

SOCIEDAD ARGENTINA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

ANUARIO

Nº 8 - 2007

{ prometeo }
libros

SOCIEDAD ARGENTINA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
Comisión directiva 2006-2008

Presidente:	Pablo Pineau, Universidad de Buenos Aires/Universidad Nacional de Luján
Vicepresidente:	Adrián Ascolani, Universidad Nacional de Rosario
Secretaría Ejecutiva:	Teresa Artieda, Universidad Nacional del Nordeste
Tesorera:	María Belén Mercado, Universidad de Buenos Aires
Vocales	
<i>Región Noroeste</i>	
Titular:	José Ariza, Universidad Nacional de Catamarca
Suplente:	Gerardo Bianchetti, Universidad Nacional de Salta
<i>Región Litoral</i>	
Titular:	Delfina Doval, Universidad Nacional de Entre Ríos
Suplente:	María del Carmen Fernández, Universidad Nacional de Rosario
<i>Región Centro</i>	
Titular:	Luis Garcés, Universidad Nacional de San Juan
Suplente:	Ana Terreno, Universidad Nacional de Río Cuarto
<i>Región Buenos Aires</i>	
Titular:	Talía Meschiany, Universidad Nacional de La Plata
Suplente:	Nicolás Arata, Universidad de Buenos Aires

Región Sur
Titular: Ariel Sarasa, Universidad Nacional de la Patagonia Austral
Suplente: María de los Milagros Pierini, Universidad Nacional de la Patagonia Austral

Revisores de cuentas
Titulares: Rubén Cucuzza, Universidad Nacional de Luján
María del Pilar López, Universidad Nacional de Entre Ríos
Suplentes: Mariano Narodowski, Universidad Torcuato di Tella, Hilda Lanza, Universidad de Buenos Aires

SOCIEDAD ARGENTINA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
ANUARIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN N°8- 2007

Dirección editorial: Silvina Gvirtz

Secretaría editorial: Silvina Larripa

Comité editorial nacional: Teresa Attieda
Sandra Carli
Rubén Cucuzza
Carolina Kaufmann
Mariano Narodowski
Edgardo Ossanna
Pablo Pineau
Adriana Puiggrós

Comité editorial internacional: Paula Aubin
Alain Choppin
Nicolás Cruz
Agustín Ascolano
Jean Hebrad
Alejandro Gallego
Luz Helena Galván Lafarga
Marcela Gómez Sollano
Diana Gonçalves Vidal
Justino Magalhaes
Charles Manguin
Alberto Martínez Boom
Antonio Novoa
Gabriela Ossenbach
Derméval Saviani
Frank Simon
Magaldy Téllez
Urban Wayne

Índice

Artículos

Perspectivas sobre el campo de la Historia de la Educación

- Historiografia da educação, seus balanços e saberes.
A ultrapassagem como problema, *por José ConCalves Gondra* 15

- Historia de la Educación: Pasado, Presente y Perspectivas futuras,
por Virginia Guichot Reina 39

Historia de las ideas y de las prácticas pedagógicas

- La búsqueda de modelos educativos en el extranjero:
condicionantes de las distintas preferencias. El debate entre Pizarro
y Sarmiento en Argentina en 1881, *por Verónica Oelsner* 79

- Una particular mirada a la educación de los Territorios
del norte de la Patagonia: Juan Benigar y sus reflexiones sobre
educación. 1936, *por Mirta Teobaldo* 105

Orígenes del sistema educativo argentino

- La configuración de la ciudadanía republicana en el discurso escolar.
Argentina, fines del siglo XIX y principios del XX,
por Lucía Lionetti 125

- 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),
por Federico Ferrero 159

© De esta edición, Prometeo Libros, 2007

Pringles 521 (C11183AEJ), Ciudad de Buenos Aires, Argentina
Tel.: (54-11) 4862-6794 / Fax: (54-11) 4864-3297

info@prometeolibros.com

www.prometeoeditorial.com

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Prohibida su reproducción total o parcial

Derechos reservados

Dossier especial: la formación docente en perspectiva histórica

Tecnologías escolares e identidades profesionales	
Maestros “antiguos” y maestros normalistas ante el modelo de la escuela mutua en Madrid (1837-1853), por <i>Marcelo Caruso</i>	193
Buscando los maestros perdidos (campaña de Buenos Aires, 1800-1860), por <i>José Bustamante Vismara</i>	217
La formación docente y el proceso de reforma educativa durante la Revolución Argentina. (1966-1973), por <i>Romina De Luca</i>	241
Profesionalización docente al término del siglo XX: políticas y nominaciones producidas por Organismos Internacionales, por <i>Myriam Southwell</i>	261
Reseñas bibliográficas	287
Reseñas de eventos	293

Presentación

Queremos comenzar compartiendo con nuestros lectores una muy buena noticia. El Anuario de la SAHE ha sido incluido, por Resolución 1071/07 del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), en el Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas. La incorporación del Anuario al Núcleo Básico es un reconocimiento a la calidad del mismo se suma a otras 102 revistas científicas que actualmente lo integran¹.

Este reconocimiento al trabajo que venimos desarrollando para asegurar y mejorar la calidad del Anuario de la SAHE año tras año, nos llena de orgullo. Al mismo tiempo, nos compromete a continuar en la senda que nos trazamos en los inicios: constituir un espacio de intercambio y difusión de las investigaciones que se estén realizando en el campo de la Historia de la Educación, tanto en la Argentina como en otros países. También nos señala una nueva oportunidad para hacer público nuestro profundo agradecimiento a todos nuestros lectores; a los autores que eligen el Anuario de la SAHE para difundir su producción académica y científica; al conjunto de evaluadores que valoran los trabajos que recibimos en cada convocatoria, al Comité Editorial Nacional e Internacional que supervisa este complejo proceso; y a la Editorial Prometeo, que desde hace unos años tiene a su cargo el proceso de publicación del Anuario.

En este marco, deseamos presentar una síntesis de este número, que vuelve a reunir artículos provenientes de distintos países: España, Alemania, Brasil y Argentina. Hemos organizado el Anuario 2007 en tres apartados y un dossier especial. En su conjunto, dan cuenta del caleidoscopio que construyen los integrantes de nuestra comunidad académica: autores nacionales y extranjeros, residentes en el país y en otras altitudes, novedos y consagrados.

El primer apartado, titulado *Perspectivas sobre el campo de la Historia de*

¹ Más información sobre el Núcleo Básico de publicaciones se encuentra disponible en el sitio del CAICYT: <http://www.caicyt.gov.ar>

la Educación, recoge dos trabajos que reflexionan sobre las características de la producción de conocimiento en este campo, atendiendo a su configuración histórica, su situación actual y su proyección futura.

El segundo apartado, *Historia de las ideas y de las prácticas pedagógicas*, reúne tres artículos que recuperan la producción de pensadores de la educación moderna -Benigar, Pizarro y Sarmiento- ofreciendo una reconstrucción del contexto en que estas ideas fueron concebidas y debatidas, adoptadas, transformadas o rechazadas.

Orígenes del sistema educativo argentino es el último apartado y está integrado por dos trabajos que tienen como eje el estudio de la configuración de este dispositivo masivo de construcción de la nación y de la ciudadanía argentinas que fue la escuela pública entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. El primero de los artículos aborda este proceso desde una mirada nacional, mientras que el otro reconstruye el fenómeno a partir de datos de escolarización propios de este período en el ámbito de la provincia de Buenos Aires.

Este número cuenta, asimismo, con un dossier especial titulado *La formación docente en perspectiva histórica* el cual reúne artículos que profundizan esta temática en distintos momentos históricos (desde la configuración de los sistemas de educación nacionales hasta la actualidad) y en diversas latitudes (España y Argentina).

Finalmente contamos, como en ediciones anteriores, con reseñas bibliográficas de obras de reciente aparición en el campo de la Historia de la Educación, y con reseñas de encuentros de especialistas.

Dra. Silvina Gvirtz y Dr. Pablo Pineau

Historiografia da educação, seus balanços e saberes A ultrapassagem como problema¹

José Gonçalves Gondra¹

Resumo

Neste texto, examino a tradição constituída em torno da realização dos balanços da produção intelectual, procurando observar e problematizar este tipo de iniciativa que tem ocorrido com regularidade ao longo da última década no campo da história da educação. Procuro, igualmente, indicar problemas neste tipo de exercício, demonstrando que eles são presididos por interesses e procedimentos específicos, o que ajuda a pensar a própria verdade que procuram exibir.

Abstract

In this text, I examine the tradition consisting around the accomplishment of the balances of the intellectual production, looking for to observe and to question this type of initiative that has occurred with regularity throughout the last decade in the field of the history of the education. I look for, equally, to indicate problems in this type of exercise, demonstrating that they are presided over by interests and specific procedures, what helps to think the proper truth that they look to show.

¹ Professor adjunto na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Proweinista na Universidade do Estado do Rio de Janeiro/FAPERJ e bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq.

Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como o homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois “fatos” nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. (...) E certamente é útil avançar em escavações segundo planos. Mas é igualmente indispensável a enxadada cautelosa e tateante na terra escura. E se ilude, privando-se do melhor, quem só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho. (BENJAMIN, 1987)

De início quero chamar atenção para dois aspectos do título escolhido para designar esta mesa: “Historiografia da educação: para além dos balanços”. Trata-se de um elemento contido no mesmo e de uma ausência, nesta ordem.

O primeiro se refere ao termo “além”. Como sabemos, trata-se de um advérbio de lugar que ao mesmo tempo em que assinala uma posição, também sugere um deslocamento, uma algo a vir depois, mais adiante, fora, um outro mundo, o desconhecido. Neste sentido, como tornar pensável o “além” dos balanços, este que ainda está por vir? Como proceder esta reflexão em um território que não reivindica para si a unidade como estatuto e princípio? Uma possibilidade de explorar esta dupla indagação consiste em reconhecer os balanços já produzidos, criando condições para diagnosticar o ponto e o estado em que nos encontramos neste tipo de esforço para, então, debater a *necessidade* de ultrapassagem, as *possibilidades* para efetivar este gesto de deslocamento, pensando igualmente as *direções* que o mesmo pode vir a assumir. Trata-se, portanto, parafraseando Walter Benjamin, de agir como o homem que escava, voltando aos fatos, espalhando-os como se espalha a terra, revolvendo-os como se revolve o solo. Escavação que deve seguir planos, sendo igualmente indispensável “a enxadada cautelosa e tateante na terra escura”. Trabalhar neste registro, isto é, pensar a *necessidade*, *possibilidade*, *condição* e *direção* da ultrapassagem exige escavar o solo geral dos balanços, a partir de planos previamente pensados, mas também de enxadadas tateantes. Neste sentido, uma indagação precede o desafio da esca-

vação que pretendi desenvolver: Como descrever a prática dos balanços?

Termos como “estado da arte, inventário, censo, cartografia, diretório, repertório, mapa e panorama” configuram um vocabulário que vem sendo empregado para descrever a ação promovida pelos diversos campos disciplinares para “exumar os seus procedimentos efetivos”, como diria Certeau (1982). Este *desenterrar* dos procedimentos efetivos de uma disciplina consiste, para este autor, no único meio de torná-los precisos, na medida em que põe em cena os produtos, mas também as contingências que os têm produzido. Visibilidade que problematiza a ilusão daqueles que, no gesto de escavar ou tirar da sepultura, promovem apenas o “inventário dos achados”, não sabendo assinalar no terreno de *hoje* o lugar no qual é conservado o *velho*, como diria Benjamin (1987, p. 239). Com isto, cabe reconhecer “o balanço” como prática canônica do campo científico, desenvolvida em vários domínios da ciência e também no campo da história da educação, no Brasil e no exterior. Como deixa sugerido o título desta mesa, este ir “mais adiante” supõe trabalhar com o esforço de reconhecer o *velho*, o já existente, as tradições neste tipo de reflexão como condição para discutir a *necessidade*, *possibilidade*, *condição* e *direção* da ultrapassagem.

Pensar uma história dos “balanços” produzidos em um campo bem determinado, como o da história da educação, consiste em ação a ser feita com base no manejo das matérias que compõem o solo deste campo, suas camadas, partículas e produtos. Matérias, cujo contato nos leva a interrogar o *velho*, o já feito, já escrito, como estratégia para fazer expandir, dilatar e estender a compreensão que temos do *hoje* e de nossa breve experiência humana. Portanto, é sobre os restos, este *humus* depositado materialmente na escrita que incidem os balanços produzidos (e a produzir). Como vem sendo afirmado pelos que têm se dedicado a este tipo de prática, o *humus* com os quais temos trabalhado é heterogêneo. Algumas evidências de suas diferenças são perceptíveis, por exemplo, no tipo de questionário que tem orientado os balanços: uma região, um período, um tipo de documento, uma modalidade de instituição ou mesmo da perspectiva que preside a constituição das matérias postas em exame. No entanto, esta observação correria o risco de ser vista apenas como mais um “inventário dos achados”, carregando consigo, ainda que alguma luz, os limites do jogo do reconhecimento e da pura e simples enumeração, como já assinalado. O exercício desenvolvido nestes ter-

mos parece ser insuficiente para se pensar a polimorfia dos balanços. Trabalho com a hipótese de que a reflexão acerca da diversidade de formas dos “balanços” se torna ampliada quando temos o cuidado de observar a variedade dos critérios empregados na composição das séries documentais e períodos, tanto quanto na institucionalização desta arte, das lentes e ferramentas adotadas pelos produtores deste tipo específico de produto.

Admitir a multiplicação das formas dos balanços supõe considerar uma outra característica deste tipo de prática: a escala. Para tanto, parto da hipótese de que *todos fazemos balanços*; que todo e qualquer levantamento das coisas ditas a respeito de um determinado objeto pode ser considerado um “balanço”. Este se faz de modo mais ou menos extenso em virtude do seu estatuto, função e/ou exigência que pretende atender. Nesta linha de raciocínio, tornar-se-ia possível identificar um gradiente dos balanços, como os trabalhos produzidos em disciplinas, artigos em congressos e revistas, monografias, dissertações, teses, livros, até os textos autodesignados como balançosⁱⁱ. Assim, me parece que o exame de cada produto também deve vir combinado com o estudo de sua destinação, como condição para se analisar sua orientação, finalidade e posição do mesmo na escala em que ele necessariamente se encontra inscrito.

Passo a tratar, neste momento, do segundo aspecto do título, isto é, da ausência a que me referi inicialmente. No título desta mesa, uma restrição merece ser observada, na medida em que não remete à análise da historiografia da educação *no Brasil*. O fato de não recortar *no Brasil*, compreensível, de antemão, por se tratar de um congresso brasileiro, também sugere que o ato de escavar o próprio campo disciplinar borra as fronteiras imaginadas de um país, já que tal procedimento não se constitui em exclusividade de um lugar. Ao contrário, não cingir o exame desta prática ao Brasil supõe considerar um desafio extra, posto que o registro de uma produção acadêmica certamente viola as fronteiras arbitrárias da geografia política, o que nos impele a tomar como problema o jogo jogado nas relações complexas instauradas com outros pólos de produção do saber em história da educação. De algum modo, esforços no sentido de se mapear e debater a produção de história da educação já vêm se processando no que diz respeito à Europaⁱⁱⁱ e Américas^{iv}, remetendo simultaneamente ao que ignoramos ainda mais, isto é, o que se processa em termos de história da educação nos vastos e desconhecidos mundos do Oriente Médio, África, Oceania e Ásia.

Ao fazer este comentário inicial, procuro deixar indicadas algumas dificuldades deste tipo de exercício e, portanto, os limites do que pode ser dito no ponto em que o campo se encontra e no ponto em que me encontro em relação a esta espécie de reflexão. Desse modo, trata-se de pensar a escrita da História da Educação, desafiando as fronteiras do já sabido para forjar o que ainda não foi pensado, não foi expresso ou que merece ser mais bem discutido e, também, o que ainda precisa ser mantido no horizonte de nossas reflexões. Pela negativa, supõe considerar aquilo que já poderia ser abandonado neste tipo de fazer.

Tendo em nosso campo de visão o diagnóstico da proliferação e da diferença dos balanços produzidos em história da educação, vou tomar alguns exemplos, de modo sumário, como forma de oferecer sustentação a este atestado. Não vou trabalhar com os balanços de eventos, na medida em que incidem sobre uma matéria que vem sendo objeto de discussão no âmbito dos próprios eventos^v, zelo admirável dos que têm assumido a enorme responsabilidade de, ao organizar um determinado evento, criar condições para se produzir uma reflexão regular e sistemática sobre os mesmos. Também não estou trabalhando com dossiês temáticos publicados em algumas revistas da área^{vi}. Do mesmo modo, me esquivo de comentar os trabalhos que tomaram a produção de teses, dissertações e livros voltados para o ensino de história da educação^{vii}. Tomarei, com algum arbítrio, exemplos de trabalhos produzidos recentemente, nos últimos 10 anos, ciente de antemão, não estar recobrindo o conjunto do muito que foi feito nesta última década. Nesta experiência de reflexão, tomo trabalhos de colegas, todos ativos e de produção respeitável, correndo o risco de enquadrá-los em um domínio que, talvez, não tenha sido o objetivo inicial de seus autores e/ou organizadores. Para tornar menos arbitrário o pequeno conjunto aqui constituído, realizei quatro recortes adicionais, trabalhando com *livros coletivos* a que tive acesso^{viii}, com os quais tenho alguma familiaridade e que tratam de objetos específicos: sujeitos, instituições, períodos e regiões.

Trata-se, neste exercício, de colocar lado a lado trabalhos que recobrem estes aspectos, como mecanismo para tornar visível a extensão e diferença dos levantamentos recentemente disponibilizados à comunidade acadêmica. Longe, muito longe de esgotar os levantamentos relativos aos sujeitos, instituições, períodos e regiões, a experiência de pensar os balanços aqui de-

senvolvida assume este arbítrio como limite que, por sua vez, dá alguma medida do alcance da presente reflexão. Outro limite a ser considerado é a própria tipologia derivada dos recortes adotados, que não deixa muita abertura para se flagrar as relações entre sujeitos, instituições, períodos e regiões que, certamente existem. Portanto, o próprio enquadramento deve ser tomado como um problema a ser enfrentado. Isto posto, passo às considerações relativas ao conjunto dos livros nos quais reconheço haver algum tipo de balanço.

a) Sujeitos

Aqui tomo dois exemplos para demonstrar a tese de que, embora debruçados sobre o exame da produção intelectual de determinados sujeitos, os livros considerados apresentam soluções bem precisas. No caso do *Dicionário dos educadores no Brasil – da colônia aos dias atuais*, organizado por Maria de Lourdes Fávero e Jader Medeiros de Britto, observa-se o emprego de uma perspectiva extensiva que, na forma de verbetes, procura dar a ver as contribuições de um vasto número de homens e mulheres para o desenvolvimento da educação no Brasil⁵. Trata-se de obra coletiva, cuja elaboração esteve associada ao Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade, da UFRJ, tendo contado com o apoio da FAPERJ. Do ponto de vista do método, os verbetes tratam de educadores falecidos, procurando abordar um conjunto de três preocupações gerais: história pessoal, vida profissional e contribuições do educador ao desenvolvimento da educação no país. Cabe assinalar, como registram os próprios organizadores, que a escrita contou com o auxílio de muitos colaboradores, implicando o reconhecimento de diferentes perspectivas analíticas e diversidade de estilos na elaboração dos verbetes.

Com preocupação assemelhada no que se refere à história pessoal, vida profissional e contribuições de determinados sujeitos, FARIA FILHO (2005) organizou *Pensadores sociais e História da Educação*. Neste livro são as teorias sociais associadas a 15 protagonistas que ganham o centro da cena⁶, interrogadas a partir das relações estabelecidas entre tais teorias e os domínios da história da educação. O propósito do organizador foi, segundo ele, o de “apresentar ao leitor a forma como os clássicos das ciências humanas e sociais têm sido mobilizados/apropriados pelos pesquisadores da

história da educação brasileira em seus respectivos campos de estudos” (2005, p. 7), o que resultou em um “panorama das interlocuções e apropriações a que os clássicos estão sujeitos entre nós”, evidenciando igualmente os procedimentos específicos adotados por cada autor em relação à tradição intelectual por ele abordada.

Nos dois casos, a semelhança reside nos critérios de seleção, método e de redação, assumindo-se igualmente, em ambos, o caráter lacunar e o tratamento diferenciado a que cada “sujeito” foi submetido, tendo em vista as ferramentas analíticas e estilo daqueles sobre o qual se escreveu e também os do redator de cada artigo. Então, em que aspectos estes livros diferem? Ao lado da diferença evidenciada no tipo de sujeito das séries compostas em cada um, a extensão do texto e o tratamento dispensado aos sujeitos analisados podem ser considerados marcas distintivas desses dois importantes trabalhos voltados para o mapeamento da ação de um expressivo grupo de sujeitos no campo da educação e da história da educação.

b) Instituições

Para comentar as formas distintas de balanços sobre instituições, tomo aqui mais dois exemplos. A primeira referência parte do suposto de que, efetivamente, determinadas revistas funcionam como instituições no campo pedagógico. Neste sentido, o livro organizado por CATANI & BASTOS (1997) também se constitui em bom exemplo de um trabalho que oferece um quadro geral deste tipo de prática, procurando, no caso, dar visibilidade a esforços de reflexão desenvolvidos em torno da imprensa pedagógica. Esta coletânea consiste, de modo geral, em um levantamento dos trabalhos produzidos até então no Brasil, França e Portugal como condição de, aí também, proporcionar uma visão ampla da produção focada neste tipo de fonte. A publicidade proporcionada pelos nove trabalhos que integram esta coletânea deve, de acordo com as organizadoras, “constituir estímulos à continuidade e ao aprofundamento das investigações que tome em conta como fonte ou como objeto as revistas de ensino”⁷. (1997, p. 10)

Recentemente, VIDAL (2006) organizou um livro que reúne um expressivo conjunto de estudos⁸ voltados para o exame de um tipo específico de modelo escolar: os grupos escolares. Como se pode perceber, o raio deste trabalho atinge uma *forma* da escola, colocando lado a lado estudos

regionais focados nos grupos escolares, como estratégia para retirar estes trabalhos de seu isolamento, facilitando a percepção de zonas homólogas e desviantes na formulação, implantação e funcionamento deste modelo escolar, possíveis de serem evidenciadas por meio deste levantamento de caráter nacional. Semelhança e desvio que também podem ser observados no modo como cada autor enfrentou o desafio da pesquisa (e da escrita) sobre este tipo de instituição. Como efeito, ao oferecer ao leitor a possibilidade de contrastar a *forma* do grupo escolar posta em prática em diferentes regiões (estados ou cidades, conforme o artigo), o livro funciona como convite para se pensar teoricamente as possibilidades dos estudos comparados no interior dos estados nacionais. Ao proporcionar o acesso a uma história geral grupos escolares este livro contribui para tornar perceptível as diferenças no modo como uma *forma* da escola aparece, se fixa e se transforma. Convida, assim, para a produção de novas indagações acerca da *forma* escolar de educação e das pesquisas focadas neste objeto.

Como se pode perceber no caso dos trabalhos voltados para o estudo dos sujeitos e das instituições, a ação interessada de reunir o disperso implica na produção de um outro tipo de saber sobre estes temas, cuja publicidade permite discutir a direção assumida pelos estudos, os rumos das mesmas e também o delineamento de uma plataforma de investigação para cobrir o não coberto e de alavancar novas questões com base nas reflexões contidas nestas coletâneas.

c) Períodos

Um outro tipo de experiência de pensar, possível de ser articulada à lógica dos balanços, são os estudos que procuram recobrir *períodos* da história da educação brasileira. Vou também fazer uma breve referência a dois deles. O primeiro foi produzido na esfera das atividades referidas ao chamado “descobrimento”, com apoio da prefeitura de Belo Horizonte, contando com prefácio do próprio prefeito^{xiv}. Intitulado *500 anos da educação no Brasil*, este livro vem presidido por uma lógica temática, rebatida no interior da cronologia da colônia, império e república. Como assinalam os organizadores^{xv}, os artigos do livro, “cada um com um tema e uma história, são retalhos de uma mesma peça que é essa educação que nos pertence e à qual pertencemos”. (2000, p. 17) Como toda síntese histórica, continuam os organizadores, a proposta também

apresenta lacunas, não obstante a diversidade e pluralidade. Para eles, tal limitação é o que pode distinguir o livro “daquilo que nem por um momento desejou ser – uma encyclopédia”. (idem, p. 7). Recusando o estatuto de encyclopédia, o livro faz opções por duas dúzias de questões, distribuídas entre problemas consagrados e emergentes no campo da pesquisa histórica.

Um outro trabalho recente que também se ocupa da longa duração dos 500 anos consiste no livro *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Resultado de curso de extensão com o mesmo nome^{xvi}, este livro organiza sua reflexão em torno de categorias gerais associadas às conjunturas da colônia, império e república, sendo sub-recontado por indagações mais precisas. De modo assemelhado ao anterior, como advertido na apresentação deste livro, os textos não possuem a pretensão de dar conta da totalidade das questões de cada época. Neste sentido, “a abrangência temporal e a ordenação cronológica não deve levar à conclusão apressada de que se trata de um manual, produzido para sintetizar a história em um único volume” (ALVES, 2003, p. 5). Conta com 31 textos-aula, acompanhando a estrutura geral do evento do qual foi derivado, sendo organizado em torno de seis princípios gerais de inteligibilidade: *tempos de dominação, tempos de civilização, tempos de progresso, tempos de modernização, tempos de desenvolvimentismo e tempos de repressão*. Ao adotar essas categorias como critério para nuclear as reflexões, o livro produz como efeito uma associação da educação às linhas gerais a que a mesma foi submetida ao longo do tempo. Contudo, nos textos que compõem o livro, procura-se flagrar variações a essas linhas gerais, matizando as próprias orientações gerais que estiveram (e estão) presentes na sociedade e na educação brasileiras.

Nos dois casos, a síntese pretendida projeta um duplo afastamento: de encyclopédia e de manual. Em ambos, chama atenção o caráter de coletânea, reunindo colaboradores de várias instituições e, no segundo caso, a participação de vários colaboradores/autores que atuam em programas de pós-graduação da história, sinal de que debates relativos à educação já encontram algum tipo de acolhimento nos domínios da história.

d) Regiões

Nesta última década, temos observado a realização de encontros regulares de pesquisadores de história da educação em várias regiões, como é o ca-

so do Ceará, Rio Grande do Sul e Minas Gerais, por exemplo. Ao lado destes, também temos notícias de eventos regionais bem conhecidos nos espaços que articulam, mas com pouca visibilidade nacional, isto sem me referir ao papel que vem sendo exercido pelas chamadas “ampedinhas” no sentido de organizar a reflexão em nível mais regional, restando o desafio de saber como a história da educação tem comparecido nessas ações mais microscópicas. Uma das tentativas de tornar perceptível os estudos desenvolvidos nas diferentes regiões do Brasil partiu de iniciativa do Grupo de Trabalho de História da Educação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), cujos resultados gerais foram publicados em 2005^{vii}. Ao analisar a produção reunida neste livro, cabe indagar: O que tal balanço permitiu ver? Que questões permite formular? O que possibilita problematizar? Nesta parte, retomo um conjunto de elementos que, juntamente com o professor Carlos Eduardo Vieira, registramos na coletânea em que tais balanços foram reunidos e publicados^{viii}.

Uma nota inicial remete ao fato de que o balanço geral foi precedido de um Seminário de Intercâmbio, prática regular desenvolvida no âmbito da ANPEd e que vem sendo realizada por diferentes grupos de trabalho desta associação, em virtude de demandas específicas de cada grupo. No caso do Grupo de Trabalho de História da Educação (GTHE), o penúltimo seminário ocorreu em Belo Horizonte, em 2001, ocasião em que se discutiu os impactos das chamadas novas tecnologias no arquivo, acervo, preservação documental e na produção da pesquisa em história da educação^{ix}. Tais seminários têm se configurado em oportunidade especial para que os pesquisadores possam acumular e desenvolver reflexões acerca de questões que afetam a produção da área, auxiliando na compreensão, organização e funcionamento da mesma, em espaços exteriores ao da reunião anual da ANPEd.

Recentemente, os balanços da produção dos diferentes grupos de trabalho foram estimulados, tendo como horizonte a comemoração dos vinte e cinco anos da ANPEd e alguns dos resultados foram divulgados na Revista Brasileira de Educação (RBE), demonstrando que cada GT, na execução desse desafio, trilhou caminhos particulares^x. No caso do GT de História da Educação, esse esforço foi iniciado em 2000, quando foi encomendado um trabalho relativo à questão dos procedimentos de avaliação praticados na esfera da ANPEd e do GT. Em 2001, um segundo trabalho encorren-

dado se voltou para a análise da produção divulgada no âmbito do próprio GT. Em 2002, veio a lume o primeiro trabalho resultante de um esforço de análise da produção de caráter regional, relativo à região Sul^{xii}.

Em vista do volume de trabalho demandado pelos balanços da produção em outras regiões e, sobretudo, pela necessidade de uma análise de conjunto dos resultados destas pesquisas o GT realizou o último *Seminário de Intercâmbio* entre 16 e 17 de agosto de 2004, com fins específicos de debater de forma articulada a produção da pesquisa em história da educação nas diferentes regiões do Brasil. Nesse sentido, o evento realizado na UERJ viu-sou atender esses indicativos, proporcionando a continuidade e aprofundamento do esforço iniciado em 2000.

Um trabalho com o alcance do que foi assumido pelos pesquisadores de História da Educação consiste em exercício de reflexão de grande envergadura e supõe desafios e modos de equacionamento heterogêneos. Expressão, por sua vez, das condições de produção dos inventários, da tradição da pesquisa na área e do próprio investimento e particularidades teóricas e metodológicas dos autores. Neste cenário emergem formas de reflexão polymorfas acerca da produção da pesquisa em História da Educação que podem ser compreendidas, simultaneamente, como diagnóstico e como problema. No conjunto dos balanços publicados, a presença de uma gama variada de procedimentos operatórios se faz presente, indicativa das condições de elaboração, dos ritmos da pesquisa de cada região, da base documental constituída, do trabalho efetivamente realizado e também da própria forma que se impôs a cada escrita. Sendo assim, os textos reunidos no livro em questão não compõem uma unidade que permita conclusões generalizantes. Não obstante, os levantamentos desenvolvidos ao permitirem construir uma idéia do quadro nacional dessa especialidade, permitem, de modo assemelhado, reconhecer continuidades e descontinuidades na história intelectual do campo, singularidades próprias das Regiões, Estados ou Programas de Pós-graduação e, também, perceber como os autores conceberam o exercício da pesquisa e da escrita da história que analisaram e que praticaram.

O reconhecimento desta variação lança, no mínimo, duas questões: Como lidar com o que estamos fazendo em pesquisa histórica? Quais são as possibilidades de construirmos plataformas de estudos historiográficos pa-

ra dar seqüência ao que pode ser percebido nesta coletânea? Na tentativa de tornar pensável algumas das questões que emergem desses trabalhos, gostaria de retomar, com alterações, nove pontos que se encontram assinalados na apresentação desta coletânea.

O ponto de partida — via de regra, os trabalhos consideraram a produção desenvolvida na esfera dos programas de pós-graduação. Esta decisão institui um questionário que sugere inquirir as formas de acesso aos produtos desses programas. Como se chegou a esta produção? Foi possível leitura integral? Acessou-se os resumos, capítulos, títulos, sumários, bibliografia? Trabalhou-se com a difusão desses produtos: congressos, seminários, revistas ou formas mistas? Com isso, nunca é demais lembrar que a própria constituição da base empírica e de suas formas de manejo delineiam as contribuições a que se pode chegar.

As concepções de história — sabemos que o campo da história partilha de princípios operatórios distintos, com alcances e perspectivas variadas, sendo necessário tematizar como estas marcas comparecem nos trabalhos de História da Educação. O que o campo tem privilegiado? Quais os efeitos dos privilégios observados? É possível perceber concentração de referentes? O que isto possibilita compreender? No entanto, tão importante quanto inventariar os autores que têm legitimado o saber histórico produzido é se voltar para as formas de circulação, as instâncias de credenciamento (instituições, editoras, tradutores, eventos), regimes de apropriação e cálculo do impacto das teorias sociais no campo da História da Educação. Trata-se de reconhecer incidências, mas também os usos dos autores aos quais temos conferido autoridade para o desenvolvimento de reflexões em torno de determinadas categorias, períodos e objetos com que temos trabalhado.

Os mapas quantitativos — a necessidade de mensurar nos parece ser inquestionável, posto que é condição para compreendermos *onde e o que* vem sendo feito em termos da pesquisa em História da Educação, mas também porque alavanca novas interrogações, algumas voltadas para as próprias séries elaboradas. Como lidam com a periodização dos trabalhos analisados? Como classificam os objetos investigados? Como avaliam as fontes empregadas? Que discussões promovem em relação às matrizes teóricas adotadas nos trabalhos examinados? Qual o papel atribuído à ancoragem institucional das pesquisas analisadas?

As temáticas privilegiadas — os mapas quantitativos assinalam as fontes privilegiadas, periodizações consagradas, teorias sociais e, sobretudo, temáticas recorrentes no campo da história da educação, entre as quais podemos destacar a história das idéias, das instituições, da organização do sistema e das políticas públicas para educação e, mais recentemente, a ênfase sobre o terreno do que se denomina “práticas escolares”. A questão que se impõe é: em que medida essas temáticas, incluídas em tipologias abrangentes (idéias, instituições, sistema, políticas e práticas), velam concepções e modos particulares e até mesmo divergentes de reflexão sobre idéias, instituições, práticas e políticas educacionais?

As instâncias de organização da pesquisa histórica — o acento posto no exame dos produtos dos programas de pós-graduação, possibilita indagar a função que outras instâncias de organização da pesquisa em História da Educação têm desempenhado na definição da agenda de trabalho do campo. Neste sentido, caberia pensar os pontos de entrelaçamento entre o que ocorre na rotina dos programas com o que se pratica nas esferas regional, nacional e internacional da pesquisa em História da Educação. Fazer isto implica deslocar a lente e compreender as instâncias exteriores aos programas como lugares de visibilidade da produção da área de história da educação, mas também como lugares em que determinadas questões de pesquisa são forjadas, orientando o funcionamento o tipo de pesquisa dos programas. Nesse sentido, cabe observar os debates processados no âmbito do próprio GTHE, da SBHE, dos grupos de pesquisa, dos congressos e encontros de História da Educação que têm florescido em vários Estados do Brasil, além das relações internacionais configuradas na forma de congressos, doutorados, pós-doutorados, professores visitantes e/ou no agenciamento de projetos bilaterais. A hipótese é que a compreensão densa dos produtos dos programas deveria considerar a capilaridade do campo e as relações que organizam a malha da pesquisa histórica e de história da educação, bem como a configuração das duas.

A questão da geração — um aspecto que ganhou certo espaço nos debates do Seminário de Intercâmbio foi a perspectiva de se estabelecer um quadro geracional dos historiadores da educação no Brasil e o esforço em inserir a produção (e seus produtores) nas séries geracionais identificadas em uma espécie de cronologia. Neste caso, a própria idéia de geração intelectual

aparece menos como solução para organizar o debate, pois, talvez, ela possa ser trabalhada com base em uma cronologia, mas sem fixá-la, afastando-se de uma temporalidade linear e sucessiva. Neste registro seria possível localizar trabalhos realizados hoje, *contemporâneos* aos dos anos sessenta do século passado, por exemplo. Assim, geração intelectual pode ser compreendida menos no registro de uma temporalidade sucessiva e progressiva, mas como comunhão de princípios teóricos e metodológicos, o que pode tornar o debate em torno da categoria geração ainda mais provocativo.

A produção exterior aos programas — Os mapas da produção da pesquisa em história da educação feitos no interior das margens dos programas de pós-graduação, tendem a eliminar uma produção rarefeita que se faz no exterior das mesmas. Nesta linha, caberia observar em periódicos e eventos da área, a presença de uma escrita articulada seja à graduação, especialização e/ou de autores vinculados a grupos, arquivos, bibliotecas e centros de pesquisa e documentação. Essa produção rarefeita precisa ser observada, seja porque pode atestar a força das relações destas instâncias com a pós-graduação, seja porque pode indicar o aparecimento e desenvolvimento de uma sensibilidade para a questão da pesquisa histórica se processando em outras esferas do tecido social.

O crescimento e a distribuição da pesquisa — a análise da produção de história da educação a partir das diferentes regiões evidenciou, no mínimo, dois aspectos importantes: uma maneira de organização/divisão do trabalho e, sobremaneira, a ampliação dos lugares de produção da pesquisa em História da Educação no país. Os diagnósticos relativos à década de setenta e os primeiros anos da década de oitenta que apontavam a pequena participação da História da Educação no âmbito da pesquisa em Educação, assim como a concentração desta especialidade na Região Sudeste foram alterados significativamente nos anos noventa e dois mil.^{xxii} Não existem dados recentes sobre o espaço ocupado pela História da Educação na área acadêmico-educacional, porém é perceptível a ampliação da participação dos historiadores da educação a partir da análise da regularidade e da qualidade dos seus congressos, do surgimento de associações científicas específicas, do volume das demandas desta comunidade para as agências de fomento, da intensidade das publicações sobre o tema nos periódicos e nas editoras tradicionais da área educacional, além da presença e da consolidação de lin-

has de pesquisa de História da Educação em grande parte dos Programas de Pós-graduação em Educação no país. Os resultados publicados na coletânea em questão atestam o crescimento da especialidade nas outras regiões do país. A análise dos dados presentes nos diferentes textos reconhece que a Região Sudeste permanece como polo importante de pesquisa, indicando, igualmente, que a área já se faz representar nacionalmente, o que, no Brasil, se constitui em indicador extremamente relevante. Com isto, não se está afirmando que o fenômeno da concentração da produção científica tenha se esgotado, porém já é possível pensá-lo em novos termos, quando observamos, por exemplo, o que vem se fazendo em determinados Estados ou Programas de Pós-Graduação que se especializam nesse campo de pesquisa. Um dos efeitos desta nova topografia da pesquisa em história da educação é o surgimento de nuances locais sobre temas consagrados da história da educação: a escola nova, a educação católica, os projetos educacionais republicanos, entre outros temas tradicionais. Estes, por exemplo, vêm assumindo novos sentidos no contraste com fontes, agentes e contextos anteriores desconsiderados por uma historiografia da educação colonizada pelos marcos extraídos de determinadas tradições da filosofia e/ou da sociologia.

Nas margens da disciplina — Tão importante quanto observar o que vem se fazendo no âmbito dos programas de pós-graduação em educação é observar que a reflexão acerca da história da educação também tem aparecido de forma regular nos programas de pós-graduação em história. Ao mesmo tempo, é possível detectar uma produção menos concentrada em programas de arquitetura, antropologia, medicina, filosofia, ciências sociais e psicologia, por exemplo. Observar esta produção dispersa, esta espécie de desvio, certamente devolve para os pesquisadores da “área” a responsabilidade de se perguntar sobre as fronteiras desse saber, seus procedimentos e efeitos, isto é, sobre os limites e alcances da própria “disciplina”.

Por fim, vale reforçar que o panorama contido nesta coletânea representa a continuidade de um processo de reflexão sobre o estado da arte da Historiografia da Educação Brasileira que vem sendo realizado no interior da área há, pelo menos, duas décadas, o que tem auxiliado na definição de marcos interpretativos a respeito das temáticas, periodizações, fontes, teorias sociais e metodologias privilegiadas em diferentes momentos da história intelectual do campo. Nesse sentido, o levantamento da produção de

História da Educação em escala nacional, nos termos em que foi feito, produz no mínimo dois efeitos complementares: contribui para a formação da memória/identidade do campo e realiza uma crítica do conhecimento, a partir da análise dos métodos, objetivos, lugares e condições de produção da historiografia da educação brasileira.

Para finalizar este exercício de escavação, tenho a impressão de ter dado a ver camadas do solo dos balanços. Camadas que permitem afirmar que os esforços já desenvolvidos são efetivamente plurais, seja pelo objeto abordado no levantamento, pela perspectiva utilizada, institucionalidade do mesmo, seja por suas finalidades. Os poucos exemplos percorridos no que se refere aos sujeitos, períodos, instituições e regiões, ao reforçar este diagnóstico, recolocam a questão insinuada no título: É possível ir *além* dos balanços? Em caso afirmativo, como proceder esta ultrapassagem? Explorar esta dupla interrogação consiste no exercício que procurei desenvolver. No entanto, a reflexão aqui esboçada conduz a um outro questionário ao qual este texto também deve ser submetido.

O que conduz um balanço? Que saberes fabrica? Que poderes instaura? Como estamos lidando com este tipo de procedimento? Que efeitos produz? Submeter os balanços a este tipo de problematização sugere que o enfrentamento destas questões pode vir a criar condições para a ultrapassagem sugerida no título desta Mesa. Acredito que se não é uma condição suficiente, constitui-se, ao menos, em necessária para que o próprio campo possa se dobrar sobre si mesmo e se mover, tornando perceptíveis outras coisas, necessidades e perigos e não apenas o monótono espelho que, ao exibir um campo fixo e imóvel, devolve, em resposta, sua própria beleza. Reconhecer pontos fortes e fragilidades pode funcionar como um passo para ousar ir além, escapando, talvez, das armadilhas montadas pelos *espelhos* ou *balanços*, como preferirem.

Espelho colocado diante de nós ou *balanço* exige pensar nossa própria experiência, supondo um trabalho de escavação daquilo que está sob nossos pés, de modo a diagnosticar nosso presente para *dizer o que somos hoje* e o que significa, hoje, *dizer o que somos*. Atitude experimental que implica em um trabalho nos limites de nós mesmos, do campo em que atuamos para, simultaneamente, apreender os pontos em que a mudança é possível e desejável e para determinar a *forma precisa* a dar a essa mudança, como diria Foucault (2000, p. 348).

Bibliografia

- ADÃO, Áurea. *Memória da educação no espaço lusófono. O contributo dos congressos luso-brasileiros*. Lisboa, 2006 (mitneo).
- ALVES, Cláudia. Os resumos das comunicações e as possibilidades esboçadas no II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. In: CATANI, Denice, SOUZA, Cynthia Pereira de (orgs.). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998.
- Apresentação. In MAGALDI, Ana, ALVES, Claudia & GONDRA, José. *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- ARAUJO, Marta. Tempo de balanço: a organização do campo educacional e a produção histórico-educacional brasileira e da região nordeste. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 5, jan/jun. 2003.
- ASCOLANI, Adrián. La historia de la educación en Argentina – historiografía y construcción de um campo específico (1970-1990). In SANFELICE, José, SAVIANI, Dermeval & LOMBARDI, José (orgs.). *História da Educação – perspectivas para um intercâmbio internacional*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- Historia de la historiografía educacional Argentina: autores y problemáticas (1910-1990). In ASCOLANI, Adrián (org.) *La educación en Argentina: Estudios de Historia*. Rosário: Ediciones del Arca, 1999.
- BARREIRA, Luís Carlos. *História e historiografia. As escritas recentes da história da educação brasileira (1971-1988)*. Doutorado, Faculdade de Educação, UNICAMP, 1995.
- BENJAMIN, Walter. Escavando e recordando. In: *Obras escolhidas I: rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1987, p.239.
- BONTEMPI JR., Bruno. "A educação brasileira e sua periodização": vestígio de uma identidade disciplinar. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 5, jan/jun. 2003.
- BURKE, Peter. *A escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia*. 3ª edição. São Paulo: UNESP, 1991.
- CARVALHO, Laerte Ramos de. "A educação brasileira e sua periodização". *Revista Brasileira de História da Educação*, nº. 2, jul. dez. 2001, p.137-151.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Rogério Fernandes: cruzando caminhos, instaurando práticas. In FELGUEIRAS, Margarida & MENEZES, Maria Cristina. *Rogério Fernandes – questionar a sociedade, interrogar a história, (re) pensar a educação*. Porto: Afrontamento, 2004.
- "L'histoire de l'éducation au Brésil: traditions historiographiques et pro-

cessus de rénovation de la discipline". *Paedagogica Historica – International Journal of the History of Education*, v. 36, nº 3, 2000, p.909-933.

_____. "A configuração da historiografia educacional brasileira". In: FREITAS, Marcos Cezar (org.) *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, Bragança Paulista: EDUSF, 1998, p. 329-353.

CATANI, Denice & BASTOS, Maria Helena Câmara. *Educação em revista – a imprensa periódica e a história da educação*. SP: Escrituras, 1997.

CAVALCANTE, Maria Juraci M. (org.). *História e memória da educação no Ceará*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002.

CAVALCANTE, Maria Juraci M. & BEZERRA, José Arimatea B. (orgs.). *Biografias, instituições, idéias, experiências e políticas educacionais*. Fortaleza: Educação. UFC, 2003.

CRUZ, Nicolás. La historia de la educación en Chile – su estado actual y desafíos metodológicos. In SANFELICE, José, SAVIANI, Dermeval & LOMBARDI, José (orgs.). *História da Educação – perspectivas para um intercâmbio internacional*. Campinas: Autores Associados, 1999.

DOSSE, François. *A história em migalhas: dos Anales à Nova História*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

COMPÈRE, Marie Madeleine. *L'histoire de l'éducation en Europe*. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit. Paris: Peter Lang/INRP, 1995.

ESCOLANO, Agustín B. La investigación en Historia de la Educación en España: tradiciones e nuevas tendencias. In NÓVOA, António & BERRIO, J. Ruiz (orgs.). *A história da educação em Espanha e Portugal – investigações e actividades*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1993.

FARIA FILHO, Luciano & RODRIGUES, José. A História da Educação Programada: uma aproximação da história da educação ensinada nos cursos de Pedagogia em Belo Horizonte. *Revista brasileira de história da educação*. Jul/dez, nº 6, 2003.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. & BRITTO, Jader de M. (org.). *Dicionário dos educadores no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; Brasília: INEP, 2002.

FOUCAULT. O que são as luzes? in MOTTA, Manoel (org.) *Ditos & Escritos II*. Rio de Janeiro: Forense, 2000

FREITAS, Marcos Cezar & KUHLMANN JR., Moysés (org.) *Os intelectuais na história da infância*. SP: Cortez, 2002.

FREITAS, Marcos Cezar (org.) *Historiografia brasileira em perspectiva*. Bragança Paulista: EDUSF/Contexto, 1998

GOMES, Joaquim Ferreira. A investigação em História da Educação em Portugal. In NÓVOA, António & BERRIO, J. Ruiz (orgs.). *A história da educação em*

Espanha e Portugal – investigações e actividades. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1993.

GOMES, Joaquim Ferreira. Situação actual da história da educação em Portugal. In GOMES, Joaquim, FERNANDES, Rogério & GRÁCIO, Rui *História da educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizontes, 1998.

GONDRA, José (org.) *Pesquisa em história da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. *Morfologia da história da educação no espaço lusófono - O Brasil como ponto de observação*. Rio de Janeiro, 2006 (mimeo).

JABLONKA, Ivan. Les historiens américaines aux prises avec leur école. L'évolution récente de l'historiographie de l'éducation aux États-Unis (1961-2001). *Histoire de l'éducation*. Paris, n.89, p. 3-58, janvier 2001.

LOMBARDI, José, SAVIANI, Dermeval & NASCIMENTO, Maria Isabel (orgs.). *A escola pública no Brasil – história e historiografia*. Campinas: Autores associados, 2005.

LOPES, Eliane Marta. Escrever a amizade. In FELGUEIRAS, Margarida & MENEZES, Maria Cristina. *Rogério Fernandes – questionar a sociedade, interrogar a história, (re) pensar a educação*. Porto: Afrontamento, 2004.

LOPES, Eliane & FARIA FILHO, Luciano & VEIGA, Cynthia. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

MAGALDI, Ana ALVES, Claudia & GONDRA, José. *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

MARROU, H.-I. *Do conhecimento histórico*. 3ª edição. Tradução Ruy Bello. São Paulo: EPU, s/d.

MENDONÇA, Ana Waleska. *Balanço geral dos trabalhos brasileiros no V Luso*. Évora: 2004 (mimeo).

MURICY, Kátia. O heroísmo do presente. *Tempo Social; Revista de Sociologia*. USP, São Paulo, 7(1-2): 31-44, outubro de 1995.

NADAI, Elza. A investigação em História da Educação no Brasil: as associações e sociedades de História da Educação. In NÓVOA, António & BERRIO, J. Ruiz (orgs.). *A história da educação em Espanha e Portugal – investigações e actividades*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1993.

NÓVOA, A. et alii. Educational knowledge and its circulation – historical and comparative approaches of portuguese-speaking countries. *Cadernos Prestige*, nº 5. Lisboa: Educa, 2003.

NUNES, Clarice. I Congresso Luso-brasileiro de História da Educação – Leitura e escrita em Portugal e no Brasil (1500-1970). In FARIA FILHO, Luciano (org.), *Modos de ler, formas de escrever*. Belo Horizonte: Autentica, 1998.

_____. O ensino da história e a produção de sentidos na sala de aula. *Revista Brasileira de história da educação*. Jul/dez, nº 6, 2003.

PERES, Eliane & BASTOS, Maria H. C. Associação Sul-rio-grandense de pesquisadores em História da Educação (ASPHE): a trajetória de uma rede de pesquisadores. *Educação em Revista*, n. 34, dez/2001, p. 121-127.

PRADO, Maria Ligia & VIDAL, Diana (org). *À margem dos 500 anos – reflexões irreverentes*. São Paulo: EDUSP, 2002.

STEPHANO, Maria & WERLE, Flavia. *Balanço do IV Congresso Luso-brasileiro de história da educação*. Porto Alegre: UFRGS/UNISINOS (mimeo), 2002.

STEPHANO, Maria & BASTOS, Maria Helena. *Histórias e memórias da educação no Brasil*. 3vl. Petrópolis, Vozes, 2005.

SAVIANI, Dermeval. O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José C.; SANFELICE, José L. (Orgs.) *História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual*. Campinas:Autores Associados/HISTEDBR, p. 7-15, 1998.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José C. Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR): histórico e situação atual. *Educação em Revista*, nº. 34, dez/2001, p. 135-146.

TANURI, Leonor. "Historiografia da educação brasileira; contribuição para o seu estudo na década anterior à instalação dos cursos de pós-graduação". *História da Educação*, nº. 3, abr. 1998, p. 139-153.

VEIGA, Cynthia G. & PINTASSILGO, Joaquim. Pesquisas em história da educação no Brasil e em Portugal: caminhos da polifonia, In FERREIRA, António G. (org.) *Escolas, culturas e identidades* – vl. I. Coimbra: SPCE, 2004.

VEIGA, Cynthia & FONSECA, Thais (orgs.) *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

VIDAL, Diana & HILSDORF, Maria Lucia (org.). *Brasil 500 anos – Tópicos em História da Educação*. São Paulo: EDUSP, 2001.

VIDAL, Diana & FARIA FILHO, Luciano. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). *Revista Brasileira de História*, nº 45, Vol. 27, p. 37-70, 2004.

VIDAL, Diana G.; VICENTINI, Paula P.; SILVA, Katiene N. da; SILVA, José Cláudio S. História da Educação no Brasil: a configuração do campo e da produção atual do Estado de São Paulo (1953-2003). IN GONDRA, José (org.) *Pesquisa em história da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VIDAL, Diana G. (org.) *Grupos escolares – cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

VIEIRA, Carlos Eduardo & GONDRA, José. Mapas da produção em história da educação. In GONDRA, José (org.) *Pesquisa em história da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

WARDE, Mirian Jorge. "Contribuição da História para a Educação". *Em aberto*, ano IX, nº 47, jul. set. 1990, p. 3-11.

_____. "Questões teóricas e de método: a história da educação nos marcos de uma história das disciplinas". In: SAVIANI, Dermeval et al. *História e história da educação*. O debate teórico-metodológico atual. Campinas: Autores Associados, 1998.

WARDE, Mirian e CARVALHO, Marta. "Política e cultura na produção da história da educação no Brasil". *Contemporaneidade e educação*, ano V, nº. 7, 1º. Sem. 2000, p.9-33.

XAVIER, Libânia Nacif. Particularidades de um campo disciplinar em consolidação: balanço do I Congresso Brasileiro de História da Educação. In: Sociedade Brasileira de História da Educação, (org.). *Educação no Brasil: História e historiografia*. Campinas: SBHE & Autores Associados, 2000.

XAVIER, L. & CARVALHO, M. & MENDONÇA, A. & CUNHA, J. (orgs.). *Escolas, culturas e saberes*. RJ: FGV, 2005.

Notas

¹ Conferência proferida na mesa-redonda "Historiografia da educação: para além dos balanços", no IV Congresso Brasileiro de História da Educação, realizado na Universidade Católica de Goiânia, entre 7 e 10 de novembro de 2006. Esta mesa foi composta por mim e pelo professor Dermeval Saviani, tendo como debatedor o professor Adrián Ascolani. De acordo com VIDAL et al. (2005) os autores que têm se ocupado dos balanços da produção historiográfica no Brasil vêm destacando a variedade e a profusão de títulos na área e ressaltando a progressiva constituição de uma certa identidade dos investigadores em História da Educação Brasileira, multifacetada e plural, proveniente da criação e consolidação de Programas de Pós-Graduação em Educação, surgidos no final da década de 1960; da constituição de grupos de trabalho, como o próprio GT da ANPEd (1984) e o Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR/1986), apenas para citar os mais antigos; da proliferação de instituições de guarda e produção de documentação; da formação de Sociedades Científicas, como a Associação Sul-rio-grandense de História da Educação (ASPHE/1996) e a Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE/1999); da ampliação dos fóruns de socialização das pesquisas, como os Congressos Brasileiros de História da Educação (2000, 2002, 2004 e 2006), os Luso-brasileiros (1996, 1998, 2000, 2002, 2004 e

2006) e os Iberoamericanos (1992, 1994, 1996, 1998, 2001, 2003 e 2005) e os Seminários HISTEDBR (1991, 1992, 1995, 1997, 2001; 2003 e 2006); além da publicação de periódicos dirigidos especificamente à área como a revista *História da Educação* (ASPHE/1996), a Revista HISTEDBR On-line (2000), a Revista Brasileira de História da Educação (SBHE/2001) e os Cadernos de História da Educação (UFU-Uberlândia/2002).

ⁱⁱ Em 1999, ASCOLANI atestava, para o caso argentino, um desenvolvimento mínimo na elaboração dos balanços historiográficos. Ao lado disto, o que existia se limitava a breves levantamentos sobre temas específicos, com uma evidente finalidade pragmática, como a de introduzir uma determinada temática.

ⁱⁱⁱ Cf. COMPÈRE (1995).

^{iv} Cf. ASCOLANI (1999), CRUZ (1999), FREITAS (1998), JABLONKA (2001) e VEIGA & FONSECA (2003).

^v Sobre os Congressos Luso-brasileiros de História da educação, cf. ADÃO, 2006 e GONDRA, 2006.

^{vi} Não trato, por exemplo, dos dois volumes da *Revista Brasileira de Educação*, da ANPEd, dedicados aos 500 anos. Também não trabalhei com os dossiês de outras revistas, especialmente os da *Revista Brasileira de História da Educação*, da Sociedade Brasileira de História da Educação.

^{vii} A respeito das dissertações e teses, cf. WARDE, 1990 e 1998. Cf. também BARREIRA, 1995. No que se refere ao ensino de história da educação, cf. NUNES (2003) e FARIA FILHO & RODRIGUES, 2003.

^{viii} Em alguns casos dos exemplos referidos, eu participei como colaborador e, no caso do livro organizado por Magaldi, Alves e Gondra (2003), sou um dos organizadores.

^{ix} Na primeira edição, de 1998, o universo dos educadores totalizou 74. Na segunda, de 2000, constam 144 verbetes no total.

^x O organizador assinala a ausência de Max Weber, Philippe Ariès e Pierre Bourdieu.

^{xi} Grifos das autoras.

^{xii} O livro contém 15 artigos, sendo o primeiro de caráter mais geral e, o segundo, dedicado ao exame de uma experiência portuguesa. Os demais focalizam experiências locais/estaduais do Piauí, Paraíba, Maranhão, Sergipe, Bahia, Rio Grande do Norte, Mato Grosso, Minas Gerais (com dois artigos), Distrito Federal (Rio de Janeiro), Paraná (dois artigos) e Santa Catarina.

^{xiii} À época, Célio de Castro era o prefeito de Belo Horizonte.

^{xiv} Trata-se de Eliane Marta Teixeira Lopes, Cynthia Greive Veiga e Luciano Mendes de Faria Filho, todos professores da área de história da educação da UFMG.

^{xv} Realizado por meio de esforço conjunto da UERJ, UFF e do Sindicato dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro.

^{xvi} Trata-se do livro *Pesquisa em história da educação no Brasil*.

^{xvii} Cf. VIEIRA & GONDRA (2005).

^{xviii} Os resultados deste seminário podem ser conferidos no livro organizado por Luciano Mendes de Faria Filho, intitulado *Arquivos, fontes e novas tecnologias – questões para a história da educação*, publicado pela editora Autores Associados em parceria com a EDUSF, em 2000.

^{xix} No nº 19 da RBE foi publicado o "balanço" do GT de História da Educação "Um lugar

de produção e a produção de um lugar: a história e a historiografia divulgadas no GT História da Educação da ANPEd (1985-2000)", de Denice Bárbara Catani e Luciano Mendes de Faria Filho. O nº 21 publica os "balanços" do GT Política do Ensino Superior "Política do Ensino Superior da ANPEd: origem, desenvolvimento e produção", de Maria de Lourdes Albuquerque Fávero e do GT Alfabetização, leitura, escrita "Alfabetização, leitura, escrita: 25 anos da ANPEd e 100 anos de Drummond", de Cecília Goulart e Sonia Kramer. No nº 22 foi a vez do GT Sociologia da Educação, com o trabalho intitulado "Amor e desprezo: o velho caso entre sociologia e educação no âmbito do GT 14", de Marcio da Costa e Graziella Moraes Dias da Silva. No nº 24 encontra-se publicado o trabalho "O percurso teórico e empírico do GT trabalho e Educação: uma análise para debate", resultado do "balanço" do GT Educação e Trabalho da ANPEd, de Eunice Trein e Maria Ciavatta.

^{xx} Os três trabalhos encontram-se incorporados em GONDRA (2005).

^{xxi} Sobre esse tema, ver, entre outros, Luis Carlos Barreira, *História e historiografia: as escritas recentes da história da educação brasileira (1971-1988)*. Campinas, 1995. Tese (Doutorado em História da Educação) – UNICAMP.

Historia de la Educación: pasado, presente y perspectivas futuras

Virginia Guichot Reina¹

Resumen:

En este artículo pretendemos analizar la situación actual de la Historia de la Educación en una época que ha sido denominada por numerosos pensadores como *Postmodernidad*, caracterizada por la ruptura de la escala de valores de la modernidad en un presente ahistórico, el nihilismo como destino, el dominio de pensamientos “débiles” frente a las ideologías “duras”, la reivindicación de categorías como lo fugaz y efímero, lo fragmentario o lo individual. Para ello creemos conveniente examinar primero el significado que adquiere el término Historia, *alma mater* de nuestra disciplina, la Historia de la Educación, a la que dedicaremos el segundo apartado. Por último realizamos un recorrido por la historiografía de la Historia de la Educación, desde sus inicios hasta nuestro presente, haciendo alusión a las tendencias más recientes que tienen muy en cuenta los aportes del llamado “giro lingüístico”.

Abstract:

In this article we try to analyze the current situation of the History of the Education in a period that has been named by numerous thinkers as “Postmodernity”, characterized by the break of the scale of values of the modernity in a no historical present, the nihilism as destiny, the power of “light” thoughts opposite to the “hard” ideologies, the vindication of categories like the fleeting and ephemeral thing, the fragmentary or the individual. For it we believe suitably to examine first the meaning that acquires

¹ Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, Universidad de Sevilla.

the term "History", soul mater of our discipline, the History of the Education, to which we will dedicate the second paragraph. Finally we realize a critical analysis for the historiography of the History of the Education, from its beginnings up to our present, doing allusion to the most recent trends that bear in mind very the contributions of the so called "linguistic turn".

Introducción

A comienzos del Tercer Milenio escribió el insigne filósofo Edgar Morín: "El fin de siglo ha favorecido la comprensión de la incertidumbre sin remedio de la historia humana. El siglo XX descubrió la pérdida de futuro, es decir, su *impredictibilidad*" (Morín, 2001, p. 95)¹. Estas palabras, creemos, hacen reflexionar a cualquier historiador sobre el sentido de su tarea, sobre el significado que adquiere en este "tiempo de incertidumbre y de *impredictibilidad*". También nosotros, historiadores de la educación, nos sentimos interpelados a plantearnos esas cuestiones esenciales como a qué nos referimos cuando hablamos de Historia de la Educación o cómo pensamos que ésta debe ser construida.

Quizá uno de los términos más utilizados para referirse a nuestra situación actual ha sido el de *Postmodernidad*. Más que referirse a una etapa o período histórico concreto, *parece designar a un grupo de personas que se cuestionan ciertos presupuestos de la modernidad, que quieren someterla a prueba* (Heller y Féher, 1998, p. 149)². Para algunos, en lugar de postmodernidad "es preferible hablar de condición postmoderna como conciencia generalizada del agotamiento de la razón, tanto por su incapacidad para abrir nuevas vías de progreso humano como por su debilidad teórica para otear lo que se avecina, es la conciencia difusa de un final, de un tránsito sin saber bien hacia dónde" (Mate, 1993, p. 13)³. Otros resaltan su vertiente combativa y la definen como "una crítica detallada, pormenorizada, concreta y plástica de una sociedad cerrada, de una política que se niega a construir un mundo de seres autónomos y de una razón que, en su declive, es racionalidad ciega para todo aquello que no sea simple reproducción" (Sádaba, 1993, p. 203)⁴. Hay quien señala algunos indicadores que la confi-

guran, como la ruptura de la escala de valores de la modernidad en un presente ahistórico (calma indiferente, subjetivismo y relativismo exagerados, eclecticismo ideológico), la exaltación de un "yo" apráxico *versus* el hombre político (individualismo y refugio en el yo individual, neonarcisismo y laitud moral), el nihilismo como destino y el vitalismo como táctica (dominio de pensamientos "débiles" frente a las ideologías "duras" y las ideas globalizadoras) y la homogeneización de la heterogeneización cultural (triunfo de una cierta permisividad acrítica) (Belenguer Calpe, 2001, p. 808)⁵.

