rechazan las Escuelas Nacionales, y manifiestan públicamente que sólo quieren educar á sus hijos en galense – idioma que habla la casi totalidad.” (El Monitor, 1888: 499).

Al igual que en Biedma –y en líneas generales que toda la Patagonia- hasta ese momento las escuelas no habían sido visitadas ni una sola vez por los inspectores nacionales. La educación se impartía en galense y además del idioma educaba en las costumbres europeas.

Es Larraín, en su calidad de informante, quien recomienda la educación en el “idioma del país” para las escuelas de las colonias, la medida se implementará luego, aunque es importante sin embargo que como viajero ya consideraba al sur como parte del país aunque el Chubut había sido un territorio ocupado por colonos extranjeros, principalmente galenses. Según el relato, en su territorio existían siete iglesias protestantes, de “las sectas metodistas, anabaptistas e independientes”. Al igual que con las escuelas y el idioma, no se encontraban “iglesias del país”. Esta referencia constante a los elementos “del país” iglesia, idioma, escuelas, muestra la preocupación de estos personajes al notar que el Estado –o el país en sus palabras-, aún no alcanzaba a ocupar con toda su fuerza los territorios de frontera.

En la revista, *El monitor de la educación común*, existirán publicaciones constantes donde se informaba el estado de la educación en los “Territorios nacionales”. Se informaba de continuo sobre la falta de inspectores que se acerquen a inspeccionar los territorios nacionales y cumplan con su rol de control estatal. En una editorial de nombre “Inspección escolar” Víctor Molina dice;

Notando que el Honorable Consejo carece de un cuerpo de inspectores convenientemente organizado, solicité la autorización necesaria para practicar personalmente la inspección de los Territorios Nacionales.” El motivo lo desarrolla a continuación “La población de la zona que estudio refleja tendencias y manifestaciones de las diferentes razas que le han dado origen; mezcla de salvages y civilizados, dista igualmente de unos y otros. Inútil es pretender que conozcan sus deberes ni el valor de la educación de sus hijos: tienen toda la desconfianza del indio y tienen poca fé en el mejoramiento intelectual de sus hijos. Puedo, pues, establecer como un segundo carácter, el escaso grado de cultura de la gran masa de la población. (El Monitor, 1885: 677).

Producto de la presión generada por los reclamos, se realizaran diferentes expediciones para evaluar la situación. Raúl Díaz, entre los años 1890 y 1892, y luego Raúl Díaz junto a Gregorio Lucero hasta 1905 se convierten en personal de la inspección de escuelas. Benjamín Zorrilla, presidente del Consejo Nacional de Educación desde 1882, en sus memorias de 1890-91 patrocina la tarea de Raúl Díaz. Ese patrocinio también se ve reflejado en la revista *El Monitor* número 251 de 1894, en una nota firmada por Félix Martín y Herrera y Federico de la Barra. La tarea de inspector de los territorios adquiría una importancia central en el desarrollo educativo nacional. Sin embargo un giro político desfavorable se manifestaría en una paulatina caída en los informes a partir del año de 1895.

Pero a partir de 1895, se renovó el Consejo y apareció, excediéndose, el jefe perfilado por Taine, “que sufre pero no se acepta”. Miró con extrañeza olímpica la tendencia, la actividad, los ideales, el horror á la morfina, el amor á la verdad, la franqueza, la viril dependencia y el desprecio a las influencias políticas por parte de la inspección; vio que esta no seguía, que estorbaba, que no era de su hechura y semejanza.” La

condenó al aislamiento, la desautorizó y deprimió en lo que pudo durante nueve años.
(Díaz, 1906: 12)

Antes de 1890 la inspección de escuelas en los territorios y colonias nacionales formaba parte aún de la inspección técnica de la Capital Federal. Raúl Díaz presenta sus quejas explicando que toda la extensión de los territorios permanecían desconocidos para el Ministerio de Instrucción Pública y el Consejo Nacional de Educación todavía durante la década de 1880.

Los inspectores de la Capital, que lo eran también de los Territorios, muy rara vez se movían de sus oficinas é informaban los asuntos relacionados con la enseñanza de esa sección, sin conocer los pueblos, ni las campañas, ni la geografía, ni las necesidades, ni las escuelas. (...) Y así pasó el tiempo sin que iniciativas ni propagandas entusiastas, ni trabajos perseverantes impulsan la instrucción primaria en esa parte de la República. (Díaz, 1906: 12).

Díaz informara también sobre los avances obtenidos en educación. Los cuadros número 1 y 2 reproducidos a continuación reflejan esos resultados. El primero de ellos detalla sobre las escuelas existentes y el presupuesto destinado a las mismas; el segundo cuadro muestra la cantidad de escuelas y de estudiantes detallado por sexo. Para que los datos sean más verídicos Díaz deja de lado en el censo a siete escuelas de las gobernaciones, informa que muchas pasaron bajo la órbita provincial y decide no tomar en cuenta a aquellas escuelas que solo existían nominalmente pero que no tenían un funcionamiento efectivo.

Cuadro N° 1: Tabla de escuelas patagónicas, con fecha de fundación y detalle de gastos.⁹²

⁹² Avances obtenidos en educación. Cuadros estadísticos obtenidos del análisis realizado por Raúl Díaz, *La educación en los territorios y colonias federales*, de 1910.

Rio Negro	Fundación	Sueldo mensual de personal	Construcción	Alquiler	Muebles y útiles.	Gastos internos mensualmente.
Escuela de varones de Viedma		100		30		20
Esc. de niñas de Viedma		80		35		20
Esc. mixta de Coronel Pringles	21/3/1879	180		20		20
Esc. mixta de Conesa Sud	5/1/1881	180		25		20
Esc. mixta de San Javier	7/3/1879	180			45 – 62 todo	
Esc. mixta de Fuerte Roca		210				20
Esc. mixta de Cubeana		100				20
Esc. mixta de Choele Choel	23/1/1889	180		20		
Esc. mixta de Gral Frias						
CHUBUT						
Esc. mixta de Rawson (no esta funcionando)	Marzo 1878	100	1500			20
Esc. mixta de Puerto Gaiman	1884	100			Las dos 356,21	20
STACRUZ						

Esc. mixta de Rio Gallegos	17/3/1888	180				
TIERRA DEL FUEGO						
Esc. mixta de Ushuaia	27/5/1890	100			491-59	20

Cuadro N° 2: Tabla de escuelas y estudiantes detallados por sexo.

Ubicación	Escuelas			Niños		Observaciones
	V	M	Mixta	Varones	Mujeres	
Gral. Acha	1	1	0	48	32	
Victorica	1	1	0			No funciona todo el año.
Viedma	1	1	0	27	30	
San Javier	0	0	1	36	15	
Cubeara	0	0	1	14	11	
Gral. Conesa	0	0	1	19	27	
Pringles	0	0	1	38	11	
Choele Choel	0	0	1	17	8	
Fuerte Roca	0	0	1	31	23	
Rawson	0	0	1	47	27	
Puerto Gaiman	0	0	1	22	3	
Rio Gallegos	0	0	1	30	25	
Ushuaia	0	0	1			No fue inspeccionada
Chos Malal	0	0	1	17	20	
Ñorquin	0	0	1			No ha funcionado

Raúl Díaz, a partir de los datos recolectados en sus visitas realiza un balance sobre la situación de la educación en los territorios del sur. Respecto a los edificios explica que solo en Formosa, Chaco Austral, San Javier (Rio Negro), Fuerte Roca y Rawson existen edificios fiscales. En el resto de los territorios se utilizan edificios destinados a otros fines y por lo tanto deficientes para la práctica escolar.

Los sueldos son bajos y para nada atractivos a quienes desean realizar sus tareas allí. Con un ingreso de 100 \$ m/n para los preceptores (80 \$ m/n para las preceptoras mujeres) y 31 \$ m/n para los subpreceptores, Díaz considera que el sueldo es demasiado bajo para un normal desarrollo pedagógico y propone elevarlos a 130 \$ m/n para el caso de los preceptores. También plantea que es el Consejo Escolar el que debe costear los gastos y que los preceptores deben poder jubilarse luego de 15 años de servicios.

En su intento por reorganizar la educación sacándola del catastrófico estado en el que se encontraba describe los métodos o sistemas de enseñanza como nulos, a los maestros como ignorantes y que en muchos casos no leen ni escriben. El calendario escolar no es apto para la educación en el sur argentino ya que se encuentra en relación con el calendario de la Capital Federal. Díaz propone cambiar la fecha del ciclo lectivo para el Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego. Según el nuevo calendario las clases iniciarían el primer lunes de agosto para finalizar el 31 de mayo, cumpliendo el horario que va entre las 12 a las 16 horas de la tarde.

Para los consejos escolares propone dos proyectos contrarios a la ley de educación; 1) Suprimir los consejos escolares en las gobernaciones y crear en la capital de ellas el puesto de sub inspector a sueldo –para evitar las dificultades de las visitas-; y 2) En las gobernaciones nombrar un consejo escolar conformado por tres padres de familia. También los programas presentaban falencias que no se condecían con las necesidades educativas de la población patagónica. Existían dos caminos, labrar la tierra o los estudios superiores. En la escuela primaria deben iniciarse en su labor futura unos y otros. Aritmética, dictado y escritura e historia, desde primer grado, “dando á conocer nuestros prohombres y algunos acontecimientos, por medio de narraciones sencillas, tendentes a despertar y fortalecer el sentimiento de la nacionalidad.” (Díaz, 1906: 19). Desde tercer grado nociones sumarias de instrucción cívica. Generalmente producto de la escolarización tardía, en las gobernaciones

los chicos de primer grado son mayores que en los de primer grado en la ciudad de Buenos Aires.

La ley 1420 de Educación Común propone en 1884 la uniformidad de los programas. Raúl Díaz, conocedor de la problemática patagónica se opone. Considera que los programas deben adaptarse a los medios sociales, esto es a la vida del pueblo y la campaña. (Díaz, 1906). Sin embargo recién en 1891 logra que se nombre una comisión encargada de modificar los programas vigentes “procurando dar a la enseñanza un carácter nacional y practico.” (El Monitor, 1901: 206).

En 1892 se lo nombra miembro de la comisión encargada de presentar el proyecto de las reformas que deben introducirse en los programas que rigen en las escuelas de las gobernaciones. Raúl Díaz dice que en 1893 presenta un estudio relacionado con la enseñanza agrícola en las escuelas primarias, el cual es implantado el 20 de julio de dicho año. Dice luego que el 29 de marzo de 1897;

...emprendí solo el trabajo relativo á la reforma de los programas y horarios, y lo presenté confiado en la colaboración del Consejo, declarando que era una tarea superior á mis fuerzas aisladas; que los programas uniformes en medios sociales diferentes ó sea en ciudades populosas y aldeas atrasadas y lejanas no eran prácticos; que la escuela debía suministrar conocimientos de aplicación no de relleno inútil. (Díaz, 1906: 41).

Luego de diversas idas y vueltas a lo largo de dieciséis años, recién el 3 de junio de 1905 consigue que el Consejo Nacional de Educación apruebe una reforma a los programas. Al mismo tiempo gestiona y obtiene una partida de 96000 \$ m/n con la que se crearon de una vez 32 nuevas escuelas en diez territorios. Díaz muestra los logros de su gestión a partir del crecimiento en el número de escuelas en los Territorios Nacionales. En 1909, durante la presidencia de Figueroa Alcorta y con José María Ramos Mejía como director del Consejo, logrará una nueva partida que permitió la apertura de 72 escuelas. En el sur se ubicaron seis de ellas en Neuquén, tres en Rio Negro, tres en Chubut y catorce en Santa Cruz, lo cual fue recibido por los territorios “como un acontecimiento y una bendición á que no estaban acostumbrados.” (Díaz, 1906b: 15)

Cuadro N° 3: Crecimiento de escuelas e inscriptos entre 1890 y 1909.⁹³

Año	Escuelas	Inscriptos
1890	36	1533
1895	67	3573
1900	108	4899
1905	165 (x)	9382 (xx)
1909	276	18667

(x) Incluso 3 nocturnas

(xx) Más 740 de 8 escuelas particulares

Cuadro N° 4: Crecimiento del personal y los sueldos entre 1890 y 1909.

Año	Total	Diplomados	Sueldo max de director	Sueldo min de ayudante
1890	52	3	100 \$	31
1895	91	7	161 \$	57,5
1900	160	56	200 \$	92
1905	310	133	200 \$	92
1909	558	320	275 \$	125

9.5) La educación alternativa y el problema del “indio”.

La ausencia de uniformidad en la educación presenta un problema desde inicios de la década de 1880. Los sectores de la elite ilustrada pugnaban por un avance del Estado en la educación, como una forma de unidad ideológica hacia la conformación de una nación. La preocupación por la falta de uniformidad en la educación llevó incluso a Sarmiento a escribir en contra de las experiencias escolares de las comunidades inmigrantes.

⁹³ Los cuadros con datos numéricos sobre las escuelas de la Patagonia fueron obtenidos del diario de Raúl Díaz previamente citado.

En su texto *La educación en los territorios y colonias federales. Informe 1890-1904*. Raúl Díaz dice claramente que en el Congreso Pedagógico de 1882 los mandatarios que formaron parte de este “no tuvieron en cuenta, sino muy á la ligera, las necesidades de los pueblos que allí nacían.” Allí mismo afirma que en el congreso se dio prioridad a la educación de la Capital y en las provincias dejando de lado la de los territorios y gobernaciones. Los territorios de la Patagonia “...sufrían las consecuencias de su alejamiento y de su estado primitivo como regiones civilizadas.” (Díaz, 1906: 6).

Hacia 1890, año en que comienzan los informes de Raúl Díaz, en las gobernaciones funcionaban 36 escuelas –ocho de varones, ocho de mujeres y veinte mixtas- con un gastó en mantenimiento de 79757,46 \$ m/n. El Estado comenzaba a hacer frente a las experiencias alternativas desarrolladas en la Patagonia como producto de su propia ausencia. En el cuadro número 5 se refleja ese avance para la segunda mitad de la década de 1880. Entre las medidas más importantes se abre, el 25 de mayo de 1890, la oficina de inspección. En enero de 1891 ya se habían inspeccionado escuelas en Misiones, Formosa, Chaco Austral, Pampa Central y Rio Negro. Sin embargo las escuelas de Chubut y Santa Cruz no se pudieron inspeccionar por falta de vías de comunicación.

Cuadro N° 5: Avance de la educación estatal en los territorios 1884-1890.

	1884	1885	1886	1887	1888	1889	1890
Esc. Que funcionaron	24	27	38	42	34	38	36
Inscripción	1630	1774	2402	2998	3334	2044	1533*
Maestros	41	46	57	64	53	62	52

* El texto habla de 828 varones y 600 mujeres (la suma no se refleja en el dato).

El desarrollo de la educación pública estatal intenta hacer frente, como ya fue explicitado, a las propuestas educativas alternativas, principalmente la religiosa y la de comunidades. La educación de los indígenas es una preocupación, los informes de Díaz muestran que muchas veces son los mismos Salesianos los que se encargan de su educación. En Viedma la congregación salesiana da una enseñanza católica a los indígenas, “Aunque no cumple

con la ley de educación hay que reconocer sus sacrificios, constancia y acción en el espíritu de muchos niños.” (Díaz, 1906: 26 y 27).

Los salesianos, desde la fundación de su orden en 1859, afrontaron como política la atención y formación de jóvenes en situación marginal. Originarios de Italia se extendieron prontamente a otros países llegando a Argentina –primer país americano en el que fundan una orden- en 1875. A partir de ese momento se alojaron en diversos lugares de la Patagonia donde se encargaron de la educación cristiana de las poblaciones indígenas. Existían opiniones encontradas sobre los salesianos, tanto a favor como otros que, defendiendo una postura más liberal, exigían la presencia de la escuela laica. Larraín quien contaba con tareas oficiales considera, en su visita, muy pobre la educación intelectual y moral de los indios. En su descripción de los Tehuelches dice;

Las sociedades civilizadoras que se llaman de “propaganda fide”, de comercio, de regeneración, de industria, que las naciones más cultas mandan á todas partes bajo el carácter de misiones o empresas de estudio i comercio, tampoco benefician a estos infelices, por lo cual la civilización tiene a menudo que imponérseles aun por la fuerza. El indio, so pretexto de una libertad mal entendida, no puede sustraerse al progreso general, lo cual perjudica á ellos mismos i al país de que forman parte, i cuya organización política o civil no llega hasta ellos. (...) Aún, como medidas preventivas, conservamos nuestro ejercito en frontera con injentes gastos, sin contar las numerosas vidas que han caído bajo el golpe de lanza i de la bola perdida. (...) La escuela no puede ir hasta ellos por su vida errante, que vengan ellos á la escuela donde aprenderán el amor á Dios i el respeto á los demás hombres, donde conocerán deberes que por ser recíprocos han de constituir derechos para ellos mismos, donde en fin, formarán familia en la virtud el trabajo i las ventajas del bienestar. (Larraín, 1883: 28)

En el tomo II, llamado “Propaganda” publicado inicialmente en 1894, Raúl Díaz afirma que sigue siendo un problema para la nación la existencia de población indígena araucana en las gobernaciones del sur, de los Galenses en Chubut y chilenos en el resto del territorio. Aun permanecen “puros”, hablan su lengua, conservan sus costumbres y religión. La falta de homogeneidad en el idioma impide la construcción de una nación homogénea, que en el

Chubut se hable el galense perpetúa que la escuela infantil siga siendo la “Babel” del país y una pesadilla de los maestros.

Por eso un argentino, en ciertos puntos de la República, es considerado como extranjero; por eso cuando se afirma que centenares de habitantes, entre grandes y pequeños, permanecen desligados del cuerpo del Estado, que la unidad nacional no existe en su plenitud, se establece una grande, aunque triste verdad. (Díaz, 1906: 27)

Según lo entendía Díaz a los padres de los jóvenes inmigrantes solo les interesaba ocupar a los niños en quehaceres ordinarios y no en la educación, mientras que otros elegían educar a sus hijos en su idioma, en el caso de las Misiones se les enseñaba en Guaraní y en el caso de los colonos del Chubut en Inglés. Consideraba que el gobierno debía encargarse de impulsar una educación que permita una igualación a nivel nacional. “Tiempo es, pues, que los gobiernos emprendan seria y decididamente la tarea de fundir en el crisol de la educación las generaciones que derivan de los distintos pueblos extranjeros establecidos en las gobernaciones nacionales.” Y por tal motivo recomendaba al Consejo Nacional intervenir en la gobernación del Chubut. “Está en las conveniencias del país que el Consejo Nacional fije su vista en el Chubut donde maestros galenses enseñan en galense á niños que aunque nacidos en esta tierra, son por sus costumbres, lenguaje y religión, también galenses.” (Díaz, 1906: 8 y 9).

Esta objeción a la educación en lengua extranjera no es novedad del informe. Ya en 1881, Sarmiento planteaba la alerta, señalando esta tendencia de los pueblos venidos.

En algunas de las colonias de Santa Fe, algún maestro ha propendido á enseñar el alemán en escuela municipal; y son pocos los que no se aperciben de la tendencia casi invencible del extranjero a conservar y, si se pudiera, á hacer prevalecer su lengua, sus hábitos y aun la “alligeance” de sus hijos al país y gobierno en que ellos han nacido. (El Monitor, 1882)⁹⁴

La recomendación constante de intervención busca incorporar a las nuevas generaciones al organismo de la Nación. El elemento aglutinante, que permita la asimilación de las nuevas

⁹⁴ Fue publicado en el informe de 1881 de la revista *El monitor de la educación común*, número 4 de enero de 1882.

generaciones debía ser la educación. Díaz, al igual que Sarmiento antes consideraba que no podía haber unidad nacional donde no existiera unidad del idioma, de la religión, de las costumbres. La necesidad de construir la Nación también allí, en la frontera, en los territorios recientemente ocupados, marca la línea de centralización y conformación del Estado-Nacional que buscaba la elite ilustrada vinculada al gobierno. Esa unidad se imponía a otras experiencias y anulaba cualquier cultura alternativa, la herramienta para llevarlo a cabo era, sin duda, la educación pública. “En los países cosmopolitas como el nuestro,...” afirmaba Díaz “...esa unidad empieza aunque no acaba, en la escuela pública.”

9.6) Recomendaciones y obstáculos.

La Patagonia, carente de escuelas suficientes, con grandes distancias difíciles de cubrir por la escasez de caminos y la ausencia de fondos para el desarrollo, provocaba dificultades a la hora de encontrar la solución para afrontar la tarea de educar las diferentes comunidades apostadas en los territorios del sur. Es el inspector Víctor Molina quien busca la forma de solucionar los problemas de la educación en la Patagonia. Entre las propuestas que surgieron existió el proyecto de “Escuela Ambulante” que llevaría la escuela pueblo a pueblo. Pero Molina lo rechaza explicando que la población se encuentra demasiado diseminada. Con el agregado, además, que el maestro deberá afrontar la resistencia de los padres de los niños quienes, tildados de ignorantes por Molina, se oponen a la educación que el Estado busca brindarles.

Otra opción, al parecer más satisfactoria será la de fundar asilos para niños pobres en los centros más urbanos –Viedma, San Javier, Pringles, Choele Choel, Conesa y Roca-. Con centros educativos que reciban a los niños en esos poblados se solucionaría, en la forma más practica posible la cuestión educativa. Otra queja que aparece en el informe escrito por Molina de inspección escolar de los territorios nacionales del sud –y que se reitera en diversos informes sobre la situación educativa del sur- habla de la falta de preparación del cuerpo docente enviado a la Patagonia.

...sabido es que generalmente se envían a los Territorios Nacionales á maestros que, por su edad avanzada, ó por carecer de diplomas ú otra causa semejante no pueden

ser empleados en la Capital. En su gran mayoría extranjeros que se espresan mal en español, circunstancia que aumenta la dificultad de hacerse entender por los alumnos. (El Monitor, 1885: 677)

El cuerpo docente enviado a la Patagonia pertenecía al “excedente” docente de Buenos Aires. Viejos, extranjeros, desocupados, son enviados a cumplir con la tarea docente. Víctor Molina informa esta situación como problemática, pide que se deje de enviar a personas no preparadas y solicita el envío de jóvenes recién titulados.

En el mismo informe el inspector solicita la fundación de tres nuevas escuelas, una en Cúbena y dos en el Chubut. Hacia 1884 existían apenas 24 escuelas en las gobernaciones con 1630 alumnos y tan solo 41 maestros. A los pobres presupuestos destinados a la educación en los territorios deben agregarse las carencias generadas por las sucesivas crisis económicas. En julio de 1890 se funda la escuela de Ushuaia, sin embargo, producto de la crisis de ese año, el crecimiento se detiene momentáneamente provocando que, durante 1891 según informa Raúl Díaz no se pueda pedir por la apertura de nuevas escuelas.

Es reiterado el análisis de los inspectores sobre los elementos que ponen trabas al desarrollo de la educación en los territorios nacionales. La caracterización de Raúl Díaz es que hacia 1894 existían seis limitaciones bien definidas; 1, La indiferencia pública; 2, Disgregación de las poblaciones en las campañas dilatadas; 3, Reducidos recursos acordados para el sostén y desenvolvimiento de la educación; 4, Escasez de maestros preparados con dedicación por la enseñanza; 5, Distancia de las escuelas con respecto al consejo Nacional; y 6, Infracción de la ley de educación. (Díaz, 1901: 85)

La diferencia que los inspectores encuentran entre las provincias y los territorios profundiza en el análisis social, pero también racial-cultural. Está presente el supuesto que en las provincias se encuentra el componente puramente “argentino”, mientras que en los territorios se encuentran extranjeros que tratan de imprimir en las nuevas generaciones el culto religioso, las costumbres, el idioma, el sentimiento de la nacionalidad que posee. La uniformidad necesaria para la construcción de una Nación es constantemente agredida por lo “extranjero”, por lo “heterogéneo”, por lo “atrasado”. La civilización avanza, según lo entienden miembros de la elite, al ritmo del tren, de la educación y del mercado mundial.

Antes de 1890 la inspección de las escuelas de los Territorios y Colonias formaba parte todavía de la inspección técnica de la Capital Federal. Los inspectores residían en esa ciudad. Los extensos territorios permanecían prácticamente desconocidos para el Ministerio de Instrucción Pública y el Consejo Nacional de Educación organismos encargados de la educación de los menores de los territorios nacionales. Las escuelas creadas eran menos de 40, los edificios no eran aptos, los docentes no estaban preparados y las escuelas funcionaban al azar. Los inspectores muy rara vez se movían de sus oficinas ni informaban la situación de la enseñanza en esos territorios por absoluto desconocimiento. Fue Carlos Vergara quien visitó los Territorios del Norte en 1884 y el doctor Víctor Molina quien visito, recién en 1885, tan solo el territorio del Rio Negro. Todavía a fines del siglo XIX la situación escolar, particularmente en la Patagonia, se encontraba en una situación crítica.

Raúl Díaz

Y así pasó el tiempo sin que iniciativas ni propagandas entusiastas, ni trabajos perseverantes impulsaran la institución primaria en esa parte de la República.” (...) “El Consejo Nacional de Educación presidido por el doctor Benjamín Zorrilla, persuadido de la ineficacia de tal sistema, pidió al congreso, en 1890, la creación de la inspección de territorios y colonias, le dio un inspector ese año, la separo de la inspección técnica de la Capital y aumentó su personal con un subinspector en 1893.

Ya se empieza á tropezar con los inconvenientes de esa pobreza congénita de la escuela: la enseñanza agrícola, implantada en 1893, ha fracasado por falta de terrenos de experiencia; no hay en muchos pueblos nacientes terrenos espaciosos y bien situados, destinados á la edificación; á los edificios fiscales parece que se les hubiese mezquinado la tierra en el desierto; la escuela, en fin, vegeta ó crece macilenta, porque no tiene más fuente vital que la poco honda del presupuesto. (Díaz, 1901: 66 y 67)

Se piden terrenos para la edificación de escuelas así como hectáreas al ministerio de agricultura para escuelas agrícolas en las colonias nacionales. En los territorios de Sarmiento y San Martín en el Chubut se solicitan cuatro hectáreas. A la municipalidad de Viedma, Gral. Roca, Pringles y Chos Malal se le solicitan dos hectáreas. Al gobernador de Santa Cruz dos hectáreas para las escuelas de Rio Gallegos y de Puerto Santa Cruz.

Superada la crisis de 1890 la educación en los territorios se profundiza. Se pasa de 36 escuelas a 110 en 1902; de 1533 a 6454 alumnos; de 49 a 105 maestros, de 3 a 83 los titulados y de 55652 \$ m/n a 401856 \$ m/n los gastos.

Los inspectores, viajeros, los miembros de la elite pertenecientes al Consejo Nacional de Educación y al Ministerio de Instrucción en sus informes comentan los obstáculos a los que la educación debe hacer frente. Esos obstáculos son, en muchos casos, excusas frente a las limitaciones mismas del Estado. Por un lado se esgrime como excusa para las carencias de la educación en la Patagonia el carácter de la población. En una caracterización similar a la que alguna vez realizó Sarmiento, se plantea que la ausencia de población estable, la inmigración, el carácter errante de los indios, la población reducida proporcionalmente en relación a la extensión del territorio y las grandes distancias entre escuelas son los obstáculos que hay que enfrentar.

Los inspectores proponen marcar un radio escolar de cinco kilómetros poniendo la escuela al alcance de un mayor número de población. Sin embargo los malos caminos, la falta de puentes y el clima riguroso, con lluvias y nevadas con temperaturas bajo cero, impide la normal asistencia a la escuela. Ese clima es en sí mismo otro obstáculo por ser regiones frías en invierno y ardientes en verano y no contar con locales adecuados para la educación.

Estos inconvenientes son transitorios y han de desaparecer paulatinamente con la población del desierto, con el despertamiento de los padres de familia hacia sus deberes primordiales para con el niño, con el mejoramiento de los caminos y otras medidas que traerá el progreso y el esfuerzo común por la cultura. (Díaz, 1901: 94).

Las quejas en el Neuquén recaen sobre un supuesto “espíritu refractario a la educación”. La población chilena y la indígena se muestran indiferentes a la escuela “y todo lo que implica progreso” y aclara que los inmigrantes sudamericanos son “... mil veces más refractarios á la civilización y al espíritu argentino que los más atrasados inmigrantes europeos.” La situación de pobreza material de la población es un impedimento para su desarrollo. La vida es más costosa en los territorios que en la Capital Federal (principalmente por los costos comerciales). Sin embargo el informe de Raúl Díaz dice que; “La equiparación de los sueldos de los maestros en la Capital y Territorios y la esperanza de que ella ha de ser

una realidad, es lo que alienta la emigración de buenos maestros á los apartados lugares de los territorios.” (...) “La defraudación de esa esperanza ó la equiparación de los sueldos en las escuelas de la ley Láinez con las de los Territorios, sería causa suficiente no sólo para detener el curso de esa emigración, sino también, como he dicho, para producir el retroceso en lo andado á paso firmé.” (Díaz, 1901: 113 y 114). Luego de la crisis de 1890 se logra incrementar el presupuesto, de 55.652 \$ m/n en 1890 se pasa a 132.492 \$ m/n en 1895, en 1900 a 267.936 \$ m/n, en 1905 a 588.000 \$ m/n para alcanzar en 1909 a 1.235.280 \$ m/n.

La gran diferencia entre 1890 y 1909 marca la situación real de la educación a fines del siglo XIX en los Territorios Nacionales y el pobre presupuesto a ella destinada. No obstante estos datos brindados en los informes, los mismos inspectores adjudican el origen de esa situación de miseria a la ociosidad, la embriaguez, el juego y la ignorancia de los pobladores, invirtiendo en el análisis las causas y de lo que serían sus consecuencias. Se acusa que los padres;

...pertenecientes al elemento chileno, en el Neuquén, no mandan sus hijos á la escuela porque se les cobra la matricula y tienen que comprar los útiles necesarios. Se fundan en que, en Chile, todo se da al alumno. Y en su ignorancia o malicia, hasta llegan á creer que es un negocio del maestro ó de la autoridad escolar. (Díaz, 1901: 113 y 114)

El descrédito hacia los pobladores de origen chileno no se vuelca solo a lo social, también se busca desde lo genético comprender las diferencias y justificar una supuesta inferioridad “...los hijos de los chilenos son frecuentemente cortos de inteligencia natural. Y tanto allí como en ciertas localidades de Misiones reciben de sus ascendientes, en muchos casos, una predisposición contraria á ideas y sentimientos elevados.” (Díaz, 1901: 98 y 99). Este pensamiento es producto de la época. El darwinismo social, muy en boga en el periodo, buscaban justificar la supremacía “nacional” a partir de condicionantes biológicos. La raza superior se vinculaba, solo por ideología, al componente europeo, el cual era visto como aquel que marchaba “al frente de la civilización”.

Cuando los niños aprenden a leer y escribir, los padres los retiran de las escuelas para que trabajen como empleados o labradores. La descripción muestra la situación de miseria de

las poblaciones de frontera. Se invierte el análisis, la falta de desarrollo técnico, inversiones, intervención estatal, educación es lo que genera pobreza y miseria. Esa situación lleva a su vez al vicio y el ocio (y no al revés como si el vicio y el ocio fuera estructural de determinadas poblaciones). A su vez las pésimas condiciones de vida profundizan el desarrollo de enfermedades contagiosas como la viruela, tos convulsa o sarampión. Es claro que la población rural resulta más afectada por estos males producto de la ausencia o distancia de los centros médicos y la falta de recursos para afrontar el frío invernal. Estas plagas provocan, en muchos casos, el cierre de escuelas.

9.7) Los límites del Estado oligárquico en la Patagonia.

Benjamín Zorrilla, quien se desempeñó como presidente del Consejo Nacional de Educación entre 1882 y 1895, describió perfectamente la situación. El carácter heterogéneo y apartado de esas poblaciones hacía indispensable la presencia de la escuela nacional allí para impartir conocimientos “nacionales”.

La enseñanza de la lengua nacional, Historia Argentina y principio de instrucción cívica, ha sido especialmente encomendada a los preceptores de esas escuelas (...) La escuela en las colonias y territorios debe ser el mejor medio y más eficaz para atraer a sus pobladores á nuestras costumbres, á nuestros hábitos y hasta hacerles comprender el respeto y obediencia que deben á nuestras leyes y autoridades. (Zorrilla, 1886: X).

En la política orientada desde el Estado se manifiesta la necesidad de colonización cultural de todo un amplio espectro territorial ocupado por pobladores de diverso origen cultural y social. Las propuestas impulsadas por los miembros de la elite vinculada al gobierno de la oligarquía terrateniente buscaban poner bajo control ideológico a toda la población. Los intereses más inmediatos están referidos a la concreción del proyecto económico que beneficiaba solo a esa clase social dirigente. Homogeneidad nacional, conocimiento del idioma, de las leyes, de los requerimientos productivos, eran impulsados en todo el territorio incluyendo los espacios recientemente conquistados. Sin embargo sostenemos que fueron las carencias económicas, materiales e ideológicas las que limitaron ese desarrollo sumiéndola a las dificultades descritas en este trabajo.

En este trabajo nos hemos exployado respecto a las carencias –de todo orden- por las cuales el Estado no podía desarrollarse en la Patagonia. Nicoletti (2002/2003) afirma que la educación salesiana encontró un anclaje en la Patagonia no solo por la demanda insatisfecha de educación estatal, sino por su iniciativa en la educación de sectores marginales como indígenas y migrantes. No obstante, no explica los enfrentamientos y los vínculos existentes entre Estado e Iglesia frente a la expansión del primero, enfrentamiento que ella misma desarrollará dos años después (Nicoletti y Navarro Floria, 2004) en torno a los distintos modelos de sociedad. En última instancia, hacia fines del siglo XIX, las carencias de la presencia estatal todavía existían.

Esta debilidad permitió, por ausencia del proyecto hegemónico y por necesidad propia de los habitantes del territorio, el surgimiento de experiencias alternativas al Estado tales como las propuestas confesionales o bien las propias de los colonos. Sin embargo, como describe Pierini refiriéndose a los salesianos en su trabajo ya citado;

...La congregación recibió una respuesta dual –y que podríamos calificar de contradictoria– por parte de las autoridades del Estado argentino ya que mientras que los funcionarios educativos que eran defensores a ultranza del laicismo la atacaban, los demás miembros del poder político la dejaban actuar con una cierta autonomía ya que todos coincidían en la necesidad de ‘civilizar’ a los indígenas, ‘homogeneizar’ y ‘nacionalizar’ a la heterogénea población territoriana, formar buenos y honestos ciudadanos ‘en un Territorio que estaba forjando su identidad y en que, para esa tarea, la religión era fundamental. (Pierini, 2010: 251).