¿Cómo afecta esta condición postmoderna a la Historia, y, más concretamente a la Historia de la Educación? Hay que señalar que ya desde la década de los sesenta –y con mayor énfasis en los setenta- se hicieron cada vez más acusados los signos de "agotamiento" de los modelos historiográficos que se habían expandido universalmente tras la segunda guerra mundial, probablemente por no responder a las nuevas demandas que la sociedad exigía. Ésta reclamaba nuevas descripciones que explicasen mejor los mecanismos de desarrollo social, de manera que los historiadores se vieron alentados a intentar diferentes y convincentes respuestas para aclarar y definir determinados procesos, fenómenos, acontecimientos históricos. Buscarán para ello renovados marcos teóricos y categorías de análisis. Ahora bien, este cuestionamiento de la historiografía hasta entonces desarrollada, hay que situarlo en el marco de ese fenómeno o conciencia de la postmodernidad al que nos hemos referido más arriba, de esa actitud intelectual que cristalizará en los primeros ochenta, pero que ya se manifiesta con fuerza en los setenta, al amparo de la crisis del capitalismo. Quizás su rasgo esencial es la afirmación de la crisis y muerte de la modernidad, es decir, del proyecto intelectual basado en la valoración, sobre todo, de la racionalidad, del conocimiento científico, de la historia como ejemplo de una evolución "progresiva" y conjunta de la humanidad, con rasgos optimistas que hunde sus raíces en el pensamiento de la Ilustración (Touraine, 1993)⁶. Ciertas dimensiones de la posición postmodernista han incidido en las concepciones generales de las ciencias sociales, entre las que se ubica la historiografía. Su influencia sobre el pensamiento historiográfico se ha manifestado sobre todo en la concepción del "discurso historiográfico" aunque no se ha limitado a ello.

Para entender el principal viraje de la historiografía reciente y más ínti-

mamente relacionado con las características de la postmodernidad a las que hemos aludido, hay que atender a las aportaciones teóricas que provienen del campo de la filosofía del lenguaje, que habría comenzado a adquirir gran fuerza a raíz de la labor de Ludwig Wittgenstein con su *Tractatus Logico-Philosophicus* (1908) y sus *Investigaciones filosóficas* (1953), quien mantenía que todo problema filosófico era un problema de lenguaje. Vamos a asistir a lo que se ha denominado “giro lingüístico”, expresión acuñada por Gustav Bergman a comienzos de los 70, y se va a entender por tal aquella dirección de la filosofía encauzada hacia su conversión en filosofía del lenguaje, es decir, orientada al entendimiento y a la proposición radical de que todos los problemas filosóficos pueden ser reducidos, transferidos, a los problemas de uso del lenguaje; que hablar del mundo es hablar y comprender mejor el lenguaje en el que hablamos sobre el mundo. La “explicación del mundo” como resultado del lenguaje en el que intentamos captarlo transciende el ámbito filosófico estricto para impregnar el extenso campo de las ciencias humanas.

¿Qué consecuencias tiene este giro lingüístico para la historiografía, para la escritura de la historia como una forma de discurso? Constituida por y en el lenguaje, la realidad no puede ser ya pensada como una referencia objetiva, exterior al discurso. Dado que el contexto histórico es siempre derivado de textos lingüísticos, los historiadores no pueden referirse a ninguna realidad extralingüística. El lenguaje es un sistema autorreferencial y todo significado o realidad experimentada se constituye y se conforma por él. Desembocamos en un interrogante que plantea fuertes cuestionamientos a las distintas formas de entender la historia precedentes: ¿existe algo que podemos llamar “pasado” fuera del discurso, fuera del documento lingüístico en que tal cosa se nos presenta? El pasado, la historia, es, bajo este planteamiento, únicamente un sistema de signos lingüísticos que constituye su objeto según las reglas del universo lingüístico habitado por el historiador.

En este giro lingüístico hay que hacer mención a la influencia de la hermenéutica de Gadamer (MacHardy, 1990, pp. 5-27)^{vi}. Para el filósofo, la interpretación de textos –y entonces del pasado, ya que todos los textos son voces del pasado– es una experiencia hermenéutica. A pesar de que el pasado, en principio, no puede ser conocido, permanece de algún modo una comprensión del mismo. El pasado es lenguaje descubierto en textos por al-

guien que no habla el mismo lenguaje. Si bien este vacío entre pasado y presente no puede ser cubierto completamente, algunos aspectos de ese ayer pueden ser revelados mediante una “ fusión de horizontes”. Ésta consiste en establecer una comunicación de tal forma que la tensión entre el horizonte del texto y el horizonte del lector se disuelva. Se trata de abrir el horizonte de uno mismo a la otra persona o texto. Dado que cada horizonte es parcial, el “diálogo” de Gadamer no es simplemente una reconstrucción de la realidad pasada o una reducción del significado pasado al horizonte del presente. Es una *mediación*, una superación de lo que es alienante en el texto. Gadamer asume *a priori* la continuidad de la tradición en el lenguaje común como una precondición de diálogo, ya que los significados pasados deben proporcionar sentido, de algún modo, a los significados presentes. La tradición es experimentada –para el filósofo hermenéutico- como algo parcialmente vivo en el presente, y esa experiencia con el pasado transforma al intérprete presente, que ganará una mejor comprensión del mismo. La interpretación, pues, está siempre condicionada por los intereses y el contexto histórico del lector: cambiará cuando éstos varíen. No hay interpretación última del pasado. Muchos historiadores se sienten atraídos por estos planteamientos en cuanto a que parece confirmar su práctica profesional, admitiendo un continuo revisionismo de la historia que está determinado por el contexto.

Las repercusiones que estos planteamientos tendrían para la historiografía son resumidos por Aróstegui: “de acuerdo con esta filosofía, el historiador debe abandonar toda ingenua y peligrosa ilusión de contribuir a un conocimiento “científico”; debe renunciar al intento de explicación y al principio de causalidad, a la idea de la verdad independiente y del lenguaje como correspondencia con un cierto mundo exterior. La significación de la historiografía como de toda exploración cultural es la *interpretación* y no la realidad objetiva, concepto que deja de tener sentido.” (Aróstegui, 1995, p. 139)^{vii} Y entonces aparecen definiciones de historia como la que nos aporta Spiegel: “¿qué es el pasado sino una experiencia otra vez material, ahora silenciada, que sobrevive únicamente como signo y como signo atrae hacia sí cadenas de interpretaciones opuestas que se ciernen sobre su presencia ausente..? (Spiegel, 2001, p. 798)^{viii}. La historia como concepto queda reducida a un conjunto de interpretaciones.

Es difícil señalar historiadores postmodernos, ya que llevando a sus últimas consecuencias las afirmaciones de Lyotard, Baudrillard, Barthes, Foucault, Derrida, Deleuze, Ricoeur o de Certeau, teóricos de esta corriente, no habría posibilidad real de conocer el pasado, lo que deja sin sentido la tarea misma de investigar. Sin embargo, la reflexión teórica del postmodernismo puede incitar al historiador a leer y revisar atentamente los textos, entendiéndolos como productos discursivos de ideologías que compiten, a prestar mayor cuidado a los análisis críticos que realizamos de los mismos.

Este artículo lo hemos dividido en tres partes esenciales. En primer lugar, efectuamos un acercamiento al propio concepto de *Historia*, alma mater de la Historia de la Educación, para continuar con una aproximación al sentido de la Historia de la Educación en nuestro contexto actual de Postmodernidad o de Alta Modernidad. Por último, realizamos un recorrido por la historiografía de la Historia de la Educación hasta llegar a nuestro presente, haciendo alusión a las tendencias más recientes que tienen muy en cuenta los aportes del llamado “giro lingüístico”.

1. Aproximación al concepto de historia

Reflexionar acerca de qué se entiende en nuestros días por *Historia de la Educación*, disciplina sectorial dentro de la más amplia Historia general, requiere en primer lugar dedicar unas líneas a reconsiderar qué sentido le damos al concepto de *historia*. Sin duda, dicha exigencia cobra especial fuerza puesto que el término *historia*, en lengua castellana, es polisémico. Si bien el *Diccionario de la Lengua Española* recoge hasta diez acepciones, dos son las que cobran principal interés: *historia como realidad* en la que el ser humano está inserto e *historia como disciplina*, como conocimiento y registro de las situaciones y sucesos que señalan y manifiestan la inclusión del hombre en la realidad histórica^x. Con ello, apuntamos a la distinción que establecía la historiografía tradicional entre *res gestae* –cosas sucedidas– e *historia rerum gestarum* –estudio de los hechos pasados–, y que ha dado lugar a la aparición de dos términos distintos en idiomas como el inglés o el alemán^{xi}.

En castellano, pues, la misma palabra, *historia*, designa “objeto” y “ciencia”, es decir, lo ya acontecido, lo que se pensó, se sintió, se hizo, y una dis-

ciplina institucionalizada, reconocida como tal, que disfruta de un característico proceso de producción (quehacer histórico), fruto del cual se obtienen unos resultados, un discurso (o discursos) histórico plasmado por escrito. Ello aconseja la utilización de una nueva palabra para referirnos a esta segunda acepción que evite la confusión con la primera. Dicho término es *historiografía*, que será definida como investigación de la historia, designará tanto la actividad y el producto de la actividad de los historiadores como la disciplina intelectual y académica constituida por ellos. Reservamos *historia* para aludir a la entidad ontológica de lo histórico.

Centrándonos en esta última acepción, podemos profundizar un poco en el análisis. *Ser histórico es ser en el tiempo*. La historia es la cualidad temporal de todo lo que existe y, también, la manifestación empírica de tal temporalidad. El *tiempo* aparece como una de las variables esenciales entre las que integran la definición de la realidad histórica. Ahora bien, a nosotros como seres humanos, nos interesa especialmente el tiempo en cuanto a condicionante de nuestra conducta, el tiempo en cuanto experiencia que marca nuestro estar en el mundo (Ortega y Gasset, 1966, p.114)^{xii}. Nos atrae lo histórico en cuanto recipiente abarcador de las actividades de los individuos de las distintas sociedades. Y es entonces cuando aparece un segundo término sobre el que habremos de centrar nuestra reflexión: *sociedad*, entendida como asociación y organización de hombres y mujeres. *Sociedad y tiempo son los dos componentes sobre los que hemos de desarrollar cualquier acercamiento a la naturaleza de lo histórico*. La confluencia de esas dos realidades es la que configura la historia. Ésta es sociedad más tiempo, disciplina que pone el énfasis en la dimensión diacrónica de la sociedad^{xiii}. Precisamente, el interrogar por dicha dimensión es lo que distingue las preguntas del historiador de las formuladas por antropólogos o sociólogos, interesados también por la vida de los seres humanos en sociedad (Prost, 1985, p. 13)^{xiv}. Será necesario, pues, examinar esos dos factores, sociedad y tiempo, estrechamente relacionados con lo histórico.

Empecemos por el componente temporal: ¿es el tiempo histórico equivalente al tiempo físico o al tiempo psicológico? La respuesta es negativa. El *tiempo físico*, el tiempo externo, es un tiempo cuantitativo y socializado. Cada sociedad, cada cultura posee, en este sentido, una determinada forma de organizar el tiempo. En Occidente, por ejemplo, la unificación se pro-

dujo con el advenimiento de la era cristiana. Nuestro tiempo está organizado a partir de un acontecimiento fundador que los unifica: el nacimiento de Cristo. Esta fecha se toma como punto de referencia y funciona como un origen algebraico, con sus fechas positivas y negativas (antes y después de Cristo). Este tiempo “externo”, físico, es el que nos va a permitir ordenar la historia, darle un origen y una dirección. El historiador utiliza una *cronología* que le posibilite la datación de los hechos, colocar los acontecimientos en un orden temporal. Labor que, a veces, no resulta fácil porque los sucesos no se dejan ordenar con facilidad, sino que se superponen, se imbrican, por lo que el orden cronológico debe ser flexible, matizado e interpretado. El tiempo histórico tampoco es el tiempo psicológico, imposible de medir, con segmentos de intensidad y de espesor variables. El tiempo psicológico es aquel en el que se viven y se experimentan las acciones humanas, aquel personal e intransferible donde están imbricadas nuestras emociones, nuestros sentimientos, nuestra filosofía de vida en el amplio sentido de la palabra.

¿Cuál es entonces el tiempo histórico? El tiempo de la historia, el tiempo tal como lo maneja el historiador y lo refleja en sus investigaciones, el tiempo tal como se manifiesta en la disciplina de la Historia es una *construcción*, es un producto de la historia.

El historiador no puede prescindir de la cronología, como indicamos más arriba, que consiste en la remisión de los estados y acontecimientos a su *posición* en el transcurso cronológico. En el sentido instrumental, la cronología es como una malla, como un encasillado en el que se clasifican los sucesos. Es el primer útil comparativo y jerarquizador de lo acontecido. Sin embargo, la fecha de una situación histórica sólo se define en conexión con otras determinaciones. Sirve para establecer el antes y el después y en este sentido es un primer principio clasificatorio aplicado al proceso temporal. Pero el historiador no puede quedarse en este primer momento, ha de emprender un segundo trabajo: la *periodización histórica*, la fijación de épocas en el devenir de la humanidad, intentando buscar “espacios de *inteligibilidad*”. Se trata, sin duda, de una necesidad práctica: no podemos abrazar la totalidad sin dividirla. El historiador ha de desglosar el tiempo en períodos. Sin embargo, aparece un problema: ¿cuálquier división es válida?, ¿qué criterios hemos de respetar a la hora de efectuar los cortes, las

rupturas dentro del continuum del tiempo que señalen nuevas épocas, eras, etapas? *Periodizar implica identificar transformaciones, resquebrajamientos dentro de una estructura que hasta el momento había mantenido la estabilidad*. El historiador que destaca un cambio al definir dos períodos distintos está obligado a explicitar cuáles son los aspectos en los que difieren y cuáles en los que se asemejan. Ésta es una labor compleja. Se trata de determinar cuándo una cierta combinación de factores crea una situación singular. Para ello, resulta muy útil la capacidad de analizar las situaciones socio-históricas con arreglo a modelos desde una consideración sistemática. Es decir, en primer lugar, la labor del historiador es decidir qué combinación de factores considera más relevantes para caracterizar una situación social, dotándola de cierta estabilidad. Éstos marcan el *espacio de inteligibilidad* que puede ser definido como “aquel lapso de tiempo en el que una combinación determinada y bien caracterizada de factores ambientales, ecológicos, económicos, culturales y políticos, y todos los demás pertinentes, permanece conformando un sistema de algún tipo, cuyo modelo puede ser establecido” (Aróstegui, 1995, p.227)^{vi}. En un segundo momento, el historiador dará cuenta de la modificación de ese estado social, de la ruptura de esa estabilidad inicial.

Es importante observar que *cada objeto histórico tiene su propia periodización*. Existe una *pluralidad de tiempos*, “no hay un tiempo social de una sola coladura sino un tiempo social con mil velocidades, con mil lentitudes” (Braudel, 1991, p.29)^{vii}. Las secuencias de los eventos de naturaleza homogénea, políticos, culturales, económicos, se desarrollan con un tiempo peculiar y no es siempre el mismo en unas y otras de esas actividades. Variía la “velocidad del cambio” en las distintas partes del estado social, en las diversas series de fenómenos. Cada una posee un ritmo específico. En el pensamiento de Braudel y de la escuela de los Annales en su conjunto, la diferencia de los ritmos temporales del proceso histórico se ha relacionado con el nivel o el tipo de la actividad social que la observación histórica considere: la historia “lenta”, de ritmo casi inmóvil es la de las formas de relación del hombre con el medio, la historia ecológica y la ecológico-demográfica, de las estructuras geográficas y materiales; la historia de duración media es la de la actividad en las relaciones sociales básicas, el mercado y la cultura; la historia de ritmo rápido, la de corta duración, es la historia po-

lística (Braudel, 1980, p. 14)^{vii}. Ahora bien, a nuestro entender, aunque es evidente la existencia de procesos históricos con diferentes ritmos temporales, éstos no tienen que estar adscritos necesariamente a un sector de la actividad social prefijado: la historia rápida o lenta puede presentarse en cualquier parte del sistema social. Tal consideración no supone negar que se pueda hablar de *tiempos diferenciales* como los característicos de ciertos niveles históricos, lo que aquí se quiere resaltar es la necesidad de evitar encasillamientos que pueden desvirtuar la correcta comprensión de la realidad histórica. De hecho, la idea de “espacio de inteligibilidad”, comentada más arriba, puede entenderse como un intento de articulación de los tiempos diferenciales (Aróstegui, 1995, p. 225)^{viii}.

El otro componente de la Historia es la sociedad. Asumiendo planteamientos de teorías sociales vigentes –estructuracionistas, funcional-sistémica, neomarxistas, interaccionistas, de la acción racional...–, la sociedad puede ser entendida como un *proceso de confrontación dialéctica entre estructuras y acción social*. Se configura mediante la acción eficiente de los sujetos sociales y se objetiva en las estructuras. En este sentido, rechazamos cualquier análisis que desprecie el papel de los individuos y su capacidad de transformación del contexto que los rodea, donde las estructuras aparezcan “divinizadas”, desempeñando el papel que la Providencia o el destino asumieron en otros momentos, así como aquel que desvincule a los sujetos individuales del ambiente, de las circunstancias externas en que se hallan inmersos. Frente a una dicotomía maniquea, individuo *versus* sociedad, creemos que hay que apostar por una interacción constante de ambos polos. No es posible tratar de las estructuras sin incluir al otro extremo dialéctico de toda realidad social: el sujeto y su acción. En este sentido, compartimos la visión estructuralista-relacional de historiadores como Christopher Lloyd, para quienes la sociedad no puede cambiar por sí misma pero condiciona los caminos a través de los cuales tiene lugar la acción humana, que es la que, en último término, altera la sociedad (Lloyd, 1991, p. 213)^{ix}.

Esta perspectiva enlaza, a nuestro entender, con la concepción de la *sociedad como sistema*, es decir, como entidad en la que es posible discernir partes que no pueden ser explicadas de forma aislada sino en relación con las características del todo que constituyen. La realidad social y cultural es un complejo, formado por individuos^x, mas no se comprende por simple

referencia a las propiedades de cada uno de ellos, sino por las propiedades mismas que el complejo posee como tal y que no se hallan en los individuos considerados aisladamente. Un planteamiento sistémico de la sociedad sirve al historiador como instrumento de análisis, como categoría para establecer modelos con que abordar la realidad compleja que estudia. Él se aproxima a los fenómenos y estados entendiendo que sus partes pueden funcionar como un sistema.

Ello supone una nueva manera de abordar los acontecimientos^{xi} por parte del historiador. Éstos no adquieren sentido sino en el contexto del sistema donde se producen. Ese contexto es lo que podemos denominar *estado social*, aquella configuración de las estructuras y las fuerzas sociales, las relaciones sociales, las instituciones y, en definitiva, los subsistemas que componen una determinada sociedad, en un momento cronológico preciso. Evidentemente, será el investigador el que defina a partir de unos criterios que debe explicitar, los límites de un sistema social, de un estado, de un acontecimiento. *La historiografía va a encargarse de estudiar el movimiento de los estados sociales*, entendido como la actividad social total en un grupo humano contemplada en un lapso de tiempo dado.

Estado y *acontecimiento* son realidades dialécticamente entrelazadas al no tener significado la una sin la otra. El acontecimiento es ruptura de la continuidad dentro del estado, punto final de la permanencia. Es un cambio y como tal sólo puede ser explicado desde aquello mismo que cambia. Podríamos establecer el esquema: *estado social* → *acontecimiento* → *nuevo estado*, mecanismo aplicable a la explicación de cualquier fenómeno histórico, para señalar cómo razona el historiador. Los acontecimientos no describen suficientemente el cambio, ni dan cuenta de las transformaciones operadas en la red de relaciones sociales existentes previamente. Es el nuevo sistema de relaciones creado por un cambio el que expresa verdaderamente el proceso histórico operado. Precisamente, uno de los avances de la historiografía se refiere al progreso desde el análisis de los eventos hasta el análisis de los estados, teniendo en cuenta que la sucesión histórica no es nunca de destrucción completa de un estado social y de creación de otro, sino de evolución diferenciada de sus componentes ya que existe desfase temporal entre las transformaciones que sufren las diferentes partes del sistema social.

2. Objeto de estudio de la Historia de la Educación

Tras nuestras reflexiones acerca del término *historia* y sus componentes esenciales, estamos mejor equipados para introducirnos en una revisión sobre el significado de *Historia de la Educación*. Ésta estudia diacrónicamente una parcela de la actividad y del comportamiento humano, la *actividad de educar*, sin descuidar que se trata de una acción inserta en un todo más amplio que la condiciona sistemáticamente. Todo fenómeno educativo, toda teoría o idea sobre educación, se debe inscribir en el contexto de las condiciones sociales, políticas, económicas, culturales donde se gesta, aspecto éste que reclama por parte del historiador de la educación un tratamiento interdisciplinar de su objeto cognitivo. Por consiguiente, a lo largo del tiempo se han manejado distintas concepciones sobre educación que originaron la existencia de prácticas múltiples dependiendo de las finalidades que a ésta le asignó la sociedad del momento.

Estas dos proposiciones básicas, la historicidad y complejidad del fenómeno educativo y el concepto de “educación” que los historiadores educacionales utilizan actualmente cuando realizan sus investigaciones, reclaman un examen por nuestra parte, con vistas a ir acercándonos con rigurosidad a lo que constituye el campo de estudio de la Historia de la Educación. A nuestro entender, uno de los pedagogos contemporáneos que establece una reflexión lúcida acerca de la *historicidad del ser humano* es Paulo Freire, quien explica claramente la antropología de la que parte a la hora de diseñar su propuesta educativa. Basa sus planteamientos en la idea de *apertura*, de *inacabamiento* del ser humano. Esta indeterminación del ser humano se une a la *indefensión* característica de nuestra especie que plantea asimismo la exigencia de educación. Ello origina que en toda sociedad o grupo humano, más o menos evolucionado, institucionalizado o no, exista el *cuidado educativo*, iniciándose con lo que se suele denominar la crianza para continuar en las sociedades más avanzadas con la educación reglada. En este proceso, que comienza con el nacimiento, el neonato irá aprendiendo a responder a ciertos estímulos y no a otros, a pensar de acuerdo con una determinada lógica, a interpretar y valorar la realidad conforme a los patrones de su cultura. Este proceso básico no varía de un grupo humano a otro, de una época histórica a otra, pero sí el contenido de la educación,

lo que se enseña y tiene que aprender. Estas variaciones se justificarán por los valores, objetivos y aspiraciones de cada sociedad, por los fines que se plantea.

Los procesos educativos, por tanto, se insertan en unas coordenadas espacio-temporales que los configuran, se incardinan en un proyecto global de la sociedad. No es la educación la que conforma la sociedad de cierta manera, sino la sociedad la que, conformándose de cierta manera, constituye la educación de acuerdo con los valores que la orientan. Ahora bien, junto a esa *función reproductora*, la educación puede ser *palanca de cambio*, de transformación dado que posibilita al ser humano, en ocasiones, contar con un repertorio de competencias que le hace capaz de criticar de forma constructiva la sociedad en la que vive, de intervenir sobre ella en una línea optimizadora.

Es quizás el llamado *enfoque culturalista* el que mejor nos introduce en la cuestión de la historicidad del fenómeno educativo. Desde esta perspectiva, la educación se contempla como un bien de cultura, como síntesis de cultura, como individualizadora de cultura, como conservadora de cultura y como transformadora de cultura. Todas estas caracterizaciones emparentan educación e historia puesto que subrayan el hecho de que cada sociedad, en cada época histórica, ha defendido una determinada concepción de la educación y unas formas de practicarla. Los procesos educativos se han ido ajustando a los cambios experimentados por la Humanidad y pueden ser analizados en su evolución. Si bien la educación, concebida en sentido general como proceso de desarrollo del hombre desde sí mismo y desde los otros, es un fenómeno histórico porque desde los orígenes humanos se constituyó como proceso necesario para el sujeto, es, a su vez, un fenómeno de carácter histórico propio por cuanto la variabilidad respecto a su funcionalidad, a sus fines, ha determinado, en ocasiones, el propio desarrollo de la historia del hombre. Ésta es la razón de la importancia del conocimiento del pasado y del uso y consideración que a través del tiempo se ha tenido de tal acontecimiento, ésta es la importancia, pues, del estudio de la Historia de la Educación.

La Historia de la Educación es la historia de los distintos enunciados que de la misma se han hecho diacrónicamente y sincrónicamente, y de las prácticas a que han dado lugar. Su tarea es estudiar la realidad educativa

(objeto material) en su acontecer histórico (objeto formal), lo que conlleva conocerla en su dinamismo, inserra en un todo (contexto político, social, económico, cultural) que le da sentido, integrando “el pasado en su presente con cesión al futuro” (Capitán Díaz, 1978, p. 11)^{xxi}. O como más técnicamente apunta Escolano: “El historiador de la educación ha de investigar y explicar, en primer término, cómo se origina en una estructura histórico-social dada su subsistema educativo-pedagógico, cuáles son las notas que lo caracterizan, de qué forma satisface las expectativas funcionales del modelo social, o contribuye a crear mecanismos crítico-dialécticos en orden a la innovación, y cómo finalmente, se interrelaciona con los demás factores configurativos de la estructura de la sociedad (demografía, economía, organización social, ideologías, poder político, mentalidades, ciencia, tecnología...)” (Escolano, 1997, p. 68)^{xxii}.

No es, sin duda, una misión fácil, exige la existencia de un pensamiento complejo como complejo es el ser humano, de un pensamiento sistémico, global, integral, evolutivo y procesual, apartado de una visión reduccionista o unilateral.

3. Historia de la historiografía educativa: pasado, presente y horizonte de futuro

3.1 Pasado: desde los orígenes a la “Nueva Historia de la Educación”

La historiografía pedagógica nació en *Alemania* a principios del siglo XIX, bebiendo de la confluencia casi coetánea de las corrientes idealista, historicista y positivista, con autores como Niemeyer o Cramer (Escolano, 1997, pp. 54-55)^{xxiii}. La Historia de la Educación se valoraba como una fuente de reflexión, experiencia e inspiración con vistas a la preparación profesional y cultural de los futuros educadores: sus contenidos desempeñaban una función formativa, tanto en el aspecto moral, de orientación de la conducta, como metodológico, en cuanto a propuestas de intervención, sin olvidar su uso como cimiento de identidad nacional (Pereyra, 1981, p. 32)^{xxiv}.

La historiografía educativa germana servirá de referente, de modelo, a la

cultivada en otros países europeos, sin negar la existencia de peculiaridades en los mismos. En *Italia*, la historiografía pedagógica presenta en sus inicios como notas características un escaso valor científico, ausencia de reflexión metodológica, profunda dependencia filosófica, carácter marginal y marcado sesgo ideológico, rasgos que van a perdurar hasta la década de los sesenta del siglo XX (Santoni, Trebisacce, 1983, pp. 191-212)^{xxv}. Idealismo y positivismo son las dos corrientes que presentan mayor empuje (Tomasi, 1981, pp. 21-22)^{xxvi}. En *Francia*, se pueden distinguir cuatro etapas, siguiendo a P. Caspard (Caspard, 1988, pp. 9-29)^{xxvii}. La primera se extiende hasta 1870 y tiene a J. Paroz como autor más representativo, siendo quizás su obra más significativa en este campo la *Histoire générale de la Pedagogie* (1824-1899). Como en otros países europeos, se percibe claramente la función otorgada a la Historia de la Educación de contribuir a la cohesión ciudadana y al fortalecimiento de la identidad propia de los nacionalismos y, también con tal objetivo, se hace uso de la comparación. La segunda etapa se desarrolla hasta la Primera Guerra Mundial, fase fecunda donde destacan las obras de G. Compayré (*Histoire de la pédagogie* de 1883) y de E. Durkheim (*L'évolution pédagogique en France*, publicada póstumamente, en 1939). Dicha fase es seguida por otra de declive para la producción historiográfica que concluye en la década de los cincuenta para dar lugar, por fin, a una renovación significativa derivada tardíamente de la escuela de los *Annales* y su manifiesto por una “nueva historia”. En el *Reino Unido*, tres obras pueden destacarse, *Introduction to the History of Educational Theories* (1881) de O. Browne, *Pioneers of Modern Education* (1905) de J.W. Adamson y *Doctrines of the Great Educators* (1918) de R.R. Rusk. En ellas, se observa la tendencia a tomar como núcleo central la historia de las ideas pedagógicas y los aspectos político-administrativos. Esta misma perspectiva es contemplada en la historiografía educativa de *Portugal*, que disfruta de un período especialmente fructífero en el último tercio del siglo XIX y los primeros años del XX (Fernández, 1988, pp. 255-273)^{xxviii}. También en el caso de Portugal, la renovación historiográfica llegará en la década de los sesenta del siglo pasado^{xxix}.

Mayor desarrollo dedicaremos a comentar la evolución de la *historiografía educativa española* hasta llegar a nuestros días, cuyos contenidos se vieron muy influidos por la historiografía europea de la época, especialmente

por la alemana y la francesa^{xxx}. Los primeros trabajos de Historia de la Educación son los de J.M^a Blanco White, una serie de artículos publicados entre 1823 y 1831, "Spain", "Bosquexo desde la historia del entendimiento en España desde la restauración de la literatura hasta nuestros días" u "Opresión del entendimiento en España" y "Education in Spain". Con ellos, se puede considerar que comienza una *primera etapa* dentro de la historiografía educativa española, que cubrirá *desde 1834 a 1898*, donde también se enmarcan las obras de Manuel Benito Aguirre, A. Gil de Zárate, J.M. Sánchez de la Campa, V. de la Fuente y Manuel B. Cossío^{xxxii}. En líneas generales, estos trabajos se caracterizan por su *concepción historiográfica historicista y positivista*, y presentan cierta tendencia de *legitimación de la política educativa del momento*.

La *segunda etapa* historiográfica educativa española se sitúa entre 1898 y 1936. Se produce una *expansión considerable de la producción* (Esteban Mateos, 1983, p.1032)^{xxxiii}, en paralelo con el proceso de institucionalización de la Historia de la Pedagogía como disciplina académica superior^{xxxiv}. Ello es observable tanto en lo que se refiere a obras nacionales (Escribano, Ruiz Amado, Tudela, Casas Sánchez, ^{xxxv}...) como a traducciones de publicaciones relevantes de la historiografía francesa, alemana y anglosajona (Davidson, Compayré, Damseaux, Monroe, Wickert...)^{xxxvi} y a inventarios de recursos (R. Blanco y Sánchez, L. Luzuriaga, D. Barnés). Siguen respondiendo a *concepciones historicistas y positivistas*, corrientes que predominaban en el resto de Europa.

Tras la guerra civil (1936-1939), comienza una *tercera etapa* dentro de la historiografía pedagógica y se extiende *hasta los primeros años de los setenta*. Sufrió en muchos aspectos una *regresión*, aunque ésta coincide con una fase de expansión de los estudios pedagógicos en las universidades y con el aumento de la producción bibliográfica en otros campos de la actividad científica, incluido el de los estudios sobre educación. Se constata una fuerte *dependencia respecto del exterior*: hay un elevado número de manuales traducidos a través de los cuales se continúan recibiendo influencias de los modelos historicistas (Dilthey), positivistas (Hubert, Atkinson, Beck), personalistas-culturalistas (Morando, Abbagnano-Visalberghi, Agazzi), neoidealistas (Codignola) o los derivados del movimiento social católico (Willmann). En la década de los setenta, junto a obras con análisis tradiciona-

les, aparecen otras con enfoques historiográficos nuevos^{xxxvii}, como el marxista o el económico. La importación de manuales extranjeros recalca en España a través de editoriales latinoamericanas como Losada, Kapelusz y El Ateneo, de Argentina, y Uteha y Portúa, de México.

La *producción histórico-pedagógica* elaborada en España fue muy *escasa*. Los manuales publicados en las primeras décadas del franquismo, como los de Herrera Oria, Montilla o Solana, privilegiaron la función apologética y adoctrinadora de la historia. Hasta 1960 no contamos con un manual que responda a criterios historiográficos estrictos, la *Historia de la Educación. Edades Antigua y Media* de M^a Ángeles Galino^{xxxviii}, que une las perspectivas culturales y sociológicas y examine los fenómenos educativos rigurosa y objetivamente. Se puede considerar la obra que inicia la investigación histórico-pedagógica plenamente moderna en España. Luego, le seguirán otras, sean procedentes del mundo de la pedagogía (Prellezo), sean realizadas por investigadores adscritos a diversas disciplinas históricas (Cacho Viu, Gómez Molleda, Jiménez Landi, Álvarez de Morales, Peset), que continúan estas nuevas pautas de trabajo^{xxxix}.

A partir de la década de los sesenta y, en el caso de España, fundamentalmente en los setenta, se percibirán cambios importantes dentro de la historiografía educativa. Los rasgos centrales que hemos hallado en la practicada hasta ese momento en los distintos países occidentales serían los siguientes:

- a) *Fuerte vinculación con la historia de la filosofía*: Se da *prioridad a la historia de las ideas y de las teorías pedagógicas*, que, además, se suelen presentar de forma *descontextualizada* como si éstas surgieran meramente como fruto de la dinámica interna de la racionalidad abstracta, sin incidencia de planos como el socio-cultural, el económico o el demográfico.
- b) *Yuxtaposición de los segmentos "historia de las ideas pedagógicas" e "historia de las instituciones educativas"*, manteniéndose este último en un plano secundario y siendo, con frecuencia, un simple aditamento dado que domina claramente el apartado de "historia de las ideas", con orientación filosófica.
- c) *Estructuración de los contenidos alrededor de los "grandes pedagogos", las figuras excepcionales*, que se emplean como criterio sistematizador de las

exposiciones históricas. Junto a estos “grandes pedagogos”, cobran importancia descriptores referidos a la política escolar o historia legislativa y a los sistemas educativos propios de cada estado, fruto del ambiente socio-cultural del momento, con el auge de los nacionalismos y la necesidad de crear identidades colectivas, elementos de cohesión social.

d) Modelos descriptivos y episódicos de exposición, que privilegian el *relato* de las ideas pedagógicas y los hechos educativos, conectándolos de una forma muy simplista y reducciónista, en un esquema lineal de causalidad unívoca y directa (idea a hecho), herencia del idealismo. Conceptos como “progreso”, “libertad”, “espíritu”, venían a dotar de sentido a una ingente cantidad de datos, característica ésta del pensamiento de la Modernidad y que se vio reflejada tanto en el historicismo como en el positivismo, quizás las principales corrientes que influyen en este momento de la historiografía educativa.

e) Función pragmática y moralizante del relato histórico, entendible debido al origen de la disciplina histórico-educativa; que fue contemplada casi exclusivamente como ciencia de la educación, con un papel formativo para los futuros docentes. Ello dio lugar a *interpolaciones ideológicas* acompañadas de la *emisión de juicios de valor* que chocaban con la objetividad y rigor que exige la científicidad deseada en el estudio de cualquier materia. Se pretendía que el examen de la historia de la educación proporcionara bases para construir la teoría pedagógica y los principios de intervención en el campo educativo para los maestros del mañana y, asimismo, facilitara modelos de conducta tanto del “buen profesor” como del tipo de persona en el que se debería de convertir el discente.

f) Heterogeneidad en el colectivo de los tratadistas de la Historia de la Educación: filósofos, profesores, políticos, clérigos... integran este cuerpo en el que, sin embargo, escasean los historiadores profesionales. Ello probablemente explica en gran parte las deficiencias conceptuales y metodológicas constatables en buena parte de la producción historiográfica educativa de este período.

Por último, un breve apunte acerca de *Hispanoamérica*. Siguiendo a Lozano Seijas (Lozano Seijas, 1992, p. 311)^{xl}, cabe decir que aquí la tradición de la Historia de la Educación es sólida y comienza a ser continental, casi

desde 1910, fecha del centenario de escenérides patrias de Independencia e inicio del proceso de la Revolución Mexicana, así como de andaduras civistas en la vida política y social de muchos de los países americanos. Bajo la influencia cultural de Europa, pero con conocimiento directo de la ciencia norteamericana, las perspectivas de la Historia de la Educación en Hispanoamérica fueron halagüeñas y terminarían concretándose en la producción de una Nueva Historia de la Educación excelente en cantidad y calidad.^{xli}

3.2. La “Nueva Historia de la Educación”: el giro hacia la historia social

Hay acuerdo entre muchos tratadistas expertos en el examen de la evolución de la historiografía educativa en señalar la década de los sesenta como la de inicio de una nueva forma de trabajar en este campo, tanto en Europa como en Estados Unidos^{xlii}. Son patentes notables esfuerzos por renovar los soportes teóricos, las orientaciones temáticas, las metodologías^{xliii}. Todo ello hay que asociarlo tanto al desarrollo experimentado por la historiografía general (*Annales, Marxismo*) como a los cambios producidos en las Ciencias de la Educación –nuevas concepciones sobre la educación, que no se limita al campo escolar, a aquello que tiene lugar en el aula- (Tiana Ferrer, 1988, p. 29)^{xlii}.

Quizás la característica más destacada de esta nueva forma de escribir la Historia de la Educación es la pretensión de *globalidad*, es decir, el intento de considerar los diferentes niveles (estructuras demográficas, economía, organización social, mentalidades, ordenamiento político) que afectan a los fenómenos educativos. Se puede detectar la influencia tanto del modelo historiográfico marxista, preocupado por estudiar los condicionamientos materiales operantes en las distintas formaciones sociales^{xliii}, como de *Annales* y su concepción de Historia total, sin olvidar el desarrollo de las ciencias humano-sociales (sociología, antropología, lingüística...) que reclaman atención a aspectos que la historiografía educativa tradicional había descuidado. Ahora, *entre los historiadores de la educación comienza a haber clara conciencia de que la educación es un hecho parcelario que forma parte de los sistemas sociales en que se genera y de los que funcionalmente depende*, por lo

que su historización debe ser contextualizada en ese marco de historia total, que aborde la diferentes dimensiones de la realidad. En cierta manera, la nueva historia podría identificarse con lo que ha dado en llamarse *historia social de la educación*, una historia que pone énfasis en la consideración de las variables que definen el contexto en que nacen y se desarrollan los discursos, las estructuras y las prácticas educativas y que, además, presta especial atención a los colectivos, verdaderos sujetos de la historia frente a la postura tradicional de la historia de atender a las personalidades relevantes.

Este nuevo enfoque repercute directamente en el *área de estudio* de la historia de la educación. Se busca, como se ha indicado, superar los esquemas personalistas, la historia de los grandes pedagogos, con el fin de *integrar todos los planos de la realidad educativa* (hechos, normas, ciencia, tecnología) y sus interacciones con el sistema social (economía, demografía, estructura social, mentalidades...). Todo ello va a traer como consecuencia acudir al apoyo de otras ciencias (antropología, psicología, sociología, economía, lingüística, demografía...) con lo que se favorece la interdisciplinariedad¹⁰¹. En la base, se halla la creencia de que se pueden extrapolar al análisis de los sistemas sociales del pasado las herramientas conceptuales, metodológicas y técnicas que hoy emplean las ciencias sociales. Los temas tradicionales (ideas pedagógicas, instituciones escolares, política educativa) siguen existiendo, pero ya el enfoque es diferente gracias a esa atención que se presta al contexto, y ahora se produce una eclosión de nuevos temas: alfabetización, historia de la infancia y de la adolescencia, de la educación de la mujer, de la educación rural y urbana, de las mentalidades y actitudes frente a la escolarización, del currículum, la incorporación de sectores sociales marginales o minoritarios a la educación, las relaciones entre demografía, economía, política y escolarización, la historia comparada de los sistemas educativos, etc. La investigación en este conjunto de nuevos temas exigirá la pluralización de los repertorios de fuentes habituales. Con frecuencia, la nueva historiografía pedagógica replantea las funciones tradicionales asignadas al sistema escolar y analizan mecanismos hasta entonces descuidados que afectan a su desarrollo, hecho constatable en la segunda oleada revisionista norteamericana de principios de los setenta (M.B. Katz, J. Spring, M. Lazerson, D. Tyack, C. Kartier, C. Kaestle y M. Vinovskis).

Otra modificación en esta nueva historiografía afecta a la estructura de

la temporalidad y, por tanto, da lugar a una *revisión de los criterios de periodización*. Frente a las temporalizaciones uniformes y mecánicas propias del historicismo y del positivismo, ahora se reconocen diferentes ritmos y niveles de temporalidad superpuestos, como señalara Braudel. Por una parte, la historia de la educación no se comporta como un proceso en perfecta sincronía con las transformaciones que ocurren en otros ámbitos como el político, el económico, el social o el cultural. Por otra, dentro de los múltiples sectores que integran lo que se llamamos Historia de la educación también existen diversos ritmos evolutivos. Todo ello habrá de ser tenido en consideración por el historiador para facilitar una comprensión adecuada de la realidad a la que se refiera.

Asimismo, se ha producido una progresiva sustitución de la historia narrativa por la *historia problema* que confiere al discurso histórico-educativo vitalidad. Tal como en 1953 escribían F. Butts y L.A. Cremin, se trata de asumir el compromiso de la investigación histórico-educativa con el esclarecimiento de los temas de hoy y encaminado a recuperar el pasado desde las expectativas contemporáneas (Butts y Cremin, 1959, p. 19)¹⁰².

En el campo epistemológico, la nueva historia de la educación comparte con otras ciencias sociales las pretensiones de científicidad a través del cumplimiento de los requisitos que impone el *método científico*: formulación clara de los problemas, planteamiento de hipótesis verificables, posibilidad de comprobación de las respuestas dadas mediante el contraste de éstas con fuentes que previamente han sido sometidas a crítica externa e interna, etc. La nueva historia de la educación se define como una ciencia en construcción con aspiraciones explicativas.

El reforzamiento de este conjunto de cambios se ha visto reforzado por una mejora de las interconexiones dentro de la comunidad científica de los historiadores dedicados a este campo. Revistas como *History of Education Quarterly* (Bloomington), cuyo primer número data de 1961, *Harvard Educational Review*, *History of Education* (Londres), *Histoire de l'Education* (París), *Paedagogia Historica* (Gante), el *Bulletino del C.I.R.S.E.* (Parma), la española *Historia de la Educación* (Salamanca) o la *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana* (Colombia); asociaciones profesionales internacionales como la I.S.C.H.E. (*International Standing Conference for the History of Education*) o la *Red Latinoamericana de Historiadores de la Educación*;

centros de investigación como el *Institut National de Recherche Pédagogique* (I.N.R.P.) y el *Service de l’Histoire de l’ Education*, dependiente del primero, ambos franceses, el *Centro Italiano di Ricerca Storico Educativa* (C.I.R.-S.E.)..., sociedades nacionales como la *History of Education Society* en Inglaterra, la *Canadian History of Education Association*, la *Sociedad Española de Historia de la Educación*, la *Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, la *Sociedad Chilena de Historia de la Educación*, la *Sociedad Venezolana de Historia de la Educación*, etc... junto con la celebración de Congresos y reuniones científicas nacionales e internacionales son punto de encuentro para el intercambio de las nuevas maneras de abordar la investigación histórico-educativa.

Queremos destacar que, en el caso de España, el proceso renovador se aprecia con más fuerza a partir del lustro 1970-1975, fecha en que Ruiz Berrio (Ruiz Berrio, 1988, pp. 153-174)¹⁸⁸ sitúa el inicio de la *cuarta etapa* en la evolución de la historiografía pedagógica en nuestras fronteras. Junto a factores académicos y científicos, en este proceso de renovación influyeron las circunstancias relacionadas con los cambios sociales y políticos que tuvieron lugar en España en torno a la caída de la dictadura del General Franco. La transición a la democracia y el desarrollo del Estado de las autonomías favorecieron el nacimiento de nuevos intereses dentro de la investigación histórica. Esta nueva etapa se va a caracterizar por la expansión de la investigación, por la madurez institucional alcanzada y por una fuerte renovación de los temas de estudio y de los métodos de trabajo.

3.3 Postmodernidad e Historia de la Educación. Últimas tendencias dentro de la historiografía educativa

Describir el contexto en que se desarrolla la historiografía histórico-educativa más reciente supone hablar de postmodernidad. Algunos de sus rasgos característicos son: visiones fragmentarias y escépticas de la realidad, subjetivismo y relativismo exagerados, individualismo, refugio en la cotidianidad dada y en la interioridad del yo, dominio de pensamientos “débiles” frente a ideologías “duras” e ideas globalizadoras, permisividad acrítica... En el terreno de la historia, en su versión radical, el postmodernismo

niega la posibilidad de la historia misma: se considera que su “relativismo” ataca de lleno la “objetividad” sobre la que se basa la historia académica y declara el triunfo del signo sobre la realidad (González, 2001, p. 808)¹⁸⁹. Lawrence Stone habla del retorno a la narración dentro del ámbito de la disciplina historiográfica que traería asociada la recuperación de la biografía, un nuevo énfasis de la fenomenología basada en eventos, la fuerte valoración de los análisis etnográficos y antropológico-culturales, entre otros caracteres (Stone, 1979, pp. 3-24)¹⁹⁰.

¿Han sido invadidos los historiadores de la educación por estas notas características de la postmodernidad?, ¿presentan sus obras los rasgos de esa “conciencia postmoderna”? Sin que parezca que se pueda dar una respuesta tajante¹⁹¹, parece existir un reconocimiento de que ciertos enfoques emergentes en la novísima Historia de la Educación responden con retraso a los estilos de la postmodernidad, sugieren una nueva cultura que se anuncia con “narrativas complejas, historias diversas y lenguajes múltiples” (Escolano, 2000, p. 355)¹⁹². Este cambio en la historiografía expresaría una reacción de cansancio ante el uso y abuso de modelos estructuralistas en décadas anteriores que terminaron por disolver al hombre y su historia (Nóvoa, 1993, p. 21)¹⁹³, lo cual, como señala Escolano, supondría un “efecto incompatible con las tradiciones pedagógicas de historia de la educación y con el auténtico *ethos* de los historiadores académicos” (Escolano, 2000, p. 331)¹⁹⁴. Significaría asimismo un intento de acabar con todo positivismo historicista, reductor de la historia a mera crónica, y con los residuos idealistas rastreadores de un sentido para el devenir histórico acudiendo a las “grandes ideas” (progreso, razón...), el rechazo a cualquier Teología de la Historia. Y quizás, especialmente, la conciencia de que no se puede saber nada sin duda. Podemos mencionar entre los rasgos esenciales de la última historiografía:

a) *Deconstrucción del objeto histórico-pedagógico*: Todo puede ser historiado. Hay una extraordinaria diversificación de las cuestiones a las que se le dedica atención, una curiosidad histórico-educativa que se dirige al estudio de múltiples temas hasta entonces olvidados dentro de la investigación pedagógica: infancia, mujer, nacionalismos y localismos, minorías étnicas y culturales, mentalidades, higiene, arquitectura escolar, currículo, tecnología material de la enseñanza, tiempo escolar... En con-

creto, la inclusión dentro del campo de estudio de la Historia de la Educación de individuos y comunidades que hasta entonces habían estado excluidos, de llamar la atención sobre los “grupos sin voz”, responde a una valorización de una filosofía del sujeto en el contexto de una reafirmación de la subjetividad del conocimiento propia de la postmodernidad. El trabajo del historiador no se concibe como resultante de un canon fijo, pretendidamente neutro, de objetividad. Cada tema puede ser visto desde múltiples miradas y perspectivas, de modo que, como indica Nóvoa, el principio de objetividad no descansa sobre el establecimiento de “verdades científicas” según el desfasado ideal positivista sino se fundamenta en la construcción de “discursos verídicos” con tal de que los criterios de científicidad sean explícitos y seguidos rigurosamente (Nóvoa, 1997, pp. 16-17)¹⁶.

Esta diversificación temática era ya una apuesta de los historiadores de *Annales* y de los *postestructuralistas* que buscaban romper con los convencionalismos académicos que reducían el análisis del pasado educativo al estudio de la política escolar, la red de instituciones educativas y las ideas pedagógicas. Hay un esfuerzo por trabajar la especificidad de las problemáticas de la enseñanza y de la educación sin que la mirada se pose sobre lo escolar en el sentido estricto del término.

A nuestro entender, la hiperfragmentación de la Historia de la Educación en múltiples especializaciones tiene dos peligros: perder el sentido de globalidad, la visión de conjunto, que es hacia donde debe avanzar todo proyecto histórico, y caer en la investigación de minucias carentes de relevancia, de trivialidades, amparados en la ideología del “todo vale”, del “todo puede ser historiado”¹⁷.

b) *Mutaciones respecto a la metodología*: Los historiadores de la educación no renuncian a los métodos cuantitativos y cualitativos de análisis de las ciencias sociales pero dichos métodos son complementados con la biografía, la fenomenología, la hermenéutica de la memoria oral y la etnología, que va unido a ese retorno a la narración que señala Stone (Stone, 1979, pp. 3-24)¹⁸ para la historia general. Estos cambios metodológicos se unen a transformaciones en los objetivos y en las suposiciones teóricas y epistémicas del historiador.

Desde estas orientaciones, se privilegian en la historiografía educativa varias tendencias, entre las que señalamos algunas:

a) *Microhistoria de la educación*: Vendría a ser la “intrahistoria de la educación”, la historia hasta ahora silenciada (Historia del currículum, de la escuela, de la tecnología material...). Adjudica historicidad a los temas, grupos, géneros y lenguajes que permanecieron ocultos en la penumbra de la macrohistoria.

Esta “microperspectiva” tiende la mano a la etnología y a la antropología. Se interesa en formas más reducidas de organizaciones sociales y políticas que la representada por la Nación-Estado, ocupándose de realidades empíricamente observables. La microhistoria se nutre especialmente de fuentes orales y materiales. Aunque con frecuencia se escuchan críticas acerca de la poca fiabilidad y el sesgo de los testimonios orales y la facilidad de introducir juicios personales (los sujetos mismos son los productores directos de los documentos), las fuentes orales, adecuadamente filtradas por la hermenéutica, son necesarias, entre otras cosas, para presentar la historia de numerosos aspectos de la educación popular y de la imaginación colectiva de los grupos no dominantes de la estructura social. Las historias de vida complementan los datos procedentes de otros escritos o fuentes icónicas o materiales sobre la cotidianidad de las instituciones y los hombres y mujeres de cualquier grupo social.

b) *Historia material de la enseñanza*: Inducida por la etnohistoria, no es sólo una historia de los materiales y herramientas de la escuela, sino que también aspira a construir una completa explicación de la educación. Los objetos pedagógicos son considerados signos que expresan características de la escuela, de sus estructuras, procesos y resultados. Hablan en silencio de los valores, concepciones y métodos que inspiran la teoría y la práctica de la educación.

Su meta sería descubrir la arquitectura interior de las instituciones, la lógica interrelacional de los objetos e incluso las influencias y condicionantes que esas mediaciones ejercitan y expresan en los campos de la cultura y el poder pedagógicos (Escolano, 2007)¹⁹

c) *Nueva historia social de la educación*: Es quizás una de las tendencias

más difíciles de delimitar, pues no tiene especificidad propia y se sitúa en el cruce de diversas tradiciones teóricas y metodológicas (Nóvoa, 1997, p. 25)^{lx}. Es fruto, principalmente, de la influencia que ha ejercido en la historiografía educativa la corriente estructuralista de los sesenta así como la crisis de los ochenta que dio lugar a una revisión. En la primera etapa, se desarrollaron estudios sobre los procesos de larga duración en educación, como los de construcción y cambio de los sistemas educativos, y la segunda etapa ha tenido una influencia más multidireccional, bajo el común denominador de conceder una gran relevancia a los factores sociales que actúan sobre los fenómenos educativos. Un ejemplo de esta última puede ser la *historia de la socialización*, formalizada por U. Herrmann, que señala tres líneas de investigación: la historia de la infancia, de la adolescencia y de la familia; el análisis histórico de los procesos educativos experimentados por niños y adolescentes, en función de su edad, condiciones de vida y educación; y la historia de la conceptualización del adolescente, el niño y la familia, según sus diversas tradiciones culturales, clases sociales y circunstancias vitales (Depaepe, 1983, pp. 60-66)^{lx}. Entre las características principales de los últimos tiempos de esta nueva historia social de la educación están el distanciamiento de las explicaciones estructuralistas, la adopción de prácticas metodológicas cada vez más diversificadas y la comprensión del lenguaje como elemento de organización (y no sólo de descripción) de fenómenos sociales y educativos^{lxii}.

d) *Historia de las mentalidades educativas*: Se trata de una historia de las representaciones, mitos, valores e imágenes mentales –en este caso relacionados con el mundo educativo– propias de una época o de un grupo determinado que constituyen la psique colectiva. El propio G. Duby mantenía que “el estudio de las mentalidades del pasado no puede llevar a una marcha segura sin apoyarse en una historia de la educación en sentido amplio, es decir, de todas las comunicaciones del individuo con su entorno, de los medios a través de los cuales recibe los modelos culturales” (Duby, 1961, p. 957)^{lxiii}. El término “mentalidades” incluye el dominio afectivo, el mundo de los sentimientos, de las pasiones, de la sensibilidad. En este campo de la “cultura psicológica” se hacen esfuerzos por desvelar las claves de los comportamientos de los grupos, es de-

cir, se reconstruyen las conductas, las expresiones, los silencios, que traducen las concepciones y las sensibilidades colectivas.

Betancor y Almeida señalan tres peligros que, de no ser evitados por los cultivadores de tal tipo de historiografía, dificultarían la comprensión histórica de una formación social completa: 1) considerar excesivamente autónomo el nivel ideológico de un grupo social y estudiarlo al margen de los demás apartados que inciden en dicho grupo (Fichtneau, 1991, p. XVII)^{lxiv}; 2) primar excesivamente la representación mental que de sí misma tiene una sociedad, o la que de la misma se hace el investigador, olvidando los acontecimientos políticos y sociales que pueden condicionar esa representación mental (Fontana, 1992, p. 110)^{lxv} y 3) aplicar con escaso rigor y demasiada ligereza las técnicas importadas de otras ciencias, fundamentalmente de la psicología y la estadística (Bétancor, Almeida, 2001, p. 776)^{lxvi}.

La *historia de las representaciones*, que puede ser considerada como un subconjunto de la historia de las mentalidades, ha originado dentro de la historiografía educativa, más reflexiones que investigaciones concretas. Cabe destacar el trabajo de J.C. Caron, de 1999, sobre los castigos escolares que trata de la sensibilidad social hacia la escuela y las prácticas disciplinarias que en ella se desarrollan^{lxvii}. En España, dentro del ámbito de la historia de las mentalidades, se pueden resaltar los trabajos de J.A. Cieza, *Mentalidad social y modelos educativos. La imagen de la infancia, la familia y la escuela a través de los textos literarios (1900-1930)*,^{lxviii} de 1989, J.M. Lázaro Lorente, “Actitudes en torno a la educación obligatoria en la Restauración. El caso de Valencia”^{lxix}, de 1990 y A. Escolano, *El Pensil de las Niñas*, de 2001^{lxix}.

e) *Nueva historia cultural de la educación*: Es una historia interdisciplinaria^{lxix} que, para unos, viene a sustituir a la desgastada historia de las mentalidades y, para otros, abarca la historia de la cultura material y la del mundo de las emociones, los sentimientos y lo imaginario, así como las representaciones e imágenes mentales, la de la cultura de la élite o de los grandes pensadores y la de la cultura popular, la de la mente humana como producto sociohistórico (en el sentido vigotskyano) y la de los sistemas de significados compartidos (propuesta de Geertz) u otros objetos culturales productos de esa misma mente –entre ellos el lenguaje

je y las formaciones discursivas creadoras de sujetos y de realidades sociales (Nóvoa, 1997, p. 11)^{lxxi}. Todos ellos se enfocan desde una perspectiva integrada (Viñao, 1995, p. 246)^{lxxii}. En ella, se puede percibir con frecuencia ese paso de la externalidad a la internalidad, característico de los nuevos rumbos de la historiografía del que nos habla Nóvoa: del análisis de la “externalidad” de los procesos educativos, subrayando la larga duración de los cambios y de las continuidades en educación, se avanza hacia el análisis de la “internalidad” del trabajo escolar, principalmente en los momentos de conflicto y de ruptura (Nóvoa, 1997, p. 21)^{lxxiii}.

Son muchas las posibilidades de la historia cultural en relación con la historia de la educación. Algunas trabajadas en España son: el estudio de los procesos de la profesionalización docente y de la formación de las disciplinas académicas como historia intelectual, la historia de la cultura y organización escolares y la de la mente como producto socihistórico (Viñao, 1995, pp. 245-269)^{lxxiv}. Hay un rechazo a una concepción de la cultura como un sistema unitario y uniforme, en el que predomine la identidad, y una conciencia de la no escisión entre historia social e historia cultural.

f) *Nueva historia de la política educativa*: No centrada únicamente en la vertiente legislativa de la actividad política sino en los elementos culturales y las representaciones sociales subyacentes bajo los procesos de transformación de la política educacional. Dentro de esta tendencia, cabe destacar la *historia de la sociabilidad*, liderada por Agulhon^{lxxv} que ha inspirado sobre todo la metodología de algunos historiadores de la educación que reconocen la tarea educativa desempeñada por el folklore, la propaganda, las fiestas, dando lugar a la historia de la educación popular, como tendencia histórica educativa en auge (Guereña, 1989, pp. 273-305)^{lxxvi}.

g) *Nueva historia de las ideas pedagógicas*. Supone una vuelta al interés por la historia del pensamiento pedagógico pero donde la mirada se fija en la construcción, difusión y recepción de los discursos en el tiempo. Se busca detectar el grado de recepción real que los grandes pensadores sobre educación tuvieron en la sociedad de su época, puesto que se ha tomado conciencia de que cada sociedad se apropió de las ideas,

reformulándolas, readaptándolas a sus condiciones especiales, y, en definitiva, llegando casi a alterar la propuesta pedagógica del autor. Hay una revalorización de la hermenéutica, analizando todas las lecturas reales o posibles de los textos, de los discursos pedagógicos, recogiendo las teorías que determinan su relación con el contexto: la del giro lingüístico y la de la recepción que enriquecerán los procesos de configuración de los discursos educativos. La problemática del poder ocupa un papel central pues la investigación histórica aspira a identificar la forma en la que los discursos pedagógicos definieron las subjetividades, las identidades colectivas y los saberes (Nóvoa, 1997, p. 33)^{lxxvii}.

A. Nóvoa es uno de los pocos historiadores de la educación que ha efectuado una propuesta historiográfica posmoderna que intenta no desembocar en un relativismo histórico-cultural. Habla de incluir puntos de vista múltiples y diversificados en la narrativa histórica ante la necesidad de hacer preguntas nuevas y buscar significados diferentes, “imaginar otras historias” (Nóvoa, 1996, pp. 250-275)^{lxxviii}. La renuncia a los discursos hegemónicos y totalizadores ha dado entrada a nuevos temas, métodos y estilos narrativos que refuerzan la sensación de relativismo y se ha reforzado la necesidad de planteamientos interdisciplinares, que, a veces, ofrecen una imagen un tanto mosaical, típica igualmente de la postmodernidad, de nuestra disciplina.

¿Para qué nos pueden servir fundamentalmente los planteamientos de la postmodernidad? A nuestro entender, nos lanza a pensar en nuevas maneras de mirar los textos, de inscribir los textos dentro de los discursos y de relacionar tanto los textos como los discursos con sus contextos, como indica Hayden White (White, 1997, p. 33)^{lxxix}. En definitiva, nos induce a cuestionarnos nuevamente nuestras prácticas y ello siempre es favorable para el avance de cualquier disciplina. Ése “repensar lo pensado”, “de saber lo sabido” y “dudar de la propia duda” que, como proponía Machado con su *Juan de Mairena* es el único modo de empezar a creer en algo (Machado, 1991, p. 199)^{lxxxi}. El discurso de la postmodernidad nos incita a pensar el pasado en términos de encrucijadas a partir de las cuales son posibles diversas opciones, evitando admitir sin discusión que la fórmula que se impuso en determinado momento era la única posible.

Notas

- i MORIN, E.(2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós-Studio, p. 95.
- ii "La postmodernidad no es un período histórico ni una tendencia (cultural o política) con características bien definidas. La postmodernidad puede entenderse, en cambio, como el tiempo y el espacio privado-colectivo, dentro del tiempo y espacio más amplio de la modernidad, delimitada por los que tienen problemas o dudas con la modernidad, por aquellos que quieren someterla a prueba, y por aquellos que hacen un inventario de los logros de la modernidad, así como de sus dilemas no resueltos." HELLER, A. y FÉHER, F.(1998): *Políticas de la postmodernidad. Ensayos de crítica cultural*. Barcelona, Península, p. 149.
- iii MATE, R.(1993): *Filosofía de la Historia*, Madrid, Trotta, p. 13
- iv SÁDABA, J.(1993): "¿El fin de la historia? La crítica de la postmodernidad en el concepto de historia como metarelato", En MATE, R.: *Filosofía de la Historia*, Madrid, Trotta, p. 203
- v BELENGUER CALPE, E.(2001): "Indicadores del estadio cultural posmoderno", en *La huella del Hombre. Humanismo y Tecnología*. Centro Insular de Cultura, Las Palmas, 1990.
- vi GONZÁLEZ, Mª L.: "A propósito del saber histórico-pedagógico (I). Reflexiones Vid. en GONZÁLEZ, Mª L.: "A propósito del saber histórico-pedagógico (I). Reflexiones desde algunas lecturas de la postmodernidad". En AAVV: *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica*. Oviedo, SEHE y Universidad de Oviedo, p. 808.
- vii TOURAIN, A.(1993): *Critica de la modernidad*. Temas de Hoy, Madrid, 1993; GIDENS, A.: *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza Editorial.
- viii ARÓSTEGUI, J.(1995): *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona, Crítica, p. 139
- ix SPIEGEL, G.M.(1990): "History, Historicism and the Social Logic of the Text in the Middle Ages", en *Speculum*, vol. 65, nº 1, January, pp. 59-86. Citado por FERRAZ, M. (2001): "La historiografía discursiva y sus posibles incursiones en el ámbito de la Historia de la Educación", *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica*. Oviedo, SEHE-Dpto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, p. 798.
- x Entre estas acepciones, destacamos: 1. Narración y exposición de los acontecimientos pasados y dignos de memoria, sean públicos o privados. 2. Disciplina que estudia y narra estos sucesos. 3. Obra histórica compuesta por un escritor. 4. Conjunto de los sucesos o hechos políticos, sociales, económicos, culturales, etc., de un pueblo o una nación. 5. Conjunto de los acontecimientos ocurridos a una persona a lo largo de su vida o en un período de ella.
- xi RAE (1997): *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid, Espasa Calpe, S.A., p. 1114.
- xii El inglés designa con el término *story* los hechos pasados y con *History*, el estudio de los mismos. El alemán hace una distinción entre *Historie* como realidad de lo histórico, *Geschichtsmos*. El alemán hace una distinción entre *Historie* como realidad de lo histórico, *Geschichtsmos*. El alemán hace una distinción entre *Historie* como realidad de lo histórico, *Geschichtsmos*. El alemán hace una distinción entre *Historie* como realidad de lo histórico, *Geschichtsmos*.

xiii Ortega y Gasset muestra la diferente relación de los seres humanos y de los demás entes con el tiempo: "A diferencia del mundo físico, las cosas humanas no sólo están en el tiempo, sino que el tiempo está en ellas. Una nación, un hombre.. lo son en cuanto presentes y ahorita; pero en ese presente resuena el pasado y palpita el futuro, es decir, que no están fuera de ellas, sino al revés, forman parte de ellas, de suerte que las cosas humanas, no sólo tienen un pasado, un futuro, sino que están hechas en su presente, de pasado y futuro." ORTEGA Y GASSET, J. (1966): *Una interpretación de la Historia Universal*. Madrid, Revista de Occidente, p. 114.

xiv Estos dos componentes son subrayados en distintas definiciones acerca de la Historia. Escogemos la de Febvre que nos parece suficientemente representativa: "La Historia es el estudio científicamente elaborado de las diversas actividades y de las diversas creaciones de los hombres en otros tiempos, captadas en su fecha, en el marco de sociedades extremadamente variadas y, sin embargo, comparables, unas a otras (el postulado de la sociología); actividades y creaciones con las que cubrieron la superficie de la tierra y la sucesión de las edades". FEBVRE, L.(1992): "Vivir la Historia", conferencia a los alumnos de la ENS, 1941, en *Combates por la Historia*. Barcelona, Ariel, p. 40.

xv PROST, A.(2001): *Doce lecciones sobre la Historia*, Valencia, Cátedra-Universidad de Valencia, p. 113.

xvi ARÓSTEGUI, J.(1995): .. *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona, Crítica, p. 227.

xvii BRAUDEL, F.(1991): *Escritos sobre Historia*. México, FCE, p. 29.

xviii BRAUDEL, F.(1980): *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. Madrid, FCE, vol. 1, p. 14. Con frecuencia se habla de "tiempo de las estructuras" (realidades históricas menos móviles, que tardan más en modificarse), "tiempo de las coyunturas" y "tiempo de los acontecimientos".

xix Para Aróstegui, el gran fallo de la concepción braudeliana de los tres niveles de tiempo es que está ausente la articulación de los tiempos diferenciales en modelos metodológicos o teóricos de un tiempo de la historia. ARÓSTEGUI, J.(1995): *La investigación histórica: teoría y método* .op. cit. p. 225. Fontana se pronuncia de una forma semejante. Sostiene que la estructura en tres pisos de Braudel le sirve a éste para depositar todo ordenadamente, pero no señala ninguna relación efectiva entre los distintos estratos que pueda conducir al almacenamiento sistemático, a una explicación integrada. No hay nexos que expliquen cómo los elementos de uno de los planos actúan sobre los otros para enlazarlos en una explicación global. FONTANA, J.(1999): *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona, Crítica, p. 206.

xx Dento de esta aproximación estructuralista relacional, Lloyd incluye a algunos historiadores de *Annales*, a diversos sociólogos e historiadores marxistas, a la sociología figuracional de Norbert Elías y sus seguidores, a la sociología funcionalista de Alain Touraine y su grupo, etc. Señala cinco puntos esenciales: "1. A central place is given to the conscious but decentered human agent who has social structuring power. 2. Neither the human agent nor society has primacy –each is constituted in and through recurrent practices. 3. Institutions are struc-

tured social practices that have a broad spatial and temporal extension. Structure as institutionalized relations is the outcome of the social practices it recursively organizes. 4. Social conduct and social structure are fundamentally temporal and specifically environmentally located. 5. The forces for social change have to be looked for in the causal interrelationships among action, consciousness, institutions, and structures." Lloyd, Ch. (1991): "The methodologies of Social History: a critical survey and defense of structurism," en *History and Theory*, XXX, February, p. 213.

xx "Individuos" aquí no significa sólo seres humanos, sino todo tipo de "unidades" en las que los fenómenos sociales pueden descomponerse: acciones, palabras, cosas materiales, símbolos culturales, etc.

xxi Von Wright da una definición lógica y física de "acontecimiento": "Consiste en un par de estados sucesivos". WRIGHT, G.H. Von (1987): *Explicación y comprensión*, Madrid, Alianza Editorial, p. 31.

xxii CAPITÁN DÍAZ, A.(1978): "Historia y Educación", en *Revista Española de Pedagogía*, año XXXVI, abril-junio, p. 11.

xxiii ESCOLANO, A. (1997): "La historiografía educativa. Tendencias generales", en DP GABRIEL, N. Y VIÑAO, A. (eds): *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Barcelona, ed. Ronsel, p. 68.

xxiv Positivismo e historicismo coincidían en la prioridad concedida a los datos y documentos como fuentes para construir la imagen del pasado. Se parte del supuesto de que los hechos y documentos que se registran hablan por sí mismos, por lo que la investigación habría de centrarse sobre todo en la recopilación, acreditación y descripción de aquéllos –apuesta del positivismo-. El historicismo concibió la historia como una ciencia de lo idiosincrático, frente al carácter nomotético de las ciencias naturales. Así pues, la historia se encargaría de describir hechos individuales, singulares e irrepetibles, sin posibilidades de generalización. En un intento de transcender el anecdotismo en que podían caer la descripciones, el historicismo planteó el problema de la comprensión, mediante la búsqueda del sentido de las llamadas *constantes históricas*, que se obtendrían mediante el análisis de los datos acumulados por el historiador. Pese a estos intentos, la “ciencia histórica” practicada por ambos movimientos no trascendió el nivel de la erudición descriptiva. Cfr. ESCOLANO BENITO, A.(1997): “La historiografía educativa. Tendencias generales”, en DE GABRIEL, N. Y VIÑAO FRAGO A. (eds): *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Barcelona, Ronsel, pp. 54-55.

^{xxv} Señala Pereyra que tanto para Niemeyer como para Cramer, la Historia de la Educación era una verdadera fuente de conocimiento puesto que da la oportunidad al educador de examinar cuidadosamente los principios de la educación, para saber cómo operan en los textos reales de la experiencia humana y para aprender mejor a usarlos. Cfr. PEREYRA, M. (1981) "La Historia de la Educación en la formación de educadores. Orígenes y evolución de una disciplina escolar", en *Tempora*, nº 2, p.32.

xxvi Autores más relevantes de estos inicios de la historiografía italiana son E. Celestia, G. Allievo, E. Micheli, P. Siciliani o G. B. Gerini. Cfr.: CAMBI, E (1983): "Aspetti della ricerca

storico-pedagogica nel Novecento italiano", en SANTONI, A. y TREBISACCE, G. (eds): *I problemi epistemologici della ricerca storico-educativa*, Cosenza, Pellegrini, pp. 191-212.

xxvii La historiografía educativa italiana en el siglo XX se ve primero fuertemente impregnada de positivismo (ej., la *Storia della Scuola in Italia* (1913) de G. Manacorda), dominando más tarde la corriente idealista (ejs.: *La pedagogia rivoluzionaria* (1919) de E. Codignola; *Disegno storico dell'educazione* (1923) de G. Saitta; *Sommario di Pedagogia como scienza filosofica* (1934/1942) de G. Gentile). Finalizada la Segunda Guerra Mundial, se asiste a una lucha entre conservadores y progresistas que se verá reflejada en la producción historiográfica inclinada hacia una u otra tendencia (ejs.: *Educazione e autorità nell'Italia moderna* (1951) de L. Borghi; *Storia della scuola popolare in Italia* (1954) de D. Bertoni; *Il marxismo e l'educazione* (1964-1966) de M.A. Manacorda). Cfr. TOMASI, T. (1981): "Orientamenti per una storia della storiografia pedagógica italiana", en *Ricerche Pedagogiche*, nº 58, pp. 21-22.

^{xxviii} Cf. CASPARD, P.(1988): "Histoire et historiens de l'éducation en France", en *Les dossiers de l'éducation*, n° 14-15, pp. 9-29.

xxix De este período de oro de la historiografía portuguesa son las obras de J. Silvestre Ribeiro (*História dos estabelecimentos científicos, literários e artísticos de Portugal nos sucessivos reinos da Monarchia*, 1871-1892), A. da Costa (*História da Instrução popular em Portugal* de 1871), T. Braga (*História da Universidade de Coimbra nas suas relações com a Instrução pública portuguesa* (1892-1902)), A. Filipe de Matos (*O passado, o presente e o futuro da escola primária portuguesa*, de 1907), F. Deusdado (*Educadores portugueses*, 1909), A. dos Santos (*O encino primário em Portugal*, 1913), A. Pimentel Filho (*Lições de Pedagogia Geral e de história da educação*, 1919) y S. Pellico Filho (*História da instrução popular em Portugal*, 1923). Cfr. FERNÁNDEZ, R.(1988): "Historia da Educação, Historia das Mentalidades, Historia da Cultura", *Primer Encontro de Historia da Educação em Portugal*, Fundación Calouste Gulbenkian, Lisboa, pp. 255-273.

XXX Un precedente seria la *Historia da fundação do Colégio Real de Nobres de Lisboa*, de 1959, escrita por R. de Carvalho. *Ibidem*.

escrita por R. de Cerviño. Ibidem.

XXXI Nos serviremos principalmente de las obras de A. Escolano Benito (*Diccionario de Ciencias de la Educación. Historia de la Educación I. De la Antigüedad a la Ilustración*, Anaya, Madrid, 1984, pp. XI-XLIII; "La investigación en Historia de la Educación en España. Tradiciones y nuevas tendencias", en *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 155, julio-septiembre de 1993, pp. 331-349; "La historiografía educativa. Tendencias generales" en DE GABRIEL, N. Y VIÑAO FRAGO, A. (eds) (1997): *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Barcelona, Ronsel, pp. 51-84), de L. Esteban Mateo ("Pasado, presente y futuro de la Historia de la Educación", *Escalarización y Sociedad en la España Contemporánea*, II Coloquio de Historia de la Educación, Valencia, Universidad de Valencia, 1983, pp. 999-1039), de J. Ruiz Berrio ("La investigación española en Historia de la Educación. La Sección de Historia de la Educación de la Sociedad Española de Pedagogía", *1er. Encontro de História da Educação em Portugal. Investigações e Actividades*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1988, pp. 153-174) y de A. Tiana Ferrer (*Investigación histórica-educativa actual. Enfoques y métodos*. Madrid, Cuadernos de la UNED, 1988).

- xxxii BENITO AGUIRRE, M.(1841): *Bosquejo histórico-filosófico del estado de la educación primaria en España*; GIL DE ZÁRAFE, A (1855).: *De la instrucción pública en España*, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordomudos; SÁNCHEZ DE LA CAMPA, J.M. (1871/74): *Historia filosófica de la Instrucción Pública en España desde sus primitivos tiempos hasta el día*, Burgos, Imprenta Timoteo Arnáiz; DE LA FUENTE, V. (1873): "Historia de la Instrucción Pública en España y Portugal", en *Revista de la Universidad de Madrid*, nº 2, Madrid, pp. 185-201 y nº 4, 1873, pp. 465-479; DE LA FUENTE, V. (1884-1889): *Historia de las Universidades, Colegios y demás establecimientos de enseñanza de España*, Imprenta de Vda. e Hijo de Fuentenebro, 4 vols.; COSSÍO, M.B.(1897): *La enseñanza primaria en España*, Madrid,, Fortanet.
- xxxiii Hasta un total de 873 ha cuantificado Esteban Mateo. Cfr. ESTEBAN MATEO, L. (1983): "Pasado, presente y futuro de la Historia de la Educación", en AAVV: *Escolarización y sociedad en la España contemporánea*, Valencia, Universidad de Valencia, p. 1032.
- xxxiv La Historia de la Educación aparece por primera vez como materia explícitamente nombrada en la reforma de las escuelas normales promovida en 1898 como parte del curso superior para la obtención del llamado grado de maestro normal. Las reformas de los planes de formación de maestros de 1901 y 1903 también incluyen la Historia de la Pedagogía en los cursos del grado superior. Dicha materia también es contemplada en el Plan Bergamín de 1914 y en el Plan Profesional Republicano de 1931.
- xxxv Muchos manuales españoles eran simples transcripciones, a menudo entrecomilladas, de tratados extranjeros. Positivismo e historicismo son las corrientes historiográficas que en ellos prevalece. En ellos, los contenidos se suelen exponer de manera acumulativa y sustentado en unos cuantos autores y hay una repetida utilización del "progreso" como una constante en el desarrollo educativo. Cfr. ESCOLANO BENITO, A. (coord.)(1984): *Diccionario de Ciencias de la Educación. Historia de la Educación I. De la Antigüedad a la Ilustración*, Madrid, Anaya, p. XVI y XVII, donde se analiza el manual de G. Escrivano, *Historia de la Pedagogía* (1910).
- xxxvi La recepción de estos textos fue tardía, pudiendo constatarse que el tiempo medio transcurrido entre las ediciones de los manuales en sus respectivos países y la aparición en su versión castellana es de unos veinte años. Responden a concepciones historiográficas historicistas y positivistas.
- xxxvii BOYD, W. Y KING, E.J.(1977). *Historia de la educación*, Buenos Aires, Editorial Huemul; DEBESSE, M. y MIALARET, G.(1973/1979): *Historia de la pedagogía*, Barcelona, Oikos-Tau, vols. I y II.; BOWEN, J.(1976/ 1979/ 1985): *Historia de la educación occidental*, Barcelona, Herder, vols. I, II y III.
- xxxviii GALINO, M. A.(1960): *Historia de la Educación. Edades Antigua y Media*, Madrid, Gredos.
- xxxix CACHO VIU, V.(1962): *La Institución Libre de Enseñanza. Orígenes y etapa universitaria*, Madrid, Rialp; GÓMEZ MOLLEDA, M. D.(1966): *Los reformadores de la España contemporánea*, Madrid, CSIC; JIMÉNEZ LANDÍ, A.(1973): *La Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Taurus; ÁLVAREZ MORALES, A.(1971): *La Ilustración y la reforma de la*

Universidad en la España del siglo XVII, Madrid, Pegaso; PESET, J.L.(1974): *La Universidad Española (siglos XVIII y XIX)*, Madrid, Taurus.

xli LOZANO SEIJAS, C. (1992): "Bibliografía de Historia de la Educación Hispanoamericana", *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, nº 11, enero-diciembre, p. 311.

xlii Lozano Seijas establece tres etapas dentro del pensamiento social latinoamericano. Escribe: "Podría establecerse una historia del tipo de: 1. Etapa de la independencia. Romper con el pasado colonial como medio de conseguir la emancipación ideológica. El discurso científico de época de todo este proceso será el positivismo, que – en el caso de muchos países hispanoamericanos- conducirá a la búsqueda y hallazgo de un modelo universal de sociedad libre, capaz de proporcionar un bienestar generalizado (...) 2. Desde comienzos del siglo hasta la década de los Cincuenta, se vive el declive positivista y la filosofía de "la idea de América". El XIX terminó en 1910, con el fracaso del sueño o el diseño de un desarrollo armonioso del capitalismo en América Latina. La imagen del Porfiriato en México o la silueta del Estado Oligárquico Liberal se rompe o bien medio pacíficamente, a looms de un ciclo de acumulación –como en el Cono Sur-, o bien mediante el proceso de la Revolución Mexicana. Surgen modelos populistas y un "sentimiento" continental en las vanguardias ideológicas, el ajuste del modelo económico, del "desarrollo hacia adentro" y la búsqueda de la originalidad iberoamericana. 3. A partir de los Sesenta –Cuba, Onganía, las Tres Culturas, fin de la dictadura de Pérez Jiménez, herencia del asesinato de Gaitán, derrocamiento de Goulart...- la situación del Continente se enfoca desde una crítica radical tanto hacia las ideologías modernizadoras como hacia aquel pensamiento "ontológico" que se preguntaba por el "ser" de América. La cultura americana es una cultura dependiente, enajenada, encabalgada en un modelo de desarrollo "combinado y desigual". El subdesarrollo político de Latinoamérica es consecuencia del subdesarrollo económico, de su dependencia y de las relaciones de dominación que la marcan. La ruptura de los mecanismos de dominación externa es tarea previa no sólo de la propia identidad sino del futuro más inmediato." Ibídem, pp. 317-318.

xliii Cfr. LÉON, A.(1985): *La Historia de la Educación en la actualidad*, París, UNESCO, p. 11; TIANA FERRER, A.(1988): *Investigación histórico-educativa actual. Enfoques y métodos*, Madrid, UNED, p. 29.

xlii La obra de B. Baylin, *Education in the Forming of American Society: Needs and Opportunities for Study* (University of North Carolina Press, 1960) es representativa del cambio que se produce en la historiografía educativa.

xliii TIANA FERRER, A.(1988): *Investigación histórico-educativa actual. Enfoques y métodos*, Madrid, UNED, p. 29.

xlv Algunos postulados epistemológicos del materialismo histórico son examinados por Adam Schaff (SHAFF, A. (1974): *Historia y Verdad: Ensayo sobre la objetividad del conocimiento histórico*, México, Grijalbo, pp. 81-114); el conocimiento histórico es fruto de la interacción entre un sujeto, el historiador, y un objeto, el material elegido para investigar, las fuentes, en la cual el primero juega un papel activo; el historiador está condicionado por el contexto social donde se encuentra, donde desarrolla su actividad, de tal modo que imprime

al conocimiento de la realidad su “sello personal”, su manera de ver el mundo, que tendrá rasgos coincidentes con la de los demás sujetos que integran el mismo círculo convivencial. Hay que destacar la enorme influencia de estos postulados sobre la tarea y función de historiador. Debiera significar la huida de todo dogmatismo y el reconocimiento explícito de que toda muestra de conocimiento histórico supone una selección e interpretación por parte del historiador, una intervención activa en el mismo. Numerosos historiadores contemporáneos, no siempre de filiación marxista, se han visto influidos por los planteamientos de esta corriente de pensamiento y han hecho uso de categorías de análisis de raigambre materialista (capitalismo, coyuntura, ideología) como Lefèvre, Goubert, Soboul o Bois. Sin duda, el materialismo histórico contribuye a la toma de conciencia de la necesidad de estudiar las condiciones materiales de vida de los pueblos y de los sujetos para entenderlos, a enfatizar la importancia del contexto en sus múltiples facetas (huyendo de la historia política predominante en otras etapas y de las grandes personalidades) y a revitalizar la inquietud por la fundamentación teórica de los estudios históricos y por la teoría general de la Historia.

xlvi Temas que fueron abordados desde perspectivas metodológicas limitadas, como el caso de la alfabetización, han experimentado un sustancial replanteamiento metodológico. Por ejemplo, A. Viñao Frago, en *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales* (Fundación Educación, voces y vuelos, IAP, México, 1999) trata la alfabetización entremezclando cuestiones propias de la historia general y de historias sectoriales como la cultura escrita, la educación, la literatura, la comunicación, la antropología, la psicología, etc.

xlvii BUTTS, F. Y CREMIN, L.A.(1953): *A History of education in American Culture*, Nueva York, Henry Holt and Company, inc. (ed. castellana: *Historia de la educación en la cultura norteamericana*, Buenos Aires, Editorial Bibliográfica Argentina, 1959, cita p. 19). Su concepción de una “historia-problema” se observa al abordar el debate sobre el significado de tradiciones, ideales y prácticas democráticas en Estados Unidos, así como las instituciones y teorías económicas, las diferentes concepciones sobre la naturaleza humana, la inteligencia y el aprendizaje, etc.

xlviii RUIZ BERRIO, J. (1988): “La investigación española en Historia de la Educación. La Sección de Historia de la Educación de la Sociedad Española de Pedagogía”, en *Primer Encuentro de Historia da Educação em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 153-174.

xlix GONZÁLEZ LUIS, M. L.(2001): “A propósito del saber histórico-pedagógico (I). Reflexiones desde algunas lecturas de la postmodernidad”. *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica* Oviedo, SEDHE-Dpto. de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, p. 808.

l STONE, L.(1979): “The Revival of Narrative: Reflections on a New Old History”, en *Past and Present*, 85, pp. 3-24.

li ESCOLANO BENITO, A.(1993): “Postmodernity or Hight Modernity? Emerging approaches in the New History of Education.” En *Paedagogica Historica*, XXXII, vol. 2, p. 339.

lili ESCOLANO BENITO, A.(2000): “La Historia de la Educación después de la posmodernidad”, en RUIZ BERRIO, J. (ed): *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid, Biblioteca Nueva, p. 303.

lili Nóvoa constata que se ha efectuado el tránsito desde las estructuras hacia la valoración de las singularidades individuales y colectivas, se ha producido un “retorno al sujeto”. NÓVOA, A.(1997): “La nouvelle histoire américaine de l'éducation”, en *Histoire de l'éducation*, nº 73, janvier, p. 21.

liv ESCOLANO BENITO, A.(1993): “Postmodernity or Hight Modernity? Emerging approaches in the New History of Education.” en *Paedagogica Historica*, XXXII, vol. 2, p. 331.

lv Cfr. NÓVOA, A (1997): “La nouvelle histoire américaine de l'éducation”, *Histoire de l'éducation*, nº 73, janvier, pp. 16-17.

lvii Compartimos la opinión de Fontana quien afirma: “Una cosa es que pensemos que una explicación histórica más rica debe incluir hoy muchos factores que anteriormente no tomábamos en cuenta –o que considerábamos complementariamente– porque no éramos conscientes de su importancia, y otra que interpretemos eso como una invitación a abrir nuevos campos separados que tenderán a convertirse en la práctica en discursos independientes.” FONTANA, J.(1992): *La Historia después del fin de la Historia*, Barcelona, Crítica, p. 82.

lviii STONE, L.(1979): “The Revival of Narrative: Reflections on a New Old History”, en *Past and Present*, 85, pp. 3-24.

lviiii Cfr. ESCOLANO BENITO, A. (ed.)(2007): *La cultura material de la escuela*, Salamanca, CEINCE.

lx Cfr. NÓVOA, A.(1997): “La nouvelle histoire américaine de l'éducation”,en *Histoire de l'éducation*, nº 73, p. 25.

lx Cfr. DEPAEPE, M.(1983): *On the relationship of theory and history in Pedagogy*, Leuven University Press, pp. 60-66.

lxii Cfr. NÓVOA, A.(1997): “La nouvelle histoire américaine de l'éducation”, en *Histoire de l'éducation*, nº 73, p. 27. Algunas obras representativas son McCLELLAN, B.E. y REESE, W.J. (eds)(1988).: *The Social History of American Education*, Urbana & Chicago.; LABAREE, D.(1988).: *The Making of an American High School: The Credential Market and the Central High School of Philadelphia, 1838-1939*, New Haven; SEMEL, S.(1992): *The Dalton School. The Transformation of a Progressive School*, New York; MIREL, J.(1993): *The Rise and Fall of an Urban School System: Detroit, 1907-1981*, Ann Arbor.

lxii DUBY, G.(1961): “Histoire des mentalités”, en SAMARAN CH. (dir.): *L'Histoire et ses méthodes* (Encyclopédie de la Pléiade, vol. XI), París, Gallimard, p. 957.

lxiii “Sería una lástima que la investigación en el terreno de las mentalidades se llevase a cabo de manera demasiado abstracta; (...) los productos del pensamiento y la interpretación no pueden separarse de la existencia de la gente en este mundo”. FICHTENAU, H.(1991) : *Living in the tenth century. Mentalities and social order*, University of Chicago Press, p. XVII.

lxiv Fontana hace hincapié en la legitimidad del esfuerzo por recuperar para la ciencia histórica el campo de las ideas, de los sentimientos y la cultura, pero subraya que no hay que caer en la radicalidad de hacer de las representaciones mentales el motor fundamental de la historia. FONTANA, J.(1992): *La Historia después del fin de la Historia*, Barcelona, Crítica, p. 110 y ss.

- lxxv BÉTANCOR LEÓN, M.A. y ALMEIDA AGUIAR, A.(2001): "La Historia de la educación física y el deporte: reflexiones metodológicas en torno a la *Nueva Historia*", *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica* Oviedo, SEDHE-Dpto. de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, p. 776.
- lxxvi CARON, J.C.(1999): *À l'école de la violence. Châments et services dans l'institution scolaire au XIX^e siècle*. Paris, Aubier, 1999.
- lxxvii Editado por la Universidad de Salamanca.
- lxxviii En GUEREÑA, J.L. y TIANA, A. (eds) (1990): *Clases populares, cultura, educación. Siglos XIX y XX*. Madrid, UNED-Casa Velásquez, pp. 189-231.
- lxxix ESCOLANO, A.(2001): *El Pensil de las Niñas*, Madrid, EDAF. Recoge una antología literaria e iconográfica de la representación femenina en la mentalidad dominante dentro de la sociedad española de la segunda mitad del XIX y principios del XX.
- lxxxi Claro ejemplo de la interdisciplinariedad de la "nueva" historia cultural son: HUNT, L. (ed) (1989): *The New Cultural History*, Berkeley, University of California Press, y BARNES, A.E. y STEARNS, P.N. (ed.) (1989): *Social History and Issues in Human Consciousness. Some Interdisciplinary Connections*, New York University Press.
- lxxxi "La "nouvelle" histoire culturelle, (...), a souligné que les mots ne sont pas uniquement un reflet (description ou représentation) de la réalité, mais qu'ils sont des instruments qui produisent et qui transforment la réalité". NÓVOA, A. (1997): "La nouvelle histoire américaine de l'éducation", en *Histoire de l'éducation*, nº 73, janvier, p.11.
- lxxii VIÑAO FRAGO, A.(1995): "Historia de la educación e historia cultural, Posibilidades, problemas, cuestiones", en *Revista de Educación*, nº 306, enero-abril, p. 246.
- lxxiii NÓVOA, A.(1997): "La nouvelle histoire américaine de l'éducation", en *Histoire de l'éducation*, nº 73, janvier, p. 21.
- lxxiv Líneas de investigación expuestas por VIÑAO, A. (1995): "Historia de la educación e historia cultural, Posibilidades, problemas, cuestiones", en *Revista de Educación*, nº 306, enero-abril, pp. 245-269.
- lxxv Cfr. AGULHON, M.(1968): *Pénitiens et Franc-Maçons de l'ancienne Provence: essai sur la sociabilité méridionale*, Paris, Fayard, y "La sociabilité est-elle objet d'histoire?", en AAVV(1986): *Sociabilité et société bourgeoise en France, en Allemagne et en Suisse, 1750-1850*, Paris, Ed. Recherche sur les Civilisations, pp. 13-22.
- lxxvi GUEREÑA, J.L.(1989): "Fuentes para una historia de la sociabilidad en la España contemporánea", *Estudios de Historia Social*, nº 50-51, 273-305.
- lxxvii NÓVOA, A.(1997): "La nouvelle histoire américaine de l'éducation", en *Histoire de l'éducation*, nº 73, janvier, p. 33.
- lxxviii NOVÓA, A.(1996): "El passat de l'educació. La construcció de noves histories", en *Temps d'Educació*, 15, primer semestre, pp. 250-275. Nóvoa propone la siguiente organización de los principales campos de búsqueda de la Historia de la Educación, relacionándolos con cuatro términos reformulados por las nuevas corrientes historiográficas: Historia de los actores educativos (experiencia), Historia de las prácticas educativas (cultura), Historia de las ideas pedagógicas (discurso) e Historia de los sistemas educativos (identidad).

- lxxix WHITE, H.(1987): *The Content of the Form. Narrative Discourse and Historical Representation*, Baltimore & London, p. 185.
- lxxx MACHADO, A.(1991): *Juan de Mairena. Sentencias, donaires, apuntes y recuerdos de un profesor apócrifo*. Edición de José María Valverde, Madrid, Clásicos Castalia, cap. XXXV, p. 199.

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 1881¹

Verónica Oelsner⁴²

Resumen

Sobre la base de un caso concreto, este artículo explora las circunstancias de surgimiento del interés por modelos educativos extranjeros así como el condicionamiento de las preferencias por unos u otros: ¿qué circunstancias locales incitan el interés por modelos extranjeros?, ¿qué influye en las preferencias por un modelo u otro?, ¿qué rol juegan la interpretación de la situación local, el horizonte de referencia y la imagen de determinados contextos extranjeros por parte de los actores vinculados con la reflexión y reforma educativa? En este trabajo se atiende a estas preguntas, tomando como ejemplo la controversia que los argentinos Pizarro y Sarmiento tuvieron en 1881 sobre la creación de una escuela de artes y oficios. En el análisis se contraponen sus posturas en cuanto a lo que consideraban como problemas del país, objetivos a alcanzar y países a ser tomados como referencia para pensar el propio desarrollo. Lo que se propone aquí es que las divergentes visiones respecto a los problemas, a las necesidades y a los países ejemplares actúan como factores decisivos para las preferencias por diferentes modelos educativos.

Abstract

On the basis of a concrete example, this article explores the circumstances of emergence of local interest in foreign educational models as well as

¹ Universidad Humboldt, Berlín.

the conditions for preferring ones or others. What local circumstances incite the interest in foreign models? What influences the preferences for one model or another? Which role do involved actors' reading of the local situation, their horizon of reference and their perception of a given foreign context play? This article pursues these questions by focusing on the controversy that two Argentine educational authorities, Sarmiento and Pizarro, had in 1881 about the creation of a vocational school. The analysis distinguishes the views of these actors regarding what they considered as requirements of the country, goals to be achieved, and countries to be taken as models. The main argument is that these divergent visions of problems, needs and exemplary countries act as decisive factors when selecting foreign educational models.

Introducción

En 1881 Manuel D. Pizarro (1841-1909), entonces Ministro Nacional de Instrucción Pública, ordenó la creación de una Escuela Nacional de Artes y Oficios. Ello motivó una discusión epistolar entre él y Domingo F. Sarmiento (1811-1888), en aquel tiempo Superintendente General de Educación.³ En su confrontación en torno a la creación de la escuela, ambas autoridades fueron exponiendo sus visiones acerca de los problemas del país, sus expectativas en cuanto a su futuro así como su opinión acerca de la conveniencia de distintos modelos extranjeros. Para la realización de sus propuestas sobre instituciones educativas de orientación alternativa a la ya existente, sobre cuya necesidad ambos estaban de acuerdo, se inspiraron en ejemplos extranjeros. Pizarro prefería las *Ecoles d'Arts et Métiers* francesas, mientras que Sarmiento hacía referencia principalmente a hospicios para niños y jóvenes, en donde se enseñaban ciertos oficios, como los había visto en Nueva York y Montevideo.

A continuación se presenta la discusión de ambas autoridades, mencionada ya una vez por Tedesco (1993) al discutir algunos de los proyectos educativos de orientación económica que, desde su perspectiva, debido a la ausencia de apoyo oficial así como al escaso requerimiento concreto de preparación formal por parte del sector productivo, tuvieron un fracaso inme-

diable. Además de la citada obra, que enfatiza la función predominantemente política antes que económica que cumplió la educación durante las últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX, otras producciones – aunque pocas – se han ocupado de proyectos de formación para el trabajo en la Argentina desde una perspectiva histórica, como intenta hacerse aquí. Entre ellos, trabajos como el de Puiggrós (1992) se dedican a reformas e iniciativas en el campo de la educación práctica o laboral entre 1916 y 1943, postulando, en discusión con la obra de Tedesco (1993), que su escasez y deficiencia no pueden atribuirse simplemente al larval estado de la industria o a la voluntad política de los sectores más influyentes, sino que es necesario examinar más detenidamente la conformación cultural de la sociedad, los temores, aspiraciones y contradicciones de grupos más amplios, que habrían impedido el surgimiento de propuestas alternativas. Asimismo Pineau (1991) se ocupa de iniciativas de educación técnica impulsadas desde los sindicatos y el Estado, planteando, en la línea de Puiggrós, que las necesidades “objetivas” de calificación no alcanzan para explicar el tipo de las propuestas surgidas, siendo necesario atender además a la construcción y validación social de los saberes.

También este artículo intenta ir más allá de los determinantes sociopolíticos y económicos, para indagar cómo marcos de pensamiento de actores particulares han incidido sobre propuestas de educación y trabajo. A la vez se dedica a la relación de tales propuestas con modelos educativos extranjeros; aspecto que prácticamente no ha sido abordado por la literatura del área. Se atiende para ello a los argumentos planteados por Pizarro y Sarmiento y se analizan sus motivos para preferir modelos extranjeros distintos. Siguiendo trabajos que en los últimos años se ha ocupado del “préstamo”, la “transferencia”, “difusión” o “recepción” de ideas o modelos educativos a nivel internacional,⁴ las principales preguntas son: ¿qué circunstancias locales incitaron su interés por modelos educativos extranjeros?, ¿qué influenció las preferencias de Pizarro y Sarmiento por un modelo u otro?, ¿qué rol jugaron su lectura de la situación local, sus horizontes de referencia y su imagen de determinados contextos extranjeros? De acuerdo con Schriewer et al. (1998), se propone aquí que ciertas circunstancias locales, de cambios significativos, suelen incentivar un interés por modelos extranjeros; pero, además, que las representaciones dominantes de los actores in-

volucrados acerca de su propio contexto y situación, así como su imagen acerca de sociedades específicas tomadas como referencia, juegan un rol fundamental en la preferencia de ciertos modelos sobre otros. En este sentido, este artículo se concentra en el lado receptor de procesos de expansión de modelos educativos, destacando el rol decisivo que cumplen circunstancias y representaciones locales en procesos de adopción de tales modelos. El propósito es, por lo tanto, analizar las posturas de estos dos actores, Pizarro y Sarmiento, a partir de los supuestos mencionados, para luego, mediante su ejemplo, ilustrar algunos de los aspectos principales en la recepción de modelos educativos. Considerando que la educación para el trabajo representa en la Argentina un área para el que desde fines del siglo XIX se han venido discutiendo reformas pero aún no parece haberse encontrado una solución satisfactoria, examinar el rol de las ideas y representaciones sociales al importar, reelaborar o diseñar propuestas contribuya quizá a comprender mejor la complejidad de la situación.

Este trabajo está organizado en tres partes. La primera, muy breve, se refiere a los acelerados cambios sociales, económicos y políticos que precedieron la discusión así como al rol que se esperaba de la educación en tal contexto. Luego se presenta la discusión epistolar de los dos líderes educativos argentinos, sus propuestas y principales argumentos. En la tercera parte se ofrece una interpretación general acerca del interés y las preferencias por determinados modelos educativos extranjeros a partir del análisis de esta confrontación particular.

La situación local: modernización y educación

A partir de la adquisición de su independencia, Argentina se vio confrontada con intensos cambios políticos, económicos y sociales. Alrededor de 1860, como consecuencia de su participación más activa en el mercado internacional, estos cambios comenzaron acelerarse. El crecimiento resultante de las exportaciones agrícolas, las olas inmigratorias, las inversiones de capitales extranjeros así como los esfuerzos de una clase dirigente por transformar el viejo territorio colonial en un Estado nacional alteraron marcadamente, en el lapso de pocas décadas, las estructuras económicas, sociales

y políticas del país. Como en otras partes del mundo, la educación era considerada uno de los factores clave para lidar con parte de estas transformaciones así como para la construcción y el sostenimiento de un Estado moderno. Para los líderes nacionales Argentina debía salir de la “barbarie” para transformarse en miembro de la “civilización” que lideraban los países más avanzados. La educación parecía ofrecerse como un poderoso instrumento para conducir este proceso (Di Tella 1966).

Sin embargo, hasta entonces, las estructuras educativas no componían aún un sistema educativo, sino más bien un conglomerado de instituciones desarticuladas. En este contexto, una de las primeras medidas a nivel nacional fue la creación, a partir de 1864, de Colegios Nacionales de nivel secundario – la expansión de las escuelas primarias estatales sucedería posteriormente, apoyada en la Ley de Educación Común de 1884. Los Colegios Nacionales no tenían una orientación práctica, sino que preservaban las principales características de la educación tradicional: primacía del “enciclopedismo” (término que destacaba críticamente la tendencia a concentrarse en una colección de conocimientos abstractos) con énfasis en humanidades para cumplir la “función política” de preparar a la clase gobernante (Tedesco 1993). El hecho de que no hubiera ofertas educativas alternativas derivaría pronto en el surgimiento de críticas e intentos de reforma de las estructuras educativas existentes – aunque los cambios no comenzarían a implementarse sino varias décadas más tarde. Uno de estos primeros intentos sería iniciado en 1881 por el entonces Ministro de Instrucción Pública, Manuel D. Pizarro, y objetado por Domingo F. Sarmiento, en aquel tiempo Superintendente General de Educación del Consejo Nacional de Educación.

El debate de Pizarro y Sarmiento

La preeminencia de estudios enciclopédicos y humanistas llevó pronto a diferentes actores a criticar la falta de orientaciones prácticas o profesionales en la oferta educativa, las cuales, desde su punto de vista, eran necesarias tanto para el desarrollo económico como para la estabilidad social del país. Dado su pasado colonial, la región del Río de la Plata prácticamente

no poseía estructuras de formación para el trabajo artesanal. Como la expansión de las artes y los oficios en el territorio colonial contradecía los intereses y las políticas económicas de la Corona española, sus autoridades se ocuparon de limitar su desarrollo.⁵ Así, la formación de gremios en defensa de las débiles artes y oficios estuvo estrictamente prohibida.⁶ El sistema de aprendizaje, conocido del sistema gremial europeo, había sido implementado en el Río de la Plata, pero sólo débilmente y en realidad más orientado a disponer de mano de obra barata que a entrenarla (Johnson 1997; Sábato y Romero 1992). En este contexto comenzarán a aparecer discusiones e intentos de reforma relativos a la relación entre educación y el mundo productivo, sin tener estructuras previas que considerar.⁷ Tales discusiones e iniciativas se apoyarán entonces fuertemente en reformas realizadas en otros países y se concentrarán en la forma escolar, que era la que comenzaba a considerarse como el modelo moderno y superior para la preparación de mano de obra a nivel internacional – en oposición a la formación en el taller. Uno de los primeros reclamos por orientar la educación hacia el mundo productivo fue el de Manuel Pizarro en el año 1881. Pizarro, desde su cargo de Ministro de Instrucción Pública, sostenía:

En nuestros cortos años de vida organizada y regular, no hemos sido indiferentes ni hemos permanecido extraños á este movimiento universal de la sociedad moderna. Arrebatados por el espíritu de la época, hemos seguido en vertiginoso jiro sus evoluciones, en medio de nuestras últimas convulsiones de organización política [...]. Empero nuestro propio entusiasmo nos ha sido funesto. Afanados por llegar al término de una jornada que no tiene término, nos hemos apresurado á tocar las altas cumbres de la instrucción pública, y hemos abandonado el valle inmenso que se estiende al pie de ellas y las sustenta. Hemos formado así el Colegio y la Academia para los estudios superiores, profesionales ó científicos, y hemos descuidado la Escuela Primaria y la educación común del pueblo; hemos construido el Observatorio Astronómico, y hemos mirado con indiferencia ó desden la Escuela de Artes y Oficios. (Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública 1881, p. 4-5)⁸

Como otros, Pizarro postulaba que ese tipo de educación, de corte académico, era de beneficio sólo para una pequeña parte de la sociedad. Desde su perspectiva, para la mayor parte y para los sectores productivos del país, no existían ofertas educativas apropiadas.

La propuesta de Pizarro

Desde la perspectiva de Pizarro, entonces, era hora “emprender una reforma” que adaptara la enseñanza “á las diversas aspiraciones, vocaciones y tendencias populares”.⁹ Tal orientación impulsaría el progreso de la vida nacional vía “el comercio, la industria y todos los medios que hacen la prosperidad de las naciones modernas” (Ministerio... 1881, p. 33). En este sentido, las escuelas secundarias debían separar la educación orientada a la universidad de aquella que, en palabras de Pizarro, M. de Salvandy, ministro de educación francés (1837-1839 y 1845-1848), llamaba educación “especial” (Ministerio... 1881, p. 35). El modelo de tal tipo de educación lo representaban para Pizarro las *Ecoles d'Arts et Métiers* francesas.

En esos tiempos, las *Ecole d'Arts et Métiers* francesas eran conocidas en la Argentina y Francia directamente, pero también a través de las experiencias de Chile y Perú con ellas. La *Ecole d'Arts et Métiers* era una de las instituciones que el gobierno francés había fundado luego de la abolición de los gremios en 1792 para reemplazar el sistema de aprendizaje gremial. En este campo – el pasaje de la formación profesional de los gremios a las escuelas – Francia ocupaba internacionalmente un rol líder: en efecto, las *Ecole d'Arts et Métiers* se cuentan entre las escuelas técnicas más antiguas de Europa (Pannabacker 2002). La primera de ellas fue creada experimentalmente por el Duque de La Rochefoucauld en Liancourt en la década de 1780, sobre la base del ejemplo de las escuelas de fábricas que había observado durante un viaje por Inglaterra. En los años 1806 y 1811 se implementaron *Ecole d'Arts et Métiers* oficialmente en Châlons-sur-Marne y en Angers por orden de Napoleón. Estas escuelas se multiplicaron con las creaciones en Aix-en-Provence en 1843, Cluny en 1891, Lille en 1900, París en 1912 y Bourdeau en 1964. Originalmente, su objetivo era el de formar *ouvriers d'élite*: obreros calificados, capataces y supervisores de taller¹⁰

(Day 1987). Por lo tanto, estas escuelas combinaban trabajo en los talleres, como herrería o carpintería, con instrucción teórica en las aulas, como geometría, dibujo, mecánica o propiedades de los materiales (Pannabecker 2004). Como en Argentina, emergieron en el contexto de un sistema social y educativo rígido, que no incluía orientación técnica o vocacional alguna en la *Université* – término que en aquel entonces denominaba al sistema de instrucción pública con énfasis en cultura general y humanística, creado por Napoleón para responder principalmente a las necesidades educativas de la burguesía francesa (Day 1987).

Unas décadas después de la creación de la *Ecole d'Arts et Métiers* Châlons-sur-Marne, su director Jules Jarriez, entretanto retirado, contribuyó a crear escuelas similares en América Latina; concretamente, en Chile y en Perú. Jarriez compiló sus experiencias en ambos países en cuatro volúmenes, que para la época de la discusión de Pizarro y Sarmiento se encontraban disponibles en la Argentina en idioma español (Ministerio... 1881, p. 33). El modelo de las *Ecole d'Arts et Métiers* contaba para entonces con gran aceptación en Argentina: eso afirmaban no sólo Pizarro, sino también Sarmiento (Ministerio... 1881, p. 87, 75), así como parte de la prensa y la revista del *Club Industrial Argentino*. Pizarro describía los beneficios de estas escuelas de la siguiente manera:

[...] la Escuela de Artes y Oficios [...] nutre la inteligencia, robustece el corazón para la virtud, desarrolla las fuerzas musculares para los afanes de la vida, alimenta al hombre con un trabajo honrado, hace prosperar la industria y el comercio, desenvuelve las fuerzas productoras del país, alienta el espíritu de especulación y de empresa, esparce la felicidad y bienestar general por la satisfacción de las necesidades más apremiantes de la existencia... (Ministerio... 1881, p. 6)

Desde su punto de vista, el país pronto se industrializaría y era una “tarea patriótica” acelerar tal proceso (Ministerio... 1881, p. 87-88). Como los franceses, Pizarro le atribuía a las escuelas de artes y oficios la facultad de impulsar el sector industrial. De acuerdo con ello, ordenó la fundación de una escuela de artes y oficios con la única indicación de que se ajustara a las necesidades del país.

La reacción de Sarmiento

A pesar de la imagen positiva que tenía de las escuelas de artes y oficios francesas, Sarmiento, que había pasado años viajando por Europa y especialmente por los Estados Unidos, se manifestó contrario a la iniciativa del ministro Pizarro y le respondió con una batería de argumentos en oposición al establecimiento de la escuela.¹¹

Entre sus argumentos Sarmiento destacaba que el decreto de Pizarro no incluía indicación alguna sobre las orientaciones de la escuela planeada. Señalaba entonces la necesidad de pensar cuidadosamente sobre ese punto para poder evaluar concretamente la conveniencia de tal creación. Además, para justificar su postura, Sarmiento se refería al caso de Chile, donde él había estado exiliado durante cerca de dos décadas. Explicaba que la escuela de artes y oficios chilena había sido muy bien equipada y ofrecido una formación comprehensiva, combinando instrucción teórica y práctica. Sin embargo, cuando los primeros alumnos terminaron el curso, “el Gobierno tuvo que preguntarse, qué haría con aquellos artífices tan altamente preparados? [...] Nadie solicitaba tales artesanos, y ellos no podían montar talleres de su cuenta” (Ministerio... 1881, p. 76). Como solución, relataba Sarmiento, el gobierno chileno había creado talleres públicos en algunas provincias y enviado allí a los artesanos recientemente formados, para que ellos emplearan aprendices y les transmitieran las habilidades que habían adquirido en la escuela. De todas formas, enfatizaba Sarmiento, no debía olvidarse que, a diferencia de Argentina, en Chile la inmigración europea no era tan abundante. Y justamente debido a que la mayoría de su población era indígena, la idea del gobierno de “transmitirle conocimientos teóricos e industriales de que tradicionalmente carece” no era tan descabellada (Ministerio... 1881, p. 76). Pero Argentina, en cambio, estaba promoviendo activamente y recibiendo grandes contingentes de inmigrantes europeos con, supuestamente, formación y experiencia industrial. Como afirmaban testigos contemporáneos, desde hace algunas décadas estaba muy difundida la idea de que “no tenemos que preocuparnos de esta conveniencia de formar ingenieros e instruir artesanos, porque nos han de llegar tantos del Viejo Mundo que tal vez desborden nuestras necesidades efectivas” (*La Revista del Plata*, 1854, citado en Sábat y Romero 1987, p. 136-137). Por

eso, en la línea de esta difundida opinión, para Sarmiento, los esfuerzos del gobierno por disseminar habilidades industriales eran más bien innecesarios.

Sarmiento fundamentaba su posición, refiriéndose también al caso norteamericano. Los Estados Unidos tenían ya 50 millones de habitantes, importantes recursos naturales, “á mas de la aptitud tradicional heredada de la raza inglesa y la facultad inventiva en maquinarias, aparatos, etc.” (Ministerio... 1881, p. 77). A pesar de todas estas convenientes condiciones y de una industria ya en desarrollo, los Estados Unidos eran muy cautos respecto de la creación de escuelas vocacionales o industriales, sostiene Sarmiento. En general, las escuelas creadas eran de agricultura. Sarmiento se refería concretamente a una de esas escuelas agrícolas, que ofrecía cursos de maquinaria, ingeniería, química aplicada y minería, cuyo programa constituyía para él “verdaderamente una ‘Escuela de Artes y Oficios’” como las de Chile y Perú (Ministerio... 1881, p. 78). Pero Sarmiento había intentado promover escuelas de agricultura y minería como las norteamericanas en Argentina con anterioridad. Desde 1862, como gobernador de la provincia de San Juan, había manifestado interés en la instrucción agrícola y minera para sacar a su provincia del retraso en que se encontraba (Tedesco 1993). Pocos años más tarde, en tanto presidente del país (1868-1874), fundaba el Departamento de Agricultura, a semejanza del *Department of Agriculture* creado por los Estados Unidos en 1862.¹² También intentó variar la oferta educativa de las escuelas secundarias mediante la creación de cursos anexos especializados. En efecto, en 1870 el Congreso Nacional aprobó su proyecto de crear departamentos de enseñanza profesional de agronomía y escuelas de minería anexas a los Colegios Nacionales de Salta, Tucumán, Mendoza, San Juan y Catamarca. Pero tanto los departamentos de agricultura como las escuelas de minería no contarían con recursos ni alumnos suficientes y la mayoría de ellos cerraría pocos años después de su creación.¹³

Era probablemente debido a esta experiencia fallida que, a pesar de la admiración por el modelo estadounidense, Sarmiento se preguntaba: “Pero cuáles serían las aplicaciones prácticas de esta instrucción industrial en nuestro país?” (Ministerio... 1881, p. 78). En cuanto a la orientación arquitectura, sostiene que Argentina contaba ya con arquitectos alemanes, franceses y especialmente italianos, razón por la cual el país no ganaría nada con tal enseñanza. Respecto de la minería, existía ya una escuela y eso parecía

ser suficiente. Finalmente, en referencia a la construcción de máquinas, Sarmiento cuestionaba: “máquinas para qué industrias, que no las tengan perfectas los países industriales?” (Ministerio... 1881, p. 78). Después de plantear estas preguntas, desplegaba su argumento principal:

La República Argentina no será en largo tiempo un país industrial. Fálianle brazos, instintos ó tradiciones industriales, carbon, caídas de agua y leña, como motores. Cuando una industria ofrece utilidad, se piden por el correo las máquinas, y los maquinistas sobran para montarlas. [...] Una fábrica que se instale, construirá y pondrá máquinas de vapor, sin necesidad de que sea argentino el Director ó los obreros mecánicos. (Ministerio... 1881, p. 78)

¿Qué haría entonces el Estado cuando comenzaran a salir de las escuelas creadas los primeros egresados? En opinión de Sarmiento, “terminado los cursos, no sabría el Gobierno donde colocar sus mecánicos” (Ministerio... 1881, p. 79).

Por eso, Sarmiento priorizaba la creación de “Otra forma de ‘Escuela de Artes y Oficios’”, siguiendo el ejemplo de una en Montevideo así como otra en Nueva York (Ministerio... 1881, p. 79-80). Se refería en realidad a una casa de reforma, en la que se les enseñara a los niños y jóvenes recogidos de las calles ciertas artes y oficios. De la institución uruguaya enfatizaba que “la moral era excelente, la disciplina y el orden admirables” (Ministerio... 1881, p. 79). A la escuela de los suburbios de Nueva York “la Policía envía la espuma ó la borra humana infantil que recoje en las calles, y los jueces á los juveniles delincuentes y á los niños sin padres ó tutores, cuando estos son viciosos é incorrejibles” (Ministerio... 1881, p. 80). Como otras grandes ciudades, Buenos Aires debía confrontar sus problemas:

Las grandes ciudades tienen sus enfermedades propias, que es preciso estar curando siempre, como la sarna [...] Hay en ellas moralla humana, deshechos pútridos ó corruptibles; el niño abandonado, ó callejero, ó sin padres, ó arrojado en brazos de la miseria, ó vicioso por herencia, contagio ó disposición natural. Estas excreencias, estos musgos y hongos que se desenvuelven en los rincones fí-

tidos y oscuros de la sociedad, producen mas tarde el ratero, el ladrón, el asesino, el ébrio, el habitante incurable del hospital ó de la Penitenciaria. (Ministerio... 1881, p. 80)

Dada la prioridad que para Sarmiento implicaban estos problemas por sobre el desarrollo industrial, declaraba expresamente “su predilección antigua por esta clase de establecimientos” (Ministerio... 1881, p. 80).

La reacción de Pizarro

En comparación con Sarmiento, Pizarro tenía una concepción diferente de lo que sería el futuro del país. En sus palabras, al planear la Escuela de Artes y Oficios, el gobierno había considerado diversos factores: el tamaño del territorio argentino, la variedad de sus productos naturales, la abundancia de materia prima, el desarrollo progresivo de la agricultura y el comercio, de las colonias agrícolas y de las líneas férreas;

...y estudiando y calculando todo esto y mucho mas, ha debido concluir que todo ello hace inevitable en una época mas ó menos próxima, un desenvolvimiento industrial que es obra del patriotismo acelerar, y para el que debe la prudencia del estadista preparar oportuna y convenientemente la población nacional, en armonía con las necesidades actuales y el destino inevitable de la Nación por las consideraciones de su constitución física y económica. (Ministerio... 1881, p. 87-88)

Sin embargo, desde su punto de vista, la situación de la población industrial era “deplorable”. Los argentinos no estaban calificados para las industrias en desarrollo, por lo cual éstas estaban todas en manos de trabajadores e industriales extranjeros, lo que resultaba en altos costos de mano de obra. Al margen, las industrias nacientes necesitaban al fundidor, al cerrajero y al mecánico. De otra forma, la ruptura o la falla de máquinas o piezas importadas paralizarían la actividad de la industria afectada por no contar con personal capaz de intervenir. ¿Por qué buscar la inteligencia extran-

jera en lugar de entrenar adecuadamente la propia?, se preguntaba Pizarro. En confrontación directa con Sarmiento, se respondía:

No encuentro la razon porque la Nacion haya de vivir eternamente encida y subyugada á la suerte de la industria extranjera en las manufacturas y confecciones de importancia diaria, sin preparacion á elaborarlas un dia con la materia prima que para ellas entrega en su exportacion anual á manos estrañas [...] El Gobierno de la Nacion no puede, por lo tanto, asentir á la insinuacion de que la Republica no será jamas, ó por lo menos no lo será en corto tiempo, un pueblo industrial; ni que baste, en las condiciones de su constitución física y económica, la creacion de una 'Escuela de Reforma', para la niñez abandonada ó callejera, y el establecimiento de una 'Escuela Agronómica' para el progreso de su agricultura y de su industrial! (Ministerio... 1881, p. 89-90)

Además, una escuela de artes y oficios no sólo era de importancia industrial sino también intelectual y moral; no estaba solamente ligada al desarrollo económico sino también al social, sosténia el Ministro. Pizarro cluía su argumento con una cita del reporte de un político francés, M. de Chanchard, a la legislatura francesa de 1868:

Asociar el estudio teórico á la práctica de las artes útiles, *completando, si es necesario, los conocimientos adquiridos en una primera educación*; ayudar y fecundar el trabajo mas humilde por sabias y provechosas comunicaciones con la ciencia; elevar, por esto mismo, con gran ventaja y provecho del cuerpo social el nivel intelectual de las poblaciones industriales, es ciertamente en el orden moral, un primer objeto digno de un gobierno *liberal y popular*. (Ministerio... 1881, p.90-91; el destacado es original)

De esta manera, Pizarro esperaba haber dejado clara al Superintendente la necesidad de crear una escuela de artes y oficios “que debe responder á las necesidades industriales del país”, “sin tener necesidad de entrar al detalle del plan de estudios y programas” (Ministerio... 1881, p. 91).

Condicionantes de las preferencias por distintos modelos educativos extranjeros

Luego de haber presentado la discusión de ambas autoridades, se retoman ahora las preguntas postuladas al comienzo del trabajo. ¿Qué incita la búsqueda de modelos educativos extranjeros y qué influencia las preferencias de unos sobre otros? ¿Cuáles parecen ser factores clave en estos procesos? A continuación se proponen respuestas a estas preguntas en base al caso presentado.

La percepción de problemas como caldo de cultivo para el interés por modelos extranjeros

La primera pregunta se refiere a los factores que motivan el interés y la búsqueda de modelos, en este caso educativos, en el exterior. Como otros casos,¹⁴ este ejemplo muestra que el interés por modelos extranjeros parece particularmente marcado en situaciones de cambios significativos, en que los actores locales perciben la necesidad de reaccionar a ellos y para los cuales los propios recursos aparecen como insuficientes. Esas situaciones críticas o, más bien, esa percepción de problemas y de insuficiencia de medios para afrontarlos – que impulsan la búsqueda de soluciones, de posibles reformas, de nuevas instituciones – forman el “caldo de cultivo” para la búsqueda de modelos en el exterior.

En el caso argentino, la búsqueda y la contraposición de modelos institucionales en 1881 tuvo lugar en un contexto de grandes cambios económicos, políticos y sociales: de aceleradas transformaciones de las estructuras económicas y sociales del país como resultado del nuevo rol de la Argentina en el mercado internacional, las inmensas olas inmigratorias de Europa y el empeño de los líderes políticos por modernizar la Argentina económica, política y socialmente. En tales circunstancias de enormes cambios y de intentos de reformas, emergió la necesidad de dirigir la mirada hacia el exterior; de mirar hacia aquellos países de los que parecía conveniente importar estrategias, soluciones o, concretamente, instituciones como modelos para encaminar el propio desarrollo. En la Argentina esto fue hecho,

entre otras cosas, al redactar la constitución nacional y la ley moderna, pero también en educación, la cual era vista como un factor primordial para el proceso de construcción de la Nación y la promoción del progreso económico.

La definición del problema y de los objetivos a alcanzar como lógica de selección

Este impulso, que resulta de una necesidad sentida, se refiere a las condiciones de emergencia del interés por modelos extranjeros, pero no indica aún en qué dirección se orientará la búsqueda. La “lógica de selección” (Lüssebrink 2005), esto es, las preferencias por un modelo sobre otro, por una solución sobre otra, dependen, según se propone aquí, de cómo se conciben los problemas, de cómo son definidos y, en relación con ellos, de los objetivos o del futuro que se sostiene que debe alcanzarse – dado que no cualquier solución es apropiada para cualquier problema. Como varios politólogos han señalado, los términos en que un problema es formulado o presentado determina absolutamente el diseño de la solución a ser implementada al reducir el abanico de las alternativas posibles.¹⁵ En el caso expuesto puede verse que la contraposición de soluciones posibles está vinculada a visiones divergentes acerca de las necesidades y del futuro del país.

Ambas autoridades educativas estaban de acuerdo en que debía existir una oferta educativa más amplia, aparte de los Colegios Nacionales de orientación humanística. Sin embargo, el objetivo de Pizarro era seguir el camino de las naciones más desarrolladas. Para ello, consideraba necesario ajustar la instrucción pública, “ajente poderoso del adelanto y progreso de las Naciones”, “medida y prestijiosa enseña de su civilización” (Ministerio... 1881, p. 4). Ese ajuste lo proveería el establecimiento de una moderna escuela de artes y oficios, como las que poseía Francia. De este modo, la Argentina podría seguir un desarrollo similar al de aquélla. Además, Pizarro insistía en que el futuro del país sería evidente e inevitablemente industrial. La función del gobierno debía ser la de acelerar tal desarrollo. En ese contexto, una escuela de artes y oficios contribuiría a mejorar el deplorable estado de la calificación de los argentinos. Pizarro enfatizaba que estas escue-

las podrían transmitir, además de habilidades profesionales, virtudes relacionadas al trabajo y valores morales. Así, una escuela de artes y oficios ofrecería el tipo de entrenamiento que se percibía como necesario para las industrias nacientes – basado no sólo en habilidades concretas sino también en cierta disciplina y actitud positiva frente al trabajo – y, de este modo, promovería su desarrollo.

La imagen de Sarmiento era muy diferente. Desde su perspectiva, la Argentina no sería un país industrial por mucho tiempo. Las pocas tareas, para las cuales Pizarro quería formar obreros argentinos, podían ser cubiertas ampliamente por la enorme población inmigrante. Si había de erigirse una escuela, ésta debía orientarse antes a la agricultura que a la industria. Sin embargo, la experiencia argentina en este terreno, como en el caso chileno, había demostrado la inutilidad de escuelas profesionales en el país: o no había interesados o sus graduados no eran requeridos. En contraste, las “excrecencias”, “musgos” y “hongos” de la sociedad representaban un problema más grave que el aún lejano desarrollo industrial. Por eso, en su opinión, el establecimiento de un hogar de niños, que además de habilidades en ciertos oficios, inculcara orden, disciplina y moral, resultaba más conveniente.

Horizontes de referencia y países modelo como lógica de selección

Así, lo que se percibe como problema y objetivos prioritarios influyen en la preferencia por cierto tipo de solución, en este caso de institución, a implementar. Sin embargo, ello no explica por qué, o cómo, surgen preferencias por tales modelos de uno o algunos contextos en particular – probablemente, entre otros abundantes modelos y contextos. El horizonte de referencia de los actores involucrados – es decir, el o los contextos, países o sociedades a los que se mira, tomándolos en general como modelo – parece jugar un rol importante en esto. Por un lado, porque el propio horizonte de referencia, generalmente limitado a pocos países, reduce ya, junto a la definición del problema, el abanico de posibilidades a considerar. Por otro lado, porque el interés por ciertas ideas o instituciones parece estar altamente relacionado con la imagen general que se tiene de determinado con-

texto de referencia.¹⁶ La imagen positiva de determinado contexto puede ser decisiva para el interés por cierta idea u objeto de ese contexto, haciendo a tal idea u objeto atractivo por el solo hecho de provenir del contexto por el que se tiene una admiración o interés particular. Al menos es eso lo que sugieren los argumentos de Pizarro y Sarmiento.