Lo que omite decir Pierini en su conclusión es que el vínculo entre Estado e Iglesia siempre existió y actuó en muchos casos como un entrelazamiento positivo para ambos cuando, por sus limitaciones, el Estado no podía llegar a impartir por su propia cuenta los direccionamientos cívicos y morales para la conformación de la sociedad deseada. Las escuelas fundadas por los colonos cumplieron un rol similar, aunque estos de forma más compleja ya que salían de los límites esperados por el Estado al enseñar en su propio idioma y desde los preceptos de su propia religión.

“Si una república verdadera debía educar a sus hijos, por instinto de su propia conservación, se acordó que la primer misión de la escuela pública era la de extender la matriz identitaria a toda la comunidad.” (Lionetti, 2005: 7). En la Patagonia, esa política educativa implantada con inmediatez en Buenos Aires y rápidamente en las provincias, se fue retrasando. Los justificativos raciales y culturales venían a ocultar una obvia carencia en el desarrollo del Estado. La falta de oportunidades a colonos, la distribución discriminada de tierras en la conformación de latifundios y la vinculación de esas unidades al mercado mundial impedían el libre desarrollo de sus pobladores así como la libre competencia de su mercado. Esta hipótesis, planteada por autoras como Adriana Puiggrós (1991), muestra como la educación, con sus falencias antes descriptas, era impulsada en los territorios del sur como un elemento de control y no como una herramienta igualadora que se suponía debía ser. La carencia en los recursos económicos destinados a este objetivo impidió incluso su total desenvolvimiento.

9.8) Conclusión.

Este capítulo, que cierra nuestra tesis, intenta mostrar que en la dinámica del Estado por conquistar la centralización política, y su búsqueda por ocupar la totalidad del espacio geográfico la dirigencia nacional se encontró con sus propios límites expansionistas.

La ocupación de los territorios del sur fue una medida política tomada en directa relación al impacto de la crisis de 1873. La necesidad del Estado por controlar nuevas tierras, ponerlas bajo el aparato productivo permitió salir –fugando hacia adelante- de una crisis económica sin precedentes en la historia del país. El compromiso por colocar esas tierras en el mercado permitió el ingreso de capitales que afianzó la salida y permitió la recuperación económica.

Sin embargo, una vez conquistado estos espacios el Estado afrontó una tarea necesaria, debía hacerse presente allí con las instituciones que le eran propias. Este es el problema que intentamos desentrañar a lo largo de este capítulo, mostrar en los informes de los inspectores y viajeros los reclamos por hacer presente, allí donde aun no lo estaba al Estado nacional.

Hemos demostrado a partir de los informes la situación de carencia, o directamente ausencia, respecto a la educación pública luego de la conquista de dichos territorios. La misma era sustituida por experiencias alternativas a la propuesta del Estado, ya sea experiencias de colonos, como confesionales. Estos informes reconocen la necesidad de incorporar a estas poblaciones bajo la órbita de la educación nacional, así como a las poblaciones indígenas en un intento por alentar la colonización cultural por parte del Estado.

No obstante, y a pesar de haber impulsado en toda la primera mitad de la década de 1880 una política expansiva, el Estado carecía de los medios económicos y materiales para llegar a cubrir con su propuesta estos espacios.

Frente a este problema pusimos en evidencia que la propuesta de centralización impulsada desde el Estado encontraba sus propios límites. La falta de fondos, así como de un personal preparado y dispuesto, obligo a las autoridades a aceptar una convivencia con escuelas alternativas a su propuesta en la medida que se consolidaba su propia experiencia. Llegará muy tardíamente. Una nueva crisis, la de 1890 volverá a impactar generando nuevas convulsiones en la política nacional y, en particular, en su política educativa.

Capítulo 10

Conclusiones.

Estructurada centralmente en los años que corren entre 1870 y 1885, la tesis que aquí presentamos intentó poner en relación los aspectos políticos y económicos en el proceso constitutivo del proyecto educativo nacional. En cuanto a los aspectos políticos lo relacionamos con los avatares programáticos de la clase social dirigente que, producto de sus lineamientos fue implantando propuestas educativas que giraron en torno a sus necesidades inmediatas como clase. En cuanto al aspecto económico intentamos demostrar la relación existente entre la propuesta educativa con el proyecto productivo nacional. Ambas características, la política y la económica, se encontraron fuertemente condicionadas por el impacto de la crisis económica internacional de 1873.

Dos señalamientos se vuelven indispensables. En primer lugar, nuestra propuesta metodológica propone entender las causas políticas y las causas económicas como un todo, romper con la falsa dicotomía entre ambas y desentrañar las conclusiones del proceso a la luz de un análisis global. Por otro lado, queremos marcar las particularidades del desarrollo local en el contexto del desarrollo internacional y de alcance mundial del modo de producción capitalista. Por lo cual, más allá de las particularidades –que siempre existen y que forman la parte sustancial de nuestra investigación-, entendemos que hacia 1873 nuestro país contaba con un grado suficiente de integración al mercado mundial como para sentir el impacto de una de las primeras crisis capitalistas. La totalidad de la tesis fue analizada retomando la crisis como un momento bisagra del período.

Para poder profundizar en la temática, recurrimos a una extensa bibliografía especializada en múltiples temáticas –hicimos referencia a la misma en el apartado bibliográfico-.

Particularmente hemos estudiado aquellos autores que nos vinculaban al ámbito de la historia de la educación. Utilizamos dicho material dialogando con quienes se ocuparon de nuestro período y nuestra temática. En un primer momento realizamos un análisis del contexto histórico al que nos referimos haciendo especial hincapié en el estudio de los autores más relevantes de nuestra historiografía. En una segunda instancia desarrollamos más puntualmente una descripción y un análisis de la producción misma.

Sin embargo, una constante se repitió en nuestra búsqueda. En toda la bibliografía referida a la historia de la educación se dejó de lado el estudio pormenorizado sobre el impacto ocurrido en la educación producto de la crisis de 1873. Entendemos esto como un aporte novedoso de nuestra tesis.

Hemos demostrado en nuestro primer capítulo como la historia de la educación pasó de trabajos con características descriptivas a otros –ya en los sesentas y setentas del siglo pasado- donde se profundizó en análisis ya sea políticos, o bien económicos. Sin embargo, ese progreso temático fue frenado abruptamente por la dictadura militar, reabriendo las investigaciones en la década del ochenta en torno a otras preocupaciones investigativas.

La nueva producción investigó en temáticas muy variadas, desde estudios regionales hasta análisis de las leyes de educación; desde estudios de caso hasta proyectos de “construcción de ciudadanía” propuestos para el área educativa. Sin embargo se dejó de lado el aspecto más puramente económico de la educación –ligado a la propuesta productiva, pero también al estudio de los presupuestos y financiamientos-, del mismo modo se desconoció el estudio respecto al impacto de la crisis económica de 1873.

El período estudiado es complejo y requirió de un amplio análisis contextual para vincular sus más diversos aspectos. Entendemos que una vez constituido el Estado, el mismo debió dar una disputa política constante para su consolidación. Sobre todo para el afianzamiento de una clase social dirigente que culminó por encauzar el devenir político y económico del país. A lo largo de nuestro trabajo presentamos a la educación como una herramienta fundamental en ese proceso.

Fue durante la presidencia de Sarmiento cuando, producto de sus anhelos por construir un país en sintonía con el desarrollo norteamericano, se intentó impulsar una política orientada a la construcción de una ciudadanía plena a partir de la educación. Para él la educación debía ser una herramienta de formación con un objetivo igualador, superando así a las propuestas de sus predecesores quienes planteaban que la educación estaba destinada solo a un pequeño número.

Hemos demostrado en el capítulo dos de nuestra tesis, a partir de los informes y los cuadros estadísticos, el desarrollo acelerado dentro del área educativa durante los años de la presidencia de Sarmiento. Hicimos referencia al aumento en las partidas presupuestarias asignadas, la aparición de la Ley de subvenciones, la fundación de escuelas primarias, mineras y agrícolas, de bibliotecas populares, la aparición de los primeros colegios normales, además de un principio de orientación técnica-científica para la educación en sus distintos niveles.

Tal como ilustramos en el capítulo tres, los debates previos entablados por Sarmiento y Alberdi marcaban esta línea. En el caso del primero la escuela ayudaría a construir el mercado interno e impulsar el desarrollo. En el caso del segundo sería la implantación de una orientación productiva industrial la que brindaría sentido a la educación. En nuestra tesis hemos puesto de relieve este debate, así como la distancia que existió entre sus planteos políticos y la dirección productiva que la oligarquía finalmente le dio al aparato nacional. En torno a esta problemática marcamos que al no existir una clase social capaz de impulsar estas propuestas, la vinculación de Sarmiento y de Alberdi con diferentes fracciones de la oligarquía latifundista terminó por llevar sus propuestas al fracaso.

Por otra parte, el nivel de atraso del que provenía la educación argentina y las carencias financieras hicieron que, no obstante los aumentos que pudimos observar y la política concentrada en el área, la educación no alcanzará el nivel de desarrollo esperable.

Así nos fuimos aproximando a nuestra principal conclusión. Ella marca que, con la llegada de la crisis económica de 1873, se pondrá límites definitivos a ese desarrollo. Hemos visto, como consecuencia de la crisis, los recortes al presupuesto y una reorientación en los programas educativos. Por su parte, la clase social que se afianzó en la dirección política

del Estado a partir de la crisis de 1873, no llevó a fondo las medidas necesarias para convertir a la educación en una herramienta transformadora. Para tal sentido se requería de una estructura productiva que le diera contenido y sustentabilidad. La oligarquía eligió otro camino, y la nueva propuesta educativa acompañaría en su afianzamiento.

El impacto de la crisis económica de 1873 continuó repercutiendo casi hasta fines de la década. Las noticias de su llegada forzaron a un sector de la oligarquía del interior a aliarse con una fracción del autonomismo porteño para controlar el poder político. El candidato que llegará a la presidencia será el ex Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Nicolás Avellaneda. Durante su gobierno se aceptó pagar la deuda contraída, el costo fue el de llevar adelante un importante recorte en el gasto público. Esta nueva propuesta fue sentida en la educación pública, y así lo demostramos en el capítulo cuatro al detallar los recortes realizados en el área y el “enfriamiento” en el desarrollo de la educación. Pudimos demostrarlo cuando mostramos el cierre de escuelas, de bibliotecas populares, y de una irrupción en el crecimiento presupuestario.

Ese freno en educación, como producto de la crisis, permitió a la elite ilustrada reorientar la política educativa dando lugar a un nuevo proyecto. La nueva propuesta se ligaba ahora a la cimentación de una “ciudadanía”, un elemento supuestamente igualador de la población local, de las elites, de los inmigrantes, de los pobres, los analfabetos, etc. Sin embargo, entendemos que el concepto de construcción de ciudadanía oculta una doble lógica. La nueva propuesta dio marcha atrás con la idea sarmientina –imitada del modelo de desarrollo norteamericano-, por no corresponderse con el desarrollo productivo local. Las futuras generaciones debían seguir una formación no tan especializada técnicamente. Esa nueva orientación abarataba el costo de la mano de obra nacional. Por otro lado, la educación cívico-humanística conformaba un mercado de trabajo “dócil” y velaba detrás del mote de “ciudadanía” o (posteriormente) “argentinidad”, las diferencias de clase. A lo largo del capítulo cinco hemos podido demostrar este planteo desarrollado un exhaustivo análisis de los programas para diferentes áreas de la educación, marcando la impronta dejada por materias como religión, moral o civismo.

Dos novedades van surgiendo del presente estudio. Por un lado, hemos iluminado un aspecto que los autores de la historia de la educación han dejado de lado: el impacto de la crisis económica internacional de 1873. La dialéctica del proceso se presenta en el hecho de que la forma óptima para salir de ella fue la de acelerar los elementos que la habían generado –nos referimos a una vinculación mayor con el mercado inglés, las políticas de endeudamiento y la orientación productiva agro-ganadera-. Es decir, la crisis económica mundial fue la que definió la llegada al control del Estado de una clase social dirigente que profundizó sus vínculos con el imperialismo e intentó conformar un mercado de trabajo económico y dócil para cuya construcción la educación fue una herramienta fundamental. Por otro lado, la dinámica productiva impidió el desarrollo de una educación científico-técnica. Al volverse innecesaria esa orientación, se aplicó un recorte en los gastos del Estado destinados para el área, reduciendo al mínimo esa expresión. Queda claro desde nuestra óptica que la educación cumple así un rol fuertemente económico, no solo por los hechos que determinaron su camino, sino también por sus consecuentes orientaciones formativas.

El Estado intentará implantar su propuesta en la totalidad del territorio nacional, desconociendo las particularidades, anulando el federalismo educativo, pero sobre todo, vinculando a la totalidad de la población a un tipo de formación que permitiera conformar una mano de obra económica para un mercado de trabajo orientado a la producción primaria.

Los últimos cuatro capítulos de la tesis marcan una unidad en nuestra línea de trabajo. En ellos intentamos analizar la nueva política educativa y la nueva orientación del Estado posterior a la crisis económica que atravesó casi la totalidad de la década de 1870.

La salida del crack fue acompañado por dos sucesos trascendentales. La ocupación de la Patagonia y el afianzamiento del Partido Autonomista Nacional en el control del Estado. Como explicamos antes, la manifestación definitiva del gobierno en sus aspiraciones sobre

los territorios patagónicos repercutió en el mercado internacional con un crecimiento en la producción y el ingreso acelerado de capitales en pos de continuar con esa orientación productiva. Ambos hechos permitieron la recuperación económica, el crecimiento en los fondos de las arcas del Estado y así se logró destinar mayor cantidad de recursos hacia las diferentes áreas del presupuesto nacional, entre ellas educación. Sin embargo no alcanza solo con incrementar los fondos destinados, la base de la educación es –sin dejar de lado lo primero- darle a la misma un sentido particular en el desarrollo progresivo de la sociedad.

En relación a este planteo surge un problema que pusimos de relieve a lo largo del capítulo seis. El Estado impulsó las tareas centrales para dar cierre a un proyecto educativo definitivo y de características conservadoras. Aprovechó el crecimiento económico para reorientar presupuesto a la educación y convocar al Congreso Pedagógico, conformar el Consejo Nacional de Educación así como concluir finalmente con el dictado de una ley nacional que ordenara la problemática educativa.

Como ya afirmamos, a la reorientación programática de la educación hacia el ámbito de las humanidades se le sumó un proceso de centralización administrativa. El Estado impulsó medidas con el objetivo de poner bajo control la nueva propuesta educativa, esta vez con un alcance nacional. En esta tesis hemos intentado demostrar que la educación, sus programas y su dirección general deben ser vinculadas estrechamente a la orientación productiva del país en el cual se desarrolla, lo que en última instancia da sentido, objetivo y funcionalidad al proyecto educativo.

Hemos expresado que no se abandonaron todos los preceptos educativos previos a la crisis. Se continuó con una línea de obligatoriedad y un intento de extensión de la misma a las masas. Sin embargo el proceso fue lento y la propuesta respondió a otro tipo de requerimientos programáticos. La educación en el país cumplió así un rol político, pero fundamentalmente económico. Político en cuanto que instauró en el ideario de las jóvenes generaciones un sentimiento de nacionalidad dando lineamientos identitarios a una población muy disímil. En lo económico intentó formar una clase social apaciguada para el trabajo, y sin formación técnica –destinada al tipo de producción particular del ámbito local- buscando abaratar los costos de la mano de obra.

En ese contexto es que analizamos los debates entablados entre los sectores laicos y católicos analizados en el capítulo siete. Una de las consecuencias políticas de mayor relevancia luego de la crisis de 1873 fue la vinculación del Estado a los requerimientos de Estados extranjeros. Sectores de la burguesía local actuaron como mediadores de los intereses británicos. Del mismo modo, ya sea por convicción religiosa o por interés político, otro sector de la elite local quedó subordinado a los requerimientos de la Iglesia Católica. Los sectores católicos arremetieron aprovechando el cambio en el ritmo económico y el enfriamiento en la propuesta científicista. Aunque muchos autores se encargaron de describir este debate consideramos que ninguno alcanza a desentrañar el verdadero problema. Subordinarse a las directivas vaticanas no significó una mera cuestión de fe, implicaba el sometimiento al Estado Vaticano, un Estado extranjero con intereses particulares en el dominio ideológico de la población. Así lo entendió cierto sector del liberalismo, aunque en un proceso posterior. La etapa abierta con la crisis de 1873 de vinculación profunda al imperialismo no se cerró solo con la estrecha ligazón al comercio británico.

El debate más arduo ocurrió durante el desarrollo del Congreso Pedagógico. Allí sectores laicos y católicos llegaron a una salida de compromiso al no manifestarse respecto al tema. Esa “neutralidad” implicó, en los hechos, no enfrentar la educación confesional –que se desenvolvía en el país desde tiempos coloniales-. Por otro lado, el no manifestarse dio lugar a propuestas controvertidas, entre ellas el artículo número 8 de la Ley 1420.

Otra de las tareas fundamentales en el proceso de centralización fue la emisión de un boletín que marcara la línea que inspectores, docentes y directivos debían seguir. Esa misma era determinada por las autoridades del ejecutivo y difundida a través de la revista *El monitor de la educación común*. En el capítulo ocho de nuestra tesis mostramos la importancia que adquirió la revista a partir de esta etapa de fortalecimiento estatal posterior a la crisis, y como, a partir de los requerimientos del Estado, se iba modificando la línea dispuesta desde la revista hacia sus lectores.

Nuestra tesis cierra con el capítulo nueve. En el mismo se presenta la problemática referida a la extensión de la educación en la totalidad del territorio. La ocupación de los territorios del sur fue una medida política tomada en directa relación al impacto de la crisis de 1873.

El Estado requirió de nuevas tierras a las cuales poner bajo su control productivo. Esa fue una de las medidas que permitió salir de la crisis económica. Sin embargo, una vez conquistados estos espacios el Estado afrontó una tarea necesaria, debía hacerse presente allí con las instituciones que le eran propias, entre ellas, la institución escolar.

No obstante el crecimiento durante el período hemos demostrado, a partir de nuestro análisis de los informes de los inspectores escolares, los constantes reclamos que exigían la presencia del Estado nacional, así como los límites económicos y materiales que este poseía y le imposibilitaban abarcar con su propuesta a la totalidad del territorio.

Frente a este problema, pusimos en evidencia que la propuesta de centralización impulsada desde el Estado encontraba sus propios límites. La falta de fondos, así como de un personal preparado y dispuesto, obligó a las autoridades a aceptar una convivencia con escuelas alternativas a su propuesta en la medida que se consolidaba su propia experiencia. La propuesta no se completará hasta mucho después, una nueva crisis, la de 1890 volverá a impactar generando nuevas convulsiones en la política nacional y, en particular, en la política educativa.

En nuestra tesis hemos intentado poner de relieve el impacto y las consecuencias de una crisis internacional, la de 1873, en el país y en particular en el área educativa. Intentamos desmitificar la falsa dicotomía entre lo que puede ser considerado una propuesta política de una económica para la educación, y mostramos que ambas están vinculadas en torno a la propuesta productiva del Estado, así como a su orientación social. Esa orientación social fue la que determinó que la tarea educativa no pueda ser concluida como una tarea democrática que permita desarrollar el mercado interno. Los intereses y las propuestas de la dirección política son las que pueden dar una pista sobre la conclusión de las tareas en beneficio de las mayorías o ser simplemente una propuesta que mantiene un régimen opresivo en favor de una minoría.

Los datos, las fuentes los informes y la bibliografía utilizada han sido puestos al servicio de este análisis. Esperamos que haya sido un aporte.

Bibliografía y fuentes citadas por capítulo.

Capítulo 1.

Bibliografía:

Álvarez, Juan (1966) [1914] *Las guerras civiles argentinas*. EUDEBA, Buenos Aires.

Ascolani, Adrián -comp.- (1999) *La educación en Argentina. Estudios de historia*. Ediciones del Arca, Rosario.

Ascolani, Adrián (2001) *La historiografía educacional argentina en el siglo XX*. Tesis de maestría de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Director, Eduardo Hourcade. Rosario.

Ascolani, Adrián (2009) *El sistema educativo en Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico*. Laborde, Rosario.

Auza, Néstor (1981) *Católicos y liberales en la generación del Ochenta*. Ediciones Culturales Argentinas, Buenos Aires.

Bagú, Sergio (1978) *Argentina: 1875-1975. Población, economía y sociedad*. UNAM, México.

Barba, Fernando (1968) *La ley de educación común de Buenos Aires de 1875*. [En línea] Trabajos y comunicaciones, 18, 53-65. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1051/pr.1051.pdf

Barba, Fernando (1976) *Los autonomistas del '70, auge y frustración de un movimiento provinciano con vocación nacional. Buenos Aires entre 1868 y 1878*. Ed. Pleamar, Buenos Aires.

Bertoni, Lilia (2001) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del s. XIX*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

- Botana, Natalio (1986) *El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916*. Hyspamerica, Buenos Aires.
- Botana, Natalio (2005) *La tradición republicana. Alberdi, Sarmiento y las ideas políticas de su tiempo*. Sudamericana, Buenos Aires.
- Brailovsky, Antonio (1985); *1880-1982 Historia de las crisis argentinas. Un sacrificio inútil*. Ed. De Belgrano, Buenos Aires.
- Braslasvsky, Cecilia (1982) “La educación argentina (1955-1980)” en *El país de los argentinos. Primera Historia Integral, n° 191*. CEAL, Buenos Aires.
- Bravo, Héctor -comp.- (1985) *A cien años de la Ley 1420*. CEAL, Buenos Aires.
- Bravo, Héctor (1993) *Estudios sarmientinos*. EUDEBA, Buenos Aires.
- Campobassi, José (1942) *La educación primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420*. Talleres gráficos del consejo nacional de educación, Buenos Aires.
- Carli, Sandra(2002) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955*. Miño y Davila, Buenos Aires.
- Caruso, Marcelo y Dussel, Inés (1999) *La invención del aula*. Santillana, Buenos Aires.
- Caruso, Marcelo, Dussel, Inés y Pineau, Pablo (2001) *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós, Buenos Aires.
- Chiaromonte, José C (1971); *Nacionalismo y liberalismo económicos en Argentina, 1860-1880*. Solar, Buenos Aires.
- Cirigliano, Gustavo (1967) *Educación y Futuro*. Ed. Nuevos Esquemas, Buenos Aires.
- Cucuzza, Héctor (1985) “El Sistema Educativo Argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma.” En Flora Hillert -comp.- *El sistema educativo argentino, antecedentes, formación y crisis*. Cartago, Buenos Aires.
- Cucuzza, Héctor (1986) *De congreso a congreso. Crónica del Primer Congreso Pedagógico Argentino*. Besana, Buenos Aires.
- Cucuzza, Héctor -comp.- (1996) *Historia de la educación en debate*. Miño y Davila, Buenos Aires.
- Cucuzza, Héctor (2007) “Yo argentino, la construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)” en Claudio Lozano Seijas -dir- *Colección Historia de la Educación Latinoamericana*. Miño y Davila, Buenos Aires.

- de Titto, Ricardo -dir.- (2009) *El pensamiento de Juan Bautista Alberdi*. El Ateneo, Buenos Aires.
- de Titto, Ricardo -dir.- (2009) *El pensamiento de Mitre y los liberales*. El Ateneo, Buenos Aires.
- De Titto, Ricardo -dir.- (2010) *El pensamiento de Domingo Faustino Sarmiento*. El Ateneo, Buenos Aires.
- Devoto, Fernando y Pagano, Nora (2009) *Historia de la historiografía argentina*. Sudamericana, Buenos Aires.
- Díaz Alejandro, Carlos (1975) *Ensayos sobre la historia económica Argentina*. Amorrortu, Buenos Aires
- Duarte, Daniel (2011) “La oligarquía al poder. Consecuencias políticas de la crisis económica de 1873 en Argentina. Una mirada al proyecto educativo.” En *Hic Rodhus* N° 1.
- Duarte, Daniel (2012) “Contradicciones entre trabajo capitalista y educación. Formación, empleo y educación, una tendencia a la crisis.” En *Ideacao revista*, Vol 14, N° 1.
- Dussel, Inés (1996) “Escuela e historia en América Latina. Preguntas desde la historia del curriculum.” En Cucuzza, H. *Historia de la Educación en debate*. Miño y Davila, Buenos Aires.
- Dussel, Inés (1997) *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. OPCBC, Buenos Aires.
- Eliezer, M. (2005) *La nación de la Escuela. Un análisis de los actos escolares en contextos de crisis*. Tesis de licenciatura dirigida por Inés Dussel en la Universidad de San Andrés, Buenos Aires.
- Elisalde, Roberto, Duarte, Daniel y Acri, Martín -comps.- (2013) *Historia de la Educación Popular. Experiencias hegemónicas y contra hegemónicas en Latinoamérica (1880-1940)*. OPFyL, Buenos Aires.
- Escudé, Carlos (1990) *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*. Tesis, Buenos Aires.
- Fernández, M. del Carmen (2000/2001) “Colegio Nacional y Escuela Normal: la constitución de una identidad ciudadana diferenciada.” En *Anuario* N° 3. CaRol-Go, Buenos Aires.

Fernández, R. (1965) *Historia de la educación primaria de Córdoba*. Universidad de Córdoba, Córdoba.

Finocchio, Silvia (2007) *Del quiosco al aula. Lecturas docentes*. Tesis doctoral dirigida por Gustavo Fischman, presentada en FLACSO, Buenos Aires.

Finocchio, Silvia (2008) *La escuela en la historia Argentina*. Edhasa, Buenos Aires.

Flamant, Maurice y Singer-Kerel, J. (1973) *Crisis y recesiones económicas*. Oikos-tau, Barcelona.

Ford, A. (1975) “La Argentina y la crisis de Baring de 1890” en *El régimen oligárquico* compilado por Marcos Giménez Zapiola. Amorrortu, Buenos Aires.

Fraga, Rosendo (1998) *Roca y la educación*. Colección estudios n° 36. Ed. Centro de Estudios Unión para la nueva mayoría, Buenos Aires.

Freidenraij, Claudia (2010) “Entre la administración general y el gobierno inmediato. Los conflictos en torno al gobierno escolar. Buenos Aires, 1875-1905.” En *Anuario* N° 11. Prometeo, Buenos Aires.

Gallo, Ezequiel y Cortés Conde, Roberto (1986) *La República conservadora*. Hyspamerica, Buenos Aires.

Gerchunoff, Pablo, Rocchi, Fernando y Rossi, Gastón (2008); *Desorden y progreso. Las crisis económicas argentinas 1870-1905*. Ed. Edhasa, Buenos Aires.

Ginocchio M. Virginia (2005) *Orden, uniformidad y control: la prescripción estatal en los orígenes del sistema educativo (1875-1905)*. Tesis de maestría dirigida por Inés Dussel. Universidad de San Andrés, Buenos Aires.

Ginocchio M. Virginia (2006) “Alumnos prolijos, callados y aseados. O las formas en que el Estado prescribió el comportamiento infantil en la configuración de la escuela (1875-1905).” En *Anuario* N° 7. Prometeo, Buenos Aires.

Giovine, Renata (2008) *Cultura política, ciudadanía y gobierno escolar. Tensiones en torno a su definición: la provincia de Buenos Aires (1850-1905)*. Editorial Stella, Buenos Aires.

Gutiérrez, Talía (1996) “Proyectos educativos de orientación productiva. La enseñanza agrícola en la provincia de Buenos Aires y la Región pampeana, 1890-1930”. En *Estudios de Historia Rural IV. Serie Estudios/Investigaciones* N° 27. Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

- Halperín Donghi, Tulio (1982) *Una nación para el desierto argentino*. CEAL, Buenos Aires.
- Hillert, Flora -comp.- (1985) *El sistema educativo argentino*. Cartago, Buenos Aires.
- Hora, Roy (2002) *Los terratenientes de la Pampa Argentina. Una historia social y política, 1860-1945*. Ed. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Lenin, Vladimir [1916] *El imperialismo, fase superior del capitalismo*. Consultado en www.librodot.com
- Lionetti, Lucía (2007) *La misión política de la escuela pública, formar ciudadanos de la República (1870-1916)*. Miño y Davila, Buenos Aires.
- Lionetti, Lucía (2007) “La configuración de la ciudadanía republicana en el discurso escolar: Argentina, fines del siglo XIX y principios del XX.” En *Anuario* N° 7. Prometeo, Buenos Aires.
- Manganiello, Ethel (1980) *Historia de la educación argentina: Método generacional*. Librería del Colegio, Buenos Aires.
- Marincevic, Juan y Guyot, V. (2000/2001) Un sujeto llamado maestro. Un análisis desde la partición civilización-barbarie.” en *Anuario* N° 3. CaRol-Go, Buenos Aires.
- Martínez Paz, Fernando (1979) *La educación Argentina*. Universidad de Córdoba, Córdoba.
- Montenegro Ana (2012) *Un lugar llamado escuela pública. Origen y paradoja (Buenos Aires, 1580-1911)*. Miño y Davila, Buenos Aires.
- Navarro Floria, Pedro publico en la *Anuario* N° 3 su trabajo “La Patagonia en los primeros textos escolares argentinos (1862-1877)”
- Navarro Floria, Pedro y Nicoletti, María (2004) “Conflictos entre la educación estatal y la educación católica en la Patagonia de fines de siglo XIX: Análisis del discurso del inspector escolar Raúl B. Díaz (1910).” En *Anuario* N° 5. Prometeo, Buenos Aires.
- Oelsner Veronica (2007) “La búsqueda de modelos educativos en el extranjero y los factores condicionantes de las distintas preferencias: el debate de Pizarro y Sarmiento en Argentina en 1881.” En *Anuario* N° 8. Prometeo, Buenos Aires.
- Ossanna, Edgardo, dir., *Anuario de Historia de la Educación*, N° 1, Sociedad Argentina de Historia de la Educación/Universidad Nacional de San Juan, pp. 59-84.
- Oszlak, Oscar (1982) *La formación del Estado Argentino*. Belgrano, Buenos Aires.

- Padín, Luis (2007) *Domingo Faustino Sarmiento. Argirópolis, los Estados Unidos del Río de la Plata*. Ed. GEU. Buenos Aires.
- Panettieri, José (1984) *La crisis de 1890*. CEAL, Buenos Aires.
- Peña, Milciades (2012a) La era de Mitre. De Caseros a la guerra de la Triple Infamia. *En Historia del pueblo argentino*. Emecé, Buenos Aires.
- Peña, Milciades (2012b) De Mitre a Roca. Consolidación de la oligarquía anglocriolla. *En Historia del pueblo argentino*. Emecé, Buenos Aires.
- Peña, Milciades (2012c) Alberdi, Sarmiento, el 90. Límites del nacionalismo argentino en el siglo XIX. *En Historia del pueblo argentino*. Emecé, Buenos Aires.
- Perazzo, Susana, Kuc, Nelida y de Jové, T. (1981) *Historia de la Educación y política educacional Argentina*. Editorial Humanitas, Buenos Aires.
- Pierini, Maria (2010) “Iglesia y Estado en los comienzos de la educación en Santa Cruz: los Salesianos” en Ossana, E. -dir- *Historia de la educación en la Patagonia Austral*, Tomo III. Prohistoria, UNPA.
- Pineau, Pablo (1997) *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930): Una versión posible*. OPCBC, Buenos Aires.
- Portnoy, Antonio (1937) *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420*. Impreso en Talleres gráficos del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires.
- Pucciarelli, Alfredo (1986) *El capitalismo agrario pampeano 1880-1930*. Hyspamérica, Buenos Aires.
- Puiggrós, Alfredo -dir.- (1991) *Historia de la educación argentina, II. Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna, Buenos Aires.
- Puiggrós, Adriana -comp.- (1992) *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Galerna, Buenos Aires.
- Puiggrós, Adriana -dir.- (1993) *Historia de la educación argentina, IV. Historia de la educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*. Galerna, Buenos Aires.
- Puiggrós, Adriana (1998) *La educación popular en América Latina*. Miño y Davila, Buenos Aires.
- Puiggrós, Adriana -dir.- (2006) *Historia de la educación Argentina, I. Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Galerna, Buenos Aires.

- Puiggrós, Adriana (2009) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna, Buenos Aires.
- Recalde Héctor (1985) *La iglesia y la cuestión social (1874-1910)*. CEAL, Buenos Aires.
- Recalde Héctor (1987) *El primer congreso pedagógico*. CEAL, Buenos Aires.
- Regalsky, Andrés (1986) *Las inversiones extranjeras en la Argentina, 1860-1914*. CEAL, Buenos Aires.
- Rodríguez Vázquez, Florencia (2011) “Las escuelas de orientación productiva en Mendoza como fundamento de la consolidación de la economía regional vitivinícola argentina (1880-1914)” En *Anuario* N° 12. Prometeo, Buenos Aires.
- Sabato, Jorge (1991) *La clase dominante en la Argentina moderna, formación y características*. CISEA/Imago mundi, Buenos Aires.
- Southwell, Myriam y Manzione, M. Ana (2011) “Elevo a la superioridad. Un estado de la cuestión sobre la historia de los inspectores en Argentina.” En *Anuario* N° 12. Prometeo, Buenos Aires.
- Spinelly, Nelly (1942) *El Estado y la Educación*. Tesis doctoral, FFyL, Buenos Aires.
- Suasnábar, Claudio “El campo de producción de conocimiento en Educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa” de Claudio Suasnábar y Mariano Palamidessi, publicado en el *Anuario* N° 7 del 2006.
- Suasnábar, Claudio y Palamidessi, M. (2006); “El campo de producción de conocimiento en Educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa.” En *Anuario* N° 7 de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Prometeo, Buenos Aires.
- Tedesco, Juan C. (2009) *Educación y sociedad en la Argentina 1880-1945*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Terigi, Flavia y Arata, Nicolás (2012) *Pedagogía y Revolución. Escritos Escogidos de Carlos N. Vergara*. Editorial Universitaria Unipe, La Plata.
- Vedoya, Juan C. (1973) *Cómo fue la enseñanza popular en la Argentina*. Plus Ultra, Buenos Aires.
- Weinberg, Gregorio (1984) *Ley 1420*. CEAL, Buenos Aires.
- Weinberg Gregorio (1995) *Modelos educativos en la historia de América Latina*. A-Z editora, Buenos Aires.

Weinberg, Félix (1977) *El salón literario de 1837*. Hachette, Buenos Aires.

Fuentes:

Alberdi, Juan Bautista (1964); *La barbarie histórica de Sarmiento*. Ed. Pampa y Cielo, Buenos Aires.