El horizonte de referencia de Pizarro, como el de muchos otros políticos e intelectuales de aquella época, lo constituía Francia. Para muchos, París representaba “la capital del mundo civilizado”.¹⁷ Especialmente después de la declaración de la independencia de España, que a partir de entonces empezó a ser demonizada y culpada como la causa de muchos de los problemas argentinos, se necesitaba una nueva sociedad de referencia. Francia era el modelo, el ideal, por el cual una gran parte de los modernizadores argentinos, en su empeño por modernizar la sociedad y las instituciones políticas, sentían inclinación. Con su espíritu revolucionario contra la monarquía y su compromiso con los principios de libertad, igualdad y fraternidad, Francia ofrecía un modelo político; también un modelo cultural e intelectual más general, a través de los escritos de sus pensadores liberales.¹⁸ Muchos líderes políticos e intelectuales del país leían y traducían autores franceses al español. En este contexto, la creación de una escuela de artes y oficios, de una institución con idéntico nombre y similar orientación a *École d'Arts et Métiers* francesa, orientada hacia habilidades profesionales básicas con un complemento de educación general, gozaba de cierta afinidad y resonancia garantizada, incluso antes de cualquier tipo de evaluación de las necesidades locales. Por ello, simplemente apenas la estructura formal de una institución, aún sin definiciones concretas en cuanto a sus funciones (“sin tener necesidad de entrar al detalle del plan de estudios y programas”, escribía Pizarro), podía despertar tanta simpatía en amplios sectores: como se mencionó más arriba, no sólo a algunos políticos sino también a industriales y a la prensa les complacía la idea.

En contraste, el horizonte de referencia de Sarmiento lo constituyan los Estados Unidos y países vecinos que se veían confrontados a problemas similares a los de la Argentina. Francia había sido un modelo para él también alguna vez. Pero, especialmente después de 1848, Francia había mostrado serias dificultades para conciliar libertad con orden. Como sostiene Halperin Donghi (1976), de la experiencia francesa Sarmiento deducía que His-

panoamérica debía evitar caer en el mismo laberinto del cual Francia no podía salir pasada la gran revolución. Su visita le había revelado imágenes inesperadas del país. Al margen de París y otras islas modernas, Francia se le presentaba tan arcaica como los lugares más arcaicos de Chile. Además de la crisis político-social después de 1848, las tensiones y contrastes observados lo condujeron a destacar las deficiencias de Francia como modelo, siendo necesario encontrar otro alternativo. Esa alternativa la encontró Sarmiento en el modelo estadounidense. Un país como los Estados Unidos, con su pasado colonial, sus grandes territorios despoblados y su inmigración; o uno como Uruguay, que no sólo tenía una historia paralela a la de la Argentina sino que había sido hasta hacia medio siglo antes parte de las Provincias Unidas del Río de la Plata, proveían a la Argentina con ejemplos de cómo manejarse frente a problemas compartidos. Su viaje por los Estados Unidos, por ejemplo, estaba guiado por el interés en explorar la emergencia de una nueva sociedad y una nueva civilización. Así, al buscar una alternativa al proyecto de Pizarro, Sarmiento tomaría modelos no de Francia sino de estos otros países que, teniendo similares problemas a los de la Argentina, pudieran inspirar soluciones más apropiadas.¹⁹

Conclusión

Los párrafos precedentes se concentraron en el interés por modelos educativos extranjeros y en la lógica de su selección, a la luz del ejemplo de las concepciones enfrentadas de Pizarro y de Sarmiento. Se ha destacado cómo ciertas situaciones coyunturales y la percepción de problemas y de necesidad de intervención impulsan el interés por ideas o instituciones extranjeras que puedan ser tomadas como modelo para el propio contexto. También se ha analizado en etapas cómo percepciones divergentes de los problemas y las necesidades del propio contexto, las visiones de su futuro desarrollo, así como las imágenes que se tiene de otros países actúan como factores decisivos al seleccionar posibles modelos extranjeros, conduciendo a preferencias diversas.

Así, estos hallazgos demuestran, por un lado, el rol crucial de contextos locales en procesos de expansión de modelos educativos, dado que en éste

como en otros casos existe una búsqueda activa. Por otro lado, destacan también que, más allá de las necesidades “objetivas”, las condiciones semánticas – esto es, el rol de las ideas y representaciones sociales – del contexto que está considerando modelos externos cumplen un papel clave. Siendo válido también para la situación actual, tales ideas y representaciones son las que promueven resonancia, afinidad, reinterpretaciones, incluso ignorancia o rechazo de modelos extranjeros así como de propuestas elaboradas a nivel local.

Anexo: La suerte de las instituciones propuestas

A pesar de contar con una aceptación considerable, la Escuela de Artes y Oficios propuesta no sería implementada entonces. Sin embargo, tres décadas más tarde, en 1910, el Ministerio de Instrucción Pública crearía primero tres de ellas en diferentes pequeñas ciudades. Más tarde, siguiendo un decreto de 1917, se iría creando una escuela de artes y oficios en cada provincia. En los años siguientes y hasta la creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional, estas escuelas seguirían multipliándose, constituyendo, aunque débil, el modelo institucional elegido para la formación de obreros y artesanos.

La posición representada por Sarmiento respecto de la orientación agrícola se desarrolló por fuera del sistema educativo formal y del Ministerio de Instrucción Pública, bajo el ala del Ministerio de Agricultura. De ese modo, la enseñanza agrícola dejó de ser parte del debate público sobre educación y, aunque sólo modestamente, logró establecerse y expandirse. Su propuesta de fundar hogares para niños en los que se enseñaran ciertas artes u oficios, según se tiene noticia, no sería implementada a nivel estatal nacional, pero sí por sociedades filantrópicas, como el Patronato de la Infancia a partir de 1895, así como también algunas décadas más tarde por el gobierno de la provincia de Buenos Aires.²⁰

Bibliografía

- AGUILAR VILLANUEVA, L. (1993) "Estudio introductorio", en AGUILAR VILLANUEVA, L. (comp.) *Problemas Pùblicos y Agenda de Gobierno*. México, Miguel Ángel Porruá.
- ALBERGUCCI, R. H. (1996) *Educación y Estado. Organización del Sistema Educativo*. Buenos Aires, Editorial Docencia.
- AUZA, N. T. (1985) "Un intento de diversificar la enseñanza secundaria en la década del setenta. Las escuelas agronómicas", en *IE - Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, N° 52, pp. 21-42.
- AUZA, N. T. (1991) "La enseñanza de la minería en la Argentina en el siglo XIX (1862-1906)", en *Res Gestae*, N° 29, pp. 5-34.
- AUZA, N. T. (1996) "La enseñanza agraria y el modelo de país", en *Historia*, N° 62, pp. 85-106.
- CLUB INDUSTRIAL (1881) *El Industrial*, 3 de marzo.
- CORTÉS CONDE, R. y GALLO, E. (1967) *La formación de la Argentina moderna*. Buenos Aires, Paidós.
- DA ROCHA, A. (comp.) (1935) *Leyes nacionales clasificadas y sus decretos reglamentarios, Vol. I*. Buenos Aires, La Facultad.
- DAY, C. R. (1987) *Education for the Industrial World. The Ecoles d'Arts et Métiers and the Rise of French Industrial Engineering*. Cambridge, Massachusetts / London, The MIT Press.
- DI TELLA, T. S. (1966) "La controversia sobre la educación Argentina: Sus raíces", en *Revista mexicana de sociología*, Año 28, N° 4, pp. 855-888.
- DORFMAN, A. (1970) *Historia de la industria argentina*. Buenos Aires, Solar - Hachette.
- HALPERÍN DONGHI, T. (1976) "¿Para qué la inmigración? Ideología y política inmigratoria y aceleración del proceso modernizador: el caso argentino (1810-1914)", en KONETZKE, R. y KELLENBENZ, H. (comps.) *Jahrbuch für Geschichte von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft Lateinamerikas*. Köln-Wien, Böhlau Verlag.
- JOHNSON, L. L. (1997) *The development of slave and free labor regimes in late colonial Buenos Aires, 1770-1815*. Occasional paper n° 9. Latin American Studies Consortium of New England, University of Connecticut, University of Massachusetts, Brown University.
- LÜSEBRINCK, H-J. (2005) "Kulturtransfer – neuere Forschungsansätze zu einem interdisziplinären Problemfeld der Kulturwissenschaften", en MITTERBAUER, H. y SCHERKE, K. (comps.) *Ent-grenzte Räume. Kulturelle Transfers um 1900 und in der Gegenwart*. Wien, Passagen Verlag.
- MARILUZ URQUIJO, J. M. (1969) *Estado e industria*. Buenos Aires, Ediciones Macchi.
- MARILUZ URQUIJO, J. M. (2002) *La industria sombrerera porteña, 1780-1835. Derecho, sociedad, economía*. Buenos Aires, Instituto de Investigaciones de Historia del Derecho, Editorial Dunker.
- MINISTERIO DE JUSTICIA, CULTO E INSTRUCCIÓN PÚBLICA (1881) *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1881 por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública*. Buenos Aires, Imprenta de la Penitenciaría.
- ORÍA, A. (2004) *Desafíos a la 'Educación Popular'. Sarmiento en el Departamento de Escuelas, 1856-1862*. Tesis de Maestría. Victoria, Universidad de San Andrés.
- PANNABECKER, J. R. (2002) "Integrating Technology, Science, and Math at Napoleon's School for Industry, 1806-1815", en *Journal of Technology Education*, Volume 14, Number 1, pp. 51-64.
- PANNABECKER, J. R. (2004) "Inventing Industrial Education: The Ecole d'Arts et Métiers of Châlons-sur-Marne, 1807-1830", en *History of Education Quarterly*, Volume 44, Number 2, pp. 223-249.
- PHILLIPS, D. y OCHS, K. (comps.) (2004) *Educational Policy Borrowing. Historical Perspectives*. Oxford, Symposium Books.
- PINEAU, P. (1997) *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible*. Buenos Aires, Colección Educación y Sociedad- FLACSO.
- PINEAU, P. (1991) *Sindicatos, estado y educación técnica (1936-1968)*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- PUIGGRÓS, A. (comp.) (1992) *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Buenos Aires, Editorial Galerna.
- QUIROZ, F. (1995) *Gremios, Razas y Libertad de Industria. Lima Colonial*. Lima, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- REPÚBLICA ARGENTINA (1889) *Consejo Nacional de Educación*. Buenos Aires.
- ROMERO, J. L. (1997) *Las ideas políticas en Argentina*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica (15° edición).
- SÁBATO, H. y ROMERO, L. A. (1992) *Los trabajadores de Buenos Aires. La experiencia del mercado: 1850-1880*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- SÁBATO, H. y ROMERO, L. A. (1987) "Artesanos, oficiales, operarios: trabajo calificado en Buenos Aires (1854-1887)", en *Anuario, Escuela de Historia, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario*, Rosario, 2°

época, 1986-1987, Nº 12, pp.125-150.

SARMIENTO, D. F. (1854) *Viages. Europa-Africa-América*. Buenos Aires, Imprenta de Mayo.

SCHRIEWER, J. y CARUSO, M. (comps.) (2005) *Nationalerziehung und Universalmethode - frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung*. COMPARATIV, Leipziger Beiträge zur Universalgeschichte und vergleichenden Gesellschaftsforschung, Bd. 15: 1 / Leipzig, Leipziger Universitätsverlag.

SCHRIEWER, J. (comp.) (2002) *Formación del Discurso en la Educación Comparada*. Barcelona, Pormares.

SCHRIEWER, J. et al. (1998) "Konstruktion von Internationalität: Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme (Spanien, Sowjetunion/Russland, China)", en KAELBLE, H. y SCHRIEWER, J. (comps.) *Gesellschaften im Vergleich. Forschungen aus Sozial- und Geschichtswissenschaften*. Frankfurt am Main, Peter Lang.

STEINER-KHAMSI, G. (comp.) (2004) *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York, Teachers College Press.

STIMSON, R. W. y LATHROP, F. W. (1942) *History of Agricultural Education of Less Than College Grade in the United States. A Cooperative Project of Workers in Vocational Education in Agriculture and in Related Fields*. Washington, United States Government Printing Office.

TAMAYO SÁEZ, M. (1997) "El análisis de las políticas públicas", en BAÑÓN, R. y CARRILLO, E. (comps.) *La nueva Administración Pública*. Madrid, Alianza Universidad.

TEDESCO, J. C. (1993) *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Ediciones del Solar (2º edición).

ZUBIAUR, J. B. (1900) *La enseñanza práctica e industrial en la República Argentina*. Buenos Aires, Felix Lajouane Editor.

Notas

¹ Una versión anterior de este artículo fue presentada en inglés en la Conferencia de la Sociedad Europea de Educación Comparada en Granada, España, en julio de 2006. La autora agradece las sugerencias del o la evaluador/a que sin duda han contribuido a mejorar el trabajo.

² La autora agradece las sugerencias del o la evaluador/a que sin duda han contribuido a mejorar el trabajo.

³ La correspondencia oficial, que también fue publicada al menos parcialmente en la prensa,

se encuentra en Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (1881) *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1881 por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública*. Buenos Aires, Imprenta de la Penitenciaría.

⁴ Véanse, por ejemplo, los trabajos compilados por Phillips y Ochs (2004), Steiner-Khamsi (2004), Schriewer & Caruso (2005) o, en español, Schriewer (2002).

⁵ Como afirma Quiroz (1995), en los territorios coloniales, el artesanado antes que permitido era "tolerado" (p. 9).

⁶ Hacia fines del siglo XVIII, luego de la apertura oficial del Río de la Plata para el mercado libre, que trajo como consecuencia la inundación del mercado local con productos importados, hubo algunos intentos de organización gremial por parte de artesanos para proteger su trabajo. Pero cada uno de estos intentos fue reprimido con argumentos de corte liberal. Véase Mariluz Urquijo (1969; 2002).

⁷ Las discusiones y las iniciativas de reforma educativa relativas a la relación educación y trabajo se intensificarán en realidad con el cambio de siglo, y tendrían lugar tanto a nivel estatal como no estatal. Como resultado irían creándose las primeras estructuras de formación para el trabajo modernas, con diferentes características, organizadas y sostenidas por diferentes actores (por ejemplo: Estado nacional, la orden religiosa de los salesianos, algunos gremios, la Sociedad de Educación Industrial). Sin embargo, estas creaciones no afectarían las estructuras educativas principales (escuelas primaria y secundaria). Entre los intentos de reforma a nivel estatal que apuntaban a modificar el sistema educativo se encuentran, por ejemplo, los de Osvaldo Magnasco (1899 y 1900), Emilio Gouchón (1905) y Carlos Saavedra Lamas (1916). Este último, desde su cargo de ministro de Instrucción Pública, logró imponer su proyecto. Sin embargo, la reforma fue suprimida luego de menos de un año de implementación, cuando Hipólito Yrigoyen asumió la presidencia (Albergueci 1996; Tedesco 1993).

⁸ La publicación Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública 1881 será citada de aquí en adelante de manera abreviada como "Ministerio... 1881".

⁹ Aunque pueda aparecer aquí como progresista, Manuel D. Pizarro fue un conservador, miembro de la era "oligárquica". Sin embargo, parafraseando a Tedesco (1993), debe tenerse en cuenta que en la Argentina a nivel gubernamental fueron en general actores conservadores los que realizaron las propuestas más modernizantes que apuntaban a reforzar la relación de la educación y el mundo productivo, frente a las cuales los sectores más modernos solieron oponerse, aferrándose así a valores de corte más bien tradicional.

Pizarro fue ministro durante los primeros años de la presidencia de Julio A. Roca (1880-1886), militar, cuyo gobierno liberal, bajo el lema "paz y administración", condujo al país hacia una gran prosperidad; quien también es recordado como "el zorro", por sus diversas alianzas y el fraude electoral. Este gobierno introduciría importantes cambios en la Argentina, entre otros, la separación de la iglesia y el Estado. En tanto católico firme y defensor de la postura de la iglesia frente al gobierno, Pizarro tuvo que dejar su cargo como ministro, siendo reemplazado en 1882 sobre las vísperas del primer Congreso Pedagógico Sudamericano.

¹⁰ Pero ya hacia los años 1880 comenzarían a cumplir la función de escuelas de ingeniería. Este cambio se establecería oficialmente en 1907, cuando se las habilitó a otorgar diplomas de

ingeniero. Posteriormente, en 1945, estas escuelas adquirirían nivel universitario (Day 1987).

11 En la exposición que sigue se encontrará un Sarmiento conservador y hasta algo anacrónico en su propuesta. Al margen de que se intentará explicar su postura, recurriendo a las experiencias que había visto o realizado él mismo, debe considerarse que el pensamiento de Sarmiento a lo largo de los años dio repetidos virajes, lo que ha llevado a distintos autores a señalar su carácter ambiguo y oscilante. Véase, por ejemplo, Halperin Donghi (1976), Pineau (1997) y Oría (2004). La postura de Sarmiento, a la vez, ilustra, como la de Pizarro (véase nota 8), que los actores más reconocidamente "democratizadores" se comportaron en el campo de la formación profesional de modo más bien conservador.

Sarmiento, que fue educador, estadista, periodista y escritor, comenzó su carrera profesional a la edad de 15, como maestro en una escuela rural. Pronto se convirtió en legislador de su provincia. Debido a razones políticas, en 1831 emigró a Chile, donde se distinguió como periodista y dirigió la primera escuela normal de Sudamérica. En 1845 fue enviado por el gobierno chileno a Europa y a los Estados Unidos durante tres años a estudiar métodos educativos. Poco después de eso volvió a la Argentina y se reincorporó a la vida política del país. Fue primero gobernador de la provincia de San Juan y luego fue enviado, esta vez por el gobierno argentino, a los Estados Unidos, donde pasó tres años atendiendo a congresos pedagógicos. Más tarde regresó para asumir en 1868 la presidencia del país. La dirección del Consejo Nacional de Educación (sólo por algunos años, dados los altercados en los que se envolvió) sería una de las varias funciones que cumpliría después de eso y antes de su muerte en 1888.

12 El gobierno argentino tomó del modelo norteamericano no sólo su nombre sino también sus objetivos. De acuerdo a la ley fundante, los objetivos del Departamento de Agricultura norteamericano eran "To acquire and diffuse among the people of the United States useful information on subjects connected with agriculture, in the most general and comprehensive sense of the word, and to procure and propagate among the people new and valuable seeds and plants" (Act of 1862, citado en Stimson y Lachrop 1942, p. 4). La misma formulación fue literalmente adoptada en español nueve años más tarde por el gobierno argentino para su Departamento de Agricultura. Véase Zubiaur 1900, p- 91-92.

13 El desarrollo de estas escuelas puede seguirse en las memorias del ministerio de Instrucción Pública. La única escuela que sobrevivió fue la de Mendoza, pero probablemente por haber sido trasladada al Departamento de Agricultura en 1880 y obtener por eso nuevas posibilidades de desarrollo. Véase Auza (1985, 1991, 1996).

14 Véase especialmente Schriewer et al. (1998).

15 En ciencia política se habla del "ciclo de construcción de políticas públicas". La identificación y la definición del problema constituyen la primera fase de este ciclo. Diversos estudios han demostrado que esta etapa, en la cual se define el problema a enfrentar, es el momento más definitivo en la lucha en torno a las políticas. En este proceso, la forma en que se define el problema marca absolutamente el desarrollo subsiguiente del diseño de la política, habiendo reducido las alternativas considerables. Véase, por ejemplo, Tamayo Sáez (1997) y Aguilar Villanueva (1993).

16 Como Schriewer et al. (1998, p. 157-159) ilustra con el caso de Japón, cuando alrededor

de 1880 los ideales occidentales de individualismo y liberalismo perdieron peso y fueron reemplazándose por la subordinación a la autoridad del Estado, la admiración por el emperador y una interpretación local de nacionalismo, los viejos modelos estatales, Estados Unidos e Inglaterra, fueron desplazados por Prusia/Alemania. Considerando entonces a Prusia como sociedad de referencia, Japón comenzó a importar distinto tipo de ideas y modelos prusianos.

17 En una publicación oficial del Consejo Nacional de Educación de 1889, que contenía fotos de escuelas argentinas para presentar en Francia en ocasión del aniversario de su revolución, una de las fotos representaba alumnos sentados en un aula con un pizarrón en primer plano, que exhibía la frase "París es la capital del mundo civilizado".

18 Véanse algunas notas sobre este punto, así como algunas reservas en cuanto a Francia como modelo para la Argentina, principalmente desde la perspectiva de Sarmiento, en Halperin Donghi (1976), especialmente p. 445-448.

19 De la misma manera que algunos años antes, al diseñar escuelas de agricultura y minería, no se refirió a Francia, que para entonces poseía varias escuelas de ese tipo, sino sólo a los Estados Unidos. *L'École nationale supérieure des mines de Paris*, por ejemplo, fue creada en 1783; la de Saint-Étienne en 1816; la de Douai en 1878. La *École nationale supérieure agronomique de Rennes* data de 1849 y la de Montpellier de 1842.

20 Patronato de la Infancia 1902; República Argentina, *Cuatro años de gobierno: período 1936-1940*, Buenos Aires, Talleres Gráficos Kraft, 1936-1940.

**Una particular mirada a la educación
de los Territorios del norte de la Patagonia:
Juan Benigar y sus reflexiones sobre educación.
1936.**

Mirta Teobaldo¹

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo dar a conocer la mirada crítica de un poblador de Neuquén, Juan Benigar, acerca de las políticas educativas que aplica el Consejo Nacional de Educación, como institución centralizadora de las decisiones y acciones, en los territorios nacionales del norte de la Patagonia, durante los años 30.

Creemos que la presentación de sus escritos reviste una novedad de importancia, dado que no es frecuente encontrar documentos elaborados, no ya por instituciones de del Estado o de la sociedad civil, sino por un sujeto sin pertenencia institucional alguna, que por elección de vida y compromiso vital optó por convivir con las comunidades originarias a la que se asoció por amor y matrimonio.

En este artículo se trabajan específicamente sus notas sobre la cantidad y calidad de escuelas en el Territorio Nacional de Neuquén y el tipo de alumno que asiste a ellas. Las mismas pertenecen al capítulo “Las Escuelas” de su libro *La Patagonia piensa*.

Abstract

The purpose of this presentation is to acknowledge the critical view of Juan Benigar, an inhabitant of Neuquén. Juan Benigar explains the educational policies implemented by the Consejo Nacional de Educación during

the 30's in the north of Patagonia. These writings as we see are of great importance since is not easy to find documents published by a person without institutional experience as we can find among those by State institutions or civil society.

He was entirely motivated by electing this way of life. Thus, committing himself to share the same life through marriage and sheer love.

This article makes reference Juan Benigar's notes about the quantity and quality of schools in Territorio Nacional de Neuquén as well as what kind of students attended these schools.

These notes are part of the chapter "Las Escuelas" of his book *La Patagonia piensa*.

El presente trabajo tiene por objetivo dar a conocer la mirada crítica de un poblador de Neuquén, Juan Benigar,¹ acerca de las políticas educativas que aplicaba el Consejo Nacional de Educación como institución centralizadora de las decisiones y acciones durante los años 30, en los territorios nacionales del norte de la Patagonia.

Creemos que la presentación de sus escritos reviste una novedad de gran importancia, dado que no es frecuente encontrar documentos elaborados, no ya por instituciones de del Estado o de la sociedad civil, sino por un sujeto sin pertenencia institucional alguna, que por elección de vida y compromiso vital optó por convivir con las comunidades originarias a la que se asoció por amor y matrimonio.

En este artículo analizamos específicamente sus notas sobre la cantidad y calidad de escuelas en el Territorio Nacional de Neuquén y el tipo de alumno que asiste a ellas. Las mismas pertenecen al capítulo "Las Escuelas" de su libro *La Patagonia piensa*. Dejamos para estudios posteriores otras cuestiones planteadas en él como la función de los inspectores escolares, los maestros rurales, la escuela nacionalista, la construcción de la ciudadanía y su propuesta utópica de sociedad y educación y gobierno.

Para desarrollar los puntos seleccionados confrontaremos las opiniones de nuestro autor con otros documentos de la época, las memorias de gobernadores y la literatura afín al tema en cuestión.

¹ Universidad Nacional del Comahue.

A los efectos de hacer inteligible el análisis propuesto comenzamos el trabajo, dando a conocer las particularidades del campo educativo de Neuquén en el período, luego el problema de la cantidad y calidad de las escuelas, para finalizar con la consideración desde los distintos actores de "la cuestión indígena" y del tipo de alumnos que asistían a las escuelas de la región.

Algunas características de la educación en los territorios de la Patagonia Norte

El proceso de territorialización y construcción de la nación en la Argentina definió espacios sociales entre los cuales la escuela, una de las herramientas más efectivas de "argentinización", ocupaba un lugar primordial para clasificar, ubicar a los "otros internos" en el simultáneo proceso de homogeneización y de creación de heterogeneidad (Del Río, 2005; Briones, 1998; Quijada 2000).

El desarrollo de la educación fue adquiriendo algunas particularidades marcadas que se cristalizaron más allá de las políticas aplicadas por los distintos gobiernos que atravesaron el período de 1884 a 1957. Estas particularidades se fueron conformando sobre la base de las características de una región que se distinguía por tener una mayor proporción de población rural y una débil densidad demográfica. Una de estas características fue la constitución étnica de la población escolar. La mayoría de los alumnos pertenecían a las comunidades aborígenes y si bien es cierto que este dato no siempre se reflejaba en los censos oficiales debido a estrategias de invisibilización y destribalización, los problemas educativos como el ausentismo, la deserción y el analfabetismo aparecían con claridad instalados en la documentación de la época como una consecuencia de la composición de la matrícula.²

Del análisis de las fuentes consultadas se desprenden una serie de factores que concurren a la explicación de los problemas señalados: las distancias; la inadecuación y la escasez de los medios de transporte; la crudeza del clima y el pauperismo fisiológico (Ygobone, 1948); la economía basada en el sistema de invernada y veranada, única posibilidad de proveer al ganado de pastizales aptos y la consecuente transhumancia del grupo familiar; la dispersión de la población escolar y el ausentismo de los niños generalmente

encargados del cuidado de los animales; las formas de sociabilidad ajenas y hasta incompatibles con la ritualidad escolar; la ausencia del bilingüismo que dificultaba en los niños la comprensión de los códigos pedagógicos y en los maestros la comprensión de la cultura de las comunidades; y la concepción evolucionista predominante, durante el período territorial, acerca del alumno indígena que determinaba un tratamiento particular, basado en acciones diferenciadas y diferenciadoras por parte del cuerpo docente.³

Además de las características señaladas arriba, es importante mencionar el importante papel que cumplió la sociedad civil en la conformación del campo educativo mediante sus demandas al Estado, tanto para la creación de escuelas como para la designación de maestros y la provisión de útiles y muebles. A partir de la institucionalización de la escuela primaria organizada por la ley 1420, en no pocas ocasiones, por no decir con llamativa frecuencia decidió y operó en consecuencia, adelantándose al Estado para satisfacer sus necesidades educativas.⁴ Sin embargo, no todos los habitantes veían de igual manera los problemas que aquejaban a la Patagonia. Juan Benigar radicado en la región escribía, en 1936 desde Aluminé, sus reflexiones sobre la educación en el territorio. En ellas criticaba al gobierno central no ya por faltas de escuelas sino por las políticas que, elaboradas e implementadas desde la capital del país en su empeño por homogeneizar, desconocían las condiciones físicas, sociales, políticas y culturales de los territorios. Al respecto decía: *“mucho se ha errado con uniformar los medios sin tomar en cuenta las diferentes modalidades de pueblos existentes en los territorios.”*⁵ En este sentido, el problema educacional de la Patagonia Norte no era para él un problema de cantidad sino de calidad:

*Los territorianos no podemos quejarnos de la remisión de los gobiernos nacionales en la creación de escuelas por medio del Consejo Nacional de Educación. Han respondido con amplitud al clamor por institutos de enseñanza elemental, que era general cinco o seis lustros ha... Por lo menos en el Territorio del Neuquén, creo que ya son pocos los puntos donde cabe una escuela con suficiente población escolar dentro del radio de la concurrencia obligatoria, que es de una legua... el conocimiento personal de las realidades y el estudio de hechos reflejados por la estadística indicanme que las exigencias escolares apremiantes ya no son de cantidad, sino de calidad.”*⁶

Otras fuentes elaboradas en la misma fecha acuerdan con este punto de vista, es decir que la solución no radicaba para sus autores en la creación de escuelas, sino en la aplicación rígida de una ley que no se adaptaba a las condiciones regionales de los Territorios. Este problema no era nuevo, ya el Inspector Nacional Raúl B. Díaz lo había denunciado a principios de siglo.

*“...nuestra legislación escolar, a pesar de su sabiduría no se adapta, en todo a la difusión y fomento de la instrucción primaria en las Gobernaciones (...). Urge, pues dictar disposiciones generales que se avengan a las necesidades de los pueblos en que se hallen establecidas las escuelas, aunque las disposiciones se opongan en algo a la letra de la ley actual de educación.”*⁷

Un año antes que Benigar, en 1935, el Coronel Sarobe, refiriéndose también a todo el territorio patagónico decía respecto de la cantidad de escuelas existentes en las vastas extensiones:

*“Son alrededor de 250 escuelas diseminadas en una superficie total de 858.000 Kilómetros cuadrados. Es decir que, cada una de esas escuelas comprende un promedio de 3.432 km² dentro de su jurisdicción. Ello explica que en la práctica resulte irrelevante extender el beneficio de la educación escolar a muchos distritos donde el inconveniente de la distancia se opone a la concurrencia diaria de los alumnos a las aulas, a lo cual se suma las dificultades del clima y la falta de comunicaciones en algunas comarcas.”*⁸
(el subrayado es nuestro)

El primero, a pesar de ser un funcionario del Consejo Nacional de Educación, apelaba a superar el principismo legal, fundamentándose en el profundo conocimiento de la región que frecuentemente visitaba, a fin de adaptar la enseñanza a las condiciones del ambiente físico y social. La región de la Patagonia norte tenía necesidades e intereses particulares y diferentes a la Capital Federal, no contemplados en la reglamentación de la Ley 1420. El segundo, marcaba un problema que perduraría por años sin

resolución efectiva: las escuelas, instaladas según los rígidos preceptos legales, dejaban sin educación a muchos potenciales alumnos. A menudo, el irracional aunque legal trazado de cada jurisdicción escolar no atendía el problema de las enormes distancias que debían recorrer los niños a pie o en flacas cabalgaduras, únicos medios de movilidad disponibles para estos sectores.

Cuarenta años después a estos planteos, el panorama educativo no se había modificado. Aquiles Ygobone coincidía con este mismo análisis pero aplicado a todo el territorio patagónico. Resaltaba la situación al señalar que el problema no era precisamente de cantidad de escuelas, sino por el contrario, radicaba en la aplicación rígida de la ley y en la ausencia de una planificación acorde a la realidad de los territorios:

"Existen alrededor de 500 escuelas diseminadas en una superficie de aproximadamente 787.000 Kilómetros cuadrados, es decir que cada una de ellas abarca un promedio de 1.574 Km². Podría afirmarse que el único sistema seguido por las autoridades oficiales a través de casi medio siglo ha sido el de crear escuelas, de acuerdo con un rígido precepto legal, pero desprovistas de los elementos esenciales de orden cultural y práctico para que aquellos cumplieran con la elevada finalidad social en el medio regional con un sentido profundamente argentino. Sólo cabe imputar el fenómeno (el retardo en que se encuentra la escuela del sur) a la falta de unidad de pensamiento... y a la ausencia de un plan racional y bien coordinado que permitiera enfocar los múltiples problemas educativos para resolverlos con propiedad y firmeza."
(el subrayado es nuestro)

A lo ya citado, Benigar agregaba otro ingrediente para densificar el análisis, al destacar que la economía de subsistencia, característica de los espacios casi deshabitados, hacía innecesaria la instalación de más escuelas:

"No cometeré la simpleza de pretender que esta extensión 3.100 leguas que carecen de escuelas represente 500 distritos escolares, porque la dispersión de la población no es uniforme y quizá la tercera parte de las 3.100 leguas carece habitantes del todo, por su carácter desértico, o du-

rante la mayor parte del año, como es el caso de las veranadas serranas [...] No se puede exigir el establecimiento de costosas escuelas nacionales para grupos de veinte, diez o cinco alumnos [...] La desventaja que las distancias crean en regiones poco pobladas no puede ser vencida por los medios comunes empleados en localidades densamente habitadas, porque la prudencia gubernativa no permite que el costo sobresepa un límite máximo razonablemente determinado."¹⁰
(el subrayado es nuestro)

El criterio economicista recorre la obra de Benigar. Para él no se debían malgastar los fondos públicos en obras poco funcionales y como en la economía de una casa de familia, los gastos no debían superar el presupuesto asignado.

Otro documento de la época abona esta postura. En la memoria de 1940 el gobernador Pilotto menciona el informe del Inspector Seccional, Adolfo Antoni, para señalar que la deserción y el ausentismo son los dos grandes problemas determinantes de la inestabilidad educativa, cuyas causas residían en las enormes distancias y en la dispersión de la población existente en la zona rural:

"La primacía absoluta de la población rural (75.36%) sobre la urbana es agravada en este territorio por su inestabilidad, el Neuquén se mueve periódicamente a través de las estaciones climáticas unas veces, y otras al régimen de las lluvias en búsqueda de pastos para sus rebaños [...] A estos fenómenos migratorios, interiores y exteriores debe agregarse la extraordinaria dispersión característica de las zonas en que se cría el ganado lanar. Sólo una cuarta parte de la población (3.220 niños) está nucleada en centros mayores de 500 habitantes, el resto (9.848) deambula en una extensión de 94.350 Km². [...] la distancia legal de 5 Km. establecida como límite de la obligatoriedad escolar se halla interrumpida por cerros y torrentes."

Pero además de lo señalado arriba existían, a juicio de estos actores, otras cuestiones a tener en cuenta: los intereses políticos espurios y la inefficiencia de los funcionarios. En este sentido, Benigar sostendía que el númer

mero exigido de alumnos para crear escuelas se conseguía a veces artificialmente incluyendo, también, los niños que vivían dos leguas o más de distancia del establecimiento escolar al sólo efecto de la figuración pública de ciertos funcionarios porque “*como el pellejo no les da para palpar en las profundidades de la vida territorial sus verdaderas necesidades, siguen la pauta ya tradicional y aprendida de memoria: Derechos políticos, comunicaciones y más escuelas.*”¹¹

Por otro lado, condenaba severamente la forma de actuar de estos agentes frente a las demandas de las comunidades aborígenes y criticaba la falta de atención prestada a los problemas de las mismas, pero sobre todo, hacía notar el favoritismo oficial hacia los propietarios de grandes extensiones de tierras. “*Todo es infructuoso* – decía refiriéndose a la escuela de Aluminé – *cuando la población indígena- con casi 100 chicos en edad escolar- pide para reabrir la escuela que se quemó hace 11 años*”¹². Tan infructuoso fue el pedido que finalmente los indígenas decidieron construir por su cuenta un modesto rancho, pero como no respondía a los cánones edilicios establecidos por el gobierno escolar debieron aceptar, mientras tanto, la espera durante muchos años de una escuela mejor.

El problema de la ubicación de la escuela y “la cuestión indígena”

La realidad educativa no podía ser considerada separadamente de las condiciones sociales que surgían a partir del problema de la tenencia de tierras. En este punto, el Estado basaba la solución de “la cuestión indígena” a partir de distintas perspectivas. Por un lado, el gobierno central invisibilizaba al “otro interno” cuando éste se incorporaba a la “vida ordinaria” y a la escuela oficial, pero por otro, construía su visibilidad al hacerlo objeto de políticas de integración, vinculadas a la creación de reducciones, colonias o aldeas ubicadas en lotes fiscales, concedidos a título precario, pero sin posibilidades de acceso a la propiedad (Del Río, 2005) y de escuelas “especiales”, como fueron, por entonces, los internados.

A partir de 1930, la Comisión Honoraria de Reducciones de Indios, sin modificar la mirada diferencial sobre “el otro interno” (Del Río, 2005) disponía resolver el problema indígena asegurando la posesión de la tierra y

la instalación de la escuela como centro de civilización. No obstante, la situación no varió en nada respecto del primer punto y casi nada, si exceptuamos contados casos, respecto del segundo.

En este contexto histórico, Juan Benigar asumió personalmente con éxito dispar una frontal batalla con los agentes del Estado para evitar, en no pocas ocasiones, el desalojo de las tribus de sus tierras. En 1939, junto a Martín Etcheluz, periodista de Zapala, enfrentó una disposición del gobierno central por la cual 500 familias indígenas tenían que abandonar sus predios. Las gestiones consiguieron del Ministro del Interior, Dr. Merlo, la anulación de la medida.

En lo que respecta a la instalación de las escuelas planteó como solución partir necesariamente de datos verídicos procedentes de un estudio estadístico serio y de la verificación de los mismos mediante la vigilancia de las autoridades superiores pero sobre todo, la de los padres. Si bien, la escuela se levantaba en la cabecera de los departamentos, debido a que el número de integrantes del grupo humano así lo justificaba, con frecuencia el lugar elegido era inadecuado por las irregularidades del terreno o por otras razones más espurias. Al respecto, Benigar sosténía que “*nos encontramos en presencia de la falta más perfecta de rumbo en las disposiciones atingentes*”¹³. En la campaña abierta, al parecer se dejaba librada la elección al maestro que, a menudo, no tenía otro criterio que el de la conveniencia personal. En el caso de la escuela de Ruca Choroy, por citar un caso, el docente decidió instalar el edificio en un sitio elegido por la belleza del entorno, sin tener en cuenta que quedaba al final de una “*larga chorrera de poblaciones*”, dificultando en consecuencia la asistencia de los niños de los caseríos más alejados.

La solución al problema de la ubicación no resultaba difícil para Benigar:

“*no es necesaria mucha sabiduría- decía- para dar a una escuela la ubicación más conveniente. Cada conjunto de poblaciones tiene un punto desde donde la suma de distancias media es un mínimo.*”¹⁴

Por lo que, tomando en cuenta este punto y las dificultades de acceso, debía buscarse el lugar más cercano y apto para una escuela, porque según su criterio:

*"Todo procedimiento que desciende estos principios casi numéricos aumenta las distancias que después de la negligencia oficial, son el principal obstáculo al buen funcionamiento."*¹⁵

De este manera, contrariando la opinión generalizada de los agentes del Estado, en particular los maestros y directores, compartida a menudo por los sectores dirigentes de la sociedad civil, quitaba de las espaldas del indígena y del criollo el peso de la acusación sobre la falta de interés por la educación, asignándoles la responsabilidad exclusivamente a los funcionarios estatales:

*"Que mal hacen -decía- los que reprochan al campesino criollo o indio la desidia y mala voluntad para la escuela. Son calumnias de ociosos que juzgan sin previo examen. Pese a las distancias y a los caballejos eternamente flacos, los niños concurrían con exemplar regularidad. Hay muy pocos padres refractarios a la escuela, tan pocos que no he encontrado ninguno en los largos años de mis observaciones... por lo general los padres y los indios quizás en primer lugar observan y encaminan el adelanto de sus hijos..."*¹⁶
(el subrayado es nuestro)

También, evaluaba críticamente otras opciones para solucionar el problema de las distancias y de la asistencia escolar. No veía con buenos ojos la propuesta del Coronel Sarobe de construir internados como medio de paliar la dispersión de la población en edad escolar. Fundamentaba su desacuerdo en varios planos: en el sostenimiento económico financiero que podía demandar nuevos impuestos; en los materiales propuestos para la construcción porque: "... las construcciones en madera se consideran en la ingeniería como provisionales"; en los costos consecuentes "porque, si el costo inicial de un edificio en madera quizás sea menor que el de un edificio en mampostería, los gastos de conservación son siempre mayores en el primer caso"; y fundamentalmente en la propuesta inadecuada para paises de mala administración: "No sé de qué modo se portarían como instituciones oficiales en un medio de desidia como lo es el muestro. Desgraciadamente - decía- vivimos en la Argentina de

1936".¹⁷ Pero, más allá de cuestiones materiales basaba su posición en consideraciones sociales y pedagógicas. Respecio de las primeras, sostenía que los niños eran eficaces ayudantes para sostener la economía de la familia por lo que era inadecuado separarlos de ella; en cuanto a las segundas, consideraba que el trabajo físico de los alumnos, como medio para sostener el internado con lo producido en la granja, era incompatible con el estudio y la formación intelectual, objetivo primordial de la escuela primaria: *"el esfuerzo muscular y moral que pide la granja para conseguirlo, no es compatible con el estudio, que es la finalidad primordial de los institutos proyectados."*¹⁸

En lugar de estos internados, Berigar proponía como solución una escuela rural que fuera ambulante y supeditada a prolíjos censos.¹⁹ Según su criterio, debían considerarse tres formas de escuelas: la primera de dos años de nueve meses cada uno; la segunda de tres años de seis meses y la tercera de cuatro años de cuatro meses. La primera debía instalarse en las regiones de población estable durante todo el año, las otras dos cubrirían las necesidades de la población nómada. La escuela de tres años debía funcionar en las zonas de travesía, donde los ganaderos permanecían seis meses completos en un mismo lugar; la de cuatro debía estar destinada a las veranadas donde se concentraba la población dispersa durante el resto del año. Estas últimas debían ser atendidas por los mismos maestros de las escuelas invernales por lo cual debían trabajar 10 meses al año, aunque la desproporción en la cantidad de ambas clases de escuela permitiría resarcirlos oportunamente con vacaciones de seis meses.

La construcción del primer tipo, destinada a alojar al mayor número de alumnos, debía ser construida en sólida mampostería para defenderse *"de la acción demoledora de la naturaleza"*. Además, debía ser *"deciente y hasta bella (sin lujo alguno) para que no desmerezca el decoro nacional"*²⁰; en cambio, para las ambulantes que alojarían un número entre diez y veinte alumnos la construcción podía ser de zinc y madera y desmontables para posibilitar su traslado.

Acerca de los alumnos

Como decíamos en otra parte de este trabajo, en las políticas oficiales pervivía la concepción acerca de "la cuestión indígena" en la que el proble-

ma de la integración se resolvía, por un lado, mediante la aplicación de una política homogeneizadora sustentada en las corrientes evolucionistas en boga que establecían que la articulación de las características fenotípicas y del ambiente determinaban/mostraban la inferioridad de la raza y la condenaban a su desaparición; y por otro, mediante la naturalización de las desigualdades sociales, procedimiento funcional a “la invención de una nación de raza blanca de la cual participaron las Ciencias sociales y [que tuvo] su costado disciplinar en la tesis determinante de nuestro país como un “país sin indios”²¹. Según Mónica Quijada, existieron distintas políticas para la exclusión del indígena: la “exclusión por fusión” o por “superación numérica” y el exterminio. Ambos métodos basaban su justificación teórica en los discursos científicos de la época que consideraban al indígena como un ser incapaz de ser civilizado porque pertenecía a los peldaños inferiores de la escala biológica de las razas humanas. En consecuencia, la violencia de las armas y el desplazamiento de aquellos que no murieron a las clases bajas de la sociedad capitalista contribuyeron a la invisibilización del “otro interno”, a la alienación de la soberanía y a la consecuente exclusión de la formación ciudadana;²² como así también, a la arqueologización, a la paleontologización y a la remisión a un pasado remoto (Navarro Floría, 2006) sólo recuperable por la mediación de los museos y los libros de textos escolares.

Esta concepción sobre los pueblos originarios orientó la ideología y sostuvo los prejuicios de no pocos maestros y funcionarios sobre los alumnos que asistían a las escuelas rurales de los territorios. En numerosos informes elaborados por Directores e Inspectores se señalaba la dificultad que tenían estos niños para el aprendizaje, debido a las particularidades de su raza y al ambiente incivilizado en el que crecían y lo complejo de la tarea docente que con esfuerzo, a menudo infructuoso, debía al menos intentar superar aquellas condiciones.

Frente a esta concepción acerca de la “cuestión indígena”, Juan Benigar defendía una postura moral diferente al pensamiento hegemónico de la época, aunque en parte coincidente con él cuando le atribuía al indígena más grandeza de corazón que posibilidades de ideación o de pensamiento abstracto. Ciento es que, para él, este último punto debía someterse para su validación o refutación a estudios científicos inexistentes hasta el momento de sus reflexiones.

“He oido, si, echar la culpa del poco aprovechamiento de la enseñanza a los cortos alcances de los niños camperos. Conozco un caso que llegó a indiguarne... Hay en cierta región del territorio del Neuquén una escuela concurrida exclusivamente por niños indígenas. Más razón para prevenciones infundadas en un ambiente donde se mira al indio sólo como una rara curiosidad... Repetidas veces les he oido decir (a los padres indígenas) que el maestro desatiende la enseñanza por atender sus珍manejos a través de la frontera chilena. El indio, por lo general, es demasiado prudente para ser chismoso... Sin embargo, como el inspector en unas de sus visitas reparara en el pobre adelanto de los pupilos, el maestro se disculpó con la absoluta falta de memoria de los indieci- tos. Admito: la ideación indígena, tan distinta de la nuestra, quizá impida al indio mantener el paso en los estudios superiores. ...No es igual el caso del aprendizaje inferior, donde la ideación no entra en el juego para nada, y, si, la memoria en todo y para todo. Pues, bien quisiera yo poseer la retentiva de los indieciitos y se la deseo a aquel maestro y al inspector en primer lugar.”²³ (el subrayado es nuestro)

El reconocimiento acerca del problema planteado por las diferencias está presente en toda su obra. En el apartado “Vida y Escuela” realiza una comparación entre el niño rural y urbano, exaltando las cualidades del primero en desmedro del segundo. Sostiene que el niño rural es un eficaz ayudante para sus padres porque comienza su trabajo “cuando ya pisa con firmeza”, ahorrándole personal a sueldo “que en la gran mayoría de los casos no tendrían con que pagar”. En cambio, ubica al niño urbano en una situación de inferioridad y de dependencia marcada, siendo “más bien” por su condición, un estorbo para sus padres. La educación del primero radicaba, también, en la imitación de sus mayores por lo cual, en otro capítulo de su libro, sostiene “la inutilidad” de la enseñanza práctica de oficios en las escuelas porque los niños aprenden en la vida cotidiana las tareas que necesitan para su supervivencia: *“Hasta la mayor parte de sus juegos son una seria preparación para los quehaceres de la vida adulta. Para él apenas tienen sentido los millares de costosos juguetes que fabrica una fuerte industria, alimentada por la necesidad de distracción de los niños urbanos, víctimas del aburridor encierro.”²⁴*

No sólo Benigar marcaba la diferencia existente entre los niños, según su lugar de residencia, sino también, la inadecuación de los planes de estudios de la escuela rural que el CNE pretendía aplicar. Como problema asociado a los dos anteriores, destacaba el “encierro” como cuestión importante a tener en cuenta. El niño de la ciudad era víctima de un doble encierro, el de su casa y el escolar; por lo tanto, las escuelas urbanas reforzaban, según su criterio, el modo de vida del niño ciudadano. Ellas debían atender a “niños aburridos”, considerados “un estorbo” desde el momento en que no podían intervenir en la economía familiar y a niños “encerrados” que no tenían la posibilidad de conectarse con la naturaleza. Por el contrario, en la escuela rural “el encierro” era necesario y cumplía una función positiva, porque habituado el niño campesino a vivir al aire libre y a intervenir en la economía de subsistencia, necesitaba de espacios cerrados y cómodos para alfabetizarse en la lengua del Estado.

Algunas primeras conclusiones

En los capítulos de *La Patagonia Piensa*, dedicados a educación, Juan Benigar plantea una serie de cuestiones relacionadas a las dificultades que para él atraviesan el campo educativo en los Territorios Nacionales de la Patagonia Norte, atendiendo a las particularidades de un terreno que se distinguía por tener una mayor proporción de población rural y una débil densidad demográfica. La mayoría de los alumnos pertenecían a las comunidades aborígenes, y si bien es cierto que este dato no siempre se reflejaba en los censos oficiales debido a estrategias de invisibilización y destribalización, los problemas educativos como el ausentismo, la deserción y el analfabetismo aparecían prioritariamente atribuidos, en la documentación oficial de la época, a la composición de la matrícula, a las características de la población, al clima y a las distancias.

Las dos problemáticas que seleccionamos para este artículo y que preocupaban a Benigar: la cantidad y calidad de escuelas en el Territorio Nacional de Neuquén y el tipo de alumno que asistía a ellas, plantean cuestiones fundamentales que cruzan en realidad toda su obra y que marcan la ruptura con el pensamiento hegemónico. Desde una postura crítica inter-

pela al Estado, en particular al Consejo Nacional de Educación y a sus funcionarios por no cumplir con los deberes correspondientes a sus cargos y por aplicar una política educativa impropia e inadecuada al desarrollo de la nación. La solución no radicaba, según su opinión, en aumentar el número de escuelas porque la economía de subsistencia, entre otros factores, característica de los espacios casi deshabitados junto con otros factores como las inmensas distancias, el trazado erróneo de las jurisdicciones escolares, las dificultades del terreno, para citar algunos, hacían innecesaria la instalación de más edificios. Por el contrario, se debía fomentar y proteger la calidad de la educación, planeando buenos pero austeros edificios en radios escolares determinados con una lógica de inclusión y que contemplara los intereses y las virtudes de los niños rurales. En este sentido, acusa a los funcionarios por desconocer la realidad de los territorios, por aplicar las medidas desde una externalidad y jerarquía que oprimía e invisibilizaba las diferencias, por priorizar sus propios intereses ligados al clientelismo con los terratenientes, en desmedro de las necesidades de los pobladores nativos a los que evaluaban como sujetos destinados a la extinción por el primitivismo de su raza y de su cultura. “*Su patriotismo* –dice refiriéndose a los funcionarios docentes– *no llega hasta el calor del sacrificio porque cuando existe es el simplista y estéril, si no contraproducente, de las glorias inventadas, que por un desvío de la comprensión constituye la base de la enseñanza oficial.*”²⁵

Juan Benigar sostenía una postura moral diferente al pensamiento hegemónico de la época, respecto de la consideración de los pueblos originarios. Aunque, si bien predominaba en él la visión positiva, inclusora y de exaltación de las virtudes positivas de la raza, en algunos puntos de su discurso se conecta con aquél, al atribuirle al indígena más grandeza de corazón que posibilidades de ideación o de pensamiento abstracto. Respecto del tipo de alumnos que asistían a las escuelas de la zona, señalaba que la diferencia no la marcaba la raza sino el lugar físico en el que se desenvolvían los niños, pues el ambiente determinaba hábitos y comportamientos particulares y específicos según se tratara del niño rural o del niño urbano. De este modo, según su criterio, el primero corría con mayores ventajas que el segundo porque el ambiente lo preparaba para ser autónomo y útil mucho antes que al niño de la ciudad.

Aunque este trabajo necesita ser profundizado, creemos que es un primer avance que intenta mostrar la relevancia de los escritos de Juan Benigar por las razones aducidas al comienzo y porque además, sus notas nos permiten ver las particularidades que tenía la educación en los territorios, más allá de las políticas educativas: los problemas de la economía, del clima, del terreno, la intervención de la sociedad civil, los conflictos personales, etc. Pero también creemos que estos documentos permitirán, en sucesivas aproximaciones, variadas lecturas según nos posicionemos en la mirada del padre de familia, en la del intelectual extranjero y en la del hombre comprometido, entre otras.

Citas y Notas

¹ Juan Benigar nació en Zagreb en 1883 y murió en Neuquén en 1950. Luego de su graduación en Praga como ingeniero civil llegó a la Argentina en 1908. En 1910 se casó con la indígena Eufemia Barraza con la que tuvo once hijos. Al fallecer su esposa contrajo matrimonio con una mujer de la tribu de Aigo que le dio cuatro hijos más. Vivió en Río Negro hasta 1925 y luego en Neuquén, hasta su muerte. Construyó en la Patagonia los primeros canales de riego, el puente sobre el río Aluminé y una industria textil cuyas telas lograron el reconocimiento regional. Erudito reconocido a nivel nacional e internacional de amplia formación humanística (hablaba 14 idiomas). Escribió numerosos trabajos científicos como lingüista y sociólogo.

² NICOLETTI, M.; TEOBALDO, M. (en prensa). "La conformación del sistema educativo oficial y salesiano en la época del Territorio", en RUFFINI, M.; MASERA R. (Coord.) *Horizontes en perspectiva. Política, economía y actores sociales en el Territorio de Río Negro*. Legislatura de Río Negro y Fundación Atmehino, Viedma.

³ Ibidem. (en prensa)

⁴ TEOBALDO, M.; GARCÍA, A.B. (1993) "Estado, sociedad civil y educación en el Territorio Nacional de Río Negro", en PUIGGRÓS, A. (Dir) *Historia de la Educación en las Provincias*. T. IV. Galerna, Bs. As, p. 344 y ss.

⁵ BENIGAR, J. (1936) *La Patagonia Piensa*. Aluminé. Manuscrito original, p.1.

⁶ Ibidem, p.1.

⁷ DÍAZ, R. B. (1890-1904) *La Educación en los Territorios y Colonias Federales. Informes Generales*. Tomo I, pp. 14 y 16.

⁸ SAROBE, J.M. (1935) *La Patagonia y sus problemas*, Aniceto López, Bs. As. , p.348.

- ⁹ YGOBONE, A. (1948) *El Problema Educativo de la Patagonia*. El Ateneo, Bs. As. , pp. 14 - 16.
- ¹⁰ BENIGAR, J. Op. Cit., p.19.
- ¹¹ Ibidem, p.1.
- ¹² Ibidem, p .8.
- ¹³ Ibidem, pp. 9, 13.
- ¹⁴ Ibidem, p. 11.
- ¹⁵ Ibidem. P. 3
- ¹⁶ Ibidem, pp. 10 y 27.
- ¹⁷ Ibidem. Pp.14, 15.
- ¹⁸ Ibidem, pp. 63 y ss.
- ¹⁹ Ibidem, pp. 70 y ss.
- ²⁰ Ibidem.
- ²¹ AZAR, P.; NACACH, G (2006) "De eso no se habla Los resabios de la humanidad. Antropología, Genocidio y olvido en la representación del Otro étnico a partir de la conquista. Ponencia presentada en las 2das Jornadas de Historia de la Patagonia. Gral. Roca, Río Negro, p. 4.
- ²² QUIJADA, M. et alt. (2000) *Homogeneidad Nación, con un estudio de caso: Argentina, siglos XIX y XX*. CSIC, España, p.31.
- ²³ BENIGAR, J. Op. cit., p.31.
- ²⁴ Ibidem, p. 22.
- ²⁵ Ibidem.

Fuentes

- BENIGAR, J. *La Patagonia Piensa*. Aluminé, 1936. Manuscrito original.
- YGOBONE A. *El Problema Educativo de la Patagonia*. El Ateneo, Bs As., 1948.
- SAROBE, J. M. *La Patagonia y sus problemas*, Aniceto López, Bs. As. 1935.
- DÍAZ, R. *La Educación en los Territorios y Colonias Federales. Informes Generales. 1890-1904*. Tomo I.
- Memoria del gobernador PILOTTO, E., año 1940.

Bibliografía

- ANDERMANN, Jens (2000), *Mapas de poder. Una arqueología literaria del espacio argentino*. Buenos Aires. Viterbo.
- ARTIEDA, Teresa (2004) "El 'otro más otro' o los aborígenes americanos en los textos escolares. Una propuesta de análisis", en: Guereña, L, Ossenbach, G y del Pozo, M.M (eds.), *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (Siglos XIX y XX)*, Madrid, UNED (Serie "Proyecto MANES").
- BRIONES, Claudia y DELRIO, Walter (2002), "Patrias sí, colonias también. Estrategias diferenciadas de radicación de indígenas en Pampa y Patagonia", en TERUEL, Ana y otros (comp), *Fronteras, ciudades y estados*, Córdoba, Alción.
- DELRIÓ, Walter (2005). *Memorias de expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia, 1872-1943*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- GEERTZ, C. (2000) *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- LACOSTE, Pablo (2001) "Mapas territoriales e imagen del país vecino: el caso de Argentina y Chile", BANDIERI, Susana, *Cruzando la cordillera. La frontera argento-chilena como espacio social*, UNC, Neuquén.
- LEÓN SOLÍS, Leonardo y VILLALOBOS, Sergio (2002), "Tipos humanos y espacios de sociabilidad en la frontera mapuche de Argentina y Chile (1890-1900)", en: *Estudios historiográficos*, 1, "2º semestre, pp.85-114.
- NAVARRO FLORIA, Pedro (2001), "El salvaje y su tratamiento en el discurso político argentino sobre la frontera sur, 1853-1879", en: *Revista de Indias*, LXI-222 mayo-agosto, pp.346-376.
- NAVARRO FLORIA, Pedro (2002), "El desierto y la cuestión del territorio en el discurso político argentino sobre la frontera sur", en: *Revista Complutense de Historia de América*, 28, pp.139-168.
- NAVARRO FLORIA, Pedro y ROULET, Florencia (2005), "De soberanos externos a rebeldes internos: la domesticación discursiva y legal de la cuestión indígena en el tránsito de los siglo XVIII al XX", *Revista Téfros* (en publicación).
- PODGORNY, Irina. a (1999), *Arqueología de la educación. Textos, indicios, monumentos*. Buenos Aires. Sociedad Argentina de Antropología.
- b. (1999), "La Patagonia como santuario natural de la ciencia finisecular", *Redes. Revista de estudios sociales de la ciencia*, 14-7.
- PRATT, Mary Lois (1992), *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación*. Buenos Aires. Universidad Nacional de Quilmes.
- QUIJADA, Mónica, Bernard, Carmen, Scheider, Arnd (2000), *Homogeneidad y Nación: con un caso de estudio: Argentina Siglo XIX y XX*. Madrid. CSIC.
- (1998), "Ancestros, ciudadanos y piezas de museos. Francisco Moreno y la articulación del indígena en la construcción nacional argentina", *Estudios interdisciplinarios de América Latina*, 9:2, pp.20-46.
- (1999), "La ciudadanización del 'indio bárbaro' políticas oficiales y oficiosas hacia la población indígena de La Pampa y la Patagonia, 1870-1920". *Revista de Indias*, LIX-217, pp.675-704.
- QUINTERO, Silvina (2002) "Geografías regionales en la Argentina. Imagen y valorización del territorio durante la primera mitad del siglo XX". *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, VI, núm. 127, 15 de octubre de 2002. <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-127.htm>>.
- TEOBALDO, Mirta y GARCÍA, Amelia B (2003) et alt.. *Sobre Maestros y Escuelas. Una mirada a la educación desde la historia*. Neuquén 1884-1957. Arcasur, Rosario, 2000.

Mirta Elena Teobaldo

Profesora Titular e Investigadora de la Universidad Nacional del Comahue
Área de Investigación: Historia de la Educación regional

Directora de Proyectos desde 1987.

Seudónimo: Elisa

Dirección. Irigoyen 555, 5b
8324, Cipolletti, Río Negro
TE 0299 4774562

La configuración de la ciudadanía republicana en el discurso escolar: Argentina, fines del siglo XIX y principios del XX.

Lucía Lionetti¹

Resumen

En este artículo se revisa una vez más el discurso y la acción de la escuela pública de la Argentina, a fines del siglo XIX y comienzos del XX, con el propósito de elucidar el modelo de comportamiento cívico que se ideó en los tiempos del “orden y progreso”. En el marco de una “república restrictiva” que reservó el manejo de la política a los notables, a la práctica clientelar y a las alianzas renovadas que hizo imposible que cualquier partido o facción asegurara su hegemonía, se buscó modelar un perfil de ciudadanía con la que se pudiera garantizar la estabilidad y la credibilidad de aquella ficción republicana. El ansiado orden político se conseguiría en tanto se moralizara las costumbres de los individuos tanto en su vida pública como privada. Por eso, tal como se espera demostrar, aquel ideal de ciudadanía virtuosa transmitido a través del discurso escolar priorizó las nociones de deber, obligación y respeto a la autoridad en tanto, como se afirmó, ese derecho solo correspondía a “quienes la ley se lo acuerde, en virtud de su capacidad relativa para ejercerlo”.

Abstract

This article reviews once more both the discourse and practice of public school in Argentina, around the turn of the former century, in order

¹ Universidad Nacional del Centro.

to try to throw some light on the model of civic behavior conceived on the era of "order and progress". Within the framework of the "restrictive republic" that kept the handling of policy in the hands of the "lofty", to clientelistic practices and to renewed alliances that made impossible for any party or faction to bring about and keep hegemony, the goal was to model a profile of citizenship that would make possible to guarantee both the stability and credibility of that republican fiction. The desired political order would be made possible as long as the customs of the individuals could be moralized, both in the public and the private domains. Our central hypothesis is that the aforementioned ideal of virtuous citizenship, transmitted through school discourse, prioritized the notions of duty, obligation and respect to the authority inasmuch as, as we have stated, the right in question was endowed only to "those whom the law grant it, by virtue of its relative capacity to exercise it".

"El primer deber del ciudadano consiste en respetar escrupulosamente y en hacer que todos respeten, en cuanto de él dependa, La Constitución de su país, en la que se estatuye la libertad, la seguridad y hasta la existencia de la sociedad"

Enrique M. ANTUÑA, *Moral cívica*. Cabaut & Cía. Editores, 2º Edición, Buenos Aires, 1905, p.69

El objetivo de la escuela pública e Argentina a fines del siglo XIX y comienzos del XX excedió la mera intención de inculcar los saberes de base: leer, escribir y contar. Su función adquirió ribetes políticos al otorgarle la misión republicana de *formar al ciudadano*. Según se estimó, a partir de esa *socialización política* (Tedesco, 1993) se conseguiría la cohesión nacional, la moralización de la sociedad y el mantenimiento del orden social.

Aquellos actores estatales que se propusieron configurar "una nación para el desierto argentino" (Halperín Donghi, 1980), consideraron a la escuela pública como un instrumento para imponer la civilización. El triunfo definitivo de ese pasaje a la utopía de la modernización se alcanzaba cuando se consiguiera imponer en la sociedad la moralidad en las costumbres que garantizara los comportamientos determinados por la razón y ejemplificadores del control de los impulsos, la represión de las pasiones y las condu-

tas autocontroladas. La educación, revestida de ese carácter misional, se convirtió en una de las mayores preocupaciones del estado nacional.

De ese modo, el propósito de esa escolarización fue el desarrollar en los pequeños patriotas "la virtud, la inteligencia, la destreza, la fidelidad a la patria, la obediencia, el valor, la confianza de sí mismo, la industria, la perseverancia y el máximo de salud y robustez física"¹. Como lo interpretó cabalmente quien fuera formada en la tradición normalista para difundir ese credo educador, Adelaida D'Angelo, "la escuela educa con el propósito de preservar la república"². Por eso, el fin último de la misión política con la que se revistió a la escuela era el de difundir su mensaje *civilizador* para generar un nuevo orden social³.

Al recuperar aquellas palabras, resultan oportunas las afirmaciones de Tedesco, cuando explicó que ese modelo de ciudadanía que se proponía configurar revelaba una acentuado carácter moralizador y el ideal de un tipo de hombre preparado para cumplir con sus deberes en la sociedad civil más que capacitarlo para el trabajo en actividades productivas. De allí que, esta enseñanza patrimonio de una élite, habría tenido el carácter de educación oligárquica. Si bien aquella formación de tipo enciclopédica y con voluntad holística se propuso formar integralmente a los individuos evidenció una especial preocupación por formar a los niños como futuros sujetos activos de la vida republicana. La modernización política, sustentada en la consagración de la soberanía popular, hacía imperiosa la tarea de transmitir en las aulas la noción de derechos y deberes en el ejercicio de esa ciudadanía. Aunque el régimen del "orden y progreso" apeló a las prácticas políticas clientelares, las luchas facciosas y la violencia interpersonal, al mismo tiempo, necesitó fortalecer la ficción democrática consagrada en la ecuación: "un hombre-un voto". Esa ficción jurídica en la cual el pueblo devenga en soberano⁴ fue el resultado de una entelequia que llevaba implícita la contradicción que hizo al corazón de la política moderna: el pueblo preexistía a los efectos de su invocación al tiempo que se lo debía construir. Una idea de pueblo con una aproximación sociológica de connotación negativa y una definición política de valoración positiva. De un lado, la *plebe*, de otro, el *populus*; la vil multitud y la nación. El populacho librado a las pasiones, una muchedumbre inculta, amenazadora; de otro lado, el sujeto de la soberanía, la forma tranquila de la voluntad general (Rosanvallon: 1998).

Efectivamente la política notabiliar no hacía más que inspirarse en el modelo alberdiano de la “república restrictiva” mientras hacia su tránsito a la consagración de la “república verdadera” de allí aquellos ingentes esfuerzos guiados por la promesa de crear una nueva ciudadanía.

Sabemos que el propósito de aquella escuela superó ampliamente la exclusiva intención de formar a un ciudadano consciente de sus derechos y deberes políticos, capacitado para elegir y ser elegido (Rosanvallon: 1992), tal como se fijó en el contrato social instaurado con la Constitución de 1853 donde se concedieron derechos políticos y civiles a todos los varones adultos. Pero, aún reconociendo la vastedad de ese monumental tarea educadora, en este trabajo se estudia específicamente el modelo de comportamiento cívico que se transmitió a través de aquel discurso escolar con la intención de generar el consenso necesario que permitiera afianzar la estabilidad política y la institucionalidad republicana. Un tratamiento puntual a partir del cual se pretende indagar en los valores, conductas, gestos, actitudes y formas de comportamientos ideados a la hora de configurar ese perfil de ciudadanía que dio sustento a la ficción republicana y a su principio de autoridad al tiempo que se busca captar hasta qué punto aquella ideación fue funcional al tipo de prácticas políticas ensayadas por el llamado régimen del “orden y progreso”. Como se advertirá, este acercamiento resulta factible a partir de la reconstrucción de la grilla de contenidos, las estrategias de enseñanza diseñadas y el valioso aporte de los textos escolares recomendados para el dictado de las materias Instrucción y/o Educación Cívica y Moral Cívica. Cabe destacar que, como una última intención más pretenciosa, en este trabajo se pretende realizar un aporte más a aquellas investigaciones que han centrado su interés de estudio en la conformación de la ciudadanía y en el papel que le ocupó a la proclamada “escuela republicana”.

La configuración de la ciudadanía en Argentina en el siglo XIX: ficciones republicanas y prácticas excluyentes

Antes de comenzar a desagregar esa grilla de contenidos y estrategias que se ensayaron para crear una nueva ciudadanía en la que reposaría la es-

tabilidad de las instituciones republicanas, es preciso revisar ese proceso de largo aliento a partir del cual se fue dando forma al mundo de la política o, mejor dicho, esa particular mezcla de la simulación de lo político a partir de la cual se fueron redefiniendo los criterios de inclusión y/o exclusión en el ejercicio de la ciudadanía⁵.

Como ha sido explicado, ese complejo proceso se relacionó con las distintas vertientes del pensamiento liberal que inspiraron a los dirigentes a la hora de construir la nueva legitimidad. El desafío que se planteó fue el de restaurar las jerarquías sociales a partir de la exclusión de ciertos sujetos. Esta situación es lo que permite explicar por qué durante el siglo XIX, y buena parte del siglo XX, el debate político giró en distinguir a los “ciudadanos” de los “habitantes”.

El tránsito gradual de la “república posible” a la “república verdadera” se hizo sobre la base de las variaciones doctrinarias producidos al interior mismo del pensamiento liberal decimonónico. La redefinición permanente del “ciudadano argentino” estaba íntimamente ligada a tales variaciones (Palti: 1994). Como parte de ese mismo proceso puede entenderse también por qué, pese a que las formas representativas estuvieron presentes desde muy temprano en el espacio rioplatense, los límites al “igualitarismo” y los previsibles “excesos democráticos” desencadenados por la revolución, se manifestaron de forma permanente. Poco a poco se fueron imponiendo, sin embargo, las nuevas formas de la modernidad política, como expresión de una sociedad fundada en las condiciones que debía reunir un individuo para convertirse en “ciudadano”.

La primera ley electoral, dictada en 1821 por el gobierno de la entonces provincia autónoma de Buenos Aires, planteaba el sufragio “universal” –varones, residentes, mayores de 20 años-. Esta norma significó en su momento una posibilidad importante de incluir, bajo formas mediatisadas, a las poblaciones de la campaña bonaerense en las decisiones políticas del proclamado “Partido del Orden”. El espacio político rioplatense se modificó a partir de entonces, instalando prácticas representativas que difícilmente se podrían obviar. Durante el régimen rosista, las prácticas eleccionarias de “competencia internobiliar” hasta entonces vigentes, basadas en un sistema “plurinominal por acumulación de votos” (Botana-Gallo: 1997 y Terravasio: 2002), rotaron hacia un “régimen de unanimidad” –lista única

previamente pactada- que permitió al rosismo otorgar un barniz republicano a sus sucesivos períodos de gobierno. La etapa que se abre en 1829 y se cierra en 1852, con la caída de Rosas, inaugura, bajo la ficción democrática, la práctica de los “gobiernos electores” que fuera una constante en lo que resta del siglo.

Cuando la Constitución nacional de 1853 fijó definitivamente la organización republicana, representativa y federal de gobierno, las formas democráticas se mantuvieron. Quienes elaboraron el nuevo proyecto de país –Juan Bautista Alberdi, Esteban Echeverría y otros intelectuales de la llamada Generación del '37- entendían que el pueblo no estaba preparado para la democracia; esto es había que “educar al soberano”. Esa convicción acerca de la maduración incompleta de la sociedad civil llevó a la distinción alberdiana entre “derechos sociales” para todos y “derechos políticos” para pocos. En el *Dogma Socialista de la Asociación de Mayo*, síntesis del pensamiento de esta generación, se sostenía abiertamente que no era la “voluntad popular” sino la “razón del pueblo” lo que importaba. En síntesis, lo que se buscó fue sentar las normas de los regímenes basados en la soberanía popular e impedir, al mismo tiempo, sus previsibles excesos, confiando el ejercicio del poder a los más dignos, esto es: la clase política. Esa suerte de “hibridación” entre lo tradicional y la modernidad política dio forma a esa concepción de un pueblo inmaduro para el ejercicio pleno de sus derechos ciudadanos dando sustento a las formulaciones ficcionales que rigen las conductas de buena parte de los grupos dirigentes de la época (Bandieri: 2005:18).

El sustento filosófico liberal en el que se inspiraron las formas de la política argentina hizo que el sufragio se convirtiera en un elemento fundamental a la hora de legitimarse en el poder. Es así que las elecciones se practicaron casi ininterrumpidamente a lo largo del siglo XIX. También el fraude y la cultura del pacto entre notables fueron expresiones corrientes de esos actos electorales, especialmente a partir de 1880. Entre esa legalidad política que garantizaba la consagración del ciudadano y la realidad política de la Argentina, los hombres de la élite idearon una forma de mediación en la que se reservaron el manejo de la alta política, en tanto era considerada una actividad de “notables”. De allí que, el régimen se sustentó en un concepto relativamente amplio de ciudadano, que incluía a todos los varo-

nes adultos nativos o nacionalizados (los extranjeros votaban exclusivamente en el ámbito municipal). De tal modo, a nivel jurídico la ciudadanía se entendió como un estatus personal regido por el Estado. En esa definición se precisaron los derechos políticos que garantizaban la participación de los ciudadanos en la formación del mismo, así como las relaciones entre ciudadanía y nacionalidad y las obligaciones recíprocas entre el ciudadano y el Estado.

De tal modo que, los discursos políticos, los lenguajes y las prácticas generaron una experiencia política que contribuyeron a conformar una identidad ciudadana de contornos difusos. Las prácticas electorales cumplieron un papel central en la construcción de una esfera política que se relacionaba de manera compleja con la esfera social, pero que no podía reducirse a ella. En el marco de esa red política, los votantes no eran ciudadanos individuales, libres y autónomos, tal y como se declaraba en la prescriptiva. Los pocos que votaban lo hacían enrolados en fuerzas electorales que participaban en las tumultuosas jornadas de comicios (Sábato: 1995: 25). Las prácticas electorales de la época y la fuerte injerencia del gobierno desalentaban a los que quisieran participar de la batalla por la alternancia en el poder.

Una voz inesperada que dio cuenta de ese desencanto que le provocó su paso por la política fue la del educador Víctor Mercante. Efectivamente, quien fuera reconocido como uno de los referentes de la tradición normativa y del naciente movimiento pedagógico en Argentina consiguió, gracias a su capital técnico, generar un capital relacional que le permitió codearse con figuras políticas en su paso como Regente de la Escuela Normal de San Juan. Allí se contactó con los opositores al gobierno provincial y nacional y se sumó a las fuerzas de la Unión Cívica y a su lucha política por promover una *moralización* de la política inspirado en la tradición del humanismo cívico. Como supo decir, “Leandro Alem, desafiando los peligros para volver a esa honradez del tiempo de Mitre que la juventud anhelaba, se imponía heroicamente en mi conciencia”. Sin embargo, a ese entusiasmo juvenil, que lo llevó a ser diputado provincial sanjuanino a los veintidós años, prontamente le sobrevino la desilusión. Aquel sentimiento de profunda admiración por la figura de quien fuera el fundador a posteriori de la Unión Cívica Radial se resquebrajó con una no menos profunda decepción. En su recuerdo de la visita del líder radical a San Juan, dice que le causó estupor

verlo en el banquete que ofrecieron en su honor “sentado junto a juaristas calificados, en cuyas manos estuvo la provincia antes del noventa, quienes habían aconsejado en la misma forma que a Alem, a Marcos Juárez, cuando sonaba su candidatura para la presidencia”. Ese desencanto le hizo pensar que no entendía nada de las reglas de ese juego. Se preguntó ¿por qué consentir ese tráfico con la inmoralidad política?. Desde ese lugar de quien justifica por razones morales su alejamiento de la política, percibió que el obstinado tribuno que ocupaba la cabecera, estaba sentado a desgano y con disgusto. Por eso sentenció que “Alem no estaba con quienes debía estar”. En un relato que ilumina claramente los lugares comunes a los que se acudía a la hora de denunciar las prácticas políticas de aquellos años, Mercante comentó:

“La política hay que juzgarla a través de los actos y no de los partidos [...] De ahí que en el momento de actuar, mi conciencia tropieza con la conducta de mis correligionarios, contraria al concepto de la moral que los libros y mis catedráticos fijaron en mi espíritu, que por otra parte, es el que todos pretenden tener, pero que no concuerda con sus procederes.

Este conflicto, a una edad en que no se tienen compromisos ni consigo mismo, puesto que no tenía una vara de tierra que defender, debía forzosamente excluirme del sistema que no ofrece más variantes que la sustitución de nombres con los que combatimos en el parque, en nombre precisamente de esa moral que creímos hallada (sic) por Juárez Celman y sus corfeos.

[...] Tenía, pues, en mi contra, esa herencia de un sentimiento que no toleraría nunca falsas promesas, la transgresión y el dolo, normas más o menos veladas de una política banderiza y protectora, en desmedro de los otros, de los que no están con nosotros, de los que fiscalizan nuestros actos, y que por consiguiente odiamos: cuando les echamos en su cara u deslealtad, subrayan la contradicción entre lo que dijimos y hacemos. Vea bien ese propósito deliberado de engañar mediante las grandes mentiras y las grandes palabras, abusando de la ingenuidad de lo que en las democracias se llama pueblo, sinónimo de rebaño, de ignorancia y de pasión explotable”.

Detrás de esa crítica de tono moralizante lo que se muestra una vez más es la fluidez del campo político de entonces, con sus reformulaciones y alianzas renovadas que hacía imposible para cualquier partido o facción asegurar la hegemonía. Las organizaciones políticas transitorias y los partidos políticos organizados se nucleaban en torno a una gran figura a partir de la cual se articulaban las interacciones y las aspiraciones políticas. Alianzas facciosas y relaciones de amistad se llegaron a confundir.

De todos modos, a pesar de esas prácticas políticas la ficción republicana necesitaba garantizar sus bases consensuales de allí que se convirtió en un auténtico desafío para esa dirigencia conseguir el ejercicio de una ciudadanía activa (Sábato: 1998). Superar el abstencionismo y asegurarse que el manejo de la política clientelar hasta que la “república verdadera” alcanzara su madurez fue el propósito que inspiró un modelo de formación política de la ciudadanía. Esa fue la tarea que le cupo a la escuela que, en un punto acompañó esa intencionalidad política al tiempo que promovió una afirmación y un reconocimiento de los propios sujetos sociales de su identidad ciudadana. Y es que, como ha sido explicado, desde un punto de vista más sociológico y antropológico, la ciudadanía implica un tipo de relación entre los individuos, una pertenencia a la comunidad, una afirmación de una identidad y, junto con ello, a un sistema de reconocimiento y a una forma de legitimación político-social. En ese sentido, la ciudadanía se inserta en una amalgama de teorías, símbolos, valores y expectativas que responden a los diferentes ordenamientos políticos-sociales. Al individuo ciudadano se le adjudican derechos y deberes al mismo tiempo que se autorrepresenta (Gaille: 1998).

La escuela formadora de la virtud ciudadana

Claras, oportunas y, por cierto, contundentes fueron las expresiones del orador José María Torres⁸ cuando en el marco del Congreso Pedagógico de 1882 comentó:

“Nuestros medios actuales de educación pública son escasísimos para cegar el abismo de dificultades sociales, existente entre la ignorancia de las masas y el progreso intelectual de una parte de la población. Las instituciones de la República encuentran peligros a cada paso; por un lado, en los hombres que sin principios fijos morales y políticos, aspiran a empleos tentados; y por otro, en la ignorancia de las masas. La paz interior no se consolida, el bienestar general no se promueve y los beneficios de la libertad no se aseguran, donde esas dos clases coexisten en extensión considerable, porque: es política constante de la primera aumentar el número de la otra, excitándole sus apetitos y pasiones, para conducirla por una vía que la ignorancia no ve. Tienen más influencia sobre esta clase de electores ciertas dádivas estimulantes de entusiasmos, que los mejores argumentos de los estadistas más ilustrados y honorables; y sin embargo, cualquier voto procurado así, una vez depositado en la urna, se cuenta como el de un Moreno o el de un Rivadavia.

No hay más que un remedio, uno sólo, para este estado de cosas; y ese remedio consiste en el establecimiento de escuelas para la educación de todo el pueblo [...]; escuelas en que los principios de moralidad estén ampliamente combinados con los principios de la ciencia; [...] escuelas en que las vidas de los grandes virtuosos sean ensalzadas para la admiración y ejemplo, especialmente la vida y el carácter de Jesucristo, como el más sublime modelo de benevolencia [...]; escuelas en que a más de todo esto y de los ramos de la enseñanza común, se de la Instrucción Cívica”⁹.

Ni bien comenzaron las acciones que culminaron con la sanción de la Ley 1420 de educación común, laica, obligatoria y gradual, se hizo referencia a esa intención de formar al ciudadano en tanto sujeto político¹⁰. Aquella escuela, según se dijo, sentaría las bases de la argentinitud, vencería la barbarie, prevendría al crimen y formaría al ciudadano en el ejercicio de sus deberes y derechos cívicos, en tanto era “la verdad dogmática del presente siglo, de que la educación es la base más firme de la libertad, el progreso y la paz”¹¹. Ella aseguraría los beneficios de la libertad civil y de la libertad in-

dividual para la República, en tanto formaba al ciudadano. Según esa retórica voluntarista, la educación común para todos reunía durante el año escolar “al hijo del primer magistrado de la República sentado al lado del más humilde artesano [...] hijos de médicos, abogados, comerciantes acaudalados, fraternizando con los del carpintero, del albañil, del sirviente. Así [...] se mata el germen latente entre la miseria y la opulencia; se previenen las crisis sociales; se establece la verdadera democracia basada en el amor recíproco, sea cual fuere la posición del individuo”¹².

Esas palabras, a tono con el impulso democratizador de las políticas educativas de aquellos tiempos, presentaron a la ciudadanía desde un estatus igualador que nivelaba las diferencias naturales y que proporcionaba un punto de referencia a partir del cual elaborar aspiraciones y metas comunes, trascendiendo los diferentes puntos de partida en el espacio político. Ese punto de partida determinó, al mismo tiempo, los criterios para precisar la inclusión o, en su defecto, la exclusión (Sánchez Muñoz: 2003).

El convulsionado pasado político de la Argentina, donde la masa inculpada manipulada por el rosismo había ejercido la facultad del voto, era una referencia recurrente entre quienes aspiraban a que la voluntad general fuera el producto del ejercicio de una ciudadanía responsable. De allí que se remarcara que la paz social y el orden político se lograba terminando con la ignorancia del pueblo. La escuela se transformaba, de ese modo, en una garantía para la democracia. Así lo sostuvo el prestigioso abogado Rivarola al recordar la figura del maestro José Manuel Estrada. En ella se inculcaría el valor de la obra de Montesquieu y el principio democrático que se consagraba en la virtud ciudadana en la que “[...] cada uno deberá querer, con igual voluntad y entendimiento, la felicidad común. El pueblo era en el antiguo régimen, la muchedumbre sometida, ignorante, gobernada, feliz a veces, bajo un déspota benévolos; desgraciada bajo una aristocracia egoísta y cruel. El nuevo régimen, dio a todo hombre, por serlo, un valor político, en abstracto igual a otro hombre. Lo imaginó soberano... y fue menester educar al soberano [...]”¹³.

La tarea de gobierno, por tanto, era la de educar en el credo republicano. Un orden republicano que sentaba su principio de legitimidad en la soberanía popular de modo que, se hacía imprescindible que la comunidad política aprehendiera los valores específicos para dar sustento al orden po-

lítico y a una vida civilizada. Por eso, a la hora de examinar esos valores que revistieron el modelo de comportamiento ciudadano se recuperó la tradición humanista republicana y su exaltación de la virtud ciudadana. Todo hombre de bien que se preciara de cumplir con sus obligaciones republicanas debería hacer gala de la honra, la honestidad, la modestia, el cumplimiento de las obligaciones familiares, el respeto a las leyes y a las autoridades y del amor a la patria tanto en su vida pública como en la privada. Un comportamiento virtuoso que, tal como se afirmaba, reposaba en la moral cívica a la que se definía como la “ciencia del bien obrar” puesto que,

“[...] nos enseña a ser buenos con todas nuestras obligaciones. [...] Una obligación es algo que tenemos que hacer [...]. Las obligaciones que tenemos que llenar se llaman deberes. Obedecer a vuestros padres es un deber; no tomar lo ajeno, estudiar vuestras lecciones, venerar a Dios, ser gratos a vuestros maestros, asear vuestro cuerpo, servir a la Patria, etc. son deberes también. [...]”¹⁴

El cumplimiento de los deberes y de las obligaciones era una tarea que ocupaba a todos los que formaban esa comunidad política: al pueblo pero también a la “cabeza del pueblo”. De allí que había que apelar a los referentes, a esas figuras ejemplares que debían inspirar y regir las conductas. Como recurso didáctico se apeló a los “los ejemplos de la Historia Nacional”¹⁵ en tanto eran los paladines de esa moral cívica que se proclamaba. Como se explicaba, esas figuras debían ser reconocidas porque personificaban “el modelo de abnegación, patriotismo, valor, economía, amor al prójimo, probidad, respeto que todo ciudadano debe demostrar”¹⁶. Así se consagraron las figuras de Don José de San Martín como “el gran libertador, brazo poderoso y genio militar”¹⁷ y a Manuel Belgrano como “el ideal del demócrata”¹⁸. Sus conductas fueron destacadas por su virilidad, por su honra y virtud patriótica al mostrarse “capaces del mayor sacrificio como Belgrano que se improvisó general porque su patriotismo era grande” aunque, “consiguió en gran parte con la diplomacia, lo que no obtuvo con la espada”¹⁹.

No menor habría sido la contribución de Rivadavia que promovió el progreso y la renovación con la fuerza de sus ideas liberales. Lavalle, por su parte, fue presentado como el que combatió y luchó hasta su muerte con-

tra la tiranía de Rosas, aunque también fue señalado como el responsable del fusilamiento de Dorrego, episodio considerado “como una calamidad nacional”²⁰. De Urquiza se dijo que fue el caudillo que hizo posible la organización nacional y que cometió errores propios de su tiempo. Se lo debía admirar no por sus equivocaciones sino por sus aciertos. Había dado muestras de tener “bastante patriotismo para sobreponerse a sus pasiones personales y violentas de caudillo victorioso”²¹. A Mitre se lo definió como “el gran ciudadano de su patria, por la virtud, la abnegación y el valor con que actuara en su empresa reorganizadora”. Por eso se puso “al frente del orden nacional y aspirando a consolidar su obra, ambicionó para sí el primer puesto a que lo llamaban sin violencia, sus propios actos”²². Como el más grande apóstol de la educación popular y su propagandista más brillante y genial fue presentado Sarmiento, de quien también se reconoció su potente genio de luchador invencible²³. Junto al “gran educador” que había hecho “mucho bien a la Nación”²⁴, estaban Avellaneda que enfrentó la crisis económica “concretando su pensamiento [...] que ha recogido la historia: *Sostendré el crédito nacional, ahorando sobre el hambre y la sed del pueblo argentino*”²⁵. Y Roca, que culminó “felizmente la conquista al desierto [...] y tuvo la gloria de entregar el mando en paz”²⁶.

Pero esos comportamientos en los que se destacaba la voluntad y la virilidad no podían ser tan lejanos para los niños de allí que se afirmó que todo ciudadano, cualquiera fuera su profesión o posición social, podía hacer gala de esa conducta acudiendo en defensa de la patria cuando estaba en peligro. Si esa era la función de la Guardia Nacional, también “era un honor para todo joven argentino [...] no esquivar el enrolamiento en tiempo de paz [...] porque es en la paz que se ha de recibir la instrucción necesaria para ser realmente útil en la guerra”²⁷. Era la misma abnegación que un ciudadano común debía manifestar en el caso de ser funcionario o servidor público.

Ahora bien, si fueron válidos los nombres que figuraban en el altar nacional para fijar un modelo de virtud cívica, a la hora de buscar la regularidad y el orden en el aspecto personal e íntimo no se dudó en apelar a esa noción de valores y normas tradicionales que se constituyeron como pilares de la virtud cristiana. Efectivamente en aquella escuela que devino en un símbolo de la política secularizadora del Estado, se pronunciaron voces para comentar abiertamente que:

“Habiendo tratado hasta aquí de las materias que se refieren al mundo y al hombre debiera entrar ahora en otras que se refieren a Dios. Pero es tema este que no se puede tocar, y fue muy bien pensado el no hacerlo figurar en modo especial en los programas, porque Dios representa el Absoluto, y este es impenetrable a la mente humana. [...] Queriendo penetrar más allá, se limitaría la esencia Divina y se crearía un Dios humano. Se han de observar sin embargo ciertos destellos de la Divinidad en cuanto se refiere a la humanidad para que esta se encamine por la senda del bien. Pero la Moral no se ha de estudiar en los libros ni ha de hablar en una hora determinada para semejante enseñanza, pues de este modo no se obtendrían los resultados prácticos que se buscan. El maestro, a cada instante, tiene ocasión de insinuar en el corazón de los alumnos el sentimiento del bien, del deber, del amor, del respeto, de la caridad, de la fraternidad, del perdón, de la humildad, de la tolerancia y de la misericordia en oposición al odio, a la venganza, al orgullo, a la ostentación, a la soberbia, al egoísmo, etc., Cristo, este modelo perfecto de virtud, enseñaba principalmente por ocasión”²⁸.

José de San Martín, Manuel Belgrano, Mariano Moreno, Bernardino Rivadavia, los hombres que habían forjado la historia nacional en esa operación de “invención de la tradición”, podían convivir perfectamente junto a la figura de Cristo como ejemplos de comportamiento virtuoso sobre el que se fundaba la ciudadanía republicana.

Cuando se proclamó que el control de las pasiones, la moderación de los impulsos, la atemperación de las emociones y la regulación de la fuerza física llevaría a la *moralización* de la conducta y al imperio de la *civilización* hubo una convivencia con aquellos hábitos de moralidad proclamados por la Iglesia católica y, por extensión, la tradición cristiana. En el proyecto de construcción de la ciudadanía implementado a fines del siglo XIX en Argentina se promovió la sumisión como virtud. El orden fue considerado requisito indispensable para el progreso y para ello se impulsó la noción del deber para con los padres, maestros, gobierno y Dios. El vínculo de subordinación consolidado y consagrado por la reli-

gión fue válido para los dirigentes que dieron forma a ese proyecto de ingeniería cultural que buscó construir las bases de una nueva sociedad civil. Para los actores estatales fue imprescindible imponer un orden y claramente apelaron a los principios organizadores de la religión en tanto fueron funcionales a su propósito. Bajo la fórmula de transmitir los contenidos que definían lo que se entendía por moral, y sin llegar a referirse a un dogma, la enseñanza laica utilizó un dispositivo normativo que tuvo más puntos de contacto que diferencias con lo que se transmitía en la enseñanza religiosa.

Gran parte de la élite no cuestionó el carácter cristiano de la civilización que debía implantarse en las tierras sustraídas de la “barbarie” y apreciaba la función “civilizadora” del clero siempre que no contradijera su “proyecto de nación” (Di Stefano-Zanatta: 2000: 311). Lo que ha sido presentado como una competencia entre la autoridad temporal y la espiritual, el ciudadano y el fiel, que habría significado el avance, en el mundo occidental, de las ideas y conductas de la sociedad burguesa vuelve a sugerir, como otra opción explicativa en el caso argentino, la posibilidad de estimar la recuperación de los valores tradicionales en pleno contexto de la secularización y de advenimiento del discurso modernizador. Una convivencia, por cierto, menos conflictiva de lo que ha sido presentada.

La configuración de la ficción republicana

Ahora bien, si para mostrar fidelidad a la patria era “forzoso ser moral y observar una conducta regular”²⁹, por otra parte, era imprescindible que “todo ciudadano conociera los derechos y deberes cívicos que la Constitución y las leyes le otorgan e imponen”³⁰ como un modo de afianzar la forma de gobierno republicana, representativa y federal. Por eso en 1887 cuando se promovió el intenso movimiento de construcción de la tradición patria en la que se priorizaron los “ramos referentes a la República: su geografía, tradiciones, historia y organización política”³¹, se dispuso que, a partir del cuarto y quinto grado:

“La instrucción cívica, la historia, la geografía de la República y universal [...] son motivo de la enseñanza en ambos grados. Así se debe enseñar contenidos que se refieran a nuestra organización política, el ciudadano: sus deberes y derechos, la Nación, las provincias y el municipio; la forma de gobierno, las declaraciones y garantías; el poder legislativo y el poder ejecutivo. De la índole de estos estudios se destaca el pensamiento capital que preside a su formación: la educación en esa forma es esencialmente nacional y tiende a formar buenos e inteligentes ciudadanos”³².

El currículum de la asignatura Instrucción Cívica prevéa que para el primer año de su dictado, en el que cursaban solo los varones, se trataran los siguiente 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 5º 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. Poder Ejecutivo. Presidente de la República. Forma de elección y condiciones de elegibilidad. Los Ministros. Poder Judicial: nombramiento y condiciones requeridas. Principales atribuciones de los poderes legislativo, ejecutivo y judicial.

Para 6º grado: Revisión: (programa de 5º grado). Gobiernos de Provincia: Autonomía Provincial; bases constitucionales. Atribuciones reconocidas a 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.

Tal como se suponía, el conocimiento del texto constitucional, de los derechos y obligaciones del ciudadano y de la institucionalidad republicana con los diferentes niveles de gobierno y las formas de autoridad política, garantizaba que todo niño pudiera ser consciente de las exigencias que debería cumplir cuando alcanzara su condición de ciudadano. Ese niño, rodeado en el aula de una atmósfera de respeto a las normas y de buen comportamiento, podría comprender que:

“[...] la diferencia entre un hombre de bien y un buen ciudadano, es la ley social que agrega a la individual. Sellar el interés supremo del Estado [...] debe ser la misión de la escuela, dar una base sólida e inquebrantable a la ley más resistente que la que se origina de la voluntad accidental de la nación que la formula. [...]”

El respeto, pues, por el orden establecido no se infiltrará en el espíritu del niño argentino, si la historia de nuestra evolución política no justifica ante su razón el establecimiento de nuestras leyes y si por medio del estudio de la sociabilidad presente, no se encuentra relación entre las garantías legales y los deberes y derechos que tiene para cumplir su destino [...]”³³.

Como fue reiterativa aquella connotación de carácter moral que se le dio a la educación ciudadana se consideró, a las puertas del siglo XX, que debían evitarse superposiciones entre las asignaturas de Moral y Urbanidad y la Instrucción Cívica de allí que se fusionaron ambas materias para que comenzara a dictarse Instrucción Moral y Cívica. En esa relación estrecha entre una y otra se debía reforzar el conocimiento de los derechos y deberes del ciudadano, una vez que en la vida privada se internalizaran todos los deberes de un buen hijo y de un buen padre de familia. Aquello que aprendieran los alumnos en las aulas les permitiría no sólo conocer los actos de la vida pública sino adquirir conciencia del rol que desempeñarían cuando se incorporarán al goce de la ciudadanía³⁴.

Con el transcurso de los años, y en el contexto de la proclamada “educación patriótica”, que disundiera el entonces Director del Consejo Nacional de Educación (CNE), Dr. José María Ramos Mejía³⁵, esos hábitos de comportamiento fueron percibidos como los que conseguirían erradi-

car los “males sociales” que ponían en riesgo a la nación. Según se creía, había que profundizar su enseñanza teniendo como meta, una educación que velara por los “intereses de la patria”. La escuela resoraba, bajo esas circunstancias, el sentido y el alcance de la *moral cívica* en tanto devendría en una cuestión central para educar a los ciudadanos bajo los preceptos de la *cultura política*. Nada más indicado que recuperar a Alberdi para comprender exactamente lo que se buscaba fomentar:

“Saber ser libre, es saber gobernarse a sí mismo. Saber gobernarse a sí mismo, es saber elegir por sí, [...] es tener la capacidad y la costumbre de discutir los intereses generales del país y los actos del gobierno, en público, sea por la prensa o sea por la palabra; es saber vivir de su trabajo propio sin depender de nadie; es tener la ciencia y la conciencia de los derechos y deberes que la Constitución reserva a cada ciudadano, y la costumbre, el civismo, el coraje de obrar en el sentido del interés general; es saber obedecer y respetar al gobierno cuando procede lealmente, y atacarlo, resistirlo, cuando es desleal; es tener el gusto y la costumbre de la paz, de la devoción al orden, el respeto más sumiso a las libertades de los otros en que la nuestra tiene sus límites naturales; la capacidad del sacrificio y de la abnegación, cada vez que se trata de vencer una dificultad que interesa a la salud común; pagar honrada y puntualmente su contribución en tiempo, en dinero, sangre, trabajo, celo, a la sociedad que nos protege y defiende.

Saber obrar así, es saber ser patriótico, y es además saber ser libre, pues el patriotismo bien entendido se identifica con el ejercicio de la libertad, es decir, del gobierno del país por el país, cuya labor es un placer, pero más que un placer es un trabajo duro y continuo pues un ciudadano que sabe ser libre tiene tanto que hacer como un ministro”³⁶.

Tal como se remarcó, el sentido práctico de la enseñanza debía apelar a los ejemplos de la vida cotidiana. Se consideraba que las elecciones que se reproducían con frecuencia, la inmigración que afluía constantemente al país, el comercio en sus grandes proporciones, el desempeño de los legisla-

dores y de la guardia nacional en sus ejercicios doctrinales, el funcionamiento de los tres altos poderes de la nación, el desempeño correcto de las autoridades municipales podían demostrar al alumno “cuál es el régimen de gobierno y de las diversas instituciones que concurren a robustecer y afirmar la sociedad política”.

A lo largo de esos años, y a pesar de las idas y vueltas con los programas de estudio, los debates y matices en las ideas, se impuso el propósito de garantizar y salvaguardar la estabilidad político y, con ella, la legitimidad y el consenso a la autoridad republicana. Si, por un lado, se apeló a esa gama de recursos para conseguir que los escolares fueran “cada días más morales y urbanos”³⁷, por otro, se batalló incansablemente en formar a los niños en una estricta cultura cívica.

La insistencia con la que una y otra vez se volvía sobre el tratamiento del texto constitucional, sus antecedentes, la diferenciación entre la noción de Patria, Estado, Nación, las formas de gobierno y la división de poderes, el tratamiento de los derechos civiles y políticos y los deberes y las obligaciones del ciudadanos dan cuenta de ese carácter repetitivo de la enseñanza y, por cierto, de su menguada eficacia. A menudo los informes de los inspectores daban cuenta de que esos contenidos eran tratados de forma abstracta, sin ser sentidos y comprendidos cabalmente por los alumnos que solían reproducirlos de memoria. De allí que se concluía que esa enseñanza, a pesar de las permanentes recomendaciones de las autoridades por hacerla más práctica y vivenciada, no llegaba a comprometer el interés y la vocación ciudadana en los escolares.

Más allá del relativo éxito que se tenía en las aulas a la hora de transmitir y trabajar esos contenidos, en los textos escolares los “pequeños patriotas” podían leer que la república constituía “la mejor forma de gobierno para aquellas naciones en las que el pueblo es inteligente y moral”³⁸ y que, por ello, exigía un ciudadano con plena conciencia de los derechos y un estricto cumplimiento de sus deberes para con la patria. De allí que se remarcara que debía “ser obediente y respetuoso de la ley y la autoridad”³⁹. Tal como se sentenciaba, “[...] Si no hubiera códigos ni autoridad, dominaría el más fuerte como aconteció en épocas remotísimas. [...] Las leyes, por otra parte, se han hecho para castigar al culpable y proteger al bueno. Solo quienes las manejan pueden fracasar por incompetencia o parcialidad”⁴⁰. De

modo que si las leyes “eran necesarias para el orden social”, se entendía entonces que,

“El primer deber del ciudadano consiste en respetar escrupulosamente y en hacer que todos respeten, en cuanto de él dependa, la Constitución de su país, en la que se estatuye la libertad, la seguridad y hasta la existencia de la sociedad. Negarle obediencia o conspirar contra ella, son actos de rebelión y hasta tentativas de muerte contra el orden social, porque destruida la Constitución, que es la ley fundamental, quedan de hecho anuladas todas las demás leyes. El deber de cumplir y hacer cumplir las leyes lo mismo alcanza a gobernantes que a gobernados, según sus deberes respectivos y en relación con las distintas funciones que ejercen en el mecanismo del estado o nación.

[...] Honrar a la autoridad superior, es honrar a la nación y a la sociedad en que se vive; es honrarse a sí mismo, pues la dignidad del ciudadano es inseparable de la del Estado. Esto no significa doblar la rodilla ante un hombre, sino inclinarse ante la majestad de la ley, que a todos ampara, al grande como al chico, al encumbrado como al humilde.

[...] No hay otro camino para ser libre y para merecer la libertad que aceptar siempre y bajo todas las formas el yugo de la ley, lo mismo tratándose del orden civil, que del político y moral. Nada se aproxima tanto al servilismo, como el espíritu de rebeldía”⁴¹.

Años después cuando los nuevos tiempos políticos llevaron al gobierno a la Unión Cívica Radical, a los escolares se les explicó que la Constitución Nacional era “la más liberal de la orbe”⁴² y que, a partir de ella, se concretó la organización de la Nación Argentina, determinando la forma de gobierno, garantizando los derechos y estableciendo los deberes de todos los habitantes del país⁴³. Sobre la base de ese código se constituyó la autoridad legítima: la Democracia definida y caracterizada como:

“[...] el equivalente de república y significa el conjunto del pueblo ejerciendo su soberanía al organizar su Constitución y nombrar sus autoridades.

La soberanía de la Nación; el supremo imperio de la voluntad popular expresada por sus representantes legítimos; la igualdad de todos ante la ley y ante la justicia; la responsabilidad personal de todo acto ilícito, sea el ejecutado por gobernantes o gobernados; el gobierno amovible, para que sea ejercido por todos y sobre todos; la libertad de la palabra, de la creencia y de la imprenta; en resumen: todo aquello que puede pedirse por un ciudadano libre a una colectividad política, para el ejercicio de sus derechos populares, es lo que caracteriza a una democracia.

El ejercicio de la democracia no es tarea fácil y liviana; cuanto más libre es un pueblo, la tarea de sus ciudadanos es más grave. Bajo los despotismos, los pueblos no hacen sino obedecer y su obra se limita a la pasividad.

La democracia abarca todas las fases de la vida de un pueblo: la faz moral, la política y la económica.

La democracia desarrolla en el hombre todos los nobles sentimientos; le hace económico, buen padre y buen y buen ciudadano: todo esto no requiere sino ser un hombre libre y ponerse a la tarea diaria de la vida, practicando todos los derechos y deberes del ciudadano.

La democracia no es completa ni efectiva si no existe entre los ciudadanos espíritu de *solidaridad* y cierto bienestar general”⁴⁴.

Como se afirmaba en aquella retórica, esa república democrática era el opuesto a la monarquía en tanto el origen de toda autoridad nacía del pueblo⁴⁵. Ahora bien, a la hora de definir esa condición de pueblo soberano se lo hacía precisando quiénes reunían las condiciones para ingresar a la ciudadanía y quiénes quedaban excluidos. Como se decía, pueblo

"no era sinónimo de plebe, puesto que las familias pudientes son pueblo; no es tampoco la gente que más levanta la voz y la que suele estar dispuesta a todo género de manifestaciones callejeras, si no que es: la colección de los jefes de familia y de aquellos individuos que, sin ser actualmente cabeza de ella, han llegado a la edad de la emancipación, y por consiguiente gozan de los derechos políticos que la Constitución les reconoce"⁴⁶.

Ese derecho de ciudadanía solo correspondía a "quienes la ley se lo acuerde, en virtud de su capacidad relativa para ejercerlo"⁴⁷. La fórmula un individuo un voto alcanzaba sólo a los varones mayores de edad, nacidos en el país, que conformaban ese colectivo soberano. Tal como se señalaba, los varones extranjeros sólo podrían acceder a esos derechos y prerrogativas siempre y cuando se naturalizaran. Por eso se reconocía "la nacionalidad como un hecho de la naturaleza y la ciudadanía como un hecho artificial"⁴⁸. Tal parece, por lo que se exponía, que las mujeres, al igual que los niños y los enfermos mentales, no poseían esa capacidad para ejercer la ciudadanía activa. Desde el lugar de "custodias de la raza y de la república" recibieron unas nociones de civismo por el sólo hecho de considerar que, el ciudadano de la democracia compartía sus primeras impresiones civilizadas con su madre, con su mujer y con sus hijos⁴⁹. Como se decía: "[...] era ciudadano en la calle y ciudadano en la mesa de su hogar [...] por eso no se lograría una democracia estable y próspera, cuando el hombre deja en la puerta, al entrar a su casa, como el abrigo en la perchera, sus faltas o sus virtudes cívicas"⁵⁰. Sin embargo, en el marco de aquella legalidad liberal, se fijaron los límites a su participación en el mundo de la política, un ámbito estimado como impróprio para el *bello sexo*. Así, al referirse al derecho y al deber cívico de sufragar se decía que debía reunir como condiciones indispensables el "ser libre, desinteresado e ilustrado"⁵¹ y las mujeres parecían no alcanzar esos requisitos indispensables. De modo que, un siglo después la línea de pensamiento rousseauiana, se recuperaba proclamando el deber de la mujer de ocuparse de la "reproducción de las condiciones de existencia del ciudadano" antes que ser ella misma "ciudadana" (Amorós: 1991:128).

Para que ese varón adulto, nacido en el país o nacionalizado, ingresara a

esa *rex pública* debía aprehender esa cultura política que le permitiera conocer sus deberes, responsabilidades y derechos. En ese sentido, un aspecto que merece desatacarse es que cada vez que se hizo mención de los derechos políticos de los ciudadanos se puso el acento más en el deber de votar que en el derecho de elegir y ser elegido⁵². De todas maneras, aunque la noción de derecho quedara desdibujada ante la fuerte impronta de la idea de obligación, hubo una voluntad de formar al ciudadano en esa cultura cívica que ciertamente se inspiró, más halla de su obvias adaptaciones, en ese modelo de educación del ciudadano impulsado por la III República Francesa⁵³.

Insistentemente se procuraba inculcar en los niños el deber de votar como una manera de evitar el abstencionismo de los varones adultos nativos. Incluso puede pensarse que, a partir de los años noventa, hubo una intención de contrarrestar la convocatoria al abstencionismo del mitismo y posteriormente del radicalismo⁵⁴. Como se afirmaba, ese síntoma de ausencia de compromiso con la Patria solo se podía combatir si la "educación cívica preparaba al pueblo para cumplir sus deberes políticos"⁵⁵. Según se explicaba, el voto

"Además de ser un deber, es también un derecho, por el cual interviene en el nombramiento de los ciudadanos que representan al pueblo, como son los diputados y los senadores. Es esta una obligación importantísima, porque siendo libre, se deja a su voluntad la elección del representante; la ley quiere que se manifiesten las voluntades y resoluciones de la mayoría; por eso, todos los ciudadanos que son libres de votar o no, pero que tienen el deber de hacerlo"⁵⁶.

Pasado el tiempo, y a partir de la Ley Sáenz Peña que en 1912 estableció el sufragio universal, secreto y obligatorio, aparecen algunos matices a tener en cuenta sobre la cuestión del sufragio. Si bien se destacó la idea del voto como un derecho y de afirmaba que no había una verdadera república si no se ejercía el sufragio universal, se remarcó aún con mayor énfasis la obligatoriedad y la responsabilidad puesto que, "ejercer la vida cívica es un deber imperioso, pues de otro modo, la República puede caer en manos de malos gobernantes". Cuando los ciudadanos no ejercían su derecho se estaba frente a un acto de "indiferencia cívica"⁵⁷. Como se decía, "el voto es

más que un derecho y un deber: es una función vital para la República [...]”⁶². Un acto de responsabilidad puesto que, como se sentenciaba: “si doy mi voto a un mal candidato, traiciono a la Patria y hago un daño a la sociedad de que formo parte”⁶³.

Esa invención del pueblo soberano que había creado la modernidad política exigía el consentimiento de quienes eran los gobernados. Ese mundo de las simulaciones políticas debía garantizar la creencia (Morgan: 2006). Pero aquella simulación política diseñada por la figura de los notables chocaba con la falta de interés de una gran mayoría de los votantes que elegían no participar de la política farragosa y sus frecuentes demostraciones de violencia política cada vez que se llevaban a cabo los actos electorales⁶⁴. El abstencionismo, el desinterés por esa forma de hacer política, además de los canales alternativos que amplios sectores de la ciudadanía buscaron para vehiculizar su participación y defender sus intereses, hicieron temer que aquella ficción política se desmoronara. De allí la insistencia en crear una conciencia de cumplimiento con el deber ciudadano cada vez que se iba a votar. La autoridad republicana corría riesgo en su legitimidad si no podía demostrar el consentimiento de los gobernados. La ficción republicana debía tener una cierta semejanza con los hechos.

Anclada sobre el deber, la condición de ciudadanía otorgaba prerrogativas e imponía la obligación de cumplir con las cargas públicas como: el pago de impuestos y contribuciones, la contribución a la prosperidad nacional, la obligación escolar y, por supuesto, el primer deber de “armarse en defensa de la patria y la Constitución, pero siempre de acuerdo con las leyes y cuando el poder ejecutivo nacional lo ordene”⁶⁵. Según se afirmaba, el servicio militar obligatorio había sido la “más democrática” de las disposiciones impulsada por el gobierno de Roca, en 1901, en tanto posibilitaba a todos ciudadanos de bien enrolarse para defender el honor de la patria y mostrar su valor cívico.

Esa forma correcta de comportamiento ciudadano fue considerada una “valoración fuerte” que permitía alcanzar la dignidad personal y, por efecto, el reconocimiento mutuo entre los miembros de ese cuerpo soberano. El logro de esas políticas se concretaría en tanto y en cuanto los propios sujetos asumieran y defendieran esas valoraciones en distintas instancias de reconocimiento.

Ahora bien, a partir de estas consideraciones, vale preguntar ¿cuál era el sentido último de esa persistente intención de inculcar los derechos, deberes y responsabilidades? Tal y como se reconocía, lo que se buscaba era garantizar el mantenimiento del orden político y social. De allí que debía imponerse el respeto a la autoridad, representada en sus diversas formas y manifestaciones. Como se afirmaba, en tanto era la fuente del orden y de justicia que regía a la sociedad se la debía “acatar sin fijarse en la persona que la representa”⁶⁶. Sólo con el respeto a la autoridad se evitarían los actos de rebeldía producto de “la vanidad alentada por la ignorancia”⁶⁷. Los pequeños escolares debían comprender que “la obediencia no envilece siendo razonable puesto que es siempre una actitud de los espíritus más fuertes y equilibrados que no se ven en ello otra cosa que respeto y cultura”⁶⁸.

Todo principio y formas de autoridad debían internalizarse. Para fijar esa noción de autoridad se apeló a todas sus formas y se la concibió como cambio y acción. Al respecto, como dice Kojeve, sólo se tiene autoridad sobre lo que puede “reaccionar”, es decir, cambiar en función de lo que, o de quien, representa la Autoridad (la “encarne”, la realice, la ejerza). Y, evidentemente, la Autoridad pertenece a quien hace cambiar y no a quien experimenta el cambio: la Autoridad es, en lo esencial, *activa* y no *pasiva*⁶⁹.

Así se proclamó obediencia a la omnipresente autoridad de Dios, a la autoridad política, a la autoridad de los maestros y directivos y, por supuesto, a la autoridad tradicional de los padres como único modo de garantizar que la familia alcanzara “su firme constitución basada en la moralidad y respeto mutuo de todos sus miembros”⁷⁰. Como se le indicaba a los alumnos y alumnas, si no se respetaba las normas y las buenas costumbres la autoridad aplicaba la sanción buscando corregir o, en su defecto, castigar. Un simple relato servía de excusa para emitir un juicio con un contundente tono moralizante. Se hizo una referencia permanente al poder de la autoridad para reglamentar, vigilar y castigar. Pero también, se señalaba, que debía prevenirse y enmendar con la obra civilizadora de la escuela. Otra vez aparecía esa imagen de la escuela como aquella institución que encauza las conductas y promueve el orden social. Su alcance socializador le permitía difundir esa idea de autoridad en sus aspectos más formales pero también estuvo atenta a presentarla de una manera más inmediata y cotidiana. En ese sentido, una figura próxima para la comunidad en general, y para los niños

y niñas, en particular, era la del agente de policía como miembro de la fuerza pública y el respeto que le debían los civiles. Así se relataba:

“La policía es la institución más indispensable y general. Está en contacto directo con todos los habitantes y existe en todas las poblaciones. Es la autoridad encargada de custodiar el orden y la seguridad de todos y de cada uno, los derechos y libertades que les pertenecen.

El más humilde agente tiene esta misión, que a todos los habitantes interesa sea bien ejercida, y por ello debemos siempre acatar y respetar a la policía y prestarle toda clase de auxilio”⁶⁷.

Como este tipo de relatos encontramos reiteradas lecturas que explican las diferentes formas de autoridad que se debían respetar. Si bien sería ocioso detenerse en cada caso, se puede resaltar que esa insistencia da cuenta de un síntoma de preocupación. El ritmo vertiginoso del progreso necesitaba un control para contrarrestar los excesos de la transformación, mutación y cambio social. Ese control no podía ejercerse sin el convencimiento y aceptación de aquellos que eran pasibles de la imposición del orden. Y eso se trató de difundir en la escuela y, en particular, en los contenidos de la asignatura moral e instrucción cívica. El orden traería la estabilidad. Y esa estabilidad podía alcanzarse siempre y cuando se aceptara, sin reticencias ni resistencias, a la autoridad que lo imponía. Claro que una última reflexión vale en este sentido no “podemos reducir la reproducción del mundo social a la lógica que gobierna la producción de discursos” (Chartier: 1992). Detrás de esa profusa diatriba y de esa obsesiva alocución al imperio del orden se visualiza una sociedad que aparecía como desafiante e irreverente a toda forma de autoridad. Esa utopía de la modernidad donde imperara la estabilidad y el progreso a las puertas del siglo XX parecía aún lejana y, aún más, como una promesa no cumplida. El imperativo de un comportamiento cívico acorde con la moralidad de las costumbres adquiría un nuevo sentido. En aquella sociedad donde la estática del orden era superada por la dinámica del progreso, donde se percibía que las nuevas fuerzas políticas y sociales ponían en riesgo la estabilidad del orden republicano ideado, la formación del ciudadano aparecía como una tarea inconclusa o como un fra-

caso de aquella escuela republicana. Claro está que la experiencia de los propios sujetos sociales da cuenta de otra historia. Aquella escuela que se encargó de transmitir los deberes pero también los derechos y garantías de todos los habitantes de la nación contribuyó a que se afianzara esa identidad ciudadana e inclusive se exigiera al Estado el reconocimiento de ese derecho político. Por cierto allí estaban las sufragistas para reclamar su ingreso a la comunidad política.

Notas

1 *El Monitor de Educación Común*, Año IV, Nº 72, 1885. En adelante, *El Monitor*.

2 *Ibidem*, Año XXIX, Nº 448, 1910.

3 Esa política educativa en todas sus aristas y matices así como el modelo de ciudadanía que se ideó en todo su alcance ha sido trabajado en: Lionetti (2007)

4 Un lenguaje político inspirado en una tradición inaugurada desde 1789, donde el ciudadano es el individuo abstracto en nombre de quien se habla y quien es sujeto de representación. A propósito Lefort comenta: “La democracia, inaugura la experiencia de una sociedad inasible, en la cual el pueblo será llamado soberano, donde se abandona la cuestión de su identidad, para permanecer latente”. (LEFORT; 1985:173). La traducción es nuestra.

5 Sobre las diferentes críticas y combinaciones para redefinir el término ciudadanía existe una vasta y sugerente bibliografía de la que se puede mencionar a: (Mouffe: 1992); (Veca: 1990); (Beiner: 1995); (Anino: 1995); (Murilo de Carvalho: 1995).

6 Para la retórica moralista como sello distintivo y como característica esencial del Partido Radical se puede consultar: (Romero: 1968). Para el lugar del aura moral dentro de un discurso radical más amplio ver: (Alonso: 2000); Para los fundamentos morales de la política de Alem e Yrigoyen: (Padoan: 2002).

7 Esa crítica de Mercante breva en las propias fuentes de lo que se expresaba desde la tribuna política hacia la figura de los opositores. En el mitismo, en el alsinismo o en el radicalismo, pero también entre los integrantes del PAN, el liderazgo no reposaba en su fortuna o en su prestigio social previo a la manera de los “notables” de otras sociedades, sino en la misma inserción y actividad política donde apelaron a la idea del honor para ganar prominencia.

8 José María Torres, se graduó como profesor normal en España. Formado bajo la doctrina de Krause y cercano al modelo pedagógico de la Institución Libre de Enseñanza, conoció las propuestas de Chao, Salinérn, Azcárate, Uña y particularmente, de Giner de los Ríos -muy reconocido en el ambiente rioplatense. Su primer función como vicedirector del Colegio Nacional de Buenos Aires, para reemplazar posteriormente al prestigioso director Amadeo Jacques. Episodio del que da cuenta la reconocida obra de Miguel Cané, *Juventina*. En esa obra

literaria donde se relata las andanzas de los jóvenes estudiantes, hijos de lo más granado de la sociedad porteña y del interior del país, se cuenta la resistencia inicial a la figura del director español que vino a ocupar el lugar del admirado director francés que se transformaría, finalmente, en respeto y consideración hacia su gestión. Fue durante dos períodos director de la Escuela Normal de Paraná. Autor de obras pedagógicas. Miembro del CNE y opinión permanentemente consultada por su experiencia y sus probados conocimientos. Un trabajo muy sugerente en el que se analiza el paso de Amadeo Jacques por el Colegio Nacional de Buenos Aires es el de: (Caruso-Dussel: 1997).

9 *El Monitor*, Año I, Nº 14, 1882.

10 Cabe señalar que la Ley 1420 en su artículo primero establecía que: "Las Escuelas primarias tienen por objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de los niños". Esa enseñanza primaria, dividida en seis grados, contemplaba tres instancias: las Escuelas Infantiles, Elementales y Superiores. Tal como se fijó en el artículo 6º el mínimo de instrucción obligatoria comprendía 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 moneda, pesas y medidas), Geografía particular de la República y nociones de Geografía 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". Idem.

11 *Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública*. Ediciones de la Penitenciaría Nacional, 1911. Correspondiente a la Memoria del año 1872, p. 234.

12 Ibídem, 1881, p.348. Esas palabras fueron escritas en oportunidad de que la Comisión examinadora de la Escuela de Aplicación Anexa a la Escuela Normal de la Capital, elevara su informe sobre el resultado de los exámenes en el establecimiento donde los aspirantes al magisterio realizaban sus prácticas pedagógicas.

13 Rodolfo Rivarola, *Ideas y deberes de educación. Discursos*. Buenos Aires, U.I.P, 1918, p.68-69

14 *La Escuela Moderna. Serie elemental de Instrucción primaria. Lecciones cortas sobre moral*. Buenos Aires, Cabaut y Compañía Editores, 1915. 5º Edición.

15 Enrique M. Anatuña, *Moral Cívica. Moral cívica*. Cabaut & Cía. Editores, 2º Edición, Buenos Aires, 1905, p.1

16 *El Monitor*, Año II, Nº 171, 1882

17 Benigno Martínez, *Nociones de Historia Argentina* Buenos Aires, Igón Hermanos Editores, 1888. Texto arreglado para el programa oficial de los grados 3º, 4º y 5º grado de las Escuelas Comunes, p.55.

18 Bartolomé Mitre, "El General Belgrano" en: José Berruti, *Lecturas morales e instructivas*. Buenos Aires, 1910, Angel Estrada Editores. pp.66-71.

19 Alfredo Grosso, *Nociones de Historia Nacional*. Para uso de las escuelas comunes. Consejo General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 1913.

20 Mariano Pelliza, *El Argentino*. Texto de lectura. Buenos Aires, Angel Estrada y Cía., 1905, p.96.

21 Mariano Pelliza, *Historia de la Organización Nacional. Urquiza-Alsina-Mitre (1852-1862)*. Buenos Aires, Editorial Lajouane, 1897, pp. 378-379

22 Ibídem, p.393

23 En esos términos se le rindió homenaje en ocasión de celebrarse un nuevo aniversario del 25 de Mayo de 1810 en 1900, inaugurando su estatua en Buenos Aires. En esa oportunidad se organizó una manifestación de la que participaron el presidente de la nación, el presidente de Chile y el organizador del acto, Miguel Cané. Ver *El Monitor*, Año XX, 1900, Nº327.

24 José María Aubín, *Historia Nacional*. Libro de 4º grado Editorial Angel Estrada y Cía, Buenos Aires 1908, p.149

25 Idem, p.150. Cursiva del autor

26 Idem, pp.150-151

27 Ibídem, p.10

28 *El Monitor*, Año XIX, 1900.

29 Juan Beltrán, *Educación Cívica Primaria*. III Edición, Buenos Aires, Imprenta Pelerano, 1922, (primera edición 1916), p.23

30 Enrique Ortega, "Compendio de Instrucción Cívica". Buenos Aires, Pedro Igán y Cía. Editores, 1897.

31 *El Monitor*, Año VI, Nº 122, 1887. En esa oportunidad el diario *La Tribuna* alabó la medida sosteniendo: "[...] se ha acentuado la importancia del idioma nacional, de la geografía y de la historia del país, y se ha dado grande extensión a la instrucción cívica. Es necesario que la juventud aprenda a conocer su patria; a sentir sus glorias o sus duelos; sus anhelos y necesidades, sus orígenes y destinos, así como las responsabilidades que ellos entrañan y se reparten entre todos sus hijos. [...] no se ama hasta el sacrificio lo que no se conoce o se conoce imperfectamente: si el amor local engendra valerosos caudillos, el amor de la patria crea héroes y grandes varones. [...] La geografía, la historia, el idioma y la instrucción cívica son los instrumentos de esa educación y de esos altos fines". *La Tribuna*, 17 de junio de 1887. Un trabajo en el que se analiza la construcción de la nación y la nacionalidad es el de Bertoni (2001).

32 Idem

33 Ibídem, Año X, Nº 205, 1891.

34 Los libros de textos recomendados solían culminar sus comentarios con una sentencia o máxima que reforzaba el sentido moralizante de la lectura. A modo de ejemplo encontramos en uno de esos textos consejos como: "El poder no pertenece sino a los trabajadores; los perezosos son siempre impotentes". "Tratad con el mayor cariño a vuestros compañeros de estudio, para que ellos hagan lo mismo con vosotros". "Pasarán las riquezas, las grandezas y las glorias del mundo; pero las buenas obras permanecerán". "Cuando se trata de servir a la patria, deben cesar las discusiones y callarse nuestras pasiones: desaparece el hombre y sólo queda el ciudadano". "Niños: ¿queréis que la patria sea más grande cada día? Poned a su servicio vues-

tro estudio, vuestro trabajo y vuestras acciones". "Sed modestos y seréis apreciados". "La felicidad del hombre no es posible sin la virtud". "Acordaos, sin cesar que la patria tiene derechos imprescriptibles y sagrados sobre vuestro talento, vuestras virtudes, vuestros sentimientos y vuestras acciones; que en cualquier situación en que os halléis, estáis, como soldados de guardia, obligados a velar por ella continuamente y a volar a sus socorro al menor peligro". En José Berruti, *Lecturas Morales e Instructivas...* Op.Cit.

35 El arribo de José María Ramos Mejía a la presidencia del organismo educativo (1908-1912) apareció como una instancia refundadora de la política educativa bajo su proclamada "enseñanza patriótica". En ese marco histórico Ricardo Rojas publica su reconocida obra, *La Restauración Nacionalista: crítica de la educación argentina y bases para una reforma en el estudio de las humanidades modernas* (1909). De todos modos como lo ha demostrado el citado trabajo de Bertoni esa impronta del nacionalismo esencialista ya se había evidenciado a fines del siglo XIX. Un trabajo de consulta indispensable sobre el tema es la revisión de: Devoto (2002).

36 *El Monitor*, Año XXVIII, N° 17, 1909. Atendiendo estas cuestiones, el programa de Instrucción Cívica reforzaba en los últimos grados los siguientes puntos: "La Patria [...]. El patriotismo: el primer y principal deber del hombre y del ciudadano, es amar, honrar y servir a su patria. Pueblo: argentinos y extranjeros, ciudadanos y habitantes. Gobierno, [...] Explicar, aclarar y concretar los términos: pueblo argentino, nación argentina, soberanía, constitución. Derechos de libertad, de igualdad, de propiedad y de seguridad. La obligación escolar. El servicio de las armas. Las contribuciones. Explicar, aclarar y concretar los términos: derechos civiles, derechos políticos. Derechos electorales [...] Caracteres del Gobierno Argentino [...] régimen municipal. La administración de Justicia. Gobiernos de provincia. La Policía. La Reforma de la Constitución. La Nación Argentina: su origen". Ibídem, Año XXIII, N° 56, 1914.