Alberdi, Juan Bautista (1974) [1852] *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*. Plus Ultra, Buenos Aires.

Alberdi, Juan Bautista (1983) [1871]; *Peregrinación de Luz del Día*. CEAL, Buenos Aires.

Anales de la Educación Común, publicaciones de 1868 a 1873.

Anales de la Educación Común, publicaciones de 1876 a 1879.

Anales de la Educación Común, publicaciones de 1881 a 1885.

Avellaneda Nicolás (1988) *Escritos*. Academia Argentina de Letras, Buenos Aires.

Constitución de la Confederación Argentina de 1853.

D'Amico, Carlos (1977) *Buenos Aires, sus hombres, su política (1860-1890)*. CEAL, Buenos Aires.

El Monitor de la Educación Común, publicación periódica de 1881 a 1885.

González Posada, Adolfo (1912) *La República Argentina. Impresiones y comentarios*. Librería general de Victoriano Suárez, Madrid.

Sarmiento, Domingo (1980) [1845] *Facundo. Civilización o barbarie*. Porrúa, México.

Sarmiento, Domingo (1915) [1850] *Educación popular*. La facultad, Buenos Aires.

Sarmiento, Domingo (1987) [1853] *Educación común*. Solar, Buenos Aires.

Capítulo 2.

Bibliografía:

Barba, Fernando (1976) *Los autonomistas del '70, auge y frustración de un movimiento provinciano con vocación nacional. Buenos Aires entre 1868 y 1878*. Ed. Pleamar, Buenos Aires.

Botana, Natalio –reed- (1997) *El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916*. Sudamericana, Buenos Aires.

Carnoy, Martín (1978) *La educación como imperialismo cultural*. Siglo XXI, México D.F.

Chiaramonte, José C. (1997) *Ciudades, provincias, Estados: orígenes de la nación argentina*. Ariel, Buenos Aires.

Cicerchia, Ricardo (2001) “Cordoba”, en Devoto, Fernando; Madero, Marta; *Historia de la vida privada en la Argentina*, tomo 3: Aguilar, Buenos Aires.

Crespo, Julio (2007) *Las maestras de Sarmiento*. Grupo Abierto Libros, Buenos Aires.

de Titto, Ricardo –comp- (2009) *El pensamiento de Bartolomé Mitre y los liberales*. Ed. El Ateneo, Buenos Aires.

de Titto, Ricardo –comp- (2010) *El pensamiento de Domingo Faustino Sarmiento*. Ed.El Ateneo, Buenos Aires.

Fernández, María del Carmen (2000/2001) “Colegio Nacional y Escuela Normal: la construcción de una identidad ciudadana diferenciada.” en *Anuario de la SAHE*. CaRol-Go, Buenos Aires.

Flamant, Maurice y Singer-Kerel (1971) *Crisis y recesiones económicas*. Oikos-tau, Barcelona.

Freidenraij, Claudia (2010) “Entre la administración general y el gobierno inmediato. Los conflictos en torno al gobierno escolar. Buenos Aires, 1875-1905.” En *Anuario de la SAHE* N° 11. Prometeo libros, Buenos Aires.

Ginocchio, Virginia (2006) “Alumnos ‘prolijos, callados y aseados’. O las formas en que el Estado prescribió el comportamiento infantil en la configuración de la escuela (1875-1905).” En *Anuario de la SAHE* N° 7. Prometeo libros, Buenos Aires.

Giovine, Renata (2008) *Cultura política, ciudadanía y gobierno escolar. Tensiones en torno a su definición: la provincia de Buenos Aires (1850-1905)*. Stella, Buenos Aires.

Gramsci, Antonio (1981) *La alternativa pedagógica*. Ed. Fontamara, México.

Halperin Donghi, Tulio (1982); *Una nación para el desierto Argentino*. CEAL, Buenos Aires.

- Hobsbawm, Eric (2012a) *La era del capital, 1848-1875*. Crítica, Buenos Aires.
- Hobsbawm, Eric (2012b) *La era del imperio, 1875-1914*. Crítica, Buenos Aires.
- Lenin, Vladimir [1916] El imperialismo, fase superior del capitalismo. Versión electrónica en www.librodot.com, consultado en septiembre de 2013.
- Lionetti, Lucía (2007); *La misión política de la escuela pública, formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Miño y Davila, Buenos Aires.
- Marichal, Carlos (2009) La crisis mundial de 1873 y su impacto en América Latina, en *Istor: revista de historia internacional*, Año 9, nro 36. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2940086>
- Marincevic, J. y Guyot, Violeta (2000/2001) “Un sujeto llamado maestro. Un análisis desde la partición civilización-barbarie.” En *Anuario de la SAHE* N° 3. CaRol-Go, Buenos Aires.
- Marx, Karl (1993) *El capital*. Tomo III. Siglo XXI, México D. F.
- Néré, Jacques (1965) *La guerra de secesión*. EUDEBA, Buenos Aires.
- Novack, George (1974) *La ley del desarrollo desigual y combinado*. Ed. Pluma, Buenos Aires.
- Oszlak, Oscar (1982) *La formación del Estado argentino*. Ed. De Belgrano, Buenos Aires.
- Peña, Milcíades (2012a) “La era de Mitre. De Caseros a la guerra de la triple infamia.” En Peña, Milcíades; *Historia del pueblo argentino*. Emecé, Buenos Aires.
- Peña, Milcíades (2012b) “De Mitre a Roca. Consolidación de la oligarquía anglocriolla.” En Peña, Milcíades; *Historia del pueblo argentino*. Emecé, Buenos Aires.
- Peña, Milcíades (2012c) “Alberdi, Sarmiento, el 90.” En Peña, Milcíades; *Historia del pueblo argentino*. Emecé, Buenos Aires.
- Plencovich, Constantini y Bocchicchio (2009) *La educación agropecuaria en la Argentina, Génesis y estructura*. Ciccus, Buenos Aires.
- Pomer, León (2008) *La guerra del Paraguay*. Leviatán, Buenos Aires.

Portnoy, Antonio (1937) *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420*. Impreso en Talleres gráficos del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires.

Puiggrós, Adriana (2009) *Qué pasó en la educación argentina*. Galerna, Buenos Aires.

Sabato, Jorge (1991) *La clase dominante en la Argentina moderna, formación y características*. Imago mundi, Buenos Aires.

Sabato, Hilda (1998) *La política en las calles. Entre el voto y la movilización. Buenos Aires, 1862-1880*. Ed. Sudamericana, Buenos Aires.

Tedesco, J. C. (2009) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Siglo XXI, Buenos Aires.

Vedoya, Juan C. (1973) *Cómo fue la enseñanza popular en la Argentina*. Plus Ultra, Buenos Aires.

Fuentes:

Anales de la educación común (1869) vol VIII. N° 1, Agosto. Imprenta Americana, Buenos Aires.

Avellaneda, Nicolás (1873) *Memoria presentada al congreso de 1873 por el ministro de justicia, culto é instrucción pública Doctor D. Nicolas Avellaneda*. Imprenta La Union, Buenos Aires.

Costa, Eduardo (1872) *Informe del departamento de escuelas al gobierno de la provincia de Buenos Aires correspondiente a los años 1870, 1871 y 1872*. Buenos Aires.

Mann, Horace (1972) *La crisis de la educación*. Paidós, Buenos Aires.

Memoria presentada por el Ministro de Estado en el departamento de justicia, culto é instrucción pública al congreso nacional de 1869. (Reimpreso en 1900).

Quiroga, Pedro y Pasos, Manuel (1873) Informe. En *Memoria presentada al congreso de 1873 por el ministro de justicia, culto é instrucción pública Doctor D. Nicolas Avellaneda*. Imprenta La Union, Buenos Aires.

Capítulo 3.

Bibliografía.

Botana, Natalio (2005) *La tradición republicana. Alberdi, Sarmiento y las ideas políticas de su tiempo*. Sudamericana, Buenos Aires.

Carli, Sandra (2002) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Miño y Davila, Buenos Aires.

De Titto, Ricardo (2010) *El pensamiento de Domingo Faustino Sarmiento*. El Ateneo, Buenos Aires.

Freidenraij, Claudia (2010) “Entre la administración general y el gobierno inmediato. Los conflictos en torno al gobierno escolar. Buenos Aires, 1875-1905.” En *Anuario de la SAHE* número 11. Prometeo, Buenos Aires.

Giovine, Renata (2008) *Cultura política, ciudadanía y gobierno escolar. Tensiones en torno a su definición: la provincia de Buenos Aires (1850-1905)*. Editorial Stella, Buenos Aires.

Halperín Donghi, T. (1982) *Una nación para el desierto argentino*. CEAL, Buenos Aires.

Lojo, M. Rosa (2009) “Alberdi el paradójico.” En de Titto, Ricardo, *El pensamiento de Juan Bautista Alberdi*. El Ateneo, Buenos Aires.

Myers, Jorge (2010) “La contundencia ambivalente: Sarmiento, republicano, liberal y conservador, en la disputa por la construcción de la nación.” En de Titto, Ricardo, *El pensamiento de Domingo Faustino Sarmiento*. El Ateneo, Buenos Aires.

Napoli, Bruno (2010) *Historia de las bibliotecas populares en la Argentina*. Documento inédito.

Oelsner, Verónica (2007) “La búsqueda de modelos educativos en el extranjero y los factores condicionantes de las distintas preferencias: el debate de Pizarro y Sarmiento en Argentina en 1881.” En *Anuario de la SAHE* n° 8. Prometeo, Buenos Aires.

Peña, Milcíades, (2012c) “Alberdi, Sarmiento, el 90. Límites del nacionalismo argentino en el siglo XIX.” En Peña, Milcíades *Historia del pueblo argentino*. Emecé, Buenos Aires.

Pozzi, Pablo y Nigra, Fabio (2009) *La decadencia de los Estados Unidos. De la crisis de 1979 a la Megacrisis del 2009*. Maipue, Buenos Aires.

Puiggrós, A. -dir.- (2006) *Historia de la educación Argentina, I. Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Galerna, Buenos Aires.

Weber, Max (1998) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Albor, Madrid.

Weinberg, Gregorio (1995) *Modelos educativos en la historia de América Latina*. AZ editora, Buenos Aires.

Fuentes:

Alberdi, Juan B. (1886) *Obras completas*. Tomo IV. Tribuna Nacional, Buenos Aires.

Alberdi, Juan B. (1964) *La barbarie histórica de Sarmiento*. Pampa y Cielo, Buenos Aires.

Alberdi, Juan B. (1974) *Bases y puntos de partida para la organización nacional*. Plus Ultra, Buenos Aires.

El Censor, 16 de febrero de 1886.

Sarmiento, Domingo (1980) *Facundo, civilización y barbarie*. Porrúa, México D.F.

Sarmiento, Domingo (1987) *Educación común*. Solar, Buenos Aires.

Capítulo 4.

Bibliografía:

Barba, Fernando (1976) *Los autonomistas del 70, auge y frustración de un movimiento provinciano con vocación nacional. Buenos Aires entre 1868 y 1878*. Ed. Pleamar, Buenos Aires.

Botana, Natalio (1986) *El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916*. Hyspamerica, Buenos Aires.

Brailovsky, Antonio (1985) *1880-1982 Historia de las crisis argentinas, un sacrificio inútil*. Belgrano, Buenos Aires.

Chiaramonte, José C. (1971) *Nacionalismo y liberalismo económicos en Argentina, 1860-1880*. Solar, Buenos Aires.

Díaz Alejandro, Carlos (1975) *Ensayo sobre historia económica argentina*. Amorrortu, Buenos Aires.

Dussel, Inés (1997) *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. OPCBC, Buenos Aires.

Fernández, María del C. (2000/2001) “Colegio Nacional y Escuela Normal: la constitución de una identidad ciudadana diferenciada.” En *Anuario de la SAHE* N°3. CaRol-Go, Buenos Aires.

Flamant, Maurice y Singer-Kerel (1971) *Crisis y recesiones económicas*. Oikos-tau, Barcelona.

Gallo, Ezequiel y Cortés Conde, Roberto (1986) *La República conservadora*. Hispanoamerica, Buenos Aires.

Gerchunoff, Pablo, Rocchi, Fernando y Rossi, Gastón (2008) *Desorden y progreso*. Edhasa, Buenos Aires.

Lenin, Vladimir [1916] *El imperialismo, fase superior del capitalismo*. Consultado en www.librodot.com en 2013.

Manrique Zago (1995) *Bibliotecas Populares argentinas*. Manrique Zago, Buenos Aires.

Martínez Peinado, J. y Vidal Villa, J. (1996) *Economía mundial*. McGraw-Hill, Madrid.

Peña, Milcíades (2012a) “La era de Mitre. De Caseros a la guerra de la triple infamia.” En Peña, Milcíades; *Historia del pueblo argentino*. Emecé, Buenos Aires.

Peña, Milcíades (2012b) “De Mitre a Roca. Consolidación de la oligarquía anglocriolla.” En Peña, Milcíades; *Historia del pueblo argentino*. Emecé, Buenos Aires.

Peña, Milcíades (2012c) “Alberdi, Sarmiento, el 90.” En Peña, Milcíades; *Historia del pueblo argentino*. Emecé, Buenos Aires.

Pineau, Pablo (1996) *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930): Una versión posible*. Tesis de maestría presentada en FLACSO, dirigida por Cecilia Braslavsky. Buenos Aires.

Plencovich, María, Constantini, Alejandro y Bocchicchio, Ana (2009) *La educación agropecuaria en la Argentina, Génesis y estructura*. Ciccus, Buenos Aires.

Pomer, León (2008) *La Guerra del Paraguay*. Leviatán, Buenos Aires.

Puiggrós, Adriana (2006) *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Galerna, Buenos Aires.

Puiggrós, Adriana (2009) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna, Buenos Aires.

Regalsky, Andrés (1986) *Las inversiones extranjeras en la Argentina, 1860-1914*. CEAL, Buenos Aires.

Sabato, Hilda (1998) *La política en las calles. Entre el voto y la movilización. Buenos Aires, 1862-1880*. Ed. Sudamericana, Buenos Aires.

Tedesco, Juan C. (2009) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Trotsky, León (1974) “La curva del desarrollo capitalista.” En *Una escuela de estrategia revolucionaria*. Ed. Yunque, Buenos Aires.

Vedoya, Juan C. (1973) *Cómo fue la enseñanza popular en la Argentina*. Plus Ultra, Buenos Aires.

Williams, Raymond (1980) *Marxismo y literatura*. Península, Barcelona.

Fuentes:

Censo Nacional de 1869. Índice Nacional de Estadísticas y Censos.

Diario de sesiones. Cámara de Diputados de la Nación 8 de julio de 1876.

Diario de sesiones. Cámara de Senadores de la Nación 22 de julio de 1876.

El monitor de la educación común (1882) número 13. Agosto, Buenos Aires.

Lastra, Bonifacio (1879) “Informe” de agosto de 1879, en *Memoria del departamento de Justicia, Culto é Instrucción pública correspondiente al año de 1878 presentada al honorable Congreso de la Nación en sus sesiones del año 1879*. Buenos Aires. Imprenta El Nacional, 1879.

Leguizamón, Onésimo (1875) “Informe”. En *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1875 por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública* Dr. D. Onésimo Leguizamón. Imprenta Americana, Buenos Aires.

Leguizamón, Onésimo (1877) “Informe”. En *Memoria presentada al congreso nacional de 1877 por el ministro de justicia, culto é instrucción pública* Doctor Don Onésimo Leguizamón. Imprenta “courrier del plata”, Buenos Aires.

Memoria presentada al Congreso Nacional de 1875 por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública Dr. D. Onésimo Leguizamón. Buenos Aires, imprenta Americana, 1875.

Memoria presentada al Congreso Nacional de 1876 por el Ministro de justicia, culto é instrucción pública doctor Don Onésimo Leguizamón. Imprenta El Tribuno, 1876. Buenos Aires.

Memoria presentada al congreso nacional de 1877 por el ministro de justicia, culto é instrucción pública Doctor Don Onésimo Leguizamón. Buenos Aires. Imprenta “courrier del plata”. 1877.

Memoria del departamento de Justicia, Culto é Instrucción pública correspondiente al año de 1878 presentada al honorable Congreso de la Nación en sus sesiones del año 1879. Buenos Aires. Imprenta El Nacional, 1879.

Posada, Adolfo (1912) *La República Argentina, impresiones y comentarios*. Victorino Suarez, Madrid.

Capítulo 5.

Bibliografía.

Bertoni, Lilia (2001) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas: la construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Cucuzza, Héctor (2007) *Yo argentino, la construcción de la nación en los libros escolares (1873-1930)*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Finocchio, Silvia (2007) *Del quiosco al aula. Lecturas docentes*. Tesis de doctorado dirigida por Gustavo Fischman. Octubre. FLACSO, Buenos Aires.

Lionetti, Lucía (2007) “La configuración de la ciudadanía republicana en el discurso escolar: Argentina, fines del siglo XIX y principios del XX.” En *Anuario* de la SAHE número 8. Prometeo, Buenos Aires.

Mancuso, Norberto (2011) “Los primeros pasos de la industria argentina: Los avatares de una historia.” En Acri, M. Piaggi, F. Morales, C. y Fioretti, M. –comps- *La educación y el trabajo en la Argentina. Debates, tensiones y rupturas en torno a la educación técnica (1776-1983)*. Libro x libro, Buenos Aires.