37 Ibídem, Año XXI, N° 227, 1902

38 Clodomiro Quiroga, *Manual del ciudadano*. Imprenta La Misión, Buenos Aires, 1873.

39 Juan Beltrán, *Educación Cívica Primaria...* Op.Cit, p.23.

40 Juan Manuel Cotta, *Ejemplos. Lecturas morales para formar el carácter de los niños...* Op.Cit, p.16

41 Enrique M. Antuña, *Moral Cívica...* Op.Cit., pp.67 a 70

42 Juan Beltrán, *Educación Cívica Primaria...* Op.Cit, p.31

43 Ibídem, p.29

44 Ibídem, p.63

45 Ibídem, p.90

46 Vicente Gambón, *Lecciones de Historia Argentina*. Buenos Aires, Angel Estrada y Cía. Tomo II, XVII edición, p.211

47 Juan Beltrán, *Educación Cívica Primaria...* Op.Cit., p.80

48 Idem

49 La educación de las niñas ha sido analizada en: (Lionetti: 2001)

50 *El Monitor*, Año I, N° 17, 1882. En los primeros años de la implementación de la educación común, las niñas no recibieron nociones de Instrucción Cívica, fue recién con la refor-

ma de planes de estudio en 1887, cuando se consideró que a partir del 5º, las niñas recibieran aquella instrucción, mientras los niños eran formados a partir del 4º grado.

51 *La Escuela Moderna* (1915), Serie elemental de Instrucción Primaria. *Lecciones cortas sobre Moral*. 5ª Edición, Buenos Aires, Cabaut y Cía. Editores, pp. 50-57 . (Subrayado nuestro)

52 En ese sentido, cabe destacar la dedicada atención que se prestaba para instruir (y al mismo tiempo educar) a los escolares sobre los pasos a seguir para la convocatoria a elecciones y todos los procedimientos que debían conocer como futuros ciudadanos sobre el acto eleccionario.

53 Sobre esta cuestión consultar: Rosanvallon, (1992)

54 A propósito de esta cuestión Ernesto León O'dea comentaba que: "[...] desde 1853 hasta la fecha [...] parece indiscutible que las revoluciones, expresión de la anarquía y de la falta de cohesión de la vida cívica, están definitivamente desenterradas de nuestras costumbres, y ojalá que la conciencia pública reaccione contra estas prácticas salvajes, que han hecho decir a bios pensadores europeos, como Le Bon, que somos democracias inorgánicas. La mayoría de las revoluciones, principalmente en los últimos años, no han sido sino complots para apoderarse del poder. Se cree, generalmente, que la revolución puede volver a manos del pueblo, la libertad que le arrebatan los malos gobiernos, sin pensar, como sería lógico, que es la falta de educación política, y el abandono que el pueblo hace de sus derechos electorales, lo que facilita la existencia de los malos gobiernos [...]" . El mismo escribió estos comentarios en oportunidad de publicar los *Apuntes para un libro de moral cívica*, en *El Monitor*, Año XVIII, 1909. Sobre el radicalismo en aquellos años podemos citar: (Alonso: 2000).

55 Pablo Pizzurno, *El educador Pablo Pizzurno. Recopilación de Trabajos*. Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, 1938. Conferencia: "La formación del sentimiento nacional" año 1909.

56 *La Escuela Moderna ... Op.Cit.*

57 Ibídem, pp.94-95

58 Ibídem, p.73

59 Ibídem, p.78

60 Existen muchos trabajos que estudian esa política facciosa y la violencia que se registraba en cada acto eleccionario pero un enfoque renovado que analiza la violencia interpersonal a través de la práctica del duelo como medio por el cual el honor impugnado fue físicamente defendido en este caso por las figuras políticas de la época es analizado en Gayol (2004)

61 Francisco Guerrini, *Nociones de Instrucción Cívica*. Buenos Aires, Talleres Gráficos Olivieri, 1930. 39º edición, p.27

62 Juan Manuel Cotta, *Ejemplos. Lecturas morales para formar el carácter de los niños*. Buenos Aires, Cabaut y Cía Editores, 1916, p.29

63 Idem

64 Idem

65 Como explica el autor: "Se puede, desde luego, modificar nuestra definición de Autoridad de manera de englobar la acción divina, diciendo que la acción (divina o humana) es autoritaria en la medida en que no provoca ninguna reacción. Se podría hablar entonces de la Autoridad

toridad *divina*. Pero, sin embargo, será preciso distinguirla cuidadosamente de la Autoridad *humana*, que presupone no sólo la ausencia de una acción *real*, sino también la presencia de una *posibilidad de reacción*". Atendiendo a que esa reacción siempre es *posible* y que quienes podrían reaccionar se abstienen de modo *consciente y voluntario*, según sostiene, habrá que saber *por qué* se la reconoce. La respuesta habrá que buscarla en los diferentes tipos de autoridad temporal. Para Kojève existen cuatro tipos "puros" de autoridad: a) la Autoridad del Padre sobre el Hijo (Variantes: la Autoridad que nace de un gran distanciamiento entre edades –la Autoridad de los viejos frente a la juventud; la Autoridad de la tradición y de quienes la posean; la Autoridad de un muerto –testamento–; la Autoridad del "Autor" sobre su obra, etc.). b) La autoridad del Amo sobre el esclavo (Variantes: la Autoridad del Noble sobre el Villano; la Autoridad del Militar sobre el Civil; la Autoridad del Hombre sobre la Mujer; la Autoridad del Vencedor sobre el Vencido, etc.). c) La Autoridad del Jefe (dux, Duce, Führer, leader, etc.) sobre la Banda. (Variantes: la autoridad del Superior –director, oficial, etc.– sobre el Inferior –empleado, soldado, etc.–, la Autoridad del Maestro sobre el Alumno; la Autoridad del Sabio, del Técnico, etc.; la Autoridad del Adivino, Profeta, etc.). d) La Autoridad del Juez (Variantes: la autoridad del Arbitro; la Autoridad del Inspector, del Censor, etc.; la Autoridad del Confesor; la Autoridad del Hombre justo u honesto; etc.). Kojève (2005).

⁶⁶ Francisco Guerrini, *Nociones de Instrucción Cívica...* Op.Cit., p.1

⁶⁷ Juan Beltrán, *Educación Cívica Primaria....* Op.Cit., p.150

Bibliografía citada

ALONSO, P. (2000), *Entre la Revolución y las Urnas. Los orígenes de la Unión Cívica Radical y la política argentina en los años '90*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana-Universidad de San Andrés.

AMOROS, C. (1991), *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona Anthropos.

ANINO, A. (comp.) (1995), *Historia de las elecciones en Iberoamérica, siglo XIX. De la formación del espacio político nacional*. Buenos Aires, FCE.

BANDIERI, S. (2005), "Género y ciudadanía en la historiografía argentina de los siglos XIX y XX: Un estado de la cuestión" en PEREZ CANTO, P. y S. BANDIERI (comp.), *Género, Educación y Ciudadanía. Las mujeres argentinas 1700-1943*. Buenos Aires, Miñón y Dávila Editores.

BEINER, R. (comp.) (1995), *Theorizing Citizenship, State*. University of New York, Albany.

BERTONI, L.A. (2001), *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires, FCE

BONAUDET, M., (1999), "De representantes y representados: Santa Fe Finisecular (1883-1893) en, SABATO, H. (coord.), *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina*. México, FCE.

BOTANA, N. y E. GALLO (1997), *De la República posible a la verdadera (1880-1910)*. Buenos Aires, Ediciones Ariel.

CARUSO, M. e I. DUSSEL (1997), "Sobre viajes, exilios y pedagogías: la experiencia americana de Amadeo Jacques" en *Anuario de Historia de la Educación*. N°1-1996/1997, SAHE, San Juan, pp.37 a 59.

DEVOTO, F. (2002), *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna*, Buenos Aires, Siglo XXI de Argentina.

DI STEFANO-L.ZANATTA (2000), *Historia de la Iglesia Argentina. Desde la Conquista hasta fines del siglo XX*. Grijalbo-Mondadori. Buenos Aires.

GAYOL, S. (1996), "Entre lo deseable y lo posible: perfil de la policía de Buenos Aires en la segunda mitad del siglo XX, en *Estudios Sociales. Revista Universitaria Semestral* 10, Año VI, primer semestre.

GAYOL, S. (2004), "Honor Moderno: The significance of Honor in Fin de Siècle Argentina", en *HAHR*, 84:3, pp.42-66.

GONZÁLEZ BERNARLDO, P.(2001), *La création d'une nation. Histoire politique des nouvelles appartenances culturelles dans la ville de Buenos Aires entre 1829 et 1862*.

HALPERIN DONGHI, T. (1980), "Una nación para el desierto argentino", en *Proyecto y construcción de una nación*. Caracas, Biblioteca Ayacucho.

KOJÈVE, A., (2005), *La Noción de Autoridad*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 2005.

LEFORT, C.,(1985), *L'Invention démocratique*. París, Fayard.

LIONETTI, L. (edición junio 2007), *La misión política de la escuela pública en Argentina. Formar a los ciudadanos de la República (1870-1916)*. Buenos Aires, Editorial Miñón y Dávila.

LIONETTI, L. (2001), "Ciudadanas útiles para la Patria. La educación de las 'hijas del pueblo' en Argentina (1884-1916)". *The Americas*, Franciscan History, Washington, pp. 221-260.

MORGAN, E.((2006), *La invención del pueblo. El surgimiento de la soberanía popular en Inglaterra y estados Unidos*. Buenos Aires, Siglo XXI.

MURILLO de CARVALHO, J., (1995), *Desenvolvimiento de la ciudadanía en Brasil*, México, FCE.

MOUFFE; Ch. (comp.)(1992), *Dimensions of Radical Democracy. Pluralism, Citizenship, Community*. Londres, Verso.

PADOAN, M.(2002), *Jesús, el templo y los viles mercaderes. Un examen de la discursividad Yrigoyenista*, Buenos Aires, UNQJ.

- PALTI, E. (1994), "Orden político y ciudadanía. Problemas y debates en el liberalismo argentino en el siglo XIX", en: *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*. Vol. 5, N° 2; Israel, Universidad de Tel Aviv, PP.32-59.
- PRISLEI, L. (2001), *Pasiones sureñas. Prensa, cultura y política en la Frontera Norpatagónica (1884-1946)*. Buenos Aires, Prometeo Libros/Entrepasados, 2001.
- ROMERO, J.L. et al. (1968), *El radicalismo*, Buenos Aires.
- RUIBAL, B. (1990), "El control social y la Policía en Buenos Aires. Buenos Aires 1880-1920", en *Boletín del Instituto de Historia "Dr. Emilio Ravignani"*, 2, primer semestre.
- SABATO, H. (1999), "Introducción" en SABATO, H. (coord.), *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectiva histórica de América Latina*, México, El Colegio de México.
- SABATO, H. (1992), "Citizenship, Political Participation and the Formation of the Public Sphere in Buenos Aires, 1850s-1880s", *Past and Present*, núm. 136 (publicado en *Entrepasados*, 1994, año IV, núm. 6).
- SABATO, H. y E. CIBOTTI, (1990) "Hacer política en Buenos Aires: los italianos y la escena pública porteña 1860-1880", *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*, primer semestre, tercera serie núm. 2.
- SABATO, H. y A. LETTIHERI (comps.) (2003), *La vida política en la Argentina del siglo XIX. Armas, votos y voces*. México, FCE.
- SANCHEZ MUÑOZ, C. (2003), "Ciudadanía y derechos humanos. Una mirada desde el género" en PEREZ CANTO, Pilar, *Mujeres de dos mundos: ciudadanía social de las mujeres latinoamericanas*. Madrid, Instituto de la Mujer-UAM.
- TASSIN, E. (1999), "Identidad, ciudadanía y comunidad política: ¿Qué es un sujeto político?" en QUIROGA, H.-S. VILLAVICENCIO, y PVERMEREN, *Filosofía de la ciudadanía. Sujeto político y democracia*. Rosario, Hornero Sapiens.
- TERNAVASIO, M. (2002), *La revolución del voto. Política y elecciones en Buenos Aires 1810-1852*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- VECA, S. (1990), *Cittadinanza. Riflessioni filosofiche sull'idea di emancipazione*. Milán, Feltrinelli.

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)*.*

Federico Ferrero¹

Resumen

El artículo persigue un doble propósito. Por un lado, intenta describir cómo se organizó la estructura institucional con que se impulsó la educación común en la provincia de Buenos Aires, caracterizando la diversidad de ofertas de formación que se constituyeron durante el período 1881-1910. Por otro lado, pretende ofrecer un relato sobre el proceso de redefinición de los alcances de la obligatoriedad escolar, cuyas alternativas se registran tanto en los proyectos de reforma de la educación común como en las sucesivas leyes educativas. En este último caso, nos interesa destacar las diversas propuestas que, hacia finales del siglo XIX y principios del XX, avanzaron hacia la convalidación legal de un proceso que se había iniciado poco después de sancionada la Ley de 1875: la exclusión de la gran mayoría de la población infantil de toda posibilidad objetiva de finalizar la educación primaria. Puntualmente, nos re-

* Este trabajo condensa algunos de los resultados de la investigación que sustentó la tesis de maestría titulada "Gobierno y estructura del sistema escolar bonaerense (1881-1910). Una mirada desde la Revista de Educación" realizada en la Universidad de San Andrés bajo la dirección de la Dra. Silvina Gvirtz. El autor agradece especialmente a Silvina Gvirtz, Juan Carlos Tedesco, e Inés Dussel – quienes conformaron el jurado que evaluó dicha tesis – los comentarios y sugerencias realizadas en ocasión de la defensa del trabajo.

¹ Universidad de San Andrés.

feriremos aquí a ciertos discursos mediante los cuales la administración escolar difundió juicios de valor compatibles con una reducción del período de obligatoriedad escolar a sólo cuatro años, lograda finalmente mediante la Ley de Reformas a la Educación Común de 1905.

Abstract

The article prosecutes a double intention. On the one hand, it tries to describe how one organized the institutional structure with which the common education was stimulated in the province of Buenos Aires, characterizing the diversity of offers of formation that were constituted during the period 1881-1910. On the other hand, it tries to offer a statement on the process of redefinition of the scopes of the school obligatorily nature, which alternatives register both in the projects of reform of the common education and in the successive educational laws. In the latter case, we are interested in emphasizing the diverse offers that, towards the ends of the XIXth century and beginning of the XXth, advanced towards the legal confirmation of a process that had begun soon after sanctioned the Law of 1875: the exclusion of the great majority of the infantile population of any objective possibility of finishing the primary education. Punctually, we will refer here to certain speeches by means of which the school administration spread judgments of value compatible with a reduction of the period of school obligatorily nature to only four years, achieved finally by means of the Law of Reforms to the Common Education of 1905.

Introducción

En el año 1875 la provincia de Buenos Aires sancionó la Ley de Educación Común N° 988, disponiendo la obligatoriedad y gratuitad de la educación elemental para todos los niños bonaerenses en edad de recibirla. La norma sentaba así las bases legales sobre las que habría de construirse, en el imaginario social, la igualdad de oportunidades educativas. Sin embargo, en la práctica, el incipiente sistema educativo provincial se constituyó con

una clara tendencia a la diferenciación, estableciéndose importantes discontinuidades entre la oferta de escolarización prevaleciente en las áreas urbanas y rurales. También se presentaron importantes desigualdades al interior de la oferta educativa urbana según la condición socioeconómica de los alumnos.

En pocos años se configuró en las zonas de campaña una oferta educativa estatal con ciertas limitaciones en comparación con el modelo adoptado en pueblos y ciudades; los contenidos programáticos tuvieron una extensión comparativamente menor y su enseñanza se llevó a cabo bajo una única modalidad institucional: *la escuela infantil*. A su vez, las propuestas de educación post-obligatoria y secundaria de la época no contemplaban su desarrollo en estos ámbitos geográficos.

En las áreas urbanas, por el contrario, el estado provincial dispuso una oferta educativa con múltiples opciones en cuanto al tipo y modalidad de instituciones disponibles. Sin embargo, el acceso a las escuelas que impartían mayor educación - las *escuelas graduadas* - presentó algunas restricciones. Por otra parte, si bien se proyectaron para estos espacios diversas opciones de educación post-obligatoria y secundaria, las mismas se ajustaron paulatinamente al origen social de los jóvenes.¹

El trabajo que aquí se presenta persigue un doble propósito. Por un lado, intenta describir cómo se organizó la estructura institucional con que se impulsó la educación común en la provincia de Buenos Aires, caracterizando la diversidad de ofertas de formación que se constituyeron durante el período 1881-1910. Por otro lado, pretende ofrecer un relato sobre el proceso de redefinición de los alcances de la obligatoriedad escolar, cuyas alternativas se registran tanto en los proyectos de reforma educativa elaborados durante esos años como en las sucesivas leyes escolares. En este último caso, nos interesa destacar las diversas propuestas que, hacia finales del siglo XIX y principios del XX, avanzaron hacia la convalidación legal de un proceso que se había iniciado poco después de sancionada la Ley de 1875: la exclusión de la gran mayoría de la población infantil de toda posibilidad objetiva de finalizar la educación primaria. Puntualmente, nos referiremos aquí a ciertos discursos mediante los cuales la administración escolar difundió juicios de valor compatibles con una reducción del período de obligatoriedad escolar a sólo cuatro años de duración, lograda finalmente me-

diente la Ley de Reformas a la Educación Común de 1905.

Si bien ambos procesos han sido abordados por investigaciones previas², nos interesa aquí recuperar los debates e interpretaciones que motivaron al interior del periódico oficial de la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires³, la *Revista de Educación*,⁴ puntualizando la mirada que diversos actores de la política educativa estatal construyeron alrededor de la organización institucional inicial, y señalando las principales propuestas de reforma elaboradas. Partimos del supuesto de que esta publicación jugó un rol destacado en la difusión de representaciones entre los actores del naciente sistema escolar – fundamentalmente los maestros – sobre las transformaciones macropolíticas que la administración escolar consideraba deseables, y que habrían de concretarse hacia comienzos del siglo XX a través de la mencionada Ley de Reformas.⁵

Aportaremos evidencia en favor de las siguientes hipótesis: a) durante el período 1881-1910 la provincia de Buenos Aires no logró constituir una trama de instituciones escolares con capacidad para asegurar la escolarización básica de seis años que la Ley de Educación Común de 1875 había establecido para la población infantil; esta situación se evidenció incluso en los grandes centros urbanos de la provincia; b) los procesos de reforma estructural que la administración escolar bonaerense impulsó – a comienzos del siglo XX – consolidaron la tendencia del sistema hacia la dualización de la oferta escolar, alternativa que dejaría a gran parte de la población infantil sin la opción de completar la educación primaria; c) la administración escolar desarrolló durante estos años, a través de su publicación oficial, una activa campaña en favor de la reducción del período de obligatoriedad escolar en la que se articularon justificaciones de diversa índole; no obstante, todas ellas coincidieron en presentar a la educación de seis años como parte de un proyecto que desconocía tanto las “verdaderas” necesidades educativas de la población, como los límites que imponía el estrecho presupuesto educativo.

El artículo está organizado en cuatro apartados. El primero de ellos se destina a la presentación de la estructura institucional fundacional del sistema educativo bonaerense. En el segundo apartado se desarrollan las principales interpretaciones que la expansión diferenciada de las categorías de escuela suscitó entre los actores de la administración escolar y, posterior-

mente, nuestra hipótesis sobre dicho proceso. En el tercer apartado haremos una revisión de las propuestas de reforma del sistema escolar enfatizando las modificaciones operadas en la estructura de instituciones y en la obligatoriedad escolar. Finalmente, el lector encontrará en el último apartado nuestras conclusiones.

1. La estructura del sistema escolar: de la igualdad legal a la diversidad institucional.

Si bien la Ley de Educación provincial establecía la obligatoriedad de la educación común, señalaba también que los términos y alcances de dicha obligatoriedad estaban sujetos a las modificaciones que pudiera establecer el Consejo General de Educación. Inicialmente, dicho organismo fijó la duración del período de asistencia obligatoria en ocho años para los niños y seis para las niñas, ambos a cumplirse a partir de los seis años de edad.⁶

A los efectos de cumplir con esa prescripción podrían crearse seis categorías diferentes de escuelas comunes: infantiles, elementales, graduadas completas, de asilos, de adultos, y jardines de infantes. Cada tipo de institución se distinguía de las restantes por la cantidad de grados de escolaridad que en ella podían completarse y, en algunos casos, por los contenidos programáticos. De este modo, las escuelas *infantiles, elementales y graduadas*, enseñarían hasta el tercer, cuarto, y sexto grado de los programas generales, respectivamente. Por su parte, tanto en los jardines de infantes, como en las escuelas de asilos y de adultos, la enseñanza se daría con arreglo a programas específicos.⁷

De lo anterior se infiere que sólo en las *escuelas graduadas* los alumnos podrían finalizar la escolaridad obligatoria. Estas instituciones mantuvieron su vigencia dentro del territorio bonaerense hasta las reformas estructurales del sistema educativo de 1903 y 1906, siendo su difusión, durante todos estos años, prácticamente nula fuera de los grandes centros urbanos de la provincia. Lo anterior pone en evidencia que la red de instituciones fundadas a partir de 1875 para llevar adelante la educación común, no podría garantizar que la totalidad de la población en edad escolar cumpliera con el período de obligatoriedad establecido. La trama institucional creada deso-

bedecía la ley y convertía a la educación elemental de seis años en un ideal al alcance de muy pocos.

Las diferentes categorías de escuela mencionadas comenzaron a manifestar, por esos años, un desarrollo muy dispar. Un análisis histórico del proceso de fundación de escuelas por categoría entre 1884 y 1916, indica que mientras el número de escuelas infantiles creció con rapidez, las escuelas elementales y graduadas tuvieron una evolución comparativamente menor. En el caso de estas últimas, luego del moderado crecimiento experimentado durante los primeros años de la década de 1880, comenzaron a decrecer en número llegando a existir sólo dos de ellas en 1890 y tan sólo siete más hacia 1900. La evolución de las diferentes modalidades de escuela puede observarse en el Cuadro Nro.1.

Cuadro 1. Evolución de las escuelas graduadas, elementales, e infantiles en la Provincia de Buenos Aires entre 1884 y 1916.

Año	Cantidad de escuelas (en unidades)		
	Graduadas	Elementales	Infantiles
1884	38	158	318
1885	17	s/d	s/d
1886	15	s/d	s/d
1888	2	163	442
1889	2	171	507
1894	7	152	644
1896	8	160	624
1898	9	168	687
1900	9	155	765
1906*	26		1081
1909*	48		1500
1916*	99		1493

Fuente: Elaboración propia a partir de la información brindada por la Revista de Educación. * Cabe señalar que a partir de 1905 las tres categorías mencionadas habrían de reducirse a sólo dos: inferior (cuatro años) y superior (seis años)

De este modo, si bien la ley permitía la creación de seis diferentes categorías de escuelas comunes, el tipo más frecuente sería la *escuela infantil*. Este tipo institucional, por otra parte, iba a ser el único en extenderse tanto en las ciudades como en la campaña. De allí que el crecimiento de las matrículas escolares registrado entre los años 1875 y 1905 se asentara fundamentalmente en la propagación de esta categoría de escuela.

Habíamos adelantado que los alumnos que aspiraban a completar algún año más de escolaridad debían concurrir a una *escuela elemental* - donde podrían cursar hasta el cuarto año de los programas generales - o a una *escuela graduada completa* - finalizando allí con los seis años de la educación primaria obligatoria.⁸ Sin embargo, había aquí un inconveniente insoslayable: tanto las escuelas graduadas como las elementales tenían una difusión mucho más limitada que sus pares infantiles, siendo esta situación aún más marcada en el caso de las primeras. Si a este hecho añadiéramos la ubicación exclusivamente urbana de las escuelas graduadas,⁹ estaríamos ya en condiciones de advertir que completar la educación primaria era un privilegio reservado a un minúsculo grupo de niños que, radicado en las ciudades, lograba acceder a estas escuelas. Obtener una vacante para una escuela graduada podía presentar aún dificultades adicionales en tanto sólo existían, en el mejor de los casos, una o dos de ellas por cada centro urbano.

Ahora bien, la situación descrita sugiere diversos interrogantes. Cabe preguntarse, en primer término, hasta qué punto el crecimiento dispar de las diversas categorías de escuela puede ser considerado el efecto de una política educativa explícitamente asumida por el estado provincial o, por el contrario, el resultado de las capacidades diferenciales de los diversos actores sociales para imponer sus intereses en el proceso de fundación de escuelas. Por otra parte, y antes que cualquier consideración, deberíamos discernir en qué medida los actores vinculados a la administración escolar tenían una nítida percepción de este proceso y, en todo caso, cuáles eran sus interpretaciones sobre el mismo. En lo que sigue, se expone un análisis de las interpretaciones y teorizaciones que la evolución heterogénea de las categorías institucionales motivó al interior del periódico oficial de la Dirección General de Escuelas bonaerense.

2. Los indicios del ajuste entre el origen social de los alumnos y su "elección" escolar

La expansión desproporcionada de las diferentes categorías de escuela suscitó el interés de la administración escolar, registrándose en la *Revista de Educación* diversas interpretaciones sobre este fenómeno. Entre las explicaciones más frecuentes se destaca la que lo asociaba a las supuestas dificultades que presentaban algunos distritos escolares para establecer sus escuelas, sobre todo en ámbitos rurales. En esta dirección, se propuso que el crecimiento dispar entre las diversas categorías de escuela, y el notable auge de la escuela infantil, eran una consecuencia inevitable de la escasa cantidad de años que los alumnos bonaerenses permanecían, en general, dentro de las escuelas comunes. El argumento era el siguiente: si la gran mayoría de los niños de la provincia no asistía por más de uno o dos años a las instituciones del estado, resultaba innecesario fundar escuelas que, como las graduadas o elementales, extendieran la enseñanza por más tiempo. Además, como el sostentamiento de estas escuelas demandaba mayores gastos que las infantiles, su creación debía recomendarse sólo ante la presencia de una demanda significativa.

Otras interpretaciones asumían que ciertas problemáticas tales como la asistencia irregular de los alumnos a las escuelas, el escaso número de niños escolarizados, y la alta incidencia de casos de abandono definitivo, eran más frecuentes en las zonas rurales siendo causadas, en gran medida, por la condición socioeconómica desfavorable que caracterizaba a la mayor parte de la población agraria. Los análisis precedentes se fundamentaban en una creencia fuertemente arraigada entre las autoridades escolares de la época: la idea de que la población rural era, en su mayoría, "renuente" a la escolarización.¹⁰

En sintonía con este diagnóstico, un artículo publicado por la Revista en el año 1884 advertía sobre la incapacidad del proceso de escolarización emprendido para persuadir a los jóvenes labriegos acerca de la conveniencia de destinar a las actividades escolares parte del tiempo que utilizaban habitualmente en las tareas productivas:

"(...) La campaña de Buenos Aires presenta una faz especial que es necesario tener en cuenta. Los hijos de los campesinos en su totalidad están obligados a trabajar desde la edad de siete años o poco más. En los centros muy poblados hay hijos de artesanos, negociantes, etc, a quienes se permite el estudio hasta el cuarto grado, aunque con ciertas limitaciones. Pero en plena campaña donde los brazos faltan y los niños pueden prestar servicios útiles a sus padres, es imposible conseguir que frecuenten las escuelas por más de uno o dos años".¹¹

Sin embargo no toda la población rural que se interesaba por la educación escolar se conformaba con los tres años de enseñanza que le ofrecía la escuela infantil. Las distancias geográficas sólo constituyan una barrera infranqueable para los alumnos de bajos recursos económicos. Las familias adineradas que residían en la campaña podían enviar a sus hijos a completar la escolaridad primaria en las grandes ciudades de la provincia, únicos lugares donde podía accederse a una escuela graduada o a un colegio de internos. Una carta enviada al gobernador Marcelino Ugarte en 1903, el por entonces Director General de Escuelas, Manuel Bahía, se referiría a este fenómeno poniendo en evidencia ciertas relaciones entre la categoría de escuela elegida por los alumnos y su estrato social de pertenencia:

"(...) [en la campaña] la población escolar se puede dividir en tres clases: la primera y más importante, la forman los niños de hogares pobrísimos; la segunda, los que pertenecen a familias modestas, de empleados y pequeños rentistas o comerciantes y la última y menos numerosa, la de los niños, hijos de hombres de cierta fortuna, que por cuidar directamente sus intereses o por hábito viven en los establecimientos rurales. Las aspiraciones [educativas] de las familias son diversas según su clase. Los pobres, solamente desean que los niños sepan leer, escribir y contar, a lo sumo, para incorporarlos al trabajo; las modestas pretenden un desarrollo mayor de educación primaria para sus hijos y las de cierta fortuna los envían, generalmente, a los colegios de internos en Buenos Aires, La Plata y otras ciudades de la provincia (...)"¹²

Es interesante notar cómo el acceso a las diferentes categorías de escuela era concebido como el producto de una elección familiar a pesar de no existir, en la mayoría de los distritos de la provincia, una oferta institucional variada que hiciera posible dicha elección.

La delimitación de públicos diferentes para cada una de las modalidades institucionales no era, según consta en las fuentes consultadas, un fenómeno desconocido para los funcionarios escolares de la época. Por el contrario, la relación entre estratos sociales y categoría de escuela era señalada ya en 1899 por el propio Director General de Escuelas de la Provincia, y reconocido pedagogo, Francisco Berra:

“(...) las escuelas infantiles están destinadas a la población escolar urbana y rural, las elementales a la población de las ciudades y pueblos importantes, y las graduadas sólo a la de las ciudades más importantes” (...) “porque las tres categorías de escuelas se idearon para la circunstancia económica de cada familia”.¹²

En resumen, para la administración escolar bonaerense el crecimiento desparejo que evidenciaban los diferentes tipos de escuela guardaba alguna relación con el origen social de los alumnos que asistían a cada una de ellas. A su vez, dicho organismo hallaba en los argumentos señalados hasta aquí el fundamento del limitado desarrollo que registraban las escuelas elementales y graduadas, ideadas para proveer una escolaridad muy superior en cantidad de años a la que la generalidad de los alumnos de la provincia “demandaba”. En este marco, algunos inspectores y funcionarios de la DGE llegaron a concluir que la sola instalación de escuelas infantiles bastaría para “dar cuenta de las necesidades escolares de la provincia”.

Una argumentación como la precedente, que apela a la escasez de la matrícula escolar registrada en las zonas rurales para justificar la creación de escuelas predominantemente infantiles en la totalidad del territorio bonaerense, se asienta sobre un supuesto que es necesario revisar: el de la pertinencia de utilizar la situación escolar de la campaña para dar cuenta de la experimentada en los ámbitos urbanos y suburbanos de la provincia. Una generalización de este tipo sería válida sólo en el caso de que la población escolar rural constituyera, si no la totalidad, al menos la mayor parte de la

población escolar bonaerense. Sin embargo, la población escolarizada durante todos estos años fue esencialmente urbana. Como un ejemplo de ello se señala el año 1887, en el que de los 45.000 alumnos que concurrían a las escuelas comunes bonaerenses, 35.000 lo hacían en el espacio urbano, y sólo 10.000 en el rural.¹³

Esto quiere decir que, si bien la situación económica de las familias marcaba un límite a la escolarización en la campaña - junto a las enormes distancias geográficas que separaban a los niños de sus escuelas - este argumento no explicaría por qué el desarrollo desigual de las escuelas graduadas, elementales, e infantiles, que se registraba principalmente en las ciudades y pueblos.

Por otra parte, tampoco existían en esos años especificaciones reglamentarias que pusieran un límite a la fundación de escuelas graduadas en espacios exiguamente poblados. Dicho en otros términos, no había un número mínimo de alumnos que fuera forzoso reunir para poder instalar una escuela graduada o elemental. Incluso, cuando se reglamentaron estas cantidades, el mínimo de 15 (quince) alumnos necesarios para establecer una escuela graduada se ubicó muy por debajo de los 25 (veinticinco) exigidos para fundar una escuela infantil rural fija.¹⁴ Es decir que, el escaso número de alumnos concurrentes a las escuelas ubicadas en zonas rurales tampoco sería una razón suficiente para explicar la exigua cantidad de escuelas graduadas y elementales fundadas durante los años considerados.

En conclusión, creemos que las bajas matrículas escolares registradas en zonas rurales son insuficientes para explicar la rápida expansión del tipo de escuela *infantil* - en detrimento de las elementales y graduadas - que se desarrolló principalmente en los centros urbanos. Después de todo, si más de 3 de cada 4 niños escolarizados vivía en pueblos y ciudades, deberíamos preguntarnos por qué la mayor parte de este casi 75% de la población escolar se veía obligada a optar por dicha institución. ¿Por qué se fundaron principalmente escuelas infantiles en lugar de elementales o graduadas en la provincia de Buenos Aires entre 1881 y 1910, aún en zonas urbanas y suburbanas muy pobladas? ¿Por qué los funcionarios de la administración escolar interpretaron este desarrollo diferenciado de los tipos institucionales basándose en el análisis de una situación rural poco representativa de la totalidad del sistema educativo?

Es plausible suponer que la expansión institucional diferenciada que caracterizó al sistema escolar bonaerense en sus años fundacionales estuvo asociada a un proceso de diferenciación social donde las respectivas categorías de escuela se fueron ajustando, paulatinamente, a las condiciones socioeconómicas de los alumnos bonaerenses. En lo que refiere a los discursos emanados desde la administración escolar de la época, es posible identificar una marcada tendencia a naturalizar dicho proceso, presentándolo eventualmente como producto de la elección individual o familiar frente a la cual el estado tenía poco que decir.

Las interpretaciones que se construyeron alrededor del fenómeno de diferenciación institucional derivaron en la presentación simultánea de propuestas de reducción del período de obligatoriedad escolar, medida que conllevaba - en el contexto descrito - a una disminución del tiempo que los sectores de menores recursos transcurrían en la escuela. En el siguiente apartado se describen las diversas ofertas de instrucción que la estructura escolar vigente ponía a disposición de los alumnos bonaerenses, desde los orígenes del sistema escolar hasta el final del período histórico considerado.

3. De la estructura inicial de la educación común a las propuestas de reforma estructural

El modelo institucional instaurado por la Ley de Educación Común de 1875 se mantuvo sin mayores cambios hasta 1902. Las matrículas escolares crecieron, en estos años, en virtud de la fundación de numerosas escuelas infantiles y algunas pocas elementales y graduadas. La estructura del sistema escolar bonaerense se materializó en esos años en un conjunto de ofertas "escolares-institucionales", más o menos inconexas, con destinatarios sociales y geográficos claramente diferenciados.

La primera entre estas "ofertas" se constituía únicamente por la escuela infantil, y estaba destinada a la gran mayoría de los habitantes de la campaña bonaerense. Otorgaba nulas posibilidades de elección, no concediendo a los alumnos siquiera la oportunidad de concluir la educación primaria - en tanto el ciclo de la escuela infantil duraba, como adelantáramos, sólo tres años.

Otras ofertas "escolares-institucionales" estaban destinadas exclusivamente al espacio urbano y podían llegar a articular instituciones de enseñanza elemental con otras de carácter complementario. De este modo, se formularon proyectos para orientar a los jóvenes egresados de las escuelas infantiles y elementales hacia diversas propuestas de formación complementaria de carácter técnico y profesional, tales como las "Escuelas de Artes y Oficios" o las "Escuelas de Aplicación". Finalmente, existía la "oferta" constituida por las únicas escuelas que completaban la escolaridad obligatoria - las graduadas - y que permitía una eventual articulación con el nivel de enseñanza media.

La vigencia de estas "ofertas" de formación diferenciada se mantuvo durante la totalidad del período histórico considerado (es decir, hasta 1910). Sin embargo, la estructura institucional adoptada inicialmente por el sistema educativo bonaerense comenzó a ser objeto de tentativas de reforma hacia finales de la década de 1890. Las propuestas - impulsadas fundamentalmente por la Dirección General de Escuelas - giraban en torno de tres cuestiones fundamentales: la reorganización institucional, el cambio en los planes de estudio, y la reducción del período de obligatoriedad escolar. Hubo dos proyectos que llegaron a implementarse con éxito, ambos elaborados durante el período en que Manuel Bahía estuvo al frente de la mencionada Dirección, entre los años 1902 y 1906.

Los proyectos mencionados tenían mucho en común y se implementarían de manera consecutiva. El primero de ellos se puso en marcha durante los años 1904 y 1905, generando un primer cambio en la estructura del sistema. El otro se llevó a cabo a partir de 1906. Es factible suponer que se trató más bien de una única propuesta que sufriría ciertas modificaciones de cara a su cristalización definitiva, reforma legal mediante, en 1906.

En lo que sigue, señalaremos las diferencias entre la propuesta inicial y el proyecto finalmente consagrado por la *Ley de Reformas a la Educación Común* de 1905. Intentaremos demostrar que los sucesivos andamiajes institucionales adoptados habrían de mantener - aún con matices - las ofertas "escolares-institucionales" mencionadas y la heterogeneidad en el desarrollo de las categorías de escuela. La separación de los alumnos de origen geográfico y social en instituciones divergentes perviviría a través de los cambios propuestos.

La primera transformación y la dualización del sistema

Durante 1903 comenzó a elaborarse un proyecto de reforma del sistema escolar vigente. Con arreglo al nuevo plan, las tres categorías fundamentales de escuelas – infantil, elemental y graduada – habrían de reducirse a solo dos; a saber: inferior y superior. La nueva estructura tendería a convalidar las desigualdades en el acceso a la educación que generaba la diversidad institucional existente, aunque contemplando mecanismos de diferenciación inéditos como la reducción del período de obligatoriedad escolar a tres años.¹⁶

El precursor de los cambios había sido el gobernador de la provincia de Buenos Aires, Marcelino Ugarte, en colaboración con Manuel Bahía. El cambio de estructura educativa era para ambos la única medida capaz de solucionar los dos problemas fundamentales que enfrentaba el sistema escolar en ese momento: el déficit del gasto educativo y su inefficiencia. La situación descripta por las autoridades escolares era la siguiente. La provincia carecía de fondos suficientes para sostener una oferta educativa que respetara los términos que imponía la ley de 1875, es decir, asegurando la retención de la totalidad de los niños bonaerenses en las escuelas durante seis años.¹⁷ A su vez, la organización institucional vigente daba muestras de ser sumamente inefficiente, dado que mientras que la mayor parte de los niños que ingresaba a la escuela la abandonaba durante los primeros dos años, restaban aún un 36% de niños en edad escolar fuera del sistema educativo, en estado de completo analfabetismo.¹⁸ Para ambos funcionarios había llegado la hora de “adaptar la estructura escolar y los programas vigente a la dura realidad económica de la provincia.”

Ese mismo año, la Revista de Educación publicó el plan de gobierno de Ugarte, y la evaluación que el Director General de Escuelas había realizado sobre las medidas a implementar en el sector educativo. En ambos escritos comenzaba ya a vislumbrarse el contenido de la reforma educativa ulterior. Es importante señalar que en lo relativo a la orientación que tendrían las transformaciones, la comunicación entre ambos funcionarios no dejaba lugar a dudas: el déficit económico de la provincia imponía la urgente reducción del período de obligatoriedad escolar.

Sin embargo, dicha reducción no conllevaba un recorte simultáneo en la cantidad de años que conformaban la escolaridad primaria. Dicho en

otros términos, en adelante sólo sería obligatorio completar un primer segmento de tres años de la misma, siendo esta formación insuficiente para acceder a eventuales estudios secundarios. En la práctica, la transformación libraba al gobierno provincial de la obligación escolar – entendida esta última como un compromiso que el estado asumía con cada familia y por el cual garantizaba la educación elemental de los niños. Después de todo, los niños que quedaban a partir de entonces “librados”, eran los mismos que terminaban abandonando la escuela a poco de haberla iniciado. Las obligaciones escolares pasaban así a estar en estrecho correlato con las condiciones sociales y económicas de la población bonaerense.

El Director General de Escuelas iba a sintetizar, en pocas líneas, la máxima que en adelante orientaría los esfuerzos educativos de la provincia en materia escolar, aunque apelando al conocido eufemismo de la elección del “mal menor”. En carta a Ugarte, señalaba que:

“(...) Siendo así las cosas y no contando sino con muy limitados recursos, es de sabio concepto gubernamental proclamar el principio que tu has enunciado como base de proyecto. La escuela de tres años constituirá el caso general; la elemental y la graduada la excepción. Menos malo si todos los niños reciben un modesto caudal de educación y sólo una parte, conocimientos más elevados.”¹⁹

Pero pasemos al contenido de la reforma. El proyecto comprendía la división de la escolaridad elemental en dos períodos de tres años cada uno. El primer período estaba destinado a conformar el “mínimo” (o *mínimum*) de preparación al que accedería la totalidad de los alumnos bonaerenses. La especificación de los contenidos programáticos para esta primera etapa tendría en cuenta el hecho de que gran parte de estos niños saldría de la escuela a una edad temprana e iría a iniciarse en la actividad laboral. Por su parte, los tres años superiores, que serían “excepcionalmente concurridos”, realizarían la ampliación del mínimo obligatorio, permitiendo a los hijos pertenecientes a familias de mayores recursos recibir una educación más completa, o prepararse para los institutos de enseñanza media.²⁰ Las escuelas que dictaran el “mínimum” recibirían en adelante el nombre de *escuelas inferiores*, mientras que las que enseñaran la ampliación del mínimo, pasarían a denominarse *escuelas superiores*.

La medida implicaba una clara simplificación del plan de estudios destinado a los grados inferiores, cuestión que al decir del propio Bahía no sólo alcanzaba para colmar “las justas aspiraciones del pueblo de la Provincia” en materia educativa, sino que reportaría a su vez una “seria economía en el material de enseñanza”.²¹ La edad de inicio para los tres años que conformaban el *mínimum* sería de 8 años.

En el año 1904 la reorganización de las escuelas comunes y el cambio de programas de estudio comenzaron a implementarse, tal y como había sido previsto, a lo largo y ancho de la provincia. En mayo de ese mismo año, Bahía aseguraba en un informe que la escuela superior constituiría “una excepción” y que, según sus cálculos, no rebasaría la cantidad de setenta en toda la provincia. La escuela inferior se convertía así en el tipo “realmente popular”.²²

A iguales conclusiones arribaría el Inspector Massa en un artículo que la Revista publicó en ese mismo número:

“(...) En la mayor parte de los distritos, por no decir en todos, ha quedado establecida una escuela mixta superior, con personal seleccionado y suficiente, nombrándose un maestro para cada grado. Estas escuelas superiores se han constituido refundiendo en ellas las elementales y los terceros grados de las infantiles más próximas, produciendo la medida ventajosas economías que se han destinado a crear nuevas escuelas. (...) Las escuelas superiores serán en cada pueblo los verdaderos centros de ilustración y de distinción social, en los que se re concentrará la vida intelectual, para que desde allí, como foco donde nace la luz, infiltre en las masas los nuevos conocimientos de cultura, que difundirán sus grandes beneficios a todas las capas sociales. (...) Y más que todo esto, lo que indudablemente satisfacerá los anhelos populares - porque contribuye a cumplir la legítima, la vital aspiración colectiva de la extinción del analfabetismo, - son las nuevas escuelas [inferiores] que quedan creadas, procurando llevar a todos los rincones de la Provincia las luces de la civilización, para herir mortalmente al ya demasiado célebre caudillo de nuestra campaña, tipo cacique, que flota en la ignorancia y que es engendrado por la barbarie no interrumpida”.²³

También el inspector Celso Latorre expresaría su opinión sobre la nueva organización escolar, manifestando su conformidad con la reducción operada en el período de obligatoriedad escolar. Si los niños comenzaban la escuela a la edad de ocho, podrían al cabo de tres años llegar a leer y redactar corrientemente, adiestrándose conjuntamente en el manejo de los cálculos comunes. El tiempo que la reforma fijaba para la escolaridad era más que suficiente aún para el alumno rural, a quien el inspector consideraba “más pesado pero no por ello menos inteligente” que su par urbano.²⁴

Para Latorre, las escuelas que enseñaban el *máximo* de instrucción debían complementar el aprendizaje elemental contenido en el *mínimum*, de manera tal de permitir a los alumnos llegar a los umbrales de la educación secundaria. La escuela superior era “tanto más necesaria cuanto más distante se encontrara el núcleo de población a la que servía, de la influencia civilizadora de la capital”. Esta institución sería el lugar donde “cada distrito, congregando a la élite escolar, exhibiría sus progresos educacionales”. Por otra parte, y en sintonía con las necesidades económicas de la provincia, dicha escuela “produciría más con un menor costo, en tanto no se necesitaba más que una de ellas, de ambos sexos, para cada centro urbano”.²⁵

Los efectos de las reformas emprendidas comenzaron a ser comentados por la Revista de Educación con rapidez. Ese mismo año - 1904 - se publicó un artículo donde se especificaba la nueva organización institucional del sistema, señalando la consecuente eliminación de la categoría de *escuelas elementales*, por “carecer en absoluto de razón de ser”. La nota, redactada por Massa, subrayaba el hecho de que el plan de estudios que acababa de ser puesto en vigencia estableciera sólo la obligatoriedad de la escuela inferior. La escuela superior, o “escuela de lujo”, sería en adelante una instancia para la ampliación de los conocimientos destinada sólo “para el que quisiera, o para el que pudiera”.²⁶ Otra de las modificaciones destacadas era el cambio en los planes de estudio destinados a las escuelas inferiores. La reducción de contenidos operada en la propuesta curricular de estas instituciones era gratamente celebrada, subrayándose la utilidad que este recorte reportaría. El inspector lo explicaba en estos términos:

“(...)Otra de las reformas iniciadas y que ha sido también recibida con general aplauso, es el nuevo programa para las escuelas comunes y muy en particular el confeccionado para la “escuela inferior”, dado el número de asignaturas que comprende, con relación a los anteriores que abarcando un enciclopedismo absurdo, obligaba a un extenso y mal estudio que en homenaje a alucinaciones doctrinarias, sólo consiguió provocar un notorio retroceso en la instrucción primaria de la Provincia. (...) En los nuevos programas se han eliminado las asignaturas de mero ornato o suntuarias, dejando sólo las necesarias y útiles, teniendo muy en cuenta el promedio de permanencia del educando en la escuela, las exigencias del medio ambiente y las peculiaridades de nuestra provincia en relación con la idiosincrasia nativa de sus habitantes.”.²⁷

Finalmente, la simplificación operada en las categorías de escuela había generado un aumento en la rentabilidad del tradicionalmente escaso presupuesto escolar. En palabras de Bahía:

“(...) De esta sola operación, es decir, sin aumentar el presupuesto, ha resultado que la Provincia tiene actualmente 77 escuelas superiores (correspondientes a las graduadas), en las que se termina una buena educación primaria, y 897 inferiores, que redondean el mínimo de conocimientos indispensables a los niños pobres, para iniciarse en la vida de trabajo. Para cualquiera que entienda de educación, esta nueva distribución de las fuerzas escolares representa un gran progreso”.²⁸

La conformidad de las autoridades escolares con la nueva organización del sistema elemental allanó el camino a nuevas modificaciones que serían estipuladas en la *Ley de Reformas a la Educación Común* de 1905, e implementadas a partir del año 1906. A pesar de los sucesivos cambios, la dualización del entramado institucional se mantendría en vigor, en tanto expresaba la preferencia de los reformadores por la expansión cuantitativa del sistema, aún en detrimento de la calidad e igualdad de la educación brindada.

La reforma legal: escuelas primarias y escuelas complementarias no obligatorias

Habíamos señalado que la Ley de Reformas a la Educación Común, sancionada en 1905, habría de consolidar la transformación estructural precedente realizando algunos cambios adicionales. Según la nueva norma habría en adelante un único tipo uniforme de escuelas públicas donde se concretaría la enseñanza obligatoria: las *escuelas primarias comunes*. En ellas, se constituiría un ciclo de cuatro años de duración - desde los ocho años de edad y hasta los doce - quedando prohibida la admisión de alumnos cuyas edades estuviesen por fuera de los límites mencionados. La ley contemplaba la posibilidad de instituir escuelas de enseñanza complementaria para los alumnos que, voluntariamente, desearan completar seis años de educación. Sin embargo, éstas debían establecerse de manera separada a las escuelas comunes.²⁹

De este modo, si realizamos una comparación con la reforma previa, notaremos la vigencia de la dualización institucional instaurada en 1903, con la novedad del aumento de un año en la extensión del mínimo de escolaridad, fijado ahora en cuatro años. Seguiría habiendo dos tipos de escuelas, aunque diferentes a sus antecesoras. Estas serían: la escuela primaria obligatoria, que impartiría el mínimo de cuatro años de duración, y la *escuela complementaria*, de carácter no obligatorio, que dictaría el máximo de seis años. El quinto y sexto año de escolaridad pasaban así a ser considerados como parte de las propuestas de formación complementaria, no obligatoria y post-elemental. La decisión de destinar un año más de tiempo a la educación elemental o mínima, que era de tres en la propuesta de cambio inicial, fue una de las modificaciones más importantes que introdujo la reforma legal respecto de la propuesta preliminar implementada entre los años 1904 y 1905. Otra modificación relevante sería la imposición de un costo monetario para el acceso a las *escuelas complementarias*.

Tal y como había sucedido con motivo de la primera reforma, la sanción de la nueva Ley de educación trajo de regreso a la Revista las voces de quienes apoyaban una escolaridad obligatoria de menor extensión que la establecida en los orígenes del sistema. Nuevamente el recorte operado se presentó como una medida que salvaguardaba los intereses y hábitos de la

población. Esta vez el argumento formaba parte del discurso del ministro de gobierno Manuel Gnecco, quien defendía la reducción en la extensión de la enseñanza primaria sosteniendo que la ley debía reflejar los intereses de un pueblo que "sacaba de la escuela a sus hijos a los doce años de edad":

"(...) ¿Cuál es la causa, se pregunta, de que el ciclo escolar de 8 y 6 años, respectivamente, no sea aprovechado por el pueblo? Esa causa se encuentra, señor, en el ambiente social y económico de la provincia. (...) el niño de doce años no es ya mandado a la escuela: es retirado de ella. ¿Por qué? Porque a esa edad empieza a ser el auxiliar del padre en los trabajos del hogar. Entonces es cuando el padre, creyendo que ese niño ha aprendido ya lo suficiente para saber leer, escribir y contar, lo dedica a desenvolver sus actividades prácticas en el trabajo, después de haber adquirido los primeros rudimentos de instrucción que necesita. Y yo digo: si la ley debe ser el reflejo de la vida real, si debe principalmente tomarla en cuenta, ¿Cómo es posible que prescindamos de este hecho que se impone ante la simple enunciación: los niños en la provincia de Buenos Aires no aprovechan los últimos años del ciclo escolar. (...) En consecuencia, si el pueblo ha consagrado por el uso un ciclo escolar de cuatro años, no es siquiera una novedad, no es cosa que asombe a nadie que la ley tome y deje subsistente lo que la costumbre ha establecido y permita que se siga realizando en una forma legal".³⁰

Así, la escolaridad de los niños bonaerenses no debía llevarse más allá de los doce años de edad, momento en que se incorporaban al mundo del trabajo. A su vez, y dado que el inicio de las actividades escolares estaba fijado en los ocho años de edad, la extensión de la escuela primaria quedaba limitada a un máximo de cuatro años.

Ahora bien, aunque no pudiera soslayarse el hecho de que la mayoría de los niños abandonara las tareas escolares al llegar a cierta edad, aún era posible extender la actividad escolar por un período de seis años si se mantenía la edad de ingreso fijada por la derogada ley de educación de 1875. Después de todo, había sido la reforma legal de 1905 quien había llevado

de seis a ocho años la edad mínima para dar inicio a la instrucción.

¿Cuál era el motivo de este retraso en el ingreso a la escuela? ¿Por qué la escolaridad no podía comenzar a los seis años como había sucedido hasta la sanción de la nueva Ley educativa? Pues bien, había pruebas científicas que fundamentaban la nueva disposición. La evidencia provenía del trabajo de Rodolfo Senet, quien había determinado que hasta los ocho años de edad no se consolidaban la capacidad craneana, la densidad del encéfalo, y la aptitud para las funciones intelectuales - esta última dada por la "suficiente mielinización de las fibras de asociación de la corteza cerebral". Para Senet la concurrencia de los niños a la escuela a una edad inferior a la mencionada era absolutamente infructuosa. Los reformadores, por su parte, encontraban en su trabajo un buen argumento para legitimar la reducción del período de obligatoriedad escolar.³¹

Habíamos mencionado que además del establecimiento de un período de escolaridad obligatoria de cuatro años de duración y la fijación de la edad inicial en ocho años, otra modificación importante introducida por la ley de 1905 era la creación de las *escuelas complementarias*. En estas escuelas sí se impartían los seis años de educación primaria que preparaban a los alumnos para ingresar a los colegios de educación media. Ahora bien, en tanto estas escuelas brindaban una educación que excedía el mínimo establecido por el Consejo, quedaban fuera del principio de gratuidad de la educación sostenido por la ley, debiendo ser costeadas con el aporte de los alumnos que concurran a ellas.

Según la Ley de Reformas, el financiamiento de las escuelas complementarias no debía comprometer las rentas escolares ordinarias que se destinaban a la educación común, debiendo sostenerse con sumas provenientes de rentas generales que se votaran para ese objeto, y/o con el importe de las matrículas especiales anuales cuyo valor por alumno no podría ser menor a 20 pesos moneda nacional ni mayor a 30.³² De esta manera, las escuelas complementarias fueron concebidas como instituciones "de profundización", donde la enseñanza excedía los saberes elementales. Así, el Estado destinaría sus rentas preferentemente a garantizar la educación básica para la totalidad de los niños, dependiendo las escuelas complementarias, en buena medida, del aporte de los particulares. La "nueva" reforma educativa comenzó a implementarse en 1906.

De esta manera, la ley de 1905 puso fin al debate sobre la cantidad de años que debía conformar el mínimo de educación primaria obligatoria, presente en las publicaciones de la Revista durante toda la gestión de Bahía. El período de tres años establecido tentativamente mediante la primera reforma, y vigente durante los años 1904 y 1905, se llevó finalmente a cuatro años al sancionarse la nueva Ley de Educación.

Con respecto al tipo de financiamiento mixto que regía para la educación post-obligatoria de las escuelas complementarias, Bahía explicaría en su informe que aún cobrando una matrícula anual, estas escuelas conllevaban costos muy inferiores a las particulares. Los niños “pobres pero estudiados y de talento” que quisieran acceder a estas escuelas a pesar de tratarse de una instrucción post-obligatoria, podrían contar con el apoyo de las municipalidades, quienes costearían llegado el caso las matrículas de veinte pesos:³³

“(...)Se dirá que la escuela complementaria no es del todo gratuita. La matrícula de veinte pesos para educar un niño en una escuela selecta es tan inferior al costo de una escuela particular que, en general, no tendrá tan buena dirección ni tan competentes maestros, que puede decirse que continúan siendo gratuitas las escuelas primarias complementarias (...) Se dirá que los pobres talentosos no podrán complementar su educación. No es cierto; las municipalidades ya están costeando numerosas matrículas de 20 pesos y en fin, los consejos escolares cumpliendo dignamente su misión pueden fomentar la formación de sociedades protectoras de los niños pobres, pero estudiados y de talento, como pueden fomentar la institución de otras que provean de vestidos y de calzado a los niños desvalidos.”³⁴

En otras palabras, para el Director General de Escuelas la diferenciación operada con la creación de las escuelas complementarias - y la consecuente conformación de una educación primaria post-obligatoria - no introduciría otra desigualdad que la del mérito. En el imaginario de la reforma los pobres meritorios podrían llegar hasta los umbrales de la educación secundaria, siempre que realizaran los esfuerzos que tamaña empresa exigía. Por otra parte, el pago de la matrícula de veinte pesos “enseñaría a valorar la educación a la que se accedía”, y acostumbraría a los padres “a vigilar el comportamiento escolar

de sus hijos”. En cualquier caso, la educación complementaria no era “pribordial necesidad que debiera llenar el Estado en materia educativa”.³⁵

El análisis de los años posteriores: los ecos de la reforma institucional

Si bien los proyectos de reforma institucional culminaron una vez establecida la reforma legal de 1905, el funcionamiento de la nueva estructura escolar siguió siendo motivo de polémicas. En los años siguientes, diversos actores vinculados a la administración escolar manifestaron su apoyo y sus críticas hacia la nueva dinámica institucional del sistema escolar. Entre las notas publicadas en el periódico oficial de la DGE hemos seleccionado dos de ellas que, desde nuestra óptica, ofrecen una mirada integral de la transformación, aunque claro está, desde puntos de vista encontrados. A continuación presentaremos una síntesis de ambos artículos.

Entre las voces que celebraron con entusiasmo el éxito de la reforma, se destaca un artículo del diario “El Día” publicado en marzo de 1906 y, posteriormente, recuperado y difundido por la Revista. El texto, titulado “Escuelas rurales”, presentaba algunas impresiones a propósito del informe de gestión que Manuel Bahía había dado a conocer unos meses antes. Se mencionaba, en favor de la instauración del mínimo de cuatro años de educación elemental, que la medida contribuiría a disminuir el 66% de analfabetismo que existía en las zonas rurales, en tanto hasta ese momento,

“(...) Las cuantiosas sumas con que la población rural concurre a la formación del fondo rural, destinadas por la ley y la constitución a dar a todos los niños un mínimo de instrucción gratuita y obligatoria, se han estado invirtiendo en las lujosas escuelas urbanas, instaladas en palacios, y donde se retenía a los niños privilegiados, durante ocho años, preparándolos para ingresar en los establecimientos de segunda enseñanza, mientras que a los hijos de los contribuyentes, de los que cultivan los campos y cuidan los ganados, se les negaba casi en absoluto la instrucción, aún la más elemental, sin duda para evitar que el tipo nacional de gaucho analfabeto, ignorante y peleador no se extinguiera y ofreciera siempre al ejército el contingente completo de la clase de 20 años, llenando los claros que dejan en él las otras clases sociales”.³⁶

Con un claro interés por defender los cambios emprendidos se señalaba hacia el final de este artículo una de las “virtudes” fundamentales de la Reforma. Virtud que se constituyó, a nuestro juicio, en una de sus grandes limitaciones: la escuela gratuita, aún siendo destinada a todos los niños, era insuficiente para permitir la continuidad de los estudios y el acceso a los colegios secundarios:

(...) He aquí el significado de esta reforma civilizadora y democrática, que ofrecerá al hijo del labrador y del puestero los beneficios que la escuela gratuita, donde no estudiaron para doctores, ni estarán ocho años formando el elenco distinguido que el maestro exhiba año tras año a las miradas enterneidas de las madres; de donde no saldrán para ingresar al colegio nacional, aumentando la legión profesional parasitaria, que se codea luego en las oficinas buscando un empleito; pero donde recibirán un mínimo de instrucción que les permita defenderse en la lucha por la vida, que los arme contra un formidable y temible enemigo: la ignorancia y el vicio; de esa escuela en fin que diseminada en la vasta planicie de la pampa, en lugar del ombú y la vizcachera, va a borrar en breve la mancha vergonzosa que arroja el analfabetismo sobre nuestra incipiente cultura y la falsa civilización de que nos enorgullecemos”.³⁷

Si bien las escuelas gratuitas estuvieron en adelante al alcance de todos, las complementarias serían cada vez más de una minoría. Entendemos que la reforma convalidó la tendencia fundacional del sistema educativo provincial a separar en instituciones distintas a los niños de origen social diferente.

Dos años después apareció en la Revista un artículo donde se formulaban importantes críticas hacia las reformas emprendidas por Ugarte y Bahía. El escrito pertenecía al inspector de escuelas José Santamarina. En él se advertía sobre las consecuencias desescolarizantes y desigualitarias de los cambios estructurales realizados. Según Santamarina, la experiencia de dos años y medio transcurridos desde la reforma legal de 1905, estaba demostrando la necesidad de sustituir las “nuevas” escuelas complementarias por

sus antecesoras: las “viejas” escuelas superiores – instituidas entre 1904 y 1905 bajo esa denominación y como escuelas graduadas entre 1875 y 1903.

Santamarina señalaba que las escuelas graduadas habían sido “de vida precaria en los primeros años de aplicación de la ley escolar de 1875, existiendo sólo en las ciudades importantes como Azul, Avellaneda, Chivilcoy, Dolores, Mercedes, San Nicolás y Tandil. No obstante, la actitud del pueblo de la provincia con las escuelas graduadas había ido cambiando con los años y ya en tiempos de la administración de Berra la demanda por estas escuelas fue más importante. Habiéndose dado cuenta de que la instrucción primaria dada en las escuelas infantiles y elementales no era suficiente para la población escolar, y no pudiendo crear escuelas graduadas por dificultades de presupuesto, Berra había decidido incorporar el quinto grado de los programas generales a las escuelas elementales, aunque no así los sextos, manteniéndose la distinción existente entre ambas categorías de escuela.

Pasados algunos años, y establecida poco a poco la co-educación de los sexos en la mayor parte de las escuelas infantiles, se vio la necesidad de extenderla a todas las escuelas, “obteniendo así la fórmula para dotar a cada localidad de una escuela graduada completa mixta, en donde pudieran darse los cursos correspondientes a los seis grados de la instrucción primaria, reduciendo los gastos en un cincuenta por ciento, por cuanto un solo establecimiento de esa categoría llenaría las necesidades de cada población”.³⁸ La coeducación de los sexos instaurada por Berra en todas las escuelas de la provincia logró aumentar la cantidad de escuelas graduadas y de alumnos, disminuyendo a su vez el costo por alumno.