Montenegro, Ana M. (2012) *Un lugar llamado escuela pública. Origen y paradoja (Buenos Aires, 1580-1911)*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Oelsner, Verónica (2007) “La búsqueda de modelos educativos en el extranjero y los factores condicionantes de las distintas preferencias: el debate de Pizarro y Sarmiento en Argentina en 1881.” En *Anuario de la SAHE* n° 8. Prometeo, Buenos Aires.

Ras, Norberto (2006) *La guerra por las vacas*. Galerna, Buenos Aires.

Recalde, Héctor (1987) *El primer congreso pedagógico*. CEAL, Buenos Aires.

Sábato, Hilda (2008) *Buenos Aires en armas*. Siglo XXI, Buenos Aires.

Tedesco, Juan C. (2009) *Educación y sociedad en la Argentina 1880-1945*. Siglo XXI, Buenos Aires.

Fuentes:

Anales de la educación común (1868) vol. V. Imprenta Americana, Buenos Aires.

Anales de la educación común (1869). Imprenta Americana, Buenos Aires.

Anales de la educación común (1873). Imprenta Americana, Buenos Aires.

Constitución nacional de 1853.

Constitución nacional de 1866.

El monitor de la educación común (1882) número 11, julio. Buenos Aires.

El monitor de la educación común (1883) número 28, abril. Buenos Aires.

El monitor de la educación común (1883) número 29, mayo. Buenos Aires.

El monitor de la educación común (1885) número 86, agosto. Buenos Aires.

Goyena, Miguel (1880) “Decretos” en *Decretos del Ministerio de justicia, culto e instrucción pública de la República Argentina*. Archivo General de la Nación.

La educación común en la provincia de Buenos Aires (1876) Número 1, 15 de agosto. Dirección general de escuelas, Buenos Aires.

La educación común de la provincia de Buenos Aires (1876) Número 7, 15 de noviembre. Dirección general de escuelas, Buenos Aires.

Lastra, Bonifacio (1879) “Informe”. En *Memoria del ministerio de justicia, culto e instrucción pública*. Imprenta Americana, Buenos Aires.

Memoria del ministerio de justicia, culto e instrucción pública de 1879. Imprenta El nacional, Buenos Aires.

Memoria del ministerio de justicia, culto e instrucción pública de 1881. Imprenta de la penitenciaria, Buenos Aires.

Molina, Víctor (1885) *Memoria del ministerio de justicia, culto e instrucción pública*. Imprenta de la penitenciaria, Buenos Aires.

Pizarro, Manuel (1881) “Editorial” en *Memoria del ministerio de justicia, culto e instrucción pública*. Imprenta de la penitenciaria, Buenos Aires.

Quiroga, Pedro (1869) “Informe del inspector de escuelas de Buenos Aires” en *Anales de la educación común*. Imprenta Americana, Buenos Aires.

Capítulo 6.

Bibliografía:

Álvarez, Juan (1929) *Temas de historia económica argentina*. El Ateneo, Buenos Aires.

Álvarez, Juan (1966) *Las guerras civiles argentinas*. EUDEBA, Buenos Aires.

Andreucci, Bibiana (2011) *Labradores de frontera. La guardia de Luján y Chivilcoy, 1780-1860*. Prohistoria, Buenos Aires.

Barba, Fernando (1968) *La ley de educación común de Buenos Aires de 1875*. [En línea] Trabajos y comunicaciones, 18, 53-65. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1051/pr.1051.pdf

Botana, Natalio (1977) *El orden conservador. La política argentina entre 1890 y 1916*. Sudamericana, Buenos Aires.

Bravo, Héctor (1985) *A cien años de la Ley 1420*. CEAL, Buenos Aires.

Carli, Sandra (2002) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Cucuzza, Héctor (1986) *De congreso a congreso. Crónica del Primer Congreso Pedagógico Argentino*. Besana, Buenos Aires.

Díaz, Urbano (1940) *La instrucción primaria bajo el régimen de la ley 1420*. Talleres gráficos del Consejo N. de Educación, Buenos Aires.

Díaz Alejandro, Carlos (1975) *Ensayos sobre historia económica Argentina*. Amorrorto, Buenos Aires.

Dussel, Inés y Caruso, Marcelo (1999) *La invención del aula*. Santillana, Buenos Aires.

Finocchio, Silvia (2009) *La escuela en la historia Argentina*. Edhasa, Buenos Aires.

Flores, Juan (2012) "La fantasía farmer." En revista *Razón y Revolución* número 23. Ediciones ryr, Buenos Aires.

Gerchunoff, Pablo, Rochi, Fernando y Rossi, Gastón (2008) *Desorden y progreso, las crisis económicas argentinas 1870-1905*. Edhasa, Buenos Aires.

Ginocchio, Virginia (2005) *Orden, uniformidad y control: la prescripción estatal en los orígenes del sistema educativo (1875-1905)*. Tesis presentada en la Universidad de San

Andrés. Escuela de Educación. Maestría en educación. Directora, Inés Dussel. Buenos Aires. Diciembre.

Ginocchio, Virginia (2006) “Alumnos “prolijos, callados y aseados”. O las formas en que el Estado prescribió el comportamiento infantil en la configuración de la escuela (1875-1905).” En *Anuario de la SAHE* N° 7. Prometeo, Buenos Aires.

Halperin Donghi, Tulio (1995) *Una nación para el desierto argentino*. CEAL, Buenos Aires.

Hobsbawm, Eric (2012b) *La era del imperio*. Crítica, Barcelona.

Lenin, Vladimir [1916] *El imperialismo, fase superior del capitalismo*. Consultado en www.librodot.com en mayo de 2013.

Lionetti, Lucía (2007); *La misión política de la escuela pública, formar a los ciudadanos de la República (1870-1916)*. Miño y Davila, Buenos Aires.

Marx, Carlos (1988) *El Capital*. Siglo XXI, México.

Montenegro, Ana M. (2012) *Un lugar llamado escuela pública. Origen y paradoja (Buenos Aires, 1580-1911)*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Napoli, Bruno (2010) *Historia de las bibliotecas populares en la Argentina*. Documento inédito.

Pineau, Pablo (1997) *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930): una versión posible*. OPCBC. Buenos Aires.

Plencovich, Maria, Costantini, Alejandro y Bocchicchio, Ana (2009) *La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y estructura*. Ciccus, Buenos Aires.

Puiggrós, Adriana (2009) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna, Buenos Aires.

Recalde, Héctor (1987) *El primer congreso pedagógico (1882)*. CEAL, Buenos Aires.

Regalsky, Andrés (1986) *Las inversiones extranjeras en la Argentina, 1860-1914*. CEAL, Buenos Aires.

Trotsky, León (1975) *La revolución permanente*. El Yunque, Buenos Aires.

Vedoya, Juan C. (1973) *Cómo fue la enseñanza popular en la Argentina*. Plus Ultra, Buenos Aires.

Fuentes.

Constitución Nacional de la Confederación Argentina de 1853.

Madero, F. (1885) “Ley de Educación” en Revista *El Monitor de la Educación Común*, año V, Núm. 86. Buenos Aires, agosto.

Molina, Víctor (1885) *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1885 por el ministro de Justicia, Culto é Instrucción Pública*. Buenos Aires.

Pizarro, M (1881) *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1881 por el ministro de Justicia, Culto é Instrucción Pública*. Imprenta de la Penitenciaría, Buenos Aires.

Sarmiento (1879) *Tercer informe del Director General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires*. Imprenta de M. Biedma, Buenos Aires.

Capítulo 7.

Bibliografía:

Cucuzza, Héctor R. (1985) El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma. En Hillert, Paso, Cucuzza, Nascimento, Zimerman (1985) *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*. Cartago, Buenos Aires.

Cucuzza, Héctor R. (1986) *De congreso a congreso. Crónica del Primer Congreso Pedagógico Argentino*. Besana, Buenos Aires.

Giovine, Renata (2008) *Cultura política, ciudadanía y gobierno escolar. Tensiones en torno a su definición: la provincia de Buenos Aires (1850-1905)*. Stella, Buenos Aires.

Iglesias, Ricardo (1991) "Los católicos-liberales durante la década del '80" en Puiggrós, Adriana –dir.- *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna, Buenos Aires.

Linares, M. Cristina (2004) "Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar, el nené (1895-1956)", en Cucuzza H. –dir.- *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la enseñanza en Argentina: del catecismo colonial a La razón de mi vida*. Miño y Davila, Madrid.

Morduchowicz, Alejandro (1999) *La educación privada en la Argentina: historia, regulaciones y asignación de recursos públicos*. Buenos Aires.

Oelsner, Verónica (2007) "La búsqueda de modelos educativos en el extranjero y los factores condicionantes de las distintas preferencias: el debate de Pizarro y Sarmiento en Argentina en 1881." En *Anuario de la SAHE* n° 8. Prometeo, Buenos Aires.

Pineau, Pablo (1996) *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930): Una versión posible*. Tesis dirigida por Cecilia Braslavsky. FLACSO, Buenos Aires.

Puiggrós, Adriana (2009) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna, Buenos Aires.

Ramallo, José M. (2013) *Argentina Histórica. Quinta etapa: Educación utilitaria*. http://argentinahistorica.com.ar/imprimir_libros.php?tema=26&doc=87&cap=454#

Recalde, Héctor (1985) *La Iglesia y la cuestión social (1874-1910)*. CEAL, Buenos Aires.

Recalde, Héctor (1987) *El primer Congreso Pedagógico (1882)*. CEAL, Buenos Aires.

Tarcus, Horacio (2007) *Marx en la Argentina*. Siglo XXI, Buenos Aires.

Tedesco, Juan C. (2009) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Siglo XXI, Buenos Aires.

Vedoya, Juan C. (1973) *Cómo fue la enseñanza popular en la Argentina*. Plus Ultra, Buenos Aires.

Weinberg, Félix (1977) *El salón literario de 1837*. Hachette, Buenos Aires.

Weinberg, Gregorio (1984) *Debate parlamentario, Ley 1420*. CEAL, Buenos Aires.

Fuentes:

Informe acerca del Congreso Pedagógico Internacional Americano de Buenos Aires (1882) de Ramírez, M. Pena, C. y Berra, F. Montevideo.

Madero, Francisco. Ruiz de los Llanos, Rafael (1885) Ley de Educación Común, en *El Monitor de la Educación Común*, Número 86. Buenos Aires.

Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (1870) Imprenta El Nacional, Buenos Aires.

Pizarro, Manuel D. (1881) *El Monitor de la Educación Común*, Número 3. Buenos Aires.

Sarmiento, D. F. (1881) *El Monitor de la Educación Común*, Número 3. Buenos Aires.

Capítulo 8.

Bibliografía:

Amuchástegui, Martha (1999) “Escolaridad y rituales.” En Carli, Sandra –comp- *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Santillana, Buenos Aires.

Bertoni, Lilia (2007) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas, La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Campobassi, José (1942) *La educación primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420*. Talleres gráficos del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires.

- Carnoy, Martín (1977) *La educación como imperialismo cultural*. Siglo XXI, México D.F.
- Eliezer, Marisa (2005) *La nación de la escuela. Un análisis de los actos escolares en contextos de crisis*. Tesis de maestría en educación, dirección de Inés Dussel. Universidad de San Andrés. Buenos Aires.
- Finocchio, Silvia (2009) *La escuela en la historia argentina*. Edhasa, Buenos Aires.
- Ginocchio, María Virginia (2006) “Alumnos “prolijos, callados y aseados”. O las formas en que el Estado prescribió el comportamiento infantil en la configuración de la escuela (1875-1905).” En *Anuario* N° 7. Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Prometeo libros, Buenos Aires.
- Gramsci, Antonio (1981) *La alternativa pedagógica*. Ed. Fontamara, México D.F.
- Hobsbawm, Eric (2012b) *La era del imperio 1875-1914*. Crítica, Buenos Aires.
- Lionetti, Lucia (2007) *La misión política de la escuela pública, formar a los ciudadanos de la República (1870-1916)*. Miño y Davila, Buenos Aires.
- Oelsner, Verónica (2007) “La búsqueda de modelos educativos en el extranjero y los factores condicionantes de las distintas preferencias: el debate de Pizarro y Sarmiento en Argentina en 1881.” En *Anuario* N° 8. Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Prometeo libros, Buenos Aires.
- Pineau, Pablo (1997) *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930): una versión posible*. OPCBC, Buenos Aires.
- Rodriguez, Lidia (1998/1999) “Educación de adultos en Argentina (1870-1900)”. En *Anuario* de la SAHE número 2. Miño y Davila, Buenos Aires.
- Southwell, Myriam; Manzione, M. Ana (2011) “Elevo a la superioridad. Un estado de la cuestión sobre la historia de los inspectores en Argentina.” En *Anuario* N° 12. Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Prometeo libros, Buenos Aires.
- Tedesco, Juan Carlos (2009) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Williams, Raymond (1980) *Marxismo y literatura*. Península, Barcelona.

Fuentes:

El Monitor de la Educación Común (1881a), número 1, septiembre. Publicación oficial de la comisión nacional de educación, Buenos Aires.

El Monitor de la Educación Común (1881b), número 3, diciembre. Publicación oficial de la comisión nacional de educación, Buenos Aires.

El Monitor de la Educación Común (1882), número 10. Publicación oficial de la comisión nacional de educación, Buenos Aires.

El Monitor de la Educación Común (1883), número 41, octubre. Publicación oficial de la comisión nacional de educación, Buenos Aires.

El Monitor de la Educación Común (1885a), número 81, mayo. Publicación oficial del consejo nacional de educación, Buenos Aires.

El Monitor de la Educación Común (1885b), número 86, agosto. Publicación oficial del consejo nacional de educación, Buenos Aires.

El Monitor de la Educación Común (1886), número 98, junio. Publicación oficial del consejo nacional de educación, Buenos Aires.

El Monitor de la Educación Común (1887), número 121, diciembre. Publicación oficial del consejo nacional de educación, Buenos Aires.

El Monitor de la Educación Común (1888a), número 123, enero. Publicación oficial del consejo nacional de educación, Buenos Aires.

El Monitor de la Educación Común (1888b), número 124, enero. Publicación oficial del consejo nacional de educación, Buenos Aires.

El Monitor de la Educación Común (1888c), número 125, febrero. Publicación oficial del consejo nacional de educación, Buenos Aires.

El Monitor de la Educación Común (1888d), número 128, marzo. Publicación oficial del consejo nacional de educación, Buenos Aires.

El Monitor de la Educación Común (1888e), número 130, abril. Publicación oficial del consejo nacional de educación, Buenos Aires.

El Monitor de la Educación Común (1888f), número 139, 15 de septiembre. Publicación oficial del consejo nacional de educación, Buenos Aires.

El Monitor de la Educación Común (1888g), número 148. Publicación oficial del consejo nacional de educación, Buenos Aires.

El Monitor de la Educación Común (1889), número 166, 15 de octubre. Publicación oficial del consejo nacional de educación, Buenos Aires.

El Monitor de la Educación Común (2004), número 1.

Ley de educación común de la provincia de Buenos Aires (1875). Imprenta Rural, Buenos Aires. En www.abc.gov.ar

Zorrilla, Benjamín (1882) El Monitor de la Educación Común. Número 10. Publicación oficial de la comisión nacional de educación. Buenos Aires.

Capítulo 9.

Bibliografía:

Bandieri, Susana (2000) “Ampliando las fronteras: la ocupación de la Patagonia.” En Lobato, M. –dir.- “Nueva historia Argentina” Tomo V. Ed. Sudamericana, Buenos Aires.

Bragoni, Beatriz y Míguez, E. –Coord.- (2010) *Un nuevo orden político, Provincias y Estado Nacional 1852-1880*. Biblos, Buenos Aires.

Ginocchio, Virginia (2006) “Alumnos “prolijos, callados y aseados”. O las formas en que el Estado prescribió el comportamiento infantil en la configuración de la escuela (1875-1905).” En Anuario de la SAHE, número 7. Prometeo, Buenos Aires.

Lionetti, Lucía (2005) *La función republicana de la escuela pública. La formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX*. Vol. 10, Núm. 27, Oct-Dic. RMIE, México.

Napoli, Bruno (2010) *Historia de las bibliotecas populares en la Argentina*. Documento inédito.

Nicoletti, María Andrea (2002/2003) “‘Derecho a ser educados’: conceptos sobre educación y evangelización para los indígenas de la Patagonia a través del escrito inédito de un misionero salesiano.” En *Anuario de la SAHE*, número 4. CaRol-Go, Buenos Aires.

Nicoletti, María A. y Navarro Floria, Pedro (2004) “Conflictos entre la educación estatal y la educación católica en la Patagonia de fines del siglo XIX: análisis del discurso del inspector escolar Raúl B. Díaz (1910).” En *Anuario de la SAHE*, número 5. Prometeo, Buenos Aires.

Pierini, M. de los Milagros (2010) “Iglesia y Estado en los comienzos de la educación en Santa Cruz: Los salesianos.” En Ossana, Edgardo –dir- *La educación en la Patagonia Austral: El rol del Estado. Historia de la educación de la Patagonia Austral*. Tomo III. Ed. Prohistoria, UNPA.

Puiggrós, Adriana –dir.- (1991) *Historia de la educación Argentina*. Tomo II. Ed. Galerna, Buenos Aires.

Puiggrós, Adriana (2006) *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Tomo I. Ed. Galerna, Buenos Aires.

Puiggrós, Adriana (2009) *Qué pasó en la educación argentina*. Ed. Galerna, Buenos Aires.