A contracorriente del movimiento ascendente de las escuelas graduadas y, consecuentemente, del aumento en la cantidad de años que en promedio los alumnos pasaban en las escuelas, la reforma de 1905 había interrumpido este proceso. Santamarina explicaba los verdaderos efectos de la reforma legal en estos términos:

“(...) En esos momentos, que podemos llamar el apogeo de la escuela superior [o graduada completa], llegó la reforma de la ley de educación de 1905 y se estableció la separación de los cursos llamados comunes – primero a cuarto grado – de los denominados complementarios – quinto a sexto grado – que, por disposiciones expresas de la ley debían darse en escuelas especiales, con personal propio y funcionando en locales que no podían ser los edificios de las comunes, autorizándose la inversión de fuertes sumas en maestros, alquileres, mueblaje, útiles, instalaciones, limpieza, etc., cuyo gasto sería cubierto de rentas generales del Estado, sin poder hacer uso en ningún caso de las rentas especiales destinadas a la educación primaria”.³⁹

De esta forma, en momentos en que el sistema escolar registraba, a pesar de su estructura institucional diferenciada, un aumento en la proporción de alumnos que llegaba hasta los últimos años de la escuela primaria, la ley de 1905 volvería a limitar el acceso al quinto y sexto grado de la educación común, al establecer su desarrollo fuera de las escuelas comunes y en instituciones no gratuitas. Contrariamente a lo legislado, Santamarina señalaba que la medida más adecuada en ese momento habría sido disponer en las escuelas que a partir de la gestión Berra dictaban el quinto grado, la enseñanza del sexto y último año de la educación común. Para este inspector, la nueva ley había tenido efectos desastrosos:

“(...) Partiendo de una base que ha fallado por completo, se creyó que (...) podrían costearse las escuelas complementarias, contando como principal contribución para su sostenimiento el producto de las matrículas especiales fijado en veinte pesos por alumno, pues, se descontaba que a ellas irían a completar su instrucción todos los niños que terminaran el curso de cuarto grado en las comunes. Fue un error que hoy se lamenta en vista de las ingentes sumas gastadas para sostener estas escuelas y al tocar de cerca los pocos resultados obtenidos en los tres años que llevan funcionando”.⁴⁰

La separación del quinto y sexto año en las nuevas escuelas complementarias puso trabas al acceso masivo de los alumnos hacia este “trayecto final” de la educación primaria, no sólo por el gasto implicado en las matrículas anuales que cobraban estas escuelas; también el cambio de una institución a otra generaba la deserción de quienes, por su origen social, debían depositar sus expectativas en el trabajo y no en los estudios. Ambas medidas tendrían un claro resultado: los grados de la escuela primaria perderían cualquier atisbo de continuidad. Como advertía Santamarina:

“(...) En primer lugar tenemos que el simple hecho de decir a los padres que sus hijos han terminado los estudios de la escuelas primaria, supone la ninguna necesidad, ni menos obligación, de enviarlos a la complementaria, por cuya razón la gran mayoría de cuarto año de cada distrito no concurren a sus aulas. Si a ese grave inconveniente del cambio de escuela para continuar estudios se agrega el abono de una matrícula de veinte o más pesos en una sola vez, fácilmente vemos que la escuela complementaria se aleja de la mayor parte de la población escolar que pudiera frecuentarla, dando lugar así a la vida anémica que desde su creación han llevado, manteniendo la inscripción de alumnos merced a los pedidos de los maestros – interesados desde luego en su sostenimiento – quienes lograban sumas de dinero de los ministerios en la capital y de las municipalidades en el resto de la provincia para dar matrículas gratis y obtener el número reglamentario de alumnos para poder funcionar la escuela, convirtiendo así en algo ridículo a la ley(...)”.⁴¹

En resumen, durante los años que siguieron a la reforma estructural del sistema educativo operada en 1905, surgieron en el seno de la administración escolar voces que analizaron su impacto desde perspectivas divergentes. Si bien los análisis se orientaron, en general, a promover actitudes sociales positivas hacia las modificaciones realizadas y a subrayar su impronta democratizante, otros advertirían sobre sus efectos segregadores. Para algunos la transformación estaba destinada a erradicar las altas tasas de analfabetismo. Para otros, contribuía a romper cualquier atisbo de continuidad entre los primeros años de la escuela primaria y los últimos.

Conclusiones

A partir de la Ley de Educación Común de 1875 que dio origen al sistema educativo bonaerense, se instituyó en la provincia una trama de instituciones escolares cuya variedad de categorías evidenció un desarrollo dispar, donde la expansión sostenida de las escuelas *infantiles* contrastó con un exiguo progreso de las *elementales y graduadas*.

En virtud del crecimiento experimentado por el sistema escolar en los años que siguieron a la mencionada ley, y de la ausencia de regulación alguna por parte del estado provincial sobre el acceso diferencial de los alumnos a las instituciones que brindaban el servicio, se fue delineando un sistema escolar incapaz de asegurar que la mayor parte de la población infantil culminara el período de obligatoriedad fijado por la mencionada norma. Esta situación afectaba principalmente a los sectores sociales urbanos de bajos recursos económicos y a la mayoría de la población agraria.

Otra consecuencia de la evolución heterogénea que evidenciaron las mencionadas categorías de escuela fue la conformación de un *sistema escolar dual* en el que sólo algunas ofertas institucionales completaban la educación común, mientras que la gran mayoría sólo brindaba una instrucción mínima. En este contexto, la posibilidad de culminar con éxito la escolaridad primaria obligatoria - cuya extensión se fijó inicialmente en seis años - se convirtió en un privilegio reservado a un minúsculo grupo de niños radicado en las grandes ciudades de la provincia. Retomando el trabajo de Pinkasz podemos afirmar que, en su planteo original, la llamada "educación común" en la provincia de Buenos Aires consistió en una estructura diferenciada verticalmente.⁴²

Con la llegada de los primeros años del siglo XX la administración escolar llevó adelante cambios estructurales que modificaron las categorías institucionales vigentes y los planes de estudio, manteniendo e incluso profundizando la tendencia a la dualización del sistema escolar. Se impulsó asimismo la reducción del período de obligatoriedad escolar y del presupuesto provincial destinado a la educación común. Las diversas transformaciones se convalidaron en 1905 mediante la sanción de una nueva norma educativa: la *Ley de Reformas a la Educación Común*. En conjunto, estas medidas privilegiaron la expansión cuantitativa sobre la calidad y la igualdad de acceso a la educación. Las reformas se completaron con la implementación de una escolaridad primaria post-

obligatoria que sería dictada en instituciones separadas y cuyo financiamiento no podría llevarse a cabo utilizando las rentas destinadas a la educación común, sino a través de fondos de origen mixto - particular y municipal.

En todos estos años, el acceso de los alumnos a las diferentes modalidades de escuela y, por tanto, a oportunidades de mayor o menor educación, fue concebido por las autoridades escolares como el resultado de "elecciones" educativas realizadas por cada sector social en función de intereses individuales o familiares o, en el mejor de los casos, como una consecuencia inevitable de la desigualdad económica. Se sostenía, conjuntamente, la reñuencia innata de la población rural hacia la educación escolar.

En el discurso de los funcionarios escolares de la época la existencia de ofertas escolares desiguales destinadas a alumnos de distinto origen geográfico y social se presentó como un hecho absolutamente inevitable, sin advertirse que la estructura institucional adoptada con las sucesivas reformas terminaba por reproducir esta diferenciación en lugar de frenarla o revertirla. Más aún, la "adaptación de la estructura institucional a las diferencias económicas de las familias" se presentó como un fenómeno intrínsecamente positivo, sobre todo en tanto permitía efectuar periódicos recortes en el presupuesto educativo provincial.

Del análisis de la estructura institucional consolidada por el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires entre 1881 y 1910, se concluye la presencia de diversas ofertas educativo-institucionales que, presumiblemente, serían transitadas por alumnos de diferente origen social. La primera de estas ofertas estaba destinada a los habitantes de las zonas rurales, a quienes se brindaba una educación con una extensión máxima de tres años a desarrollarse en las únicas instituciones disponibles en la campaña: las *escuelas infantiles*. Dicha oferta no consideraba alternativas de educación complementaria, ya sea post-primarias o secundarias.

Las demás ofertas estaban presentes exclusivamente en áreas urbanas y suburbanas. Entre ellas se destaca la propuesta que articulaba el nivel primario – aunque sólo los primeros tres o cuatro años que podían completarse en las *escuelas infantiles* o *elementales*, respectivamente – con instancias de instrucción post-obligatorias de orientación técnica y profesional. Una tercera oferta educativo-institucional la constituyan las escuelas graduadas –también llamadas superiores o complementarias según el momento histórico–, únicas instituciones

donde se brindaba la escolaridad de seis años necesaria para culminar los estudios primarios. Esta tercera modalidad, claro está, era la única que preparaba a los alumnos para acceder a los colegios de segunda enseñanza humanística.

Este trabajo constituye un intento por avanzar en la comprensión de algunas dimensiones del proceso de escolarización de la provincia de Buenos Aires. En particular, nos hemos abocados a describir las políticas educativas llevadas a cabo entre 1881 y 1910, recuperando la óptica de los actores vinculados a la administración escolar. Nuestro análisis se concentró en los cambios realizados en la estructura escolar y en la obligatoriedad escolar.

Las evidencias sistematizadas sustentan la hipótesis de que el sistema educativo bonaerense consolidó - desde sus orígenes - una estructura diferenciada de escolarización. Las reformas introducidas por el estado provincial tendieron a fortalecer esta tendencia a través de dos mecanismos fundamentales. Por un lado, convalidando legalmente la reducción del período de obligatoriedad escolar. Por el otro, transformando la última etapa de la escuela primaria en una instancia de formación "no obligatoria". En este contexto, los discursos elaborados por los organismos de difusión de la política educativa estatal justificaron con firmeza - y hasta celebraron - los cambios operados y, consecuentemente, contribuyeron a la naturalización de las desigualdades educativas prevalecientes.

Sin embargo, los alcances de nuestro trabajo se limitan a las evidencias que ofrece la fuente consultada. En este sentido, es necesario advertir que la *Revista de Educación* cohabitó el espacio de producción de discursos educativos con una multiplicidad de revistas oficiales y no oficiales que componen un entramado documental extremadamente vasto, frente al cual la mirada de la *Revista* constituye sólo una de las perspectivas posibles.

Finalmente, esta investigación ha privilegiado sólo una de las dimensiones de análisis posible de los discursos oficiales sobre políticas educativas. Ciertamente, consideramos que este enfoque puede ser complementado seleccionando otras dimensiones que - como la recepción y resignificación de los discursos educativos, las redes de relaciones sociales formales e informales, los proyectos institucionales, las identidades de los individuos y grupos que participaron como autores de la Revista o como funcionarios de la administración escolar - resulten relevantes para la comprensión de los procesos de escolarización bonaerenses.

Bibliografía

- DE LUCA, A. (1991): "Consejos Escolares de Distrito: subordinación o participación popular", en Puiggrós, A. (comp.), *Estado y Sociedad Civil en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1945). Historia de la Educación en la Argentina*, Tomo IV. Buenos Aires, Galerna.
- DIKER, G. (2005) "Los laberintos de la palabra escrita del maestro", Mimeo
- DUSSEL, I. (1997) *Curriculum, Humanismo y enseñanza media en la Argentina (1863-1920)*, Buenos Aires, FLACSO
- GIOVINE, R. (2001) *Culturas políticas, ciudadanías y gobierno educativo en el ámbito de la provincia de Buenos Aires. Un relato histórico para interpretar el presente*, Tesis de Maestría, mimeo
- KATZ, R. (1996) *Historia de la Educación en la Provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires, Biblioteca Educativa, Educación y Democracia hacia el siglo XXI.
- MUNIN, H. (1993a) *La Dirección General de Escuelas (1817-1992)*. Buenos Aires, IDEP-CTERA-ATE.
- MUNIN, H. (1993b) *Historia de la conducción de la educación local bonaerense (1875-1992)*. Buenos Aires, IDEP-CTERA-ATE.
- ORIA, A. (2004) *Desafíos a la 'Educación Popular'. Sarmiento en el Departamento de Escuelas, 1856-1862*, Universidad de San Andrés, Tesis de Maestría.
- PINEAU, P. (1997) *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible*. Buenos Aires, Colección Educación y Sociedad- FLACSO.
- PINKASZ, D. (1993) "Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria de la Provincia de Buenos Aires" en PUIGGRÓS, A *La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945). Historia de la Educación en la Argentina*, Tomo IV. Buenos Aires, Galerna.
- TEDESCO, J. C. (1986) *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Ediciones Solar.

Notas

¹ La identificación del carácter diferenciado que adquirió el sistema educativo bonaerense en sus años iniciales no es un hecho novedoso dentro de la historiografía educativa argentina. Sin embargo, entre los numerosos trabajos que han analizado el proceso de escolarización de la provincia de Buenos Aires (De Luca, 1991; Giovine, 2001; Katz, 1996; Munin, 1993a y 1993b; Oria, 2004; Pineau, 1997; Pinkasz, 1993), aquellos que abordan el proceso de cons-

trucción de la estructura institucional ocupan un espacio considerablemente menor. Dos estudios merecen ser destacados; el de Pineau (1997) y el de Pinkasz (1993). Ambos autores subrayan, a su vez, otra característica distintiva del caso bonaerense que será indagada en estas páginas: la tendencia de la administración escolar a impulsar reformas conservadoras, entre las que se destaca la reducción de la obligatoriedad escolar a tan sólo cuatro años –instaurada en 1905, luego de algunos vaivenes, a través de la Ley de Reformas a la Educación Común. Para un análisis de los procesos de estratificación social asociados a las modalidades de la educación secundaria véanse los trabajos de Tedesco (1986) y Dussel (1997).

² Véanse fundamentalmente los trabajos de Pineau, P. (1997): *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible, Colección Educación y Sociedad – FLACSO, Buenos Aires, y de Pinkasz, D. "Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria de la Provincia de Buenos Aires" en Puiggrós, A. (1993): *La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945), Historia de la Educación en la Argentina, Tomo IV, Galerna, Buenos Aires**

³ En adelante, nos referiremos a este organismo con la sigla DGE.

⁴ La *Revista de Educación* se publicó durante más de ciento cuarenta años, entre 1858 y 1992, alternando períodos de aparición quincenal y mensual. Durante este largo período de tiempo registró importantes reformas en lo referente a su denominación, estructura, formato, periodicidad, compaginación, y destinatarios. También habría de verse modificado su inicial estatuto de semi-oficialidad al transformarse, a partir de 1876, en la revista de la Dirección General de Escuelas de la provincia.

⁵ Como señala Díker (2005), las revistas oficiales se enviaban gratuitamente a todas las escuelas desde los mismos organismos centralizados de gestión, por lo cual tenían una circulación plena en el conjunto del sistema educativo. Si bien esto no permite dar por hecho la lectura de este material por los diferentes actores, al menos supone la disponibilidad de la Revista en cada uno de los rincones de la provincia.

⁶ Ley de Educación Común Nro. 988, Art. 3ero. Es necesario señalar que la Ley establecía en su artículo 4to, que en el caso de los niños que hubiesen cumplido los 10 años de edad, la obligatoriedad escolar sólo comprendería seis meses por cada año lectivo.

⁷ La enseñanza en los jardines de infantes se extendería por tres años. Respecto de la extensión de la educación de adultos y la brindada en asilos, no hemos hallado definiciones precisas en la Ley de 1875 ni en el Reglamento para las escuelas comunes de 1890.

⁸ También existía la posibilidad de concurrir a escuelas particulares.

⁹ Como señala Pinkasz (1993:19), hasta 1913 el 100% de las escuelas graduadas se radicaron en zonas urbanas. Hacia el año 1923, el porcentaje sólo había bajado 7 puntos (93% de las escuelas graduadas seguían ubicadas en zonas urbanas).

¹⁰ Diversos artículos recuperan esta perspectiva a lo largo del período estudiado. Entre ellos: "Conferencias Pedagógicas", RE, Enero de 1882, pp. 45 y 47; "Escuelas rurales", RE, Febrero de 1882, pp. 134; "Educación e instrucción", RE, Noviembre de 1883, pp. 468 y ss.; "A través de la memoria de 1882 sobre educación común", Enero de 1884, pp. 12; "Enseñanza científica", Boletín de Enseñanza y Administración Escolar, Enero a abril de 1895, pp. 66 y

ss.; "Las escuelas graduadas", Boletín de Enseñanza y Administración Escolar, Febrero de 1899, pp 203.; "Educación en un Proyecto y plan del gobernador Ugarte", Agosto de 1903, pp. 486

¹¹ RE, Enero de 1884, pág. 12

¹² RE, Agosto de 1903, pág. 493

¹³ RE, Febrero de 1899, pág. 203

¹⁴ RE, Abril y mayo de 1887, pág. 386 y ss.

¹⁵ "Reglamento para las escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires", RE, Octubre de 1906, pág. 840.

¹⁶ Si bien operaba hasta el momento una reducción de hecho en gran parte del territorio bonaerense, al no existir más que escuelas infantiles, la reforma profundizaría las desigualdades existentes, al legalizar una situación altamente discriminatoria.

¹⁷ La escasez relativa del presupuesto escolar bonaerense era para las autoridades escolares una preocupación cotidiana. De este modo, el "agotamiento" del modelo de financiamiento adoptado comenzaría a ser advertido por el periódico pocos años después de 1875. Un análisis publicado en 1878 señalaba que mientras que los fondos recaudados por la provincia se destinaban mayoritariamente a solventar los gastos de funcionamiento ordinario del sistema, los fondos municipales eran deficitarios en todos los distritos de la provincia salvo tres (RE, Diciembre de 1878, pág. 271-274). En la insuficiencia presupuestaria jugarían un rol clave los problemas económicos suscitados por la escasez de edificios escolares. En numerosas ocasiones la Revista subrayó la exigua cantidad de edificios que eran propiedad de la DGE y la consecuente necesidad de destinar un buen porcentaje del presupuesto escolar a su alquiler. Se constituyó así un círculo vicioso donde la falta de recursos era causa y a la vez consecuencia de no iniciar la construcción de edificios escolares que, en cantidad suficiente, pertenecieran a la DGE.

¹⁸ Datos del un informe elaborado por el DGE. RE, mayo de 1904, pág. 362-363

¹⁹ RE, Agosto de 1903, pág. 493

²⁰ RE, Agosto de 1903, pág. 493-494

²¹ RE, Enero de 1904, pág. 24

²² RE, Mayo de 1904, pág. 362-363

²³ RE, Mayo de 1904, pág. 369

²⁴ RE, Febrero de 1904, pág. 89-103

²⁵ RE, Febrero de 1904, pág. 89-103

²⁶ RE, Marzo de 1904, pág. 238

²⁷ RE, Mayo de 1904, pág. 368

²⁸ RE, Diciembre de 1904, pág. 678

²⁹ Ley de Reformas a la Educación Común de 1905, Art. 11

³⁰ RE, Septiembre de 1905, pág. 816

³¹ RE, Marzo de 1906, pág. 191

³² Ley de Reformas a la Educación Común, Art. 12

³³ RE, Marzo de 1906, pág. 202-203

³⁴ RE, Marzo de 1906, pág. 202-203

35 RE, Marzo de 1906, pág. 203

36 "Escuelas Rurales", RE, marzo de 1906, pág. 253 y ss.

37 "Escuelas Rurales", RE, marzo de 1906, pág. 253

38 "Las escuelas complementarias. Necesidad de sustituirlas por las superiores completas", RE, junio y julio de 1908, pág. 365.

39 "Las escuelas complementarias. Necesidad de sustituirlas por las superiores completas", RE, junio y julio de 1908, pág. 367

40 "Las escuelas complementarias. Necesidad de sustituirlas por las superiores completas", RE, junio y julio de 1908, pág. 367.

41 "Las escuelas complementarias. Necesidad de sustituirlas por las superiores completas", RE, junio y julio de 1908, pág. 367.

42 Pinkasz, 1993:16

Tecnologías escolares e identidades profesionales Maestros "antiguos" y maestros normalistas ante el modelo de la escuela mutua en Madrid (1837-1853)¹

Marcelo Caruso¹

Resumen

El artículo enfatiza el rol de las tecnologías escolares como factores determinantes de la formación de grupos de poder "profesionales" en procesos de cambio educativo. Se analiza a la propuesta de la enseñanza mutua no como una mera "derivación" de factores "externos", sean estos sociales, políticos, económicos o culturales, sino como un campo de batalla específico de diversas fuerzas educativas. El caso de las reformas de las escuelas gratuitas de la ciudad de Madrid muestra la pugna de dos grupos "profesionales", el de los maestros-cáligrafos de la tradición de las primeras letras y el de los normalistas. Mientras los primeros legitimaban su posición a través de una vieja identificación entre profesionalidad docente y dominio de la caligrafía, los segundos organizaban su nueva identidad profesional alrededor del problema de la organización general de la escuela, con fuerte preferencia por el modelo de la enseñanza mutua. Las diversas coyunturas de esta pugna son descritas y analizadas en función del eje del apoyo u oposición al modelo de enseñanza mutua favorecido por los normalistas.

Abstract

This contribution stresses the role of the technologies of schooling as effectual factors of educational change shaped by "professional" groups

¹ Universidad Humboldt, Berlín (marcelo.caruso@rz.hu-berlin.de).

and its power relations. The model of monitorial schooling, also known as Bell-Lancaster-System, was not primarily a “derivate” of external factors to the school, such as social, political, economical and cultural settings, but it constituted itself as a specific arena of the conflict between different educational forces. The difficult reform process of the free schools in Madrid in the middle of the 19th century showed the different technical preferences of two “professional” groups: the traditional penmen in the field of the so called “primeras letras” and the new “normal” teachers. Whereas the former insisted on legitimizing their work through their expertise in penmanship, the latter proposed a new “professional” identity based on the management of the whole classroom and preferred clearly the monitorial model of mutual instruction. Changing conjunctures of this struggle are described and analyzed from the point of view of the support or opposition to the monitorial model set forth by the group of the “normalistas”.

“Hemos visto por lo comun aspirar á los profesores á sacar á todos sus discípulos buenos pendolistas” (“Instrucción primaria”, en *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, segunda serie, Nº4, 31 de mayo de 1844, pp. 358-363, p. 361).

En las últimas décadas, la historiografía educativa ha vivido lo que se puede llamar una “revolución de la contextualización”. Mientras las historias tradicionales se agotaban en el tratamiento de una serie de próceres de la pedagogía, los así llamados “clásicos”, y en el registro de nuevas instituciones y del crecimiento educativo, las nuevas investigaciones en historia educativa se caracterizan mayoritariamente por intentos de contextualización social, política, económica y cultural de los procesos analizados. Más aún, las diversas líneas que dividen las tendencias de escritura de la historia educativa pueden caracterizarse a través del contexto que se enfatiza en sus análisis. Así, existen no sólo historias sociales de la educación, sino también historias “políticas” y “culturales”, mientras que los pocos intentos sistemáticos de contextualización económica no han fructificado en la misma medida. En el esfuerzo contextualizador se asume implícitamente que el campo educativo “recibe” las “influencias” y “condicionamientos” de estos con-

textos para procesarlos en su trabajo específico. En esta narración, las identidades profesionales parecen derivarse solamente de enunciados contextuales. Así la docencia puede comprometerse con un orden “republicano”, con la educación “católica”, con la filosofía del “positivismo”, etc. El presente trabajo intenta presentar una visión diferente, en cierta manera complementaria, de esta forma de “contextualización” de la historia educativa. Se tratará de reintroducir el nivel de las tecnologías escolares como espacios específicos de identificación y de formación de identidades profesionales que, si bien no son en absoluto “independientes” de los contextos “sociales” de la educación, generan un contexto propio, un universo de opciones y de alternativas específico que no puede ser explicado por la mera referencia a los otros contextos.

El conflicto entre grupos de docentes madrileños entre 1837 y 1853 es un ejemplo de la centralidad de las tecnologías de enseñanza en la constitución de identidades profesionales. Por tecnologías se entenderán aquí todas aquellas técnicas que en la situación social de enseñanza transforman posibilidades – de aprendizaje, de atención, de orden – en “realidades”, en escenas de enseñanza caracterizadas por la sistematicidad. Las tecnologías se implantan en el campo abierto por la incertidumbre propia de la acción de enseñanza e intentan producir esquemas y rutinas que reducen esa incertidumbre a una certeza de cierto grado de eficacia (Luhmann y Schorr, 1982, Cuban, 1982). Es a través del control de estas tecnologías escolares que grupos profesionales reclaman una autoridad discursiva a través de la atribución de un saber experto específico. El caso de los intentos de introducción de la enseñanza mutua en la ciudad de Madrid en el segundo tercio del siglo XIX presenta una configuración donde la lucha por la autoridad discursiva se centró no tanto en las grandes cuestiones político-ideológicas, financieras y culturales de las discusiones educativas, sino más bien en la discusión de alternativas escolares que, más allá de sus numerosas vinculaciones con estas cuestiones generales, produjeron un efecto propio en los ritmos del cambio escolar y en la reconfiguración de identidades docentes. Las caracterización de los grupos en pugna durante este conflicto nos llevará por un momento a las raíces históricas de la figura del docente urbano en la España de la modernidad temprana.

1. La tradición de las “primeras letras” y sus desafíos: orígenes del normalismo español

Los maestros urbanos españoles de finales del siglo XVIII constituyeron a través de su muy específico perfil una tradición diferenciada de otras configuraciones de la educación elemental europea: la tradición de las “primeras letras”. Esta “tradición” combinó elementos antiguos de la profesión docente de la Edad Moderna con los nuevos proyectos iluministas de reforma y con el contexto de la política de tintes secularizadores del absolutismo ilustrado. Con respecto al primer elemento, la tradición de las “primeras letras” agrupaba a los maestros calígrafos de las ciudades españolas quienes durante siglos habían sido escribas, copistas y notarios (Bouza, 2001, Cotarelo y Mori, 2004). Estos grupos se organizaron en Hermandades con funciones análogas a la de los gremios monopolistas medievales, por ejemplo en Madrid en 1642 (Martínez Navarro, 1982), en Barcelona en 1657 (Delgado Criado, 1984) y en Sevilla en 1730 (Aguilar Piñal, 1973, Avila Fernández, 1986). Estos gremios regularon desde 1758 el acceso al cuerpo profesional de peritos para reconocer papeles falsos y de lectura de letra antigua. Este cuerpo profesional, que había sido fundado en 1729, había permitido a numerosos docentes urbanos un trabajo adicional de mejores ganancias y dotado de un prestigio social considerable, independientemente de la pobreza crónica en la que vivían muchos de estos docentes (Cotarelo y Mori, 2004, tomo 1, p. 38). En el marco del crecimiento de la burocracia estatal y municipal en la modernidad temprana, esta función de autenticación era altamente valorada (Hermann, 2001) y condujo a una consecuente identificación de maestros y calígrafos. Esta configuración institucional signó los saberes que entre los maestros eran considerados como “valiosos”. La autoridad pedagógica se definía básicamente en términos de la didáctica de la escritura, mientras que la lectura, el cálculo y las cuestiones generales de la organización de la enseñanza ocupaban un rol mucho menor (Casanova, 1650, Bueno, 1690, Aznar de Polanco, 1719, Santiago Palomares, 1776, Anduaga y Garimberti, 1781).

Pero fue en el marco de las transformaciones sociopolíticas y económicas bajo el absolutismo ilustrado de Carlos III (reinado: 1759-1788) donde confluyeron proyectos estatales y pedagógicos, reformulando y actuali-

zando la vieja identidad de los maestros calígrafos. En el mismo año de la expulsión de la Orden de los Jesuitas del territorio español (1767) (Egido y Pinedo Iparragirre, 1994), una Real Provisión dirigida al Consejo de Castilla, el consejo superior de gobierno en España, definió a estos viejos docentes-calígrafos como aquéllos que podrían llenar el vacío dejado por los jesuitas, a quienes se consideraba como responsables de la decadencia de la educación elemental española (*Real provision*, 1767). Es en este acto de redefinición de prioridades en política escolar, donde se origina la tradición de las “primeras letras”: se trataba de la revitalización de la tradición caligráfica en un contexto donde los requerimientos hacia la actividad escolar se complejizaban. La reforma de las viejas hermandades de los maestros calígrafos en “colegios académicos” (*Estatutos*, 1781), el avance de temas de didáctica de la lectura inicial y de la aritmética (Cartillo Gallego, 2005, pp. 8-17), y preocupaciones vinculadas al orden general de la clase (Rubio, 1788) ganaron terreno sin desarticular la vieja identificación entre oficio de docente y caligrafía. En varias de estas “renovaciones” del oficio docente, la corona española impulsó una “política docente” propia, si bien de manera discontinua y con escasos efectos (Aguilar Piñal, 1988). Estos “maestros de primeras letras” – una antigua denominación que recién en 1776 se oficializa y se convertirá en una categoría pública – fueron los actores centrales de la modernización de la instrucción primaria a comienzos del siglo XIX.

En un principio, en el así llamado movimiento de San Ildefonso, las tendencias de la renovación estatal y del oficio se nutrieron de recursos tecnológicos “locales” que impulsaron una reforma de la enseñanza de la escritura, una revalorización de la enseñanza de la lectura y una preocupación por el “orden general de la enseñaza” (Ruiz Berrio, 1984). El fracaso de este movimiento hacia 1800 y su falta de institucionalización junto con la resistencia de los maestros más tradicionales² impulsó a las élites y al gobierno a buscar modelos de reforma escolar más allá de las fronteras. Con la apertura del Instituto Pestalozziano en Madrid en 1805 se generó una ruptura entre la docencia secular de los calígrafos, hasta entonces llamada a renovar la escuela española, y los intentos reformistas estatales (Blanco White, 2003, Blanco y Sánchez, 1909, Sureda García, 1985, Caruso, 2005).

Esta configuración se complicaría aún más con el surgimiento del constitucionalismo y del liberalismo temprano, expresado en la Constitución de

Cádiz de 1812. Los actores incluidos en ese proceso, interesados en la educación, pero que no eran maestros, vieron a partir de 1815 el modelo de la enseñanza mutua, que había saltado de Londres a París con gran éxito, como la fórmula más promisoria de una modernización de la enseñanza que garantizara una alfabetización masiva de forma racional y a bajo costo.³ Durante el Trienio Liberal (1820-1823), la enseñanza mutua adquirió el estatus de un sistema de enseñanza cuasi oficial (*Esposición*, 1822), a pesar de las múltiples críticas a la que fue sometida por miembros de la tradición de “primeras letras” (Díaz Manzanares, 1821). Este estatuto, sin embargo, no se tradujo en una expansión de este modelo de instrucción, sobre todo por las consecuencias de la represión absolutista entre 1823 y 1832.⁴ Pero las promesas formuladas en el Trienio Liberal irían a perdurar y se actualizarían con la apertura política de 1833/34 y la definitiva consolidación de una monarquía constitucional tras la muerte de Fernando VII.

Los numerosos liberales españoles exiliados en París y Londres (Lloréns, 1968) trajeron nuevas noticias sobre el progreso de la enseñanza mutua y también sobre el modelo de una Escuela Normal donde los docentes serían formados sistemáticamente y no como en el modelo gremial de los maestros de primeras letras, donde el “aprendiz” de maestro hacía una larga pasantía en una escuela y, al final del proceso, era examinado por una junta con representación de las organizaciones de los docentes (del Pozo Andrés y del Pozo Pardo, 1989a, b). Así, después de 1834, creció la influencia de un grupo de intelectuales liberales que quisieron imponer el nuevo modelo normalista de enseñanza y que, más allá de las críticas esporádicas y de las dificultades prácticas, abogaba por la introducción más o menos general de la enseñanza mutua y sus variaciones. La figura central de este movimiento fue la del médico Pablo Montesino (1781-1849) quien había profundizado sus conocimientos pedagógicos en su exilio londinense, donde definitivamente había visto los progresos cuantitativos y cualitativos del sistema de enseñanza mutua. Montesino no sólo formó parte de las comisiones ministeriales de educación sino que fue el primer director de la Escuela Normal Central de Madrid desde su apertura en 1839 hasta su muerte (Montesino, 1988, Sama, 1888, Sureda García, 1984).

Esta nueva situación movilizó a los maestros de “primeras letras”, ahora denominados “antiguos”. Los viejos calígrafos vivieron como una amenaza

el nuevo modelo normalista, mucho más estatalizado y despojado de las “autorregulaciones” de la vida gremial docente, la cual ya en 1804 había sido ampliamente debilitada. La misma organización de la escuela de aplicación de la Escuela Normal Central había mostrado a los maestros “antiguos” las amenazas existentes ya que para la organización de esa escuela debieron “entregar” alumnos, los cuales todavía pagaban al maestro una cuota escolar, lo que significaba una amenaza económica para los mismos.⁵ Estos serán los actores de las disputas por la reforma de las escuelas madrileñas: los maestros calígrafos con sus viejos saberes y la nueva generación de maestros normalistas que veían en estos maestros un resabio del pasado pre-constitucional y en su forma agremiada de organización una reliquia casi medieval.

2. Infructuosos intentos: normalistas y maestros “antiguos” en la reforma de las escuelas madrileñas (1837-1847)⁶

Si bien los docentes de Madrid ya intuían la presión modernizadora que emanaba de la simple fundación de la Escuela Normal Central, recién abierta en 1839, el primer debate entre los docentes de Madrid y el nuevo poder educativo de los liberales que se convertirían en fundadores del normalismo español se había dado dos años antes. En 1837, los inspectores (visitadores) escolares enviados por la Dirección General de Educación del Ministerio de Gobernación a evaluar las escuelas madrileñas presentaron un panorama muy crítico del estado de las mismas. Tanto su financiación como su organización dejaban que desear, pero la falta de un orden de enseñanza regular y sistemático para el trabajo escolar fue el punto más criticado del informe. Por ello, y probablemente en estrecha colaboración con Pablo Montesino, los inspectores propusieron la disminución del número de escuelas, la organización de escuelas más numerosas y ordenadas y la consecuente introducción del sistema lancasteriano de enseñanza mutua en las mismas (Cotarelo y Mori, 2004, tomo 1, p. 52). Los docentes de Madrid, particularmente alarmados por la noticia de que la introducción general de la enseñanza mutua estaba en estudio,⁷ iniciaron una serie de consultas en su organización para proponer una serie de cam-

bios a los proyectos que circulaban³ y, al mismo tiempo, trataron de tomar en cuenta las observaciones críticas de los visitadores de escuelas madrileños.⁴ La Junta de Beneficencia de Madrid, que velaba por el orden de las escuelas gratuitas de la ciudad desde 1816 y era una tradicional aliada de los maestros-calígrafos, elaboró también planes generales de reforma donde al menos consideraban la propuesta de los visitadores de reducir el número de escuelas.⁵ La Junta planteó escuelas con 200 niños, o al menos exigían que los candidatos a los cargos de maestros deberían tener el saber para conducir tal cantidad de alumnos.⁶ La administración municipal sólo realizó un cambio al respecto y propuso que los docentes deberían estar en condiciones de enseñar a “doscientos niños o más”.⁷

Aunque en ninguno de estos proyectos se planteaba la introducción obligatoria de la enseñanza mutua, era claro que la única posibilidad de enseñar a 200 niños o más de forma ordenada era la introducción de la misma, con sus rutinas codificadas, sus secuencias de instrucción definidas y con la colaboración de los alumnos más adelantados o de grados superiores. Estas propuestas implicaban el final de las regulaciones del reglamento de escuelas de primeras letras de 1825 y del plan escolar de Madrid de 1830, los cuales eran ampliamente compatibles con los saberes y formas de organización de la docencia tradicional (*Plan y reglamento*, 1825; *Reglamento particular*, 1830). Por su parte, los docentes objetaron que la adopción del sistema lancasteriano produciría un desorden de la autoridad.⁸ Además, atacaron sin tapujos el documento de la Dirección General de Enseñanza basado en el informe de inspección que había echado a rodar todo el proceso. Las propuestas del entorno de Montesino, afirmaban los maestros “antiguos”, intentan imponer “...los productos del charlatanismo, de la imitación servil de cuatro frases é ideas cuyo único mérito consiste en haber sido adquiridas á las orillas del Támesis ó del Sena...” (Academia de profesores de primera educación, 1838, p. 5).

Los maestros-calígrafos no dudaban en acusar a los visitadores de haber hecho un trabajo superficial ya que éstos se habrían tomado un tiempo muy corto para visitar las escuelas. Todo el informe sería nada más que una suma de sofismas (Academia de profesores de primera educación, 1838, pp. 6-7). El principal argumento de los docentes contra la introducción de la enseñanza mutua era que el ahorro de gastos que ésta sugería no

eran tal ya que las primeras inversiones en edificios más espaciosos, en mobiliario escolar especial y en materiales de enseñanza y de aprendizaje serían para la ciudad una carga difícil de afrontar (Academia de profesores de primera educación, 1838, pp. 9-10). En el mismo documento, la tradición específica del oficio de maestro “antiguo” de primeras letras se evidenció en la primera crítica específica contra el sistema lancasteriano: los maestros empezaron criticando el tipo de letra que se usaba en ese sistema de enseñanza para el aprendizaje de la escritura. En lugar de criticar los mecanismos centrales de la enseñanza mutua – como por ejemplo el aprendizaje por imitación, la utilización de alumnos como maestros de sus pares o la competencia que se fomentaba entre los niños – los docentes de primeras letras se perdían en discusiones algo fútiles como las ventajas de la escritura sobre papel (en lugar de “bancos de arena” y pizarras, como se hacía en la enseñanza mutua), el ritmo de la enseñanza de la escritura y el supuesto relegamiento de la enseñanza de la religión en las escuelas mutuas (Academia de profesores de primera educación, 1838, pp. 17-20).

En un punto central, los docentes tenían razón: los planes nunca fueron concretados, probablemente por la falta crónica de fondos del gobierno municipal. Esta primera discusión, sin embargo, mostró la conformación de dos bloques al interior de la política escolar de la ciudad de Madrid, de los cuales el grupo de los normalistas impulsado por Pablo Montesino tenía más vinculaciones con el poder central, mientras que los maestros agremiados o “antiguos” usaban sus conexiones en el ámbito municipal. Un duro golpe para este grupo fue la derogación definitiva de la Junta de Beneficencia en los años 1837-1838, un cuerpo que hasta ese momento había actuado como una fuerza conservadora y que era un relicto del absolutismo fernandino.⁹ Casi como en un ajuste de cuentas, el encargado directo de la disolución de este cuerpo de coordinación de la caridad – que incluía las escuelas gratuitas para pobres – fue el mismo Montesino.¹⁰

La discusión permaneció en estado latente y en 1841, ya con la Escuela Normal Central en funcionamiento, las viejas disputas pendientes volvieron al orden del día. Fue en este marco que los maestros “antiguos” organizaron el intento más consistente para salvar su identidad “profesional”, su posición y su rol de “expertos” de la escritura. Con la fundación

de una revista propia en 1842, los maestros “antiguos” contaron con un órgano de propaganda para atacar al nuevo poder de la Escuela Normal Central y al gobierno liberal “progresista” de Espartero que apoyaba a la nueva institución y al que los maestros calificaron de “poco protector de la educación”. Al mismo tiempo, los maestros lamentaban en su revista que los nuevos normalistas sólo obtenían cargos y puestos “ausiliados del poder de sus amigos, que están en altopuesto, más fuerte en estos tiempos que el de la razon...” (sic).¹⁶ Con la oferta de cursos nocturnos en “enseñanza y pedagogía” para los aspirantes a cargos de maestros organizados por los mismos maestros en función, los docentes intentaron desafiar la posición y la función específica de la nueva Escuela Normal Central. El punto más interesante, que muestra sin ambages la inercia de la tradición, era el hecho de que bajo el rubro “enseñanza y pedagogía” no estaban planteando alternativas a cuestiones centrales como el de las tecnologías de la organización escolar, uno de los aspectos centrales de la enseñanza mutua, sino que ofrecieron cursos en saberes tradicionales como la caligrafía, la religión y la gramática.¹⁷

El renacimiento de la organización de los maestros “antiguos” bajo el nombre de “academias literarias” – un nombre previsto en el reglamento de escuelas primarias de 1825, en tiempos del absolutismo – tuvo como uno de sus motivos centrales el “desenmascaramiento” de la enseñanza mutua. Así, volvieron a publicar su crítica a la misma del año 1838 e intentaron reafirmar su rol en las didácticas “especiales” o métodos en tanto denegaban la importancia de los aspectos organizativos de la enseñanza.¹⁸ Sus discusiones acerca de la distribución del tiempo en la enseñanza, por ejemplo, seguían las líneas tradicionales. Entre otras cosas, se discutió si el maestro y sus asistentes podían sacar la punta a todas las plumas necesarias para la hora de escritura en un cuarto de hora, mientras citaban repetidamente a los grandes maestros calígrafos, quienes ya habrían practicado mejores versiones de la enseñanza mutua dos o tres siglos atrás.¹⁹ Cuando la Academia Literaria de Madrid propuso la discusión de los posibles resultados de la introducción general de la enseñanza lancasteriana en España, la reunión fue una de las más concurridas. Para los presentes, era evidente que el sistema de enseñanza mutua era deficiente, como se veía en – una vez más – la enseñanza de la escritura así como en el carácter inmo-

ral de este sistema centrado en las actividades controladas y reguladas de los alumnos.²⁰ Los temores más profundos de estos maestros parecieron concretarse cuando los primeros pueblos decidieron ocupar las vacantes de cargos docentes sólo con egresados de la Escuela Normal. El docente Manuel María Tobía en una carta de lectores afirmó en este marco que el sistema de enseñanza mutua debería llamarse en realidad “babilónico” porque en él habrían sido integrados elementos nuevos de procedencia alemana y prusiana, lo cual habría convertido al sistema de enseñanza mutua en una especie de híbrido monstruoso.²¹ El hecho de que Tobía incluyera en su crítica al método pestalozziano y a todos los métodos importados mostraba cómo los maestros antiguos se veían como defensores y herederos de la tradición de las “primeras letras” opuestos a los normalistas que usaban métodos “extranjeros” y que subrayaban el rol de los aspectos generales de organización del aula.

En vista de estas discusiones, todos los participantes sabían que la lucha en cuestión no era una mera cuestión local o madrileña sino una cuestión nacional. Por un lado, estos maestros y sus simpatizantes decían defender la “honra nacional” ante los ataques de otros sistemas de enseñanza.²² Por otro lado, ellos mismos “nacionalizaban” la discusión al animar la fundación de academias literarias de maestros de primeras letras en otras ciudades y al darle publicidad a episodios de luchas similares a las que se estaban dando en Madrid. Por ejemplo, en la ciudad castellana de Ávila, los maestros locales tenían que “morirse de hambre” para que los dineros que les correspondían posibilitaran la fundación de una escuela “lancasteriana”.²³ Asimismo, publicaron con satisfacción que en la Escuela Normal de Jaén (Andalucía) se había abierto una segunda escuela de prácticas con el sistema simultáneo, compitiendo así con el método mutuo practicado en la primera escuela de aplicación. “Si en todos los seminarios normales solo a abido asta aqui una escuela práctica por el sistema lancasteriano, ¿en qué consiste que para el de Jaen se estableze ademas de esta escuela, otra por el método simultáneo? ¿No es esto confesar abiertamente que se a conocido ya la impotencia de aquel decantado sistema?”²⁴ En el marco de esta plurisémica “nacionalización” del conflicto, los maestros “antiguos” buscaron contactos con otras academias literarias en Murcia, Valladolid y Santiago de Compostela.²⁵

En tanto, en la ciudad de Madrid, nada había cambiado en 1844 cuando los inspectores de la Dirección General de Educación visitaron las escuelas y vieron los mismos problemas diagnosticados en 1837. El ministro del interior calificó la situación escolar de Madrid como “lamentable” y propuso tomar “medidas radicales”.²⁶ Estas medidas eran muy concretas sobre el papel: clausura de una serie de escuelas y reorganización de las restantes según el modelo de la enseñanza mutua; así, en cada uno de los diez distritos de la ciudad, debía haber una escuela de niños y otra de niñas. Aparte de estas 20 escuelas, podían existir 10 escuelas más pequeñas con el sistema simultáneo de enseñanza, siempre y cuando en estas escuelas hubiera menos de 70 alumnos.²⁷ El ministro repetía así los contenidos de una Real Orden sobre la reorganización de las escuelas de Madrid del 25 de julio de 1844. Este era el producto de las deliberaciones de una comisión con fuerte presencia de los normalistas, y en sus artículos 6 y 7 se preveía claramente la adopción de la enseñanza mutua como norma (Colección legislativa, 1856, p. 412). Si bien se hicieron informes, se cerraron algunas escuelas y se intentó reorganizar el resto según líneas “racionales”,²⁸ todavía en 1846 no había una sola escuela gratuita de enseñanza mutua en funciones, salvo la escuela de aplicación de la Escuela Normal Central.²⁹ A pesar de que la capacidad de imposición de los normalistas era limitada dado el apoyo tácito de la administración municipal a los maestros “antiguos”, éstos no tenían ningún motivo para alegrarse: en la Real Orden del 5 de setiembre de 1844 fue disuelto el cuerpo de revisores de letras antiguas y papeles “sospechosos”, una de las fuentes de identidad profesional de los maestros calígrafos. La función notarial de garantizar la autenticidad de los escritos era ahora un “oficio libre” y no estaba más corregulado por las organizaciones de maestros calígrafos, como lo había sido formal e informalmente desde su fundación en 1729 (Colección legislativa, 1856, p. 416). Con esta decisión, la organización de los docentes perdió una de sus funciones fundamentales y un núcleo central de la identidad de los maestros “antiguos” de primeras letras pasaba a la historia.

Si bien la docencia sentía el acoso de los nuevos expertos normalistas, los cambios en la política nacional les dieron un respiro temporario. Después de la caída del gobierno progresista de Espartero en 1843, se inició una política educativa de tono más restrictivo que la de los primeros libe-

rales. Hasta la proclamación de la Primera República en 1868, esta línea fue haciéndose más presente y tanto el catolicismo como otras fuerzas “tradicionales” fueron ganando terreno en la política educativa (Heredia Sorian, 1982, pp. 55-56; Puelles Benítez, 1999, pp. 102-113; Escolano Benito, 1998; Viñao Frago, 1998, p. 35). Por ello, no es sorprendente que a pesar de la derogación definitiva de los monopolios de los gremios en 1834 y de la derogación del cuerpo de revisores de letras 10 años después, las academias literarias aún existentes fueran revalorizadas como un factor de estabilidad y como un poder conservador y católico con tono antímoderno (Alvarez Junco, 2001, pp. 383-432). Estos maestros “antiguos” madrileños, defensores de la “españolidad”, vieron una nueva oportunidad de escapar del cerco que el creciente poder de los normalistas y sus aliados liberales les imponía (del Pozo Andrés y del Pozo Pardo, 1989b, p. 300). La era de oro de la Academia Literaria de Madrid puede ubicarse entre la aparición del decreto de reducción del número de escuelas normales en las provincias en 1847 y la repentina derogación de las academias literarias mismas por Real Orden, el 5 de enero de 1853, pocos meses antes del así denominado “bieno progresista”.

3. Último apogeo y crisis de los maestros “antiguos” madrileños (1847-1853)

Como en estos años las academias literarias obtuvieron el apoyo del gobierno central, podría suponerse que las soluciones en boga para los problemas irresueltos de la organización cotidiana de la enseñanza hubieran sido “redefinidas” de acuerdo al programa de los maestros “antiguos”. Sin embargo, los normalistas, con Montesino a la cabeza, iniciaron desde la Dirección General de Estudios una nueva ofensiva. Las inspecciones de 1847 dieron pie a una nueva discusión de la situación poco satisfactoria de las escuelas elementales madrileñas. Las inspecciones fueron hechas por una comisión en la cual eran miembros el profesor de la escuela normal y, al mismo tiempo, respetado calígrafo, José Francisco de Iturzaeta (1788-1853) (“Iturzaeta” en: Cotarelo y Mori, 2004, tomo I, pp. 393-403) – un hombre con sólidas relaciones con los normalistas – y el director de la Es-

cuela Normal de Córdoba (Andalucía). Los resultados de estas inspecciones fueron asoladores para los maestros madrileños, tal como puede verse en el informe final de la Comisión Real de Escuelas. Los maestros madrileños fueron calificados, una vez más, de “rutineros” y la “rutina” constituiría su único sistema de enseñanza. En todas las materias, los alumnos mostraban grandes déficits de aprendizaje.³⁰ La comisión recomendó darle un nuevo impulso al plan de reforma de 1844 y la introducción de un sistema mixto de enseñanza que se basara en el sistema de la enseñanza mutua. Con este dictamen, la Comisión Real se distanció de las recomendaciones de la Comisión Escolar de la provincia de Madrid, la cual había afirmado que la resistencia a este sistema de enseñanza era tan masiva que preferían introducir más bien el método simultáneo o grupal.³¹

El informe de la Comisión Real, muy probablemente redactado por el mismo Montesino, exigió que las escuelas con más de 160 alumnos tenían que introducir obligatoriamente la enseñanza mutua.³² Asimismo, criticó la pésima política escolar del gobierno de la ciudad de Madrid y de la comisión escolar local, quienes eran responsables de haber elegido maestros tan poco hábiles en los últimos 20 años, mientras que tanto la escuela práctica de la Escuela Normal Central y la escuela femenina de enseñanza mutua de Manuela Aparicio, fundada en 1819 y de carácter privado, habrían dado grandes muestras de modernización del viejo sistema lancastriano.³³ Esta comisión propuso un plan de perfeccionamiento de los docentes madrileños en ambas escuelas elementales como forma de reformar definitivamente la enseñanza en la ciudad y sacar a los maestros de la “rutina”.³⁴ Los normalistas, como era de esperarse, apoyaron públicamente en sus órganos de difusión el programa de reformas de la Comisión Real.³⁵

En 1849, después de más de 12 años de intentos de reforma, se nombró un Comisario Real para las escuelas de Madrid, el cual debía quebrar las resistencias – más bien pasivas – del poder local madrileño. El comisario designado se quejó desde el principio de que la administración municipal no cooperaba.³⁶ A pesar de estas dificultades, se cerraron escuelas – de las 45 existentes en 1844 quedaron 22 en 1853 – y todos los maestros de la ciudad tuvieron que renovar sus títulos habilitantes, lo que condujo al despido de algunos de ellos. Por otro lado, se elevaron los sueldos y se intentó consolidar tanto la enseñanza mutua como la simultánea en el

marco de escuelas con gran cantidad de niños.³⁷ Los normalistas apoyaron resolutamente las nuevas medidas y festejaron que el viejo estado de cosas hubiera sido superado,³⁸ sobre todo dada la obligación para todos los maestros de acudir a los cursos de Escuela Normal Central.³⁹

Este ataque frontal a la base de poder de los maestros “antiguos” madrileños se trasladó también a la guerra entre revistas que representaban las fracciones en pugna. Hubo cartas entre normalistas y maestros calígrafos que no pudieron ser publicadas por los insultos y acusaciones vertidas.⁴⁰ En un gesto por lo demás muy claro, los docentes madrileños intentaron interpretar la evolución de la educación primaria española desde 1839 – esto es, después de la introducción de la ley de instrucción primaria y de su reglamento – como una historia de decadencia: “Muchas de las escuelas de niños de las principales capitales de España, obedeciendo á un sentimiento de necesidad, se lanzaron en la reforma imitando á las escuelas prácticas normales en su organización y enseñanza, y hoy las mas importantes están ya dirigidas por profesores formados en los seminarios (...) ¿Pero qué es hoy la instrucción primaria comparada con lo que era antes de las escuelas normales, ó mas bien, antes de llevar al terreno práctico la reforma que había hecho la legislación? ¿Dónde están esos prometidos y ponderados progresos?”⁴¹ La idealización del pasado, puesta en escena a través de la valoración del canon curricular y profesional de las “primeras letras”, fue una parte central de esta estrategia defensiva. Los conocidos argumentos contra los métodos extranjeros se combinaron con ataques contra el nuevo establishment educativo, como por ejemplo en la reseña del libro de Montesino sobre escuelas de párvulos, el cual era en sí mismo “excelente”, pero completamente fuera de lugar para la organización y dirección de tales escuelas.⁴²

Este grupo con tendencias cada vez más conservadoras fue liderado, como no podía ser de otra manera, por un calígrafo reconocido, Antonio Alverá y Delgrás (1815-1862) (“Alverá y Delgrás” en: Cotatelo y Mori, 2004, tomo 1, pp. 91-99). Sus tendencias crecientemente retrógradas podían verse también a nivel de las técnicas de la instrucción, donde el método del deletreo para la enseñanza de la lectura, en descrédito en toda Europa pero que era muy funcional a la tradición caligráfica española, fue impulsado una vez más.⁴³ Los maestros “antiguos” utilizaron en sus publi-

caciones, como ya se ha visto en algunas citas, una ortografía propia, regular y vinculada a la facilitación de la enseñanza de la escritura. El gobierno mismo, a pesar de ciertas simpatías tradicionalistas por este grupo, tuvo que prohibir el uso de esta y otras ortografías que no se adecuaron a las reglas de la Real Academia Española. Alverá y Delgrás estaba tan seguro de su posición, que incluso llegó a atacar al más famoso calígrafo de su tiempo, el docente Iturzaeta, quien había sucedido a Montesino como director de la Escuela Normal Central en 1849. Pero las nuevas tendencias neoconservadoras y neocatólicas en política educativa no tenían una sola opción a la hora de buscar aliados en el campo del magisterio de instrucción primaria. Pues entre los normalistas mismos se había desarrollado una corriente liberal-conservadora, la cual subrayaba la educación religiosa al mismo tiempo que defendía los avances de las escuelas normales (Avendaño, 1846, Carderera y Avendaño, 1855).⁴⁴ Así, los gobiernos liberal-conservadores se decidieron por una mezcla de represión y cooptación frente a los maestros madrileños. Mientras las academias literarias fueron prohibidas en 1853, el calígrafo Alverá y Degrás fue nombrado docente de la Escuela Normal Central de Madrid tras la muerte de Iturzaeta en 1853 (“Alverá y Degrás” en: Cotarelo y Mori, 2004, tomo 1, p. 94). Con la inauguración de las nuevas escuelas del barrio de Chamberí, presidida por el Comisario Regio para la escuelas de Madrid en 1850, se inició una remodelación de las escuelas madrileñas más efectiva que las disputas recurrentes que se habían desarrollado hasta el momento.⁴⁵ En estas reformas se prefirió introducir el método mixto, una mezcla de enseñanza simultánea/grupal y mutua.

La resistencia de los maestros “antiguos” de primeras letras de Madrid frente a la modernización de las escuelas de la ciudad y, en particular, frente a la introducción del sistema de enseñanza mutua hasta la disolución de sus organizaciones en 1853⁴⁶ constituyó unos de los ejemplos más acabados de la identificación de tecnologías escolares con grupos específicos de poder al interior de la docencia y del mundo pedagógico. Para los maestros de tradición caligráfica, el sistema mutuo representaba una organización de la enseñanza sin ningún sentido, extranjerizante y que era considerada incompatible con el canon curricular y “profesional” de las “primeras letras”. Para los normalistas en ascenso, la enseñanza mutua era una po-

sibilidad concreta para criticar las prácticas de los docentes como poco sistemáticas y rutinarias y para alcanzar a través del establecimiento de escuelas con ese sistema de enseñanza una posición de poder preeminente en el campo siempre disputado de las interpretaciones sobre la “buena” enseñanza y la escuela “ordenada”. En este proceso, la enseñanza mutua no jugó un papel accesorio, sino que sus técnicas y su lógica misma de apropiación y expansión constituyó una amenaza contra las viejas identidades docentes. Esta amenaza se corporizaba en el hincapié del modelo de la enseñanza mutua en temas vinculados con la organización de la enseñanza, los cuales excedían en mucho el limitado rol de la didáctica de la escritura, hasta ese entonces un signo de identidades profesionales “tradicionales”. Mientras que los normalistas entendían y se interiorizaban en las discusiones de las metodologías especiales de la escritura, la lectura y la religión, entre otras, los maestros calígrafos no ofrecían ninguna alternativa sistemática para la organización comprehensiva del trabajo del aula y, cuando se inclinaron por el modelo católico de la enseñanza simultánea o grupal, no parecían ser ellos los más preparados para introducirlo.

De esta manera, la enseñanza mutua fue, en un primer momento, un elemento constitutivo del ímpetu racionalizador de los normalistas. Gracias a la promesa de sistematicidad de las interacciones y de economía de recursos sugerida por este sistema de enseñanza y sus formas derivadas, como el método mixto, los egresados de las escuelas normales no tuvieron dificultades en recartografiar el campo pedagógico a su favor. En el conflicto por la modernización de las escuelas madrileñas de mitad del siglo XIX, las tecnologías no jugaron un papel accesorio o de simple excusa para otras discusiones, sino que mostraron su efectividad específica para construir nuevas constelaciones de poder y de saber que ponían en jaque a otras constelaciones previamente existentes. En este sentido, el papel de las tecnologías escolares en la historia de la educación no es parte de una simple historia especial de las formas didácticas. Los efectos específicos de la historia de las tecnologías escolares, antes que un derivado de procesos más “generales” como las ideologías educativas o los grandes proyectos de reforma, permitió la consolidación de culturas nuevas de expertos educativos y fueron un factor central en su ascenso y consolidación.

Archivos

AHN	Archivo Histórico Nacional (Madrid)
AVM	Archivo de la Villa de Madrid
ARSEAP-Madrid	Archivo de la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País

Publicaciones periódicas citadas

- Boletín Oficial de Instrucción Pública (Madrid, 1841-1847)
- El educador (Madrid, 1842)
- El faro de la niñez (Madrid, 1850-1851)
- Gaceta de Madrid (Madrid, 1835-1840)
- Revista de instrucción primaria (Madrid, 1850-1852)
- Semanario de instrucción pública (sic) (Madrid, 1842-1843)

Bibliografía citada

— (1767) *Real Provisión de los señores del Consejo, en el extraordinario, a consulta con S. M. Para reintegrar á los Maestros y Preceptores seculares en la enseñanza de las primeras Letras, Gramática y Retórica, proveyéndose estos Magisterios y Catedras á oposición, y estableciendo viviendas y casas de pupillage, para los Maestros y Discípulos, en los Colegios donde sea conveniente, informando por menor al Consejo*, Madrid, En la Imprenta Real de la Gazeta.

— (1781) *Estatutos del Colegio Académico del noble Arte de primeras letras, aprobados por el Supremo Consejo de Castilla en 22 de diciembre del año 1780*, Madrid, D. Isidoro Fernández y Pacheco, Impresor y Librero.

— (1822) *Esposición sobre el estado de la enseñanza pública hecha á las Cortes por la Dirección General de Estudios*, Madrid, Imprenta de Albal y Cía.

— (1825) *Plan y reglamento general de escuelas de primeras letras*, Madrid, En la Imprenta Real.

— (1830) *Reglamento particular para las escuelas de primeras letras de Madrid y su provincia, gratuitas y no gratuitas*, Madrid, Ibarra.

— (1856) *colección legislativa de instrucción primaria*, Madrid, En la Imprenta Nacional.

ACADEMIA DE PROFESORES DE PRIMERA EDUCACIÓN (1838) *Informe de la Academia de Profesores de Primera Educación de esta corte al escmo. Ayuntamiento Constitucional de la misma, sobre el parecer de otra comisión de la Dirección General de Estudios, acerca del modo de suministrar la enseñanza gratuita a los niños pobres de esta población*, Madrid, Imprenta de D. Hernando.

AGUILAR PIÑAL, F. (1973) "La enseñanza primaria en Sevilla durante el siglo XVIII", en *Boletín de la Real Academia Sevillana de Buenas Letras*, N°I, pp. 39-83.

AGUILAR PIÑAL, F. (1988) "La política docente", en JOVER ZAMORA, J. M. (comp.) *Historia de España. La época de la Ilustración. El Estado y la cultura*. Madrid, Espasa-Calpe.

ALVAREZ JUNCO, J. (2001) *Mater Dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*, Madrid, Taurus.

ANDUAGA Y GARIMBERTI, J. (1781) *Arte de escribir por reglas y sin muestras establecido de orden superior en los Reales Sitios de San Ildefonso y Valsain después de haberse experimentado en ambos la utilidad de su enseñanza, y sus ventajas del método usado hasta ahora en las escuelas de primeras letras*, Madrid, En la Imprenta Real.

AVENDAÑO, J. (1846) *Manual completo de instrucción primaria elemental y superior*, Madrid, Imprenta de José González y compañía.

AVILA FERNÁNDEZ, A. (1986) "La formación de maestros de primeras letras en España y en Sevilla durante los siglos XVII y XVIII", en *Cuestiones pedagógicas*, pp. 23-39.

AZNAR DE POLANCO, J. C. (1719) *Arte nuevo de escribir por preceptos geométricos y reglas matemáticas*, Madrid, En la imprenta de los Herederos de Manuel Ruiz de Murga.

BLANCO WHITE, J. M. (2003) "Discurso sobre si el método de enseñanza de Enrique Pestalozzi puede apagar el genio, y especialmente el que se requiere para las Artes de Imitación?", en BLANCO WHITE, J. M. *Sobre educación*. Madrid, Biblioteca Nueva.

BLANCO Y SÁNCHEZ, R. (1909) *Pestalozzi. Su vida y obras. Pestalozzi en España*, Madrid, Imprenta de la Revista de Archivos.

BOUZA, F. (2001) *Corre manuscrito. Una historia cultural del Siglo de Oro*, Madrid, Marcial Pons.

BUENO, D. (1690) *Arte nuevo de enseñar a leer, escribir y contar principes y señores*, Zaragoza, Por Domingo Gascón.

CARDERERA, M. y AVENDAÑO, J. (1855) *Curso elemental de pedagogía*,

Madrid, Imprenta de Victoriano Hernando.

CARRILLO GALLEGOS, D. (2005) *La Metodología de la aritmética en los comienzos de las Escuelas Normales (1838-1868) y sus antecedentes*, Murcia, Universidad de Murcia.

CARUSO, M. (2005) "Rezeption als Performanz. Die 'Pestalozzische Methode' in Spanien (1800-1857)", en *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, N°11, pp. 8-16.