Recalde, Héctor (1987) *El primer congreso pedagógico*. CEAL, Buenos Aires.

Sábato, Jorge (1991) *La formación de la clase dominante en la Argentina moderna. Formación y características*. Imago Mundi, Buenos Aires.

Teobaldo, Mirta (1993) *Estado y sociedad civil en la conformación y desarrollo del sistema educativo del territorio nacional de Río Negro (1884-1945)*. Galerna, Buenos Aires.

Fuentes:

Díaz, Raúl (1906) *La educación en los territorios y colonias federales*. Tomo I. La Baskonia, Buenos Aires.

Díaz, Raúl (1910) *La educación en los territorios y colonias federales*. Tomo II. La Baskonia, Buenos Aires.

El monitor de la educación común (1881) número 1, septiembre. Buenos Aires.

El monitor de la educación común (1882) número 4, enero. Buenos Aires.

El monitor de la educación común (1885) número 81, mayo. Buenos Aires.

El monitor de la educación común (1888) número 131, mayo. Buenos Aires.

El monitor de la educación común (1901) número 206. Buenos Aires.

Larraín, Nicanor (1883) *Viajes a la costa sud*. Buenos Aires.

Zorrilla, Benjamín (1886) “Colonias y Territorios Nacionales” en *Informe de Educación Común*. Tomo I, parte 2, cap. X.

Bibliografía general de consulta y análisis.

Acha, Omar (2009) *Historia crítica de la historiografía Argentina*. Prometeo, Buenos Aires.

Alliaud, Andrea (2007) *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Ed. Granica, Buenos Aires.

Álvarez, Juan (1929) *Temas de historia económica argentina*. El Ateneo, Buenos Aires.

Álvarez, Juan (1966) [1914] *Las guerras civiles argentinas*. EUDEBA, Buenos Aires.

Amuchástegui, Martha (1999) “Escolaridad y rituales.” En Carli, Sandra –comp- *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Santillana, Buenos Aires.

Andreucci, Bibiana (2011) *Labradores de frontera. La guardia de Luján y Chivilcoy, 1780-1860*. Prohistoria, Buenos Aires.

Antelo, Estanislao (1999) “Violencias escolares sin crédito” en *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Ed Novedades educativas, Buenos Aires.

Artieda, Teresa (1993) “El magisterio en los Territorios Nacionales: el caso de Misiones.” En Puiggrós, Adriana -dir- *Historia de la educación Argentina. Historia de la educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*. Tomo IV. Ed. Galerna, Buenos Aires.

Ascolani, Adrián -comp.- (1999) *La educación en Argentina. Estudios de historia*. Ediciones del Arca, Rosario.

Ascolani, Adrián (2001) *La historiografía educacional argentina en el siglo XX*. Tesis de maestría de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Director, Eduardo Hourcade. Rosario.

Ascolani, Adrián (2009) *El sistema educativo en Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico*. Laborde, Rosario.

Ascolani, Adrián (2009b) “La investigación reciente en Historia de la Educación Argentina: campo, problemáticas y tendencias.” En Ascolani A. *El sistema educativo en Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico*. Laborde, Rosario.

Auza, Néstor (1981) *Católicos y liberales en la generación del Ochenta*. Ediciones Culturales Argentinas, Buenos Aires.

Bagú, Sergio (1978) *Argentina 1875-1975, población, economía, sociedad. Estudio temático y bibliográfico*. UNAM, México.

Bandieri, Susana (2000) “Ampliando las fronteras: la ocupación de la Patagonia.” En Lobato, M. -dir.- “Nueva historia Argentina” Tomo V. Ed. Sudamericana, Buenos Aires.

Barba, Fernando (1968) *La ley de educación común de Buenos Aires de 1875*. [En línea] Trabajos y comunicaciones, 18, 53-65. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1051/pr.1051.pdf

Barba, Fernando (1976) *Los autonomistas del '70, auge y frustración de un movimiento provinciano con vocación nacional. Buenos Aires entre 1868 y 1878*. Ed. Pleamar, Buenos Aires.

Barrancos, Dora; "Proyecto educativo del '90." Exposición de las jornadas *Vertientes del nacionalismo revolucionario*.

Baudelot, Christian y Establet, Roger (2003) *La escuela capitalista*. Ed. Siglo XXI, México D.F.

Ben Altabef, Norma (2008) Los tiempos y destiempos de los métodos y las prácticas en las escuelas de Tucumán en la segunda mitad del siglo XIX: "Proceder paso a paso y acabadamente; la medidas de la instrucción no es lo que el maestro puede dar, sino lo que el niño puede recibir". En *XV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación* Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Universidad Nacional de Salta. Salta.

Bertoni, Lilia (1996) "Nacionalismo o cosmopolitismo. La cuestión de las escuelas de las colectividades extranjeras a fines del siglo XIX." *Anuario IEHS*, N° 11, Buenos Aires.

Bertoni, Lilia (2001) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas: la construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Botana, Natalio (1986) *El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916*. Hyspamerica, Buenos Aires.

Botana, Natalio (2005) *La tradición republicana. Alberdi, Sarmiento y las ideas políticas de su tiempo*. Sudamericana, Buenos Aires.

Bragoni, Beatriz y Míguez, E. -Coord.- (2010) *Un nuevo orden político, Provincias y Estado Nacional 1852-1880*. Biblos, Buenos Aires.

Brailovsky, Antonio (1985) *1880-1982 Historia de las crisis argentinas. Un sacrificio inútil*. Ed. De Belgrano, Buenos Aires.

Braslavsky, Cecilia (1986) *La juventud argentina: informe de situación*. CEAL, Buenos Aires.

Braslavsky, Cecilia (1992) *Los usos de la historia en la educación argentina (1853-1916)*. FLACSO, Buenos Aires.

- Bravo, Héctor (1993) *Estudios sarmientinos*. EUDEBA, Buenos Aires.
- Bravo, Héctor -comp.- (1985) *A cien años de la Ley 1420*. CEAL, Buenos Aires.
- Bujarin, Nicolai (1971) *El imperialismo y la economía mundial*. [1915] Ed. Pasado y Presente, Córdoba.
- Cáceres, M. Acri, M. Soriano, C; “Educadores e investigadores populares. Historia de la educación popular en la Argentina: El anarquismo y sus manifestaciones político educativas, 1872-1940.” Publicación digital.
- Calviño, Adolfo (1989) *La crisis de 1890 a través del Congreso*. CEAL, Buenos Aires.
- Campobassi, José (1942) *La educación primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420*. Talleres gráficos del consejo nacional de educación, Buenos Aires.
- Carli, Sandra (1999) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación Argentina 1880-1955*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Buenos Aires.
- Carli, Sandra (2000/2001) “Niñez modernidad e instrucción pública en la Argentina de la mirada de Sarmiento.” En *Anuario* N° 3. Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Buenos Aires.
- Carli, Sandra (2002) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955*. Miño y Davila, Buenos Aires.
- Carli, Sandra (2006) “La investigación en educación en Argentina.” En *Cuadernos de Educación*, año IV N° 4, noviembre. Fac. de Filosofía y Humanidades. Córdoba.
- Carnoy, Martín (1977) *La educación como imperialismo cultural*. Siglo XXI, México D.F.
- Caruso, Marcelo y Dussel, Inés (1999) *La invención del aula*. Santillana, Buenos Aires.

Caruso, Marcelo; Dussel, Inés y Pineau, Pablo (2001) *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós, Buenos Aires.

Cayre, M. Marta; Domínguez, M. Marcela; La Bionda, Gloria (2009) “Los inspectores escolares en el territorio de la Pampa Central. Entre la norma y la “porfiada” realidad (1880-1920)” En Ascolani A. (2009) *El sistema educativo en Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico*. Laborde, Rosario.

Chiaramonte, José C. (1971) *Nacionalismo y liberalismo económicos en Argentina, 1860-1880*. Solar, Buenos Aires.

Chiaramonte, José C. (1997) *Ciudades, provincias, Estados: orígenes de la nación argentina*. Ariel, Buenos Aires.

Cicerchia, Ricardo (2001) “Cordoba”, en Devoto, Fernando; Madero, Marta; *Historia de la vida privada en la Argentina*, tomo 3: Aguilar, Buenos Aires.

Cirigliano, Gustavo (1967) *Educación y Futuro*. Ed. Nuevos Esquemas, Buenos Aires.

Cortés Conde, Roberto (1989) *Dinero, deuda y crisis. Evolución fiscal y monetaria en la Argentina*. Sudamericana, Buenos Aires.

Cragolino, Elisa (2006) “Historias, convergencias y apuestas en investigación en educación.” En *Cuadernos de Educación*, año IV N° 4, noviembre. Fac. de Filosofía y Humanidades. Córdoba.

Crespo, Julio (2007) *Las maestras de Sarmiento*. Buenos Aires: Grupo Abierto Libros.

Cucuzza, Héctor R. (1985) El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma. En Hillert, Paso, Cucuzza, Nascimento, Zimerman (1985) *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*. Cartago, Buenos Aires.

Cucuzza, Héctor R. (1986) *De congreso a congreso. Crónica del Primer Congreso Pedagógico Argentino*. Besana, Buenos Aires.

Cucuzza, Héctor R. (1996) *Historia de la Educación en debate*. Ed. Miño y Davila, Buenos Aires.

Cucuzza, Héctor R. (1997) “De continuidades y rupturas: el problema de las periodizaciones” en *Anuario SAHE, N° 1*. Buenos Aires.

Cucuzza Héctor R. -dir.- Pineau, P. -codir.- (2003) *Para una enseñanza de la lectura y escritura en la Argentina. Del catecismo colonial a La razón de mi vida*. Miño y Davila Eds. Buenos Aires.

Cucuzza, Héctor R. (2007) *Yo argentino, la construcción de la nación en los libros escolares (1873-1930)*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Cúneo, Dardo (1994) *El periodismo de la disidencia social (1858-1900)*. CEAL, Buenos Aires.

de Achaval, Fátima (2008) *La construcción de las practicas áulicas. Análisis e interpretación de relatos maestros*. Tesis de maestría en educación dirigida por María Antonia Gallart. Universidad de San Andrés, Buenos Aires.

de Titto, Ricardo –comp- (2009) *El pensamiento de Bartolomé Mitre y los liberales*. Ed. El Ateneo, Buenos Aires.

de Titto, Ricardo -dir.- (2009) *El pensamiento de Juan Bautista Alberdi*. El Ateneo, Buenos Aires.

de Titto, Ricardo –comp- (2010) *El pensamiento de Domingo Faustino Sarmiento*. Ed. El Ateneo, Buenos Aires.

Devoto, Fernando y Pagano, Nora (2009) *Historia de la historiografía argentina*. Sudamericana, Buenos Aires.

Di Lisia, M. Silvia y Salto, Graciela (2004) *Higienismo, educación y discurso en la Argentina (1870-1940)*. Ed. de la Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa.

Díaz Alejandro, Carlos (1975) *Ensayo sobre historia económica argentina*. Amorrortu, Buenos Aires.

Díaz, Urbano (1940) *La instrucción primaria bajo el régimen de la ley 1420*. Talleres gráficos del Consejo N. de Educación, Buenos Aires.

Duarte, Daniel (2006) *Debates actuales sobre el anarquismo. La educación libertaria como propuesta educativa, sus límites frente al Estado analizados desde la revista "La Escuela Popular" (1912-1914)*. Publicación electrónica, La Plata.

Duarte, Daniel (2008) "El proyecto educativo argentino y su relación con el momento histórico del Estado en el cual se origina. Una tendencia a la crisis." Publicación digital de las *VIII jornadas nacionales y V latinoamericanas del grupo de trabajo "Hacer la Historia"*. Córdoba.

Duarte, Daniel (2010) "Proyectos en pugna. Una aproximación a los diferentes proyectos educativos en la Argentina de fines del siglo XIX." Publicación digital de las *IX jornadas nacionales y VI latinoamericanas del grupo "Hacer la Historia"*. Bahía Blanca.

Duarte, Daniel (2011) "La oligarquía al poder. Consecuencias políticas de la crisis económica de 1873 en Argentina. Una mirada al proyecto educativo." En *Hic Rodhus* N° 1. ISSN 2250-5482. Buenos Aires.

Duarte, Daniel (2012) "Contradicciones entre trabajo capitalista y educación. Formación, empleo y educación, una tendencia a la crisis." En *Ideacao revista*, Vol 14, N° 1.

Duarte, Daniel (2013a) "El peligro de la educación en manos de un Estado extranjero." Ponencia presentada para ser expuesta en el *XXIX Congreso ALAS*. Santiago de Chile, septiembre.

Duarte, Daniel (2013b) "Al sur de la frontera. Las escuelas en la Patagonia a fines del siglo XIX." En *Revista de estudios marítimos y sociales*. ISSN 1852-0669, Mar del Plata.

Duarte, Daniel (2013c) *El Estado y la Educación. El proyecto educativo vinculado a los aspectos económicos y políticos en el período de la organización nacional (1870-1885)*.

Tesis de doctorado inédita, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

Dussel, Inés (1996) “Escuela e historia en América Latina. Preguntas desde la historia del curriculum.” En Cucuzza, H. *Historia de la Educación en debate*. Miño y Davila, Buenos Aires.

Dussel, Inés (1997) *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. OPCBC, Buenos Aires.

Dussel, Inés (2001) “¿Existió una pedagogía positivista? La formación de discursos pedagógicos en la segunda mitad del siglo XIX.”, en Pineau, Pablo; Dussel, Inés; Caruso, Marcelo; *La escuela como maquina de educar. Tres ensayos sobre un proyecto de la modernidad*. ed. Paidós, Buenos Aires.

Dussel, Inés y Finocchio Silvia -comp. (2005) *Enseñar hoy, una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Ed FCE, Buenos Aires.

Echenique, Mariano (1998) *La propuesta educativa neoliberal: Argentina (1980-2000)*, ed. Homo Sapiens, Rosario.

Eliezer, M. (2005) *La nación de la Escuela. Un análisis de los actos escolares en contextos de crisis*. Tesis de licenciatura dirigida por Inés Dussel en la Universidad de San Andrés, Buenos Aires.

Elisalde, Roberto (2007) “Notas sobre las estrategias del capital y el trabajo en el campo educativo: Control, disciplina y educación alternativa”, en *Anuario IEHS*, Universidad Nacional de Rosario.

Elisalde, Roberto y Ampudia, Marina (2008) *Movimientos sociales y educación: Teoría e Historia de la educación popular*. Ediciones Buenos Libros, Buenos Aires.

Elisalde, Roberto; Duarte, Daniel y Acri, Martín -comps.- (2013) *Historia de la Educación Popular. Experiencias hegemónicas y contra hegemónicas en Latinoamérica (1880-1940)*. OPFyL, Buenos Aires.

Escudé, Carlos (1990) *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*. Tesis, Buenos Aires.

Etcheverry, Guillermo J. (1999) *La tragedia educativa*, Ed. Fondo de cultura económica, Buenos Aires.

Fernández, María del Carmen (2000/2001) “Colegio Nacional y Escuela Normal: la construcción de una identidad ciudadana diferenciada.” en *Anuario de la SAHE*. CaRol-Go, Buenos Aires.

Fernández, Raúl (1965) *Historia de la educación primaria de Córdoba*. Universidad de Córdoba, Córdoba.

Ferrero, Federico (2007) “Obligatoriedad escolar, diferenciación institucional y reforma educativa en los orígenes del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires. Una revisión de la *Revista de Educación* (1881-1910).” En *Anuario* N° 8. Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Prometeo libros, Buenos Aires.

Finocchio, Silvia (1999) “Cambios en la enseñanza de la historia: la “transformación” en la Argentina”, en *Iber Nro 22*, ed. Grao, Barcelona.

Finocchio, Silvia (2007) *Del quiosco al aula. Lecturas docentes*. Tesis de doctorado dirigida por Gustavo Fischman. Octubre. FLACSO, Buenos Aires.

Finocchio, Silvia (2009) *La escuela en la historia argentina*. Edhasa, Buenos Aires.

Flamant, Maurice y Singer-Kerel, J. (1973) *Crisis y recesiones económicas*. Oikos-tau, Barcelona.

Flores, Juan (2012) “La fantasía farmer.” En revista *Razón y Revolución* número 23. Ediciones ryr, Buenos Aires.

Ford, A. G. (1975) “La Argentina y la crisis de Baring de 1890”, en Marcos Giménez Zapiola (comp.), *El régimen oligárquico*. Amorrortu, Buenos Aires.

Foucault, Michel (1975) *Vigilar y Castigar*. Ed. Varias.

Fraga, Rosendo (1998) *Roca y la educación*. Colección Estudios N° 36 –octubre-. Ed. Centro de Estudios Unión para la Nueva Mayoría, Buenos Aires.

Freidenraij, Claudia (2010) “Entre la administración general y el gobierno inmediato. Los conflictos en torno al gobierno escolar. Buenos Aires, 1875-1905.” En *Anuario de la SAHE* N° 11. Prometeo libros, Buenos Aires.

Gallo, Ezequiel y Cortés Conde, Roberto (1986) *La República conservadora*. Hyspamerica, Buenos Aires.

Gerchunoff, Pablo, Rochi, Fernando y Rossi, Gastón (2008) *Desorden y progreso, las crisis económicas argentinas 1870-1905*. Edhasa, Buenos Aires.

Ginocchio, María Virginia (2005) *Orden, uniformidad y control: La prescripción estatal en los orígenes del sistema educativo (1875-1905)*. Universidad de San Andrés. Tesis de Maestría dirigida por Inés Dussel. Buenos Aires.

Ginocchio, María Virginia (2006) “Alumnos “prolijos, callados y aseados”. O las formas en que el Estado prescribió el comportamiento infantil en la configuración de la escuela (1875-1905).” En *Anuario* N° 7. Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Prometeo libros, Buenos Aires.

Giovine, Renata (2008) *Cultura política, ciudadanía y gobierno escolar. Tensiones en torno a su definición: la provincia de Buenos Aires (1850-1905)*. Stella, Buenos Aires.

Giovine, Renata; (2009) “El sistema de Instrucción básica bonaerense: definición de una alianza de gobierno.” En Ascolani A. (2009); *El sistema educativo en Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico*. Laborde, Rosario.

Gramsci, Antonio (1981) *La alternativa pedagógica*. Ed. Fontamara, México D.F.

Gramsci, Antonio (1999) *Antología*, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires.

Grüner, Eduardo (2010) *La oscuridad y las luces. Capitalismo, cultura y revolución*. Edhasa, Buenos Aires.

Gutiérrez, Talía (1996) “Proyectos educativos de orientación productiva. La enseñanza agrícola en la provincia de Buenos Aires y la Región pampeana, 1890-1930”. En *Estudios de Historia Rural IV. Serie Estudios/Investigaciones N° 27*. Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

Halperín Donghi, Tulio (1976) ¿Para que la inmigración? Ideología y política inmigratoria en la Argentina (1810-1914). En revista *Jahrbuch für Geschichte Lateinamerikas*, Anuario de Historia de América Latina.

Halperin Donghi, Tulio (1979) *Revolución y guerra. Formación de una elite dirigente en la Argentina criolla*, Siglo XXI, México.

Halperín Donghi, Tulio (1982) *Una nación para el desierto argentino*. CEAL, Buenos Aires.

Hilferding, Rudolf [1909] *El capital financiero*, ediciones varias.

Hillert, Flora y otros (1985) *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*. Ed. Cartago, Buenos Aires.

Hobsbawm, Eric (1999) *Naciones y nacionalismos*, Ed. Critica, Buenos Aires.

Hobsbawm, Eric (2012a) *La era del capital, 1848-1875*. Crítica, Buenos Aires.

Hobsbawm, Eric (2012b) *La era del imperio 1875-1914*. Crítica, Buenos Aires.

Hobsbawm, Eric y Ranger (2002) *La invención de la tradición*. Critica, Barcelona.

Hora, Roy (2002) *Los terratenientes de la Pampa Argentina. Una historia social y política, 1860-1945*. Ed. Siglo XXI, Buenos Aires.

Hunter, Ian (1998) *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*, Corredor-Pomares, Madrid.

Iglesias, Ricardo (1991) “Los católicos-liberales durante la década del ‘80” en Puiggrós, Adriana –dir.- *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna, Buenos Aires.

Jozami, Eduardo (2011) *Tradiciones en pugna. 200 años de historia argentina*. EUDEBA, Buenos Aires.

Lenin, Vladimir [1916] El imperialismo, fase superior del capitalismo. Versión electrónica en www.librodot.com, consultado en septiembre de 2013.

Linares, M. Cristina (2004) "Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar, el nené (1895-1956)", en Cucuzza H. –dir- *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la enseñanza en Argentina: del catecismo colonial a La razón de mi vida*. Miño y Davila, Madrid.

Lionetti, Lucia (2005) La función republicana de la escuela pública: la formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX. En *Revista Mexicana de Investigación educativa*. Vol. X, N° 27.

Lionetti, Lucia (2007) “La configuración de la ciudadanía republicana en el discurso escolar: Argentina, fines del siglo XIX y principios del XX.” En *Anuario de la SAHE* número 8. Prometeo, Buenos Aires.

Lionetti, Lucia (2007) *La misión política de la escuela pública, formar a los ciudadanos de la República (1870-1916)*. Miño y Davila, Buenos Aires.

Lobato, Mirta Zaida -dir- (2000) *El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*. *Nueva Historia Argentina*. Tomo V. Ed. Sudamericana, Buenos Aires.

Lojo, M. Rosa (2009) “Alberdi el paradójico.” En de Titto, Ricardo, *El pensamiento de Juan Bautista Alberdi*. El Ateneo, Buenos Aires.

Lozano Seijas, Claudio (1994) *La educación en los siglos XIX y XX*. Síntesis, Madrid.

Luxemburgo, Rosa [1912] *La acumulación del capital. Una contribución a la clarificación económica del imperialismo*, ediciones varias.

Mancuso, Norberto (2011) “Los primeros pasos de la industria argentina: Los avatares de una historia.” En Acri, M. Piaggi, F. Morales, C. y Fioretti, M. –comps- *La educación y el trabajo en la Argentina. Debates, tensiones y rupturas en torno a la educación técnica (1776-1983)*. Libro x libro, Buenos Aires.

Mandrini, Raúl (2008) *La Argentina Aborigin. Siglo XXI*, Buenos Aires.

Manganiello, Ethel (1980) *Historia de la educación argentina: Método generacional*. Librería del Colegio, Buenos Aires.

Mann, Horace (1972) *La crisis de la educación*. Paidós, Buenos Aires.

Manrique Zago (1995) *Bibliotecas Populares argentinas*. Manrique Zago, Buenos Aires.

Marichal, Carlos (2009) La crisis mundial de 1873 y su impacto en América Latina, en *Istor: revista de historia internacional*, Año 9, nro 36. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2940086>

Marincevic, Juan; Guyot, Violeta (2000/2001) “Un sujeto llamado maestro. Un análisis desde la partición civilización-barbarie.” En *Anuario* N° 3. Sociedad Argentina de Historia de la Educación. CaRol-Go Buenos Aires.

Martínez Paz, Fernando (1979) *La educación en Argentina*. UNCo, Córdoba.

Martínez Peinado, J. y Vidal Villa, J. (1996) *Economía mundial*. McGraw-Hill, Madrid.

Marx, Carlos (1988) *El Capital*. Tomo I. Siglo XXI, México.

Marx, Carlos (1993) *El Capital*. Tomo III. Siglo XXI, México D. F.

Marx, Carlos y Engels, Federico (1999) *El manifiesto del Partido Comunista*. Edicomunicación, Buenos Aires.

Montenegro, Ana María (2012) *Un lugar llamado escuela pública. Origen y paradoja (Buenos Aires, 1850-1911)*. Miño y Davila, Buenos Aires.

Monteoliva Doratioto, Francisco (1996) *O conflito com o Paraguai. A grande guerra do Brasil*. Ática, Sao Paulo.

Morduchowicz, Alejandro (1999) *La educación privada en la Argentina: historia, regulaciones y asignación de recursos públicos*. Documentos de trabajo N° 36, Buenos Aires.

Morduchowisz, Alejandro (2003) *Equidad y financiamiento de la educación en América Latina*. UNESCO.

Myers, Jorge (2010) “La contundencia ambivalente: Sarmiento, republicano, liberal y conservador, en la disputa por la construcción de la nación.” En de Titto, Ricardo, *El pensamiento de Domingo Faustino Sarmiento*. El Ateneo, Buenos Aires.

Napoli, Bruno (2010) *Historia de las bibliotecas populares en la Argentina*. Documento inédito.

Narodowsky, Mariano (1994) *Infancia y poder, la conformación de la pedagogía moderna*. ed. Aique, Buenos Aires.

Navarro Floria, Pedro (2000/2001) “La Patagonia en los primeros textos escolares argentinos (1862-1877).” En *Anuario* N° 3. Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Buenos Aires.

Néré, Jacques (1965) *La guerra de secesión*. EUDEBA, Buenos Aires.

Nicoletti, M. Andrea (2002/2003) “‘Derecho a ser educados’: conceptos sobre educación y evangelización para los indígenas de la Patagonia a través del escrito inédito de un misionero salesiano.” En *Anuario* de la SAHE, número 4. CaRol-Go, Buenos Aires.

Nicoletti, M. Andrea; Navarro Floria, Pedro (2004) “Conflictos entre la educación estatal y la educación católica en la Patagonia de fines de siglo XIX: Análisis del discurso del

inspector escolar Raúl B. Díaz (1910).” En *Anuario* N° 5. Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Prometeo, Buenos Aires.

Novack, George (1974) *La ley del desarrollo desigual y combinado*. Ed. Pluma, Buenos Aires.

Oelsner, Verónica (2007) “La búsqueda de modelos educativos en el extranjero y los factores condicionantes de las distintas preferencias: el debate de Pizarro y Sarmiento en Argentina en 1881.” En *Anuario* de la SAHE n° 8. Prometeo, Buenos Aires.

Ossanna, Edgardo –dir- (2006) *Sujetos, proyectos y conflictos en la construcción del sistema educativo de Santa Cruz*. Dunken, Buenos Aires.

Oszlak, Oscar (1982) *La formación del Estado argentino*. Ed. De Belgrano, Buenos Aires.

Padín, Luis (2007) *Domingo Faustino Sarmiento. Argirópolis, los Estados Unidos del Río de la Plata*. Ed. GEU. Buenos Aires.

Panettieri, José (1984) *La crisis de 1890*. CEAL, Buenos Aires.

Panizza, Matea Amatrian de (1957) *En los orígenes del normalismo argentino*. Ed. Artes Gráficas, Avellaneda.

Peña, Milcíades (2012a) “La era de Mitre. De Caseros a la guerra de la triple infamia.” En Peña, Milcíades; *Historia del pueblo argentino*. Emecé, Buenos Aires.

Peña, Milcíades (2012b) “De Mitre a Roca. Consolidación de la oligarquía anglocriolla.” En Peña, Milcíades; *Historia del pueblo argentino*. Emecé, Buenos Aires.

Peña, Milcíades (2012c) “Alberdi, Sarmiento, el 90.” En Peña, Milcíades; *Historia del pueblo argentino*. Emecé, Buenos Aires.

Perazzo, Susana, Kuc, Nelida y de Jové, T. (1981) *Historia de la Educación y política educacional Argentina*. Editorial Humanitas, Buenos Aires.

Pierini, M. de los Milagros (2010) "Iglesia y Estado en los comienzos de la educación en Santa Cruz: Los salesianos." En Ossana, Edgardo -dir- *La educación en la Patagonia Austral: El rol del Estado. Historia de la educación de la Patagonia Austral*. Tomo III. Ed. Prohistoria, UNPA.

Pineau, Pablo (1996) *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930): Una versión posible*. Tesis de maestría presentada en FLACSO, dirigida por Cecilia Braslavsky. Buenos Aires.

Pineau, Pablo (1997) *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930): una versión posible*. OPCBC, Buenos Aires.

Pineau, Pablo (1998/1999) "Docentes y pedagogía en la provincia de Buenos Aires a fines del siglo XIX." En *Anuario* N° 1. Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Universidad Nacional de San Juan.

Plencovich, María, Costantini, Alejandro y Bocchicchio, Ana (2009) *La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y estructura*. Ciccus, Buenos Aires.

Polanyi, Karl (1989) *La gran transformación*. Ed. La piqueta, Madrid.

Pomer, León (2008) *La Guerra del Paraguay*. Leviatán, Buenos Aires.

Ponce, Aníbal; *Educación y lucha de clases*. Ediciones varias.

Portnoy, Antonio (1937) *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420*. Impreso en Talleres gráficos del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires.

Pozzi, Pablo y Nigra, Fabio (2009) *La decadencia de los Estados Unidos. De la crisis de 1979 a la Megacrisis del 2009*. Maipue, Buenos Aires.

Pucciarelli, Alfredo (1986) *El capitalismo agrario pampeano 1880-1930*. Hyspamerica, Buenos Aires.

Puiggrós, Adriana -dir.- (1991) *Historia de la educación argentina, II. Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna, Buenos Aires.

Puiggrós, Adriana -comp.- (1992) *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Galerna, Buenos Aires.

Puiggrós, Adriana -dir- (1993) *Historia de la educación Argentina. Historia de la educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*. Tomo IV. Ed. Galerna, Buenos Aires.

Puiggrós, Adriana (1998) *La educación popular en América Latina*. Miño y Davila, Buenos Aires.

Puiggrós, Adriana -dir.- (2006) *Historia de la educación Argentina, I. Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Galerna, Buenos Aires.

Puiggrós, Adriana (2009) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna, Buenos Aires.

Puiggrós, Rodolfo (1940) *La Revolución del 90 en Cursos y Conferencias*, oct.-nov. Buenos Aires.

Ramallo, José M. (2013) *Argentina Histórica. Quinta etapa: Educación utilitaria*. http://argentinahistorica.com.ar/imprimir_libros.php?tema=26&doc=87&cap=454#

Ras, Norberto (2006) *La guerra por las vacas*. Galerna, Buenos Aires.

Recalde, Héctor (1985) *La Iglesia y la cuestión social (1874-1910)*. CEAL, Buenos Aires.

Recalde, Héctor (1987) *El Primer congreso pedagógico (1882)*. CEAL, Buenos Aires.

Regalsky, Andrés (1986) *Las inversiones extranjeras en la Argentina, 1860-1914*. CEAL, Buenos Aires.

Rodríguez Vázquez, Florencia (2011) “Las escuelas de orientación productiva en Mendoza como fundamento de la consolidación de la economía regional vitivinícola argentina (1880-1914).” En *Anuario* N° 12. Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Prometeo libros, Buenos Aires.

Rodríguez, Lidia Mercedes (2000/2001) “Educación de adultos en Argentina (1870-1900).” En *Anuario* N° 2. Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Miño y Davila, Buenos Aires.

Roitenburd, Silvia. Abratte, Juan P. (2010) *Historia de la educación en Argentina*. Ed. Brujas, Buenos Aires.

Román, Mario (2008) Los discursos alternativos en la génesis del normalismo argentino: las experiencias pedagógicas de Francisco Podestá. Presentado en las *XV jornadas Argentinas de Historia de la Educación*, Universidad de Salta.

Sabato, Hilda -coord- (1997) *Ciudadanía política y formación de las naciones*. Perspectivas históricas de América Latina. México D.F.

Sabato, Hilda (1998) *La política en las calles. Entre el voto y la movilización. Buenos Aires, 1862-1880*. Ed. Sudamericana, Buenos Aires.

Sabato, Hilda (2008) *Buenos Aires en armas*. Siglo XXI, Buenos Aires.

Sabato, Jorge (1991) *La clase dominante en la Argentina moderna, formación y características*. Imago mundi, Buenos Aires.

Southwell, Myriam; Manzione, M. Ana (2011) “Elevo a la superioridad. Un estado de la cuestión sobre la historia de los inspectores en Argentina.” En *Anuario* N° 12. Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Prometeo libros, Buenos Aires.

Spinelli, Nelly (1942) *El estado y la educación*. Tesis presentada en la Facultad de Filosofía y Letras - UBA, Buenos Aires.

Suasnábar, Claudio y Palamidessi, M. (2006); “El campo de producción de conocimiento en Educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa.” En *Anuario* N° 7 de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Prometeo, Buenos Aires.

Suriano, Juan (2001) *Anarquistas, cultura y política libertaria en Buenos Aires 1890-1910*. Ed. Manantial, Buenos Aires.

Tarcus, Horacio (2007) *Marx en la Argentina*. Siglo XXI, Buenos Aires.

Tedesco, Juan Carlos (2009) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Siglo XXI, Buenos Aires.

Teobaldo, Mirta (1993) *Estado y sociedad civil en la conformación y desarrollo del sistema educativo del territorio nacional de Río Negro (1884-1945)*. Galerna, Buenos Aires.

Terán, Oscar (1987) *Positivismo y nación en Argentina*. Punto Sur, Buenos Aires.

Terán, Oscar (2000) *Vida intelectual en el Buenos Aires Fin-de-Siglo (1880-1910)*. FCE, Buenos Aires.

Terigi, Flavia y Arata, Nicolas (2012) *Pedagogía y Revolución. Escritos Escogidos de Carlos N. Vergara*. Editorial Universitaria Unipe, La Plata.

Testa, Víctor (1975) *El capital imperialista*, Ed. Fichas, Buenos Aires.

Thompson, Edward (1995) *Costumbres en común*, Ed. Critica, Barcelona.

Trotsky, León (1974) “La curva del desarrollo capitalista.” En *Una escuela de estrategia revolucionaria*. Ed. Yunque, Buenos Aires.

Trotsky, León (1975) *La revolución permanente*. El Yunque, Buenos Aires.

Van der Horst, Claudia (1999) “La Escuela Normal. Una institución para el orden.” En Ascolani, A. *La Educación en Argentina. Estudios de Historia*. Del Arca, Rosario.

Vedoya, Juan C. (1973) *Cómo fue la enseñanza popular en la Argentina*. Plus Ultra, Buenos Aires.

Vedoya, Juan C. (1984) *Historia de la educación primaria en la República Argentina*. Universidad nacional del centro de la provincia de Buenos Aires, Tandil.

Weber, Max (1998) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Albor, Madrid.

Weinberg, Félix (1977) *El salón literario de 1837*. Hachette, Buenos Aires.

Weinberg, Gregorio (1984) *Debate parlamentario, Ley 1420*. CEAL, Buenos Aires.

Weinberg, Gregorio (1995) *Modelos educativos en la historia de América Latina*. AZ editora, Buenos Aires.

Williams, Raymond (1980) *Marxismo y literatura*. Península, Barcelona.