CASANOVA, J. (1650) *Primer parte del arte de escrivir, del Maestro Joseph Casanova, examinador de los maestros de dicho arte. Tratado primero del origen y excelencias del arte de escrivir*, Madrid, Diego de la Carrera.

COTARELO Y MORI, E. (2004) *Diccionario biográfico y bibliográfico de calígrafos españoles*, Madrid, Visor (original: 1914).

CUBAN, L. (1982) "Persistence of the Inevitable. The Teacher-Centered Classroom", en *Education and Urban Society*, N°15, pp. 26-41.

DEL POZO ANDRÉS, M. D. M. y DEL POZO PARDO, A. (1989a) "La creación de la escuela normal central y la reglamentación administrativa de un modelo institucional para la formación del magisterio español (Primera etapa: 1806-1839)", en *Revista española de pedagogía*, XLVII, pp. 50-80.

DEL POZO ANDRÉS, M. D. M. y DEL POZO PARDO, A. (1989b) "La creación de la escuela normal central y la reglamentación administrativa de un modelo institucional para la formación del magisterio español (segunda etapa: 1839-1845)", en *Revista española de pedagogía*, XLVII, pp. 279-311.

DELGADO CRIADO, B. (1984) "Los maestros del arte de enseñar a leer, escribir y contar en Barcelona", en DELGADO CRIADO, B. (comp.) *Educación e Ilustración en España*, Barcelona, Universidad de Barcelona.

DÍAZ MANZANARES, J. (1821) *Nulidades de la enseñanza mutua por Lancaster comparada con los sistemas españoles*, Madrid, Imprenta de D. Fermín Villalpando.

EGIDO, T. y PINEDO IPARRAGUIRRE, I. (1994) *Las causas "gravísimas" y secretas de la expulsión de los jesuitas por Carlos III*, Madrid, Fundación Universitaria Española.

ESCOLANO BENITO, A. (1998) "Escuela y sociedad en la revolución liberal española", en: VEGA GIL, L. (comp.) *Pablo Montesino y la modernización educativa en España*, Zamora, Instituto de Estudios Zamoranos.

HEREDIA SORIANO, A. (1982) *Política docente y filosofía oficial en la España del siglo XIX. La era isabelina (1833-1868)*, Salamanca, Ediciones de la Universidad.

HERMANN, C. (comp.) (2001) *Le premier âge de l'État en Espagne, 1450-1700*, París, CNRS.

LLORÉNS, V. (1968) *Liberados y románticos. Una emigración española en Inglaterra (1823-1834)*, Madrid, Castalia.

LUHMANN, N. y SCHORR, K. E. (1982) "Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik", en LUHMANN, N. y SCHORR, K. E. (comps.) *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*, Frankfurt/M., Suhrkamp.

MARTÍNEZ NAVARRO, A. (1982) "Las primeras ordenanzas de la hermandad de San Casiano, de 1647", en *Revista de ciencias de la educación*, XXVIII, pp. 269-283.

MINISTERIO DE FOMENTO (1868) *Legislación de instrucción primaria*, Madrid, Imprenta del Colegio de sordo-mudos y de ciegos.

MONTESINO, P. (1840) *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, Madrid, En la Imprenta Nacional.

MONTESINO, P. (1888) *Curso de educación. Métodos de enseñanza y pedagogía*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia (original: ca. 1840-1849).

PUELLES BENÍTEZ, M. D. (1999) *Educación e ideología en la España Contemporánea*, Madrid, Tecnos.

RUBIO, J. (1788) *Prevenciones dirigidas a los maestros de primeras letras*, Madrid, En la Imprenta Real.

RUIZ BERRIO, J. (1984) "Enseignement primaire et 'Illustration' en Espagne. Le mouvement réformiste de San Ildefonso", en: *Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung*, N°23, pp. 43-50.

RUIZ DE ASÚA, E. (1986) "La enseñanza pública primaria en Madrid a mediados del siglo XIX", en MADRID, C. D. (comp.) *Madrid en la sociedad del siglo XIX*, Madrid, Comunidad de Madrid.

SAMA, J. (1888) *Montesino y sus doctrinas pedagógicas*, Barcelona, Librería de Juan y Antonio Bastinos.

SANTIAGO PALOMARES, F. J. (1776) *Arte nueva de escribir*, Madrid, En la Imprenta de Don Antonio de Sancha.

SUREDA GARCÍA, B. (1984) *Pablo Montesino. Liberalismo y educación en España*, Palma de Mallorca, Prensa Universitaria.

SUREDA GARCÍA, B. (1985) "Los inicios de la difusión del método de Pestalozzi en España. El papel de los diplomáticos españoles en Suiza y de la prensa periódica", en: *Historia de la educación*, N°4, pp. 35-62.

VIÑAO FRAGO, A. (1998) "La génesis del sistema educativo español y su consolidación (1808-1857)", en VEGA GIL, L. (comp.) *Pablo Montesino y la modernización educativa en España*, Zamora, Instituto de Estudios Zamoranos/Diputación de Zamora.

Notas

¹ El presente trabajo forma parte de mi tesis de doctorado de estado (Habilitation) en la Universidad Humboldt de Berlín que lleva el título: "Der unterrichtsorganisatorische Übergang zur modernen Elementarschule. Die Rezeption des wechselseitigen Unterrichts aus England im Vergleich (Deutsche Staaten – Spanien, ca.1808-1868)" [La transición de la organización de la enseñanza hacia la escuela elemental moderna: La recepción comparada de la enseñanza mutua en los Estados Alemanes y España, aprox. 1808-1868]. Las investigaciones de archivo que forman la base de este artículo fueron posibles por un subsidio de investigación para el proyecto "Nationalerziehung und Universalmethode. Globale Diffusionsdynamik und kulturspezifische Aneignungsformen der Bell-Lancaster-Methode im 19. Jahrhundert" [Educación nacional y método universal. Dinámica de difusión global y formas culturales de apropiación del método de Bell y Lancaster en el siglo XIX] otorgado por la Agencia Alemana de Investigación (Deutsche Forschungsgemeinschaft, DFG). Agradezco a Carmen Jordi su asistencia en la investigación que hizo posible este artículo.

² Véanse por ejemplo los episodios entre los enviados de Madrid para la reforma escolar y el concejo municipal de la ciudad castellana de Talavera de la Reina en el año 1792 en: Carta del Concejo municipal de Talavera de la Reina, 23 de mayo de 1792 (AHN, consejos, 13162).

³ Véase como ejemplo el informe de Ramón Chimirri a la Sociedad Económica Matritense de Amigos del País, 18 de julio de 1818 (ARSEAP-Madrid, 262/21).

⁴ Para el caso de Madrid, véase el legajo sobre la prohibición de la escuela femenina privada del introductor de la enseñanza mutua en España, el militar Juan Kearney en AHN, consejos, 3597/5.

⁵ Esto motivó las repetidas intervenciones de la Junta de Caridad de la ciudad de Madrid, que desde su creación en 1816 había jugado un rol fundamental en las escuelas "para pobres" de la ciudad. Véase el protocolo de la reunión de la Junta de Caridad de Madrid, 24 de Abril de 1839. Al final de esta discusión, dos escuelas de un barrio cerraron sus puertas para poder trasladar a sus alumnos a la nueva escuela de aplicación de la Escuela Normal Central. Protocolo de la reunión de la Junta de Caridad de Madrid, 4 de mayo de 1839 (AVM, secretaría, 4-11-35).

⁶ En todas las citas de documentos y publicaciones de la época se ha conservado la ortografía original.

⁷ "Informe dado por la comision de la direccio general de Estudios sobre el estado de las escuelas públicas de esta capital" en: *Gaceta de Madrid*, N°1211, 20 de marzo de 1838, pp. 3-4.

⁸ Véase nota del Colegio Académico de los docentes de Madrid al gobierno de la ciudad, 5 de agosto de 1838 (AVM, secretaría, 1-238-137).

⁹ Nota del Colegio Académico de los docentes de Madrid al gobierno de la ciudad, 29 de noviembre de 1837 (AVM, secretaría, 4-9-101).

¹⁰ Proyecto del a Junta de Caridad y Escuelas, 7 de agosto de 1838, art. 1 (AVM, secretaría, 4-9-103).

¹¹ Art. 8 del proyecto.

¹² Nota del gobierno de la ciudad de Madrid, 18 de agosto de 1838 (AVM, secretaría, 4-9-

103).

¹³ Presentación del Colegio Académico de maestros de la ciudad de Madrid, 17 de agosto de 1838 (AVM, secretaría, 4-9-103).

¹⁴ Nota del gobernador de la provincia de Madrid a la Junta de Caridad, 12 de Abril de 1837 (AVM, secretaría, 4-11-35).

¹⁵ Nota de la Dirección General de Estudios a la Junta de Caridad de Madrid, 8 de Junio de 1837 (AVM, secretaría, 4-11-35).

¹⁶ "Corporaciones literarias" en: *El educador*, N°1, 5 de marzo de 1842, p. 7.

¹⁷ "Escuela especial para profesores" en: *El educador*, N°1, 5 de marzo de 1842, p. 8. A fines de abril de 1842, 28 maestros de la ciudad estudiaban en los cursos pedagógicos. Véase "Academia literaria y científica de profesores de primera educación de Madrid" en: *El educador*, N°6, 30 de abril de 1842, pp. 5-6.

¹⁸ "Enseñanza mutua normal" en: *Semanario de instrucción pública*, N°1, 5 de noviembre de 1842, pp. 4-5.

¹⁹ "Academia de profesores de instrucción primaria de Madrid" en: *El educador*, N°6, 30 de abril de 1842, pp. 3-5.

²⁰ "Corporaciones literarias" en: *El educador*, N°26, 31 de octubre de 1842, pp. 4-5. En relación con esta discusión, había un detalle "picante" que era el apoyo del viejo didacta Mariano Vallejo a estas reuniones. Si bien Vallejo era un convencido liberal y había elogiado y practicado el método mutuo, había sido el perdedor en su pulseada contra Montesinos, después de haber sido la estrella de las tecnologías de la enseñanza entre 1833 y 1837. Véase "Corporaciones literarias" in: *El educador*, N°6, 30. April 1842, S. 3-4.

²¹ Manuel María Tobía, "Remitidos. Señores redactores del educador" en: *El educador*, N°14, 8 de julio de 1842, pp. 5-7.

²² Carta de lector, "Remitido. Señores editores del Educador" en: *Semanario de instrucción pública*, N°2, 13 de noviembre de 1842, pp. 5-6, p. 5.

²³ "Nueva escuela de Abila" en: *Semanario de instrucción pública*, N°4, 28 de noviembre de 1842, pp. 2-4.

²⁴ Véase "Desorden manifiesto" en: *Semanario de instrucción pública*, N°6, 15 de diciembre de 1842, pp. 3-4, p. 3.

²⁵ "Progreso de la Academia de Madrid" en: *Semanario de instrucción pública*, N°4, 28 de noviembre de 1842, pp. 1-2, p. 1; para el caso de Santiago de Compostela, ver "Corporaciones literarias" en: *El educador*, N°14, 8 de julio de 1842, pp. 5-7, p. 7.

²⁶ Nota del ministro de gobernación al gobierno de la ciudad de Madrid, 1 de agosto de 1846 (AVM, secretaría, 4-52-1).

²⁷ Ebd.

²⁸ Informe del gobernador de la provincia de Madrid, 25 de abril de 1846 (AVM, secretaría, 4-52-1).

²⁹ Informe del secretario de la comisión escolar local de Madrid, dirigido al regidor de la ciudad, 19 de mayo de 1846 (AVM, secretaría, 4-52-1). Consultar también las notas al margen del nuevo reglamento de 1844 (AVM, corregimiento, 2-210-8). Todavía en el año 1847 hubo des-

liberaciones con respecto a esta cuestión, aunque dieron pocos frutos. Véase "Acta de los Señores Tenientes de Alcalde del dia 23 de febrero de 1847" (AVM, corregimiento, 2-27-21).

30 Informe de la Sección Primera de la Dirección General de Estudios, 20 de noviembre de 1848, folio 3 (AVM, secretaría, 4-389-16).

31 La posición de la comisión escolar de Madrid se encuentra en el mismo informe, folios 6-7.

32 Ebd., fol. 7.

33 Ebd., fol. 18.

34 Ebd.

35 "Escuelas gratuitas de Madrid" en: *Revista de instrucción primaria*, 1:20, 15 de octubre de 1849, pp. 584-587.

36 Nota de José de Zaragoza al corregidor de la ciudad de Madrid, 13 de agosto de 1849 (AVM, corregimiento, 2-1-66).

37 No existe una descripción detallada de la acción directa del delegado de la reina en la ciudad entre 1849 y 1853. Algunas informaciones pueden hallarse en RUIZ DE ASÚA, E. (1986), p. 416, acerca del número de escuelas, y pp. 432-434 acerca del trabajo del Comisario Regio.

38 "Más sobre las escuelas públicas de Madrid" en: *Revista de instrucción primaria*, 2:21, 1 de noviembre de 1850, pp. 638-641.

39 "Escuelas de Madrid" en: *Revista de instrucción primaria*, 2:20, 15 de octubre de 1850, pp. 607-609.

40 "Prof. Antonio Valcárcel" en: *El faro de la niñez*, III:23, 21 de enero de 1851, p. 277.

41 "Verdadero estado de la instrucción primaria, sus vicios y medios para mejorárla" en: *El faro de la niñez*, III:30, 26 de febrero de 1851, pp. 334-336, p. 335.

42 Sobre la importación de reformas escolares, "Verdadero estado de la instrucción primaria, sus vicios y medios para mejorárla" y sobre Montesino, "A la revista", ambos en *El faro de la niñez*, III:36, 26 de marzo de 1851, pp. 281-284, y III: 32, 6 de marzo de 1851, pp. 254-255, respectivamente. La cuestión de las así llamadas "escuelas de párvulos" fue muy discutida en la época y muchas organizaciones caritativas de la burguesía se pusieron como objetivo su fundación y extensión antes las consecuencias de la modernización en las ciudades. Pablo Montesino fue quien las impulsó trayendo el modelo después de su exilio inglés. En su propuesta, había considerado algunos aspectos de la enseñanza mutua. MONTESINO, P. (1840), pp. 74-85.

43 "Invitación a las academias provinciales de instrucción primaria" en: *El faro de la niñez*, III:7, 1 de noviembre de 1850, pp. 54-55.

44 Véase también: "Sobre la reforma de las escuelas públicas de Madrid" en: *Revista de instrucción primaria*, IV:17, 1 de setiembre de 1852, pp. 400-406.

45 "Inauguración de las escuelas de Chamberí", en: *El Faro de la niñez*, III:13, 1 de diciembre de 1850, p. 102.

46 La corona seguiría interviniendo en la política escolar madrileña. En 1857 se nombró una nueva comisión real que trabajó hasta 1868. "Real decreto disponiendo que cese en sus funciones la Comisión Régia para el arreglo y gobierno de las Escuelas públicas de Madrid y que sea reemplazada por el Comisario Régio" en: MINISTERIO DE FOMENTO (1868), pp. 169-170.

Buscando los maestros perdidos (campaña de Buenos Aires, 1800-1860)

José Bustamante Vismara¹

Resumen

En la actualidad la enseñanza elemental es, casi generalizadamente, desarrollada por mujeres; sin embargo, en Argentina, el 11 de septiembre se conmemora al maestro en la figura de Sarmiento. ¿Quiénes fueron los hombres que hicieron que fuese *natural* considerar a uno de ellos como la figura emblemática de un rol que luego sería ocupado por mujeres? ¿Cuáles fueron las formaciones de aquellos hombres y las características de sus desempeños? ¿Cómo obtenían los cargos y se sostienen en ellos? Las respuestas a estos interrogantes serán presentadas desde la situación acaecida en escuelas de primeras letras en la campaña de Buenos Aires entre fines del siglo XVIII y mediados del XIX. La estructura del análisis será desarrollada con un primer apartado en el que se dará cuenta de las características generales de las escuelas a las que se hace referencia; para luego tratar sobre las condiciones de trabajo de estos hombres, sus vaivenes en la ocupación y sus formaciones en cuanto tales. Por último se esbozarán una serie de cambios que alteraron los rasgos principales de las escuelas en cuestión hacia mediados del siglo XIX.

Abstract

Nowadays the elementary teaching is a job developed by women; however, in Argentine, September 11 is commemorated the teacher's day in the figure of Sarmiento. Who were the men that made *natural* to con-

¹ Departamento de Historia, Universidad Nacional de Mar del Plata.

sider one of them as a paradigmatic icon of an employment that later will be widespread occupied by women? Which was the training of those teachers and the features of their actions? How achieve their employments and maintain there? The answers to these queries will be presented from the situation happened in elementary schools in the hinterland of Buenos Aires among 1800 and 1860. The structure of the analysis will be developed with a first section in which realize the general characteristics from those schools; then will try on the conditions of these men's work, their ways in the occupation and their formations as soon as such. Lastly, they will be sketched a series of changes that altered the characteristics of the elementary schools toward half-filled of the XIX century.

Las décadas posteriores a la Revolución de Mayo de 1810 en la campaña de Buenos Aires aparecen en la literatura historiográfica como un ámbito sobre el cual se conocen pocas características acerca del desarrollo de la enseñanza elemental. Sin embargo en ese tiempo hubo escuelas. De hecho, las actividades en ellas desarrolladas hicieron plausible, según la hipótesis aquí presentada, que un hombre como Domingo Faustino Sarmiento fuese identificado como la figura emblemática de una labor que luego sería generalizadamente ocupada por mujeres.

El primer punto a develar se vincula con saber si, en la región y durante dicho lapso, hubo un cierto número de hombres dedicados a la enseñanza de las primeras letras. Dando esto por descontado ¿de lo contrario el texto carecería de sentido? se pasará a analizar quiénes fueron aquellos hombres, cuáles fueron sus formaciones, cómo obtenían sus cargos y, eventualmente, se sostienen en ellos. Los interrogantes se relacionan con la historia social y educativa de la zona.

Los trabajos sobre la campaña de Buenos Aires de los últimos años han renovado el universo en ella antes considerado. Aquel mundo transitado por indígenas y gauchos ha comenzado a ser poblado por niños, mujeres y hombres dedicados a diversas tareas. Un horizonte de creciente diversidad ha comenzado a ser reconocido.¹ El esfuerzo presentado en este análisis pretende ligarse a dicha complejización, dando muestras de un mercado laboral aún más variado que el usualmente sospechado.

La historia de la educación en la región y en el país tiene aún mucho por decir en lo que respecta al temprano siglo XIX. Las investigaciones acerca de las escuelas en el período han relegado el lugar de los maestros. Ni Carlos Newland ni Mariano Narodowski² quienes se han abocado al análisis del caso desde particulares puntos de vista, han reparado con detenimiento en el perfil social o laboral de aquellos hombres. Poco más que eventuales menciones a algunos de los involucrados es lo que por ahora la historiografía ha presentado acerca de las primeras décadas post-revolucionarias. Distinta es la situación con el correr del siglo, período sobre el cual se han efectuado observaciones más detenidas.³ Ahora bien, si la formación docente cobró un papel destacado en la segunda mitad de la centuria, no fue porque con anterioridad no haya habido maestros o preceptores. Es cierto, la docencia como tarea profesionalizada no tuvo lugar con anterioridad, como tampoco hubo un sistema educativo firme e institucionalizado; pero el desarrollo de éstos, tras la década de 1850, cobra una densidad al ser puesto en perspectiva sin el cual se pierde parte de la complejidad del asunto.

Contexto de desarrollo: las escuelas de primeras letras

Desde fines del siglo XVIII Buenos Aires fue protagonista de un proceso de reacomodamiento en el que la ciudad dejó progresivamente de ser un lugar marginal de la corona de Castilla en América. Hasta entonces hubo unas pocas escuelas en la campaña, acerca de las que sólo se tienen aisladas noticias. Esa situación comenzó a modificarse a mediados de la década de 1810 cuando nuevos emprendimientos fueron propuestos e instalados.

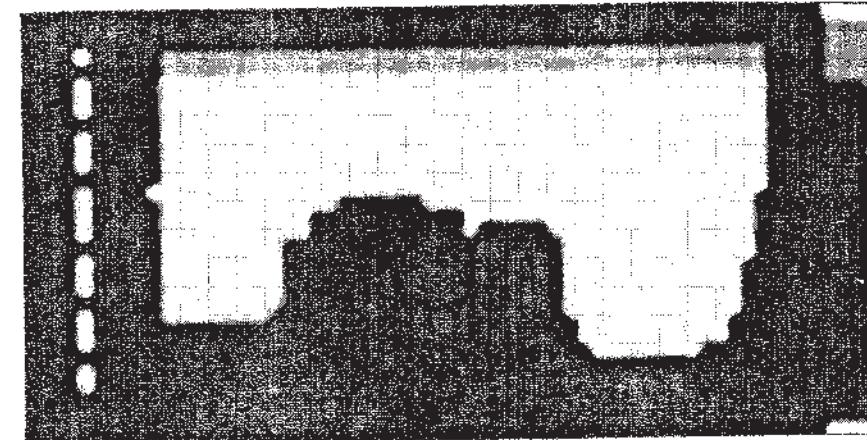
Dichos establecimientos conocieron un desarrollo que, en forma general, puede caracterizarse haciendo alusión a las siguientes etapas: a) entre fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX hubo pocas escuelas, se trató de emprendimientos desarticulados entre sí e irregulares en sus actividades (exceptuando unos pocos casos); b) entre 1816 y 1818, con la sanción de un par de reglamentos para el sector, comenzó a estructurarse una administración que le dio sentido de conjunto a los establecimientos que por entonces se instalaron, llegándose a radicar unas treinta escuelas, las cuales

fueron sostenidas, con algunas irregularidades, hasta 1838; c) entre 1838 y 1852 la educación elemental no contó con establecimientos dotados por el Estado en la campaña, aunque este retroceso habría sido complementado por una concomitante expansión de las escuelas particulares;⁴ d) a partir de 1852 se dio una multiplicación de establecimientos que hacia fines de la década superó en su número los marcos que se habían conocido con anterioridad.

La periodización indicada sugiere varios aspectos relevantes. Corresponde articular la renovación institucional de la década de 1820 con cambios acaecidos hacia fines de los años de 1810; dicho de otro modo, estas no son escuelas estrictamente rivadavianas (aunque, evidentemente, durante el gobierno de Martín Rodríguez cobraron un papel significativo). Además los años del gobierno de Juan Manuel de Rosas no fueron generalizadamente ajenos al desarrollo de escuelas dependientes del Estado; si hubo un corte abrupto, pero éste se daría recién en 1838. Por último, el *despegue* de los años cincuenta no puede ser entendido si no se considera qué hubo, durante la década de 1840, establecimientos de gestión particular. Sin el desarrollo de éstos resulta difícil comprender la acelerada y generalizada radicación de escuelas posterior a la caída de Rosas.

Las alteraciones en la cantidad de establecimientos que funcionaron en el período se ilustran en el siguiente gráfico:

Gráfico I. Escuelas dotadas por el Estado en la campaña de Buenos Aires, 1810 - 1860



Fuentes: Los datos han sido elaborados en base a diversas fuentes.⁵ En el Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires (en adelante AHPBA) se han consultado los legajos que van desde el número 1 al 18 de la sección Dirección General de Escuelas. Del Archivo General de la Nación (en adelante AGN) han servido de referencia los siguientes legajos: Sala III 17-6-1, Sala III-17-6-2, Sala III-17-6-3, Sala III 17-6-4, Sala IX-20-3-1, Sala X-17-8-4, Sala X-14-7-4, Sala X-17-6-3, Sala X-17-8-4, Sala X-22-2-7, Sala X-25-2-2, Sala X-27-7-1, Sala X-21-3-7, Sala X-21-2-4, Sala X-20-10-1, Sala X-41-6-6, Sala X-42-8-5 (microfilm nº 333). Sala X-44-3-5, Sala X-6-1-1, Sala X-6-1-2, Sala X-6-1-4, Sala X-6-2-2, Sala X-6-1-6, Sala X-6-2-3, Sala X-6-2-4, Sala X-6-2-5. Estos han sido complementados con datos de los Acuerdos del Extinguido Cabildo de Buenos Aires y del Cabildo de Luján, del Registro Estadístico y Oficial de Buenos Aires y de la Colección Documental José Barros Pazos del Archivo del Instituto de Investigaciones en Historia del Derecho.

Las escuelas de primeras letras a las que se hace referencia no fueron las únicas instancias institucionalizadas de enseñanza. Además de ellas hubo maestros y maestras con emprendimientos particulares, escuelas convencionales, así como establecimientos administrados por la Sociedad de Beneficencia; pero habrían sido las escuelas de primeras letras dotadas por el Estado las que tuvieron mayor desarrollo y en las que hombres se desenvolvieron en forma generalizada como preceptores o maestros –durante el período ambos términos eran indistintos-. El hecho de caracterizarlas como *dotadas* por el Estado implica una serie de condiciones. El mantenimiento

del maestro y la escuela corrió, en una medida significativa, por erogaciones del Estado de Buenos Aires. Eventualmente hubo colaboraciones por parte de los miembros de la comunidad en la que dichas escuelas se hallaban radicadas. Estos establecimientos fueron instituciones para niños de entre seis y doce años en los que se enseñaban los primeros pasos de la lectura, escritura y aritmética, todo ello articulado a través del adoctrinamiento religioso. Se trata de escuelas ordenadas por los reglamentos sancionados hacia fines de la década de 1810. Estaban supeditadas a un Inspector General radicado en la ciudad de Buenos Aires (éste, según el período, dependió del Cabildo de Buenos Aires, de la Universidad de Buenos Aires o del Ministerio de Gobierno). Además, en cada uno de los pueblos en que se instalaron se organizó una Junta Protectora o Inspectoría (compuesta por el juez de paz, un sacerdote y algunos vecinos) que veló por el buen desarrollo del establecimiento.

Los maestros de escuela

Entre 1790 y 1861 se han contabilizado 279 preceptores.⁶ Tal enumeración se ha efectuado sobre la base de una diversidad de documentos: nominaciones de los cabildos, informes de labores de las Juntas Protectoras, pagos de la contaduría general, pedidos de cambios de destinos, quejas de padres... Por medio de estos heterogéneos registros se ha procurado determinar no sólo los momentos de las designaciones sino, además, la permanencia en los respectivos cargos.

En el perfil prescripto para la ocupación de los cargos de maestro se encuentran indicaciones que aluden a lo personal y, en forma un tanto más generalizada, a lo disciplinar. Así, en el reglamento redactado por Rufino Sánchez y Francisco Argerich en 1816 se indicaba que "el q-e haya de ejercer el ministerio de Maestro de nuestras escuelas, hâde presentar su fe de Bautismo, sus informes fide dignos de honradez, y buena conducta, y ámas será examinado de caligrafia, y ortografia castellana, doctrina christiana Aritmetica practica"⁷. Asimismo, en 1818 Saturnino Segurola, en tanto que miembro del Cabildo de Buenos Aires indicó que "cuando se tratase de nombrar maestro sele tomara una informacion de vita et moribus y se re-

mitira al Cavildo p-a examinarlo".⁸ Se trata de una serie de exigencias poco precisas en las que, a demás de un buen nonibre y honradez, apenas se hacía mención a una serie de conocimientos (lectura, escritura, aritmética y doctrina cristiana) sobre los que no se determinaba una instrucción demasiado específica. Nada se indicaba acerca de conocimientos pedagógicos o ligados al arte de la enseñanza.

De aquellos 279 hombres menos del 10 por ciento habrían sido sacerdotes o tendrían una estrecha vinculación con la Iglesia. Quienes pueden contarse dentro de ese porcentaje, en su mayor parte, se desempeñaron en los años previos al desarrollo más importante de escuelas de primeras letras desenvuelto con posterioridad a 1820.⁹ Cabe recordar que en este conjunto quedan excluidos aquellos hombres que se desempeñaron en la educación en el seno de otro tipo de instituciones.

Entre 1815 y 1825 los pocos cargos de preceptores que eran hasta entonces ocupados por sacerdotes dejaron de serlo. Ese cambio no habría generado mayores conflictos. Los sacerdotes habrían advertido en esto algo que no los afectaba, e incluso, posiblemente, los aliviaba. En el mundo hispanoamericano se ha reconocido que los sacerdotes veían en la enseñanza elemental una ocupación de ninguna preeminencia social. Pero, por otro lado, implicó que quienes aspirasen al cargo de maestros debiesen fundamentar sus aptitudes, las cuales en los hombres vinculados a la iglesia se daban por descontadas.

Estas acreditaciones, definitivamente, no se vinculaban a las condiciones pedagógicas, sino más bien al somero reconocimiento de los campos de la enseñanza y, sobre todo, de la acreditación social que el cargo requería. Por otro lado este cambio no significó un alejamiento de los sacerdotes del ámbito escolar. Lejos de ello, lo que hubo fue un reacomodamiento en el que pasaron a ocupar un lugar relevante en las, ya mencionadas, Juntas Protectoras.

Se suponía que todos los aspirantes a cubrir un cargo debían ser examinados por un tribunal antes de que tal adjudicación se efectuase. Estas evaluaciones a los candidatos serían un punto determinante en la legitimación de los postulantes, pero fueron instancias poco precisas (en concurrencia con las caracterizaciones acerca de los conocimientos que eran necesarios para ejercer). A modo de ejemplo puede hacerse referencia al caso en que

Rufino Sánchez —el mismo maestro que fue parte de la comisión encargada de redactar el reglamento para las escuelas de 1816— debió juzgar a Marcelo Capdevilla en 1818. Capdevilla realizó unos ejercicios “sobre las materias de esilo privada y ligeramente”, como resultado de los cuales Sánchez enumeró los siguientes méritos:

La adjunta planilla demuestra el merito de su material instrucción. Con respecto á lo formal, en lo q-e se presentó mas expedito fue en el conocim-to del valor de las letras; pero en lo demás bastante limitado. Por eso es que escribió varia con B, y aparece enmendado por mí, como igualmente ordenada la puntuación, q-e allí se vé. No es gramatico en idioma alguno. Tiene principios de arithmetic, pero olvidados, pues la operación sencilla, q-e aparece en la plana, se puso 1º en borrador, y tanto allí, como para asentarla en limpio, fue preciso armarsela hasta colo-carla en el orden que se presenta.¹⁰

Las razones por las cuales Capdevilla cometió estos errores estarían fundadas en que había estado enfermo en los últimos meses. Es, tal vez, por dicho atenuante que Sánchez recomendaba a este hombre, lo cual además era fundamentado en la positiva impresión que le generó la viveza en sus *contestaciones*. Con éstas como parámetro —y de aplicarse en lo sucesivo— Capdevilla prometía *lisonjeras esperanzas*. En la evaluación realizada Capdevilla fue comparado con Mariano Romero, otro postulante también examinado por Sánchez durante esas semanas. Como resultado de ello, el examinador insiste en resaltar el carácter de Capdevilla por sobre el desempeño de Romero —quien, a la sazón, también tomaba uno de los puestos y terminó siendo más estable en su labor?. El escrito de cada uno de los postulantes, que se asemeja en muchos sentidos a los ejercicios que durante las clases los alumnos debían efectuar, expresa lo siguiente:

Ejercicio de Marcelo Capdevilla	Ejercicio de Mariano Romero
<i>Dichoso el hombre que teme al Señor, y que tiene toda su complacencia en cumplir sus mandamientos. Se verá en la tierra con una crecida prosperidad por q-e el cielo bendecirá la desendencia de los suyos...</i>	<i>Quando paseaba pensativo por el huerto, que tú habías sembrado; ocurrieron á mi imaginacion las mas aflicticas ideas de la guerra proxima.</i>
<i>Compro 25 Yardas Ingl-s de Irlanda en 19p-s á como sale la Vara?</i>	<i>De un paño que tiene 2 v-s de hancho, entran en un vestido 4 v-s de otro paño que tenga....</i>

Fuente: AGN, Sala X-6-1-1.

Además de estas someras evaluaciones sobre aspectos curriculares, los maestros debían acreditar su condición social. Aquí el informe del alcalde de barrio o del juez de paz debería ser importante, aunque esto es un supuesto que no ha podido corroborarse, pues se han encontrado muy pocos de éstos adjuntados. Puede hipotetizarse que las dificultades en hallar dichas notas estuvieron justificadas en la situación descripta por Manuel Barros —quien se desempeñó como oficial e inspector en la administración de las escuelas— cuando indicó que:

el nombramiento de maestros para las escuelas de campaña se hace sin examen, elección, ni aun conocimientos de la capacidad de los candidatos. Todo individuo que se presenta a este Departamento solicitando ser empleado como maestro se inscribe en un registro, con las señales de su casa, para darse tiempo a conocerlo y obtener informes; pero es tal la demanda, y tan urgente su provisión que uno después de otro los que se reconvocen bueno, y en seguida el primero que se encuentra, son destinados, so pena de cerrar una escuela.¹¹

Es decir, en un período de relativamente alta demanda de hombres para las escuelas –la cita es de fines de la década del cincuenta–, se tornaba difícil realizar las correspondientes averiguaciones. Más específicamente, hacerlo podía implicar mantener cerradas algunas escuelas. Y sin embargo Barrros está aludiendo a una etapa en la que la estructura burocrática del área estaba en creciente organización.

Una cuestión que, en los reglamentos y evaluaciones parecería *darse por descontado* se vincula con lo religioso. El catolicismo era indiscutido en estas escuelas dependientes del Estado, aspecto que fue diferente en los establecimientos particulares. No obstante tal generalizada aceptación, la creciente presencia de maestros extranjeros hacia la década de 1820 alentó un decreto dictado por el gobierno de Balcarce en 1831 en el cual se sostenía que en algunas escuelas se había descuidado la enseñanza religiosa, omisión que acarrearía funestas consecuencias para el orden y la tranquilidad pública. Como corolario de ello, los maestros que no acreditase “su moralidad y suficiencia, ó no sea tenido y reputado públicamente por católico, ó no destine desde ahora en adelante el sábado de cada semana á la enseñanza de la doctrina por el catecismo del Padre Astete” sería destituido.¹²

En general, los caminos por medio de los cuales los preceptores se formaron son poco conocidos: escuelas conventuales, escuelas dependientes de alguno de los cabildos, instrucción familiar, maestros particulares... un variado conjunto de instancias de las que no se tienen referencias demasiado precisas. Excepcionalmente se ha encontrado algunos casos de preceptores acreditados en su formación fuera del territorio rioplatense.¹³ Sin embargo, tal preparación no significó una inmediata colocación ya que se trató de inmigrantes cuyo idioma originario no era el español por lo que vieron limitadas sus pretensiones.

Apenas mayores datos pueden recabarse de la acreditación que obtuvieron los participantes de los cursos realizados a fin de difundir el sistema de enseñanza mutua en la década de 1820. Ésta fue la única instancia formal en la que se intentó regular y homogeneizar cierta preparación para aquellos que se hiciesen cargo de la enseñanza elemental en la primera mitad del siglo. Al respecto Pablo Baladía, el encargado de organizar la *Academia de Preceptores*, aludía a los asistentes como “repuesto de personas expertas en el sistema”.¹⁴ Con tal preparación se superaría la generalizada improvisa-

ción que se reconocía en algunas designaciones, y sería un instrumento idóneo para interiorizar a los maestros en los requerimientos demandados por este sistema. A cargo de su difusión estuvieron James Thompson entre 1819 y 1821 y el mencionado Pablo Baladía entre 1826 y 1827, quienes dictaron cursos de instrucción en los que pudieron formarse maestros que luego reproducirían el sistema a través de su enseñanza.

Obtener y mantener un cargo

La obtención de un cargo de maestro en una escuela de primeras letras dependiente del Estado de Buenos Aires se efectuó por diversas vías. El desempeño como ayudante de un maestro en una escuela de la ciudad podía ser una de ellas. Asimismo algunos de los alumnos asistentes a las clases dictadas por Thompson o Baladía podrían considerarse lo suficientemente preparados como para aspirar a la enseñanza. Otra posibilidad estaba dada por la legitimación que un buen desempeño en una escuela particular le brindase a un sujeto. Pero también se presentan casos de hombres que, sin ninguna experiencia en el área, se postulaban para estos desempeños. En definitiva, no hubo una forma determinada de acceso a la enseñanza.

Sí parece generalizado el arribo a la campaña desde la ciudad. Esto implicó que quien era designado no necesariamente conocía ni la casa-escuela en la que se instalaría, ni sabía demasiado acerca del número de alumnos que podía llegar a tener. En adición a ello tampoco contaba con la legitimidad que un rol más tradicional podía otorgar –como el que sí podrían tener miembros del ejército, del clero, o de la justicia–; a lo que se sumaba la carencia de los recursos sociales que los años de vecindad en un sitio brindaban. En la concurrencia de estos elementos se fundamentaría parte de la inestabilidad que caracterizó a los desempeños de quienes ocuparon estos cargos. Y con ello se matizan –sin llegar a desacreditar– las afirmaciones realizadas en diciembre de 1827 por el rector de la Universidad de Buenos Aires, Valentín Gómez, cuando justificó la separación de esta casa de estudios de la administración del Departamento de Primeras Letras. Entonces indicó una serie de causas que restringían el desarrollo educativo en la región. Entre ellas destacó el hecho de que los maestros fuesen volubles en la ocupación de los cargos:

La inconstancia de los Preceptores en los destinos que ellos mismos pretenden, produce una variación de Maestros sumamente perjudicial tanto por la interrupción que es consiguiente, como por la variación de influencia y de respeto que cada Maestro exerce en sus Discípulos (...) muchos jóvenes adoptan la profesión de Maestros urgidos por necesidades del momento y sin una predisposición decidida á la carrera. Desde que se les presenta cualquier otro destino mas lisonjero lo prefieren como es natural. Maestro ha habido que no ha permanecido un año en su ejercicio, y alguno que la ha abandonado aun antes de dar principio a sus tareas.¹⁵

Sin embargo –y en directa relación a las imprecisas referencias con que estos hombres se hacían cargo de estas escuelas– puede afirmarse que la irregularidad aludida no sólo fue una decisión tomada por quienes ocuparon el cargo de maestro. Éstos pudieron tener una responsabilidad errática y poco comprometida con la enseñanza; pero es necesario también tener en cuenta una diversidad de elementos que permiten considerar que se desempeñaban en un contexto en el que la escuela no era la institución que sería con el correr de la segunda mitad del siglo XIX. Y que, en todo caso, se emplazaban en un marco en el que no necesariamente eran sus propias decisiones las que determinaban la permanencia en una misma escuela (aspecto que no parece haber sido aceptado por los administradores del ramo). Las apreciaciones que dan cuenta de la *inconstancia* de los maestros en las escuelas son puestas en evidencia al cuantificar los lapsos de sus desempeños:

Tabla I. Cantidad de maestros en la campaña y años de ejercicio

Periodo	Cantidad de años	De 1 a 2 años	Hasta 1 año	De 2 a 3 años	De 3 a 4 años	De 5 a 6 años	De 7 a 8 años	Más de 9 años	Sin datos	Total	Porcentajes
1790 a 1817	8	4	2	-	4	1	2	23	8.2		
1818 a 1840	62	23	27	16	12	7	13	1	161	57.7	
1841 a 1860	28	8	7	5	-	6	3	38	95	34	
Cantidad de casos	98	35	36	21	16	14	18	41	279	100	
Porcentajes	35.1	12.5	12.9	7.5	5.7	5	6.4	14.6	100		

Nota: Las fuentes con que estos datos han sido confeccionados son las mismas que las indicadas en el Gráfico I. Los casos en los que se indica *sin datos* entre 1840 y 1860 corresponden, en su mayoría, a maestros que comenzaron a ejercer entre 1858 y 1861. Acerca de estos años se han analizado precisos y detallados registros, pero no han sido continuados en los años siguientes, por lo que, de indicar un número de años –en su mayoría uno o tres– no se estarían tomando en cuenta posibles desempeños posteriores a 1860 (con lo que se estarían sobre-dimensionando breves cantidades de años en ejercicio).

En la tabla se detallan los años en ejercicio por parte de 279 maestros de las escuelas de primeras letras entre principios 1790 y 1861 en la campaña de Buenos Aires. Las tres fases en las que se organiza la periodización responden al desarrollo de las escuelas: un primer período previo a la reglamentaciones de fines de la década del diez, un segundo lapso en el que se afianzan una cantidad importante de establecimientos y, luego de la retracción acaecida hacia la década del cuarenta, una última etapa en la que se vuelve a acrecentar el número de establecimientos.

De aquellos sujetos un 35 % ejercieron por menos de un año. De este modo, la impresión dada por Valentín Gómez cobra sentido. Esa inestabilidad se procuró limitar mediante el arreglo de contratos por lapsos tempo-

rales extensos con quienes tomaban el cargo. En el decreto de septiembre de 1827 dictado por Manuel Dorrego se indicó que “a fin de prevenir las interrupciones que sufre la enseñanza en las escuelas de primeras letras dotadas por el Estado, por las frecuentes renuncias que hacen de sus destinos los preceptores encargados de dirigirlas, después de haber soportado el beneficio de adquirir la práctica y conocimiento” se determinaba la necesidad de celebrar contratos por, cuanto menos, tres años. Sin embargo ello no dio el resultado esperado. Aún hacia la década del cincuenta cuando los controles y las supervisiones se hacían más precisos, se indicaba que era preferible sostener maestros que hayan cometido excesos y deficiencias en sus desempeños antes que reemplazarlos con asiduidad.¹⁷

Pero aquello no fue todo, la cantidad de años en el ejercicio por parte de los maestros no pone en evidencia más que una de las interrupciones en sus labores. Como ya se ha indicado, en su mayoría los preceptores se trasladaban desde Buenos Aires y, excepcionalmente, desde otros pueblos, para instalarse en la escuela que se les hubiese encomendado. Una vez en ella no necesariamente pasaban demasiado tiempo antes de volver a mudarse. Los trasladados de un sitio a otro fueron frecuentes. Los motivos de estos cambios pudieron deberse a diferentes causas. Hubo quienes ante difíciles relaciones personales prefirieron mudarse antes que dejar la ocupación; otros relegaron el lugar en razón de la ausencia de niños a los que enseñar; otros prefirieron no retornar a un destino luego de pasar por la capital a presentar los informes trimestrales correspondientes; mientras que otros dejaron su sitio en razón de la precariedad del establecimiento en el que trabajaban o lo magro de la paga recibida. Ataques de indígenas, enfrentamientos políticos teñidos de violencia, escuelas que perdían sus techos por fuertes vientos, bancos que perdían sus pies por la anegación de la escuela son acontecimientos que podrían sumarse a la lista.

En los tránsitos y los movimientos de estos hombres –mientras conservasen el cargo– hay cierta lógica que puede caracterizarse como parte de un sistema de *ascensos y descensos*. Muchos ayudantes que se desempeñaban como subalternos en las escuelas de la ciudad, se trasladaban a la campaña como maestros. Una vez allí procuraban retornar a la capital como maestros, claro está que la cantidad de escuelas dependientes del Estado en la ciudad era menor a las existentes en la campaña. No obstante tal generalidad, tam-

bien hubo maestros que desde la campaña relegaron un potencial *ascenso* a la ciudad de Buenos Aires; o bien que dentro de la propia campaña fueron trasladados hacia sitios aún más marginales en razón de malos desempeños o conflictos con miembros prominentes de las juntas.

Hacia la escuela primaria, y sus maestras

La situación descripta no fue alterada inmediatamente en la década del cincuenta. Por entonces José Barros Pazos y Marcos Sastre, primero, y Domingo Faustino Sarmiento, un poco después, se hicieron cargo de la administración de las escuelas de varones dependientes del Estado de Buenos Aires. En concurrencia a ello se dieron una serie de cambios que alteraron aspectos significativos de dichos establecimientos. Una de estas variaciones estuvo dada por la pretensión de difundir un *método de enseñanza* que regulase los modos en que se llevaba adelante la instrucción. Los primeros esfuerzos realizados con dicho propósito fueron llevados adelante en 1852 con la instalación de una Escuela Normal en la ciudad de Buenos Aires. Sin embargo esta experiencia cayó con la Revolución del 11 de septiembre y hubo que esperar hasta entrada la década del sesenta para que un nuevo emprendimiento con estas características fuese impulsado.¹⁸ Las razones que relegaron la necesidad de poner en marcha una Escuela Normal –no obstante la generalizada aceptación de homogeneizar la enseñanza– fueron dadas por Sarmiento. Él, por entonces inspector del área, consideró que ante la presencia de experimentados migrantes con antecedentes en la enseñanza dicha institución podía esperar.¹⁹

No obstante estas dilaciones entre las décadas del cincuenta y del sesenta del siglo XIX se dio un proceso de complejización como producto del cual el sistema escolar cobraría un sentido que anteriormente no tenía. En estos años, aunque las escuelas de varones continuaron separadas de las de mujeres, comenzaron a instalarse *escuelas para ambos sexos* –también dependientes del Estado de Buenos Aires–. A estos establecimientos concurrirían los más pequeños que no estaban aún en edad de comenzar a aprender a leer. A su vez el *cuidado* –y no tanto la enseñanza– de ellos podría estar a cargo de mujeres. De este modo comenzó a generarse una diferenciación que an-

ticipa los cambios que se acentuarían con el correr del siglo.

En este marco, los hombres no desaparecerían del escenario escolar, sino que pasarían a ocupar los peldaños superiores de la estructura burocrática que se estaba conformando.²⁰ A su vez habría un aliento para que las mujeres se formasen y ocupasen cargos en la enseñanza elemental. Las razones de estos reemplazos fueron explicadas por medio de diversos argumentos. Se indicó que el *sentimiento maternal* les brindaría a las mujeres una empatía que no podía ser alcanzada por los hombres. En adición a ello, la instrucción de las madres rompería una barrera que, de otro modo, limitaría el *desarrollo civilizatorio* a las puertas del hogar, ¿cómo ingresar en éste si las mujeres no estaban preparadas para recibir la civilización?²¹ La figura de la autoridad que el hombre tenía —ya sea en tanto que sacerdote o maestro— parecía ya prescindible para desenvolver la educación de estos tiernos infantes. Y en complemento a aquello hubo una motivación económica enfáticamente señalada por Sarmiento: mientras que a los hombres se les debía abonar alrededor de \$ 800 por mes, las mujeres estaban bien pagadas con \$ 500. Esa diferencia se justificaría en el hecho de que en la región ninguna de las industrias manuales a las que las mujeres solían dedicarse les permitiría obtener un ingreso semejante.²² De este modo, se generaba un espacio que brindaría la posibilidad para que se produzca la *feminización* de la enseñanza elemental. Tales fueron las explicaciones brindadas por los protagonistas del período. Ahora bien, ¿cómo interpretarlas?, ¿qué significado darles? Evidentemente los cambios acaecidos en la sociedad bonaerense reorientaron los papeles de algunos de sus actores sociales. Las mujeres, los niños y los hombres comenzaron a ver alterado su lugar en la sociedad.²³

Conclusiones

En un balance sobre la historiografía de los últimos años acerca de la campaña de Buenos Aires ?texto que servía de introducción a un dossier? un grupo de renombrados historiadores efectuaron una provocativa reflexión sobre las lecturas que suponen que *todo comienza* luego de 1860 con la Organización Nacional: “Es como si todo aquello que iría conformando lo que sería progresivamente la Argentina ‘moderna’, hubiera caído desde

el cielo sobre una tierra virgen; virgen de relaciones sociales, virgen de costumbres, virgen de tradiciones culturales, virgen de ordenamiento legal, virgen de política...”²⁴ Virgen de maestros, podría agregarse.

En la región el maestro cobró un lugar hacia fines de la década del diez del siglo XIX. Con anterioridad hubo pocas escuelas, algunas de las cuales estuvieron regenteadas por sacerdotes. Con la multiplicación de establecimientos acaecida hacia la década del veinte aquéllos continuaron ligados a las escuelas, pero tan sólo a través de su administración ?en las Juntas Protectoras?. Con ello habrían relegado un lugar que no parecen haber desempeñado en forma generalizada. En dichas juntas los sacerdotes estuvieron acompañados por el juez de paz o el alcalde y un par de vecinos; a ellos en su conjunto, a los padres y al Inspector General debía responder el preceptor.

En el temprano siglo XIX las tareas del maestro no estuvieron mediadas por una formación especializada. Tal ausencia ha sido ilustrada por las poco precisas características de las examinaciones con las que eran acreditados, sumado esto a que las críticas o alabanzas expresadas a estos hombres estuvieron mayormente referidas a su vida pública, por sobre la calidad de su enseñanza. En lo que a la formación se refiere únicamente hubo una cierta preocupación por parte del Estado con los intentos de establecer el sistema lancasteriano. Entre 1825 y 1827 funcionó en la ciudad de Buenos Aires una *Academia de Preceptores* a cargo de Pablo Baladía. Algunos de los preceptores de la campaña *bajaron* a la ciudad para participar de dichos cursos, pero éstos no parecen haber variado en forma significativa las pautas desenvueltas dentro de las escuelas.

Sobre la base de las evaluaciones cualitativas efectuadas por miembros de la administración se ha podido constatar que hubo una alta inestabilidad en la ocupación de estos cargos. Uno de cada tres maestros actuó por menos de un año y, cuando lo hicieron por una mayor cantidad de tiempo, no necesariamente permanecieron en un mismo sitio. Esta inestabilidad, a diferencia de lo expresado por algunas de las evaluaciones de los administradores del ramo, no ha sido exclusivamente atribuida a la decisión de los maestros. Éstos complementaron la situación ?aquí apenas esbozada? generada por la irregularidad en la asistencia de los niños, las desavenencias entre los miembros de las Juntas Protectoras, la fragilidad de los edificios escolares, la falta de útiles para las tareas, la apatía o el desinterés por parte

de miembros de la comunidad hacia la enseñanza... una agregación de situaciones que hicieron de las escuelas de primeras letras empresas frágiles y difíciles de sostener.

En adición a ello los maestros se presentaron como una figura ambivalente, ubicada entre el Estado y la comunidad, pero ajena a ambos. Un hombre designado desde Buenos Aires que, por lo general, no pertenecía al pueblo en el que se desempeñaba y, por lo tanto, no contaba ni con el respaldo de los lazos sociales que podían tener los alcaldes o jueces de paz, ni con la legitimidad de un cargo socialmente reconocido. Su lugar debía ser afirmado no sólo con buenos resultados en sus tareas de enseñanza, sino también con ejemplos cotidianos en sus vidas personales. Aquellas ausencias, sumadas a la particular inestabilidad en sus desarrollos y al irregular apoyo estatal a la actividad, condicionaron sus tareas. Estos aspectos permiten aludir a las condiciones *efectivas* con que el Estado procuraba asentarse en la región. Condiciones que, sin embargo, no toman en cuenta qué pensaban estos preceptores acerca del Estado, ¿se consideraban parte de éste?

Sería tras la década de 1850, cuanto menos, cuando la escolarización recibiese del Estado un respaldo algo más enérgico. La alteración no sólo fue impulsada por cambios en el nivel político, también sucedió por circunstancias estrechamente vinculadas a los establecimientos a los que aquí se hace referencia. Se comenzaron a generar una serie de modificaciones que cambiaron el perfil y las actuaciones de maestros y preceptores. Se tornó indispensable una formación especializada para ellos, la cual fue complementada con la difusión de experiencias pedagógicas mediante la edición de los *Anales de la Educación Común* –se empezó a editar en noviembre de 1858–; y con ellos la pedagogía y la *normalización* estaría comenzando a llegar a las escuelas de la región.²⁶ En este contexto, una cuestión que no quiere ni puede ser soslayada se vincula con la historia del cambio de carácter en las relaciones de género. El proceso y el material presentado se ligan a éstas, evidentemente se alteraron los papeles atribuidos a mujeres y hombres, ¿cómo se sucedió esa transición que hizo de esta ocupación un campo predominantemente femenino? El interrogante, postulado ya por otros trabajos, podría ser conectado con los antecedentes aquí presentados. Y aunque dicha articulación no ha pretendido ser explicada, el cuadro delineado se liga a ella de forma indudable.

En estos procesos el Estado estaba afirmando y expandiendo las escuelas, tarea en torno a la cual Sarmiento ha pasado a ser considerado una figura emblemática. Se sabe que a él se asocian la fundación y la construcción de la escolarización, no sólo bonaerense, sino argentina en general. Pero, paradójicamente, se lo ha constituido también en un punto de corte que niega continuidades en las que se inscribe lo que aquí ha sido presentado. El emplazamiento de Sarmiento en ese lugar tuvo un sentido que no sólo se justifica en las tareas por él realizadas, sino también por los desempeños de aquellos maestros que lo precedieron y acompañaron.

Bibliografía

- Alliaud, A. (1992) *Los maestros y su historia. Un estudio socio-histórico sobre los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires, FLACSO – Tesis de Maestría.
- Alliaud, A. y Duschatzky, L. (comp.) (1992) *Maestros. Formación práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Apple, M. W. (1989) *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona, Paidós.
- Ascolani, A. (comp.) (1999) *La Educación en Argentina. Estudios de Historia*. Rosario, Ediciones del Arca.
- Ballarín Domingo, P. (1993) "La construcción de un modelo educativo de 'utilidad doméstica'", en G. Duby y M. Perrot (dir.), *Historia de las mujeres. El siglo XIX (bajo la dirección de Geneviève Fraisse y Michelle Perrot)*. Madrid, Taurus, pp. 598 – 611.
- Barral, M. E. y Fradkin, R. O. (2005) "Los pueblos y la construcción de las estructuras de poder institucional en la campaña bonaerense (1785/1836)", en *Boletín del Instituto de Historia Argentina "Dr. Emilio Ravignani"*, Nº 27, 1º semestre 2005.
- Bustamante Vismara, J. (2004 a) "Contando escuelas del temprano siglo XIX", en Ayrolo, V. y Wibaux, M. (ed.), *Experiencias de archivo. Cuadernos de trabajo del CEHis Nº 2*. Mar del Plata, Centro de Estudios Históricos – Departamento de Historia – Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Bustamante Vismara, J. (2004 b) *Escuelas de primeras letras en la campaña de Buenos Aires, primera mitad del siglo XIX*. Buenos Aires, Tesis de Maestría en Historia – Universidad Torcuato Di Tella.
- Di Stefano, R. (2004) *El púlpito y la plaza. Clero, sociedad y política. De la mo-*

- marquía católica a la república rosista*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Santillana.
- Fradkin, R., Garavaglia, J. C., Gelman, J., Bernaldo, P. (1997), "Cambios y permanencias: Buenos Aires en la primera mitad del siglo XIX", en *Anuario del IEHS*, UNCPBA, Tandil, 1997, pp. 13-21.
- Levene, R. (advertencia) – Publicaciones del Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires (1939) *Fundación de escuelas públicas en la Provincia de Buenos Aires durante el gobierno escolar de Sarmiento. 1856-1861, 1875-1881*. La Plata, Taller de Impresiones Oficiales.
- Mayo, C. A. (1995) *Estancia y sociedad en la pampa, 1740-1820*. Buenos Aires, Biblos.
- Morgade, G. (1992) *El determinante de género en el Trabajo Docente de la Escuela Primaria*. Buenos Aires, Cuadernos de Investigación N° 2 – Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación – Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires – Miño y Davila.
- Morgade, G. (1997) *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*. Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación – Miño y Davila.
- Narodowski, M. (1999) *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Aique.
- Newland, C. (1992) *Buenos Aires no es pampa: la educación elemental porteña 1820-1860*. Buenos Aires, Grupo editor de Latinoamérica.
- Pineau, P. (1997) *La escolarización de la Provincia de Buenos Aires (1875 – 1930): Una versión posible*. Buenos Aires, FLACSO – Universidad de Buenos Aires.
- Reboul-Scherrer, F. (1995) "El maestro de escuela", en Furet, F. (comp.), *El hombre romántico*. Madrid, Alianza.
- Salvadores, A. (1962) "La enseñanza primaria y la universidad en la época de Rosas", en Academia Nacional de la Historia. Buenos Aires - Ricardo Levene, director general, *Historia de la nación argentina (desde los orígenes hasta la organización definitiva en 1862)*. Vol. VII. Rosas y su época. Segunda sección, Buenos Aires, El Ateneo, pp. 253-280.
- Sarmiento, D. F. (1952) "Primer informe del Jefe del Departamento de Escuelas de Buenos Aires, 1856", en *Obras Completas. Tomo XLIV, Informes sobre educación*. Buenos Aires, Editorial Luz del Día.
- Sarmiento, D. F. (1954) "Al ministro de Instrucción Pública Dr. Don Eduardo Costa, Nueva York, 30 de septiembre de 1865", en *Obras Completas. Tomo XXX, Las escuelas base de la prosperidad y de la república en los Estados Unidos*. Buenos Aires, Editorial Luz del Día.
- San Román, S. (1998) *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Prólogo de Mariano Fernández Enguita. Barcelona, Ariel Practicum.
- Sastre, M. (1862) *Guía del preceptor, contiene varios informes sobre el estado de la educación primaria y las mejoras que reclama, el reglamento reformado de las escuelas, modelos de los registros, el nuevo horario para la distribución del tiempo, y de las materias de enseñanza, la dirección sobre el modo de haber los exámenes, la explicación del método celestino de caligrafía, y una instrucción a los preceptores. Por el Inspector General de Escuelas D. Marcos Sastre. Segunda edición muy aumentada*. Buenos Aires, Librería de D. Pablo Motta.
- Szuchman, M. (1988) *Order, family and community in Buenos Aires 1810-1860*. Stanford, Stanford University Press.
- Urdampilleta, D. (2001) *La magna tarea de civilizar. Vecinos, comunidad y estado en las escuelas de la campaña de Buenos Aires. El caso de Tandil, 1854-1875*. Tandil, Tesis de Maestría en Educación ? Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Yannoulas, S. C. (1996) *Educar: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870 – 1930)*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Zuretti, J.C. (1984) *La enseñanza y el Cabildo de Buenos Aires*. Buenos Aires, Fundación para la educación, la ciencia y la cultura.

Notas

- ¹ Entre la numerosa bibliografía al respecto pueden verse los trabajos publicados en el dossier del *Anuario del IEHS* de 1997 preparado por Fradkin, Garavaglia, Gelman y Bernaldo (1997).
- ² Newland (1992), Narodowski (1999).
- ³ Entre los diversos trabajos que abordan la cuestión, sobre todo en relación al proceso de feminización de la docencia en la segunda mitad del siglo XIX véanse Morgade (1992) (1997), Alliaud (1992) y Yannoulas (1996).
- ⁴ Al respecto véanse Newland (1992: 115 y ss.).
- ⁵ Para un análisis detenido de esta enumeración véase Bustamante Vismara (2004 a).
- ⁶ Además de la TABLA I presentada más adelante, véase el Apéndice VI de Bustamante Vismara (2004 b: 200 y ss.) donde se enumeran sus nombres, total de años en ejercicio y lugares de desempeño.
- ⁷ AGN, Sala X-6-1-1.

⁸ La cita es del artículo séptimo del reglamento firmado por Saturnino Segurola. Dicho reglamento se puede encontrar en AHPBA, Dirección General de Escuelas Legajo 1, Carpeta 1, así como en AGN, Sala X-22-2-7.

⁹ De los 19 casos mencionados 13 ocuparon el cargo antes de 1818, y de los restantes 7 casi todos lo hicieron por un lapso de tiempo acotado (cuanto mucho un año).

¹⁰ AGN, Sala X-6-1-1.

¹¹ AHPBA, Dirección General de Escuelas Legajo 34, Carpeta 2673.

¹² “Nota 176, Escuelas. Se prohíbe establecerlas sin permiso del inspector general, y se ordena que se enseñe en ella la doctrina cristina” en *Registro Oficial del Gobierno de Buenos Aires. Libro Decimo*, Imprenta del Estado, 1831. Véase además Salvadores (1961: 258).

¹³ Entre otros puede aludirse a Raimundo Blackerman en Cañada Honda, o a Francisco Juldain en Tandil. El caso de Blackerman es presentado en Levene, R. (advertencia) – Publicaciones del Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires (1939: 51 y ss.). Mientras que para las referencias del caso de Tandil véanse AHPBA, Dirección General de Escuelas Legajos 25, 27 y 30, Carpetas 1962, 2161 y 2340; y Urdampilleta, D. (2001: 21).

¹⁴ AGN, Sala X-6-2-4.

¹⁵ AGN, Sala X-6-2-5.

¹⁶ “Nota 843, Decreto: Contratas para los maestros de escuelas de primeras letras”, en: *Registro Oficial*, Buenos Aires, noviembre 3 de 1827, p. 45.

¹⁷ La observación es realizada por Manuel Pazos –oficial del Departamento de Escuelas– hacia fines de la década del cincuenta. AHPBA, Dirección General de Escuelas Legajo 34, Carpeta 2672.

¹⁸ Mientras tanto se radicó una Escuela Normal para mujeres dependiente de la Sociedad de Beneficencia, pero de ella no se tienen certeras referencias y todo indica que no fueron las que proveyeron de maestros a los numerosos establecimientos que por entonces se abrían en Buenos Aires.

¹⁹ Así lo indicó en su primer informe como Jefe del Departamento de Escuelas de Buenos Aires redactado en 1856 cuando indicó que: “en las escuelas públicas y particulares abundan los maestros españoles, italianos, alemanes y franceses. La escuela de la Boca está regida por un alumno de la escuela politécnica de Nápoles; la de Dolores por un aventajado estudiante de la Universidad de Breslaw; la de Barracas al Norte tuvo hasta ahora poco, por preceptor a un joven francés, profesor de matemáticas”. Sarmiento (1954: 27). Véase Sarmiento (1952: 11 y 12).

²⁰ Desde un punto de vista más general confrontando la situación a mediados del siglo XIX entre varios estados, véase Apple (1989).

²¹ Ese argumento se corresponde con el modelo de utilidad doméstica descripto por Ballarín Domingo (1993: 598 y ss.).

²² Estas afirmaciones fueron explicitadas en sus dos primeros informes como Jefe del Departamento de Escuelas de Buenos Aires en Sarmiento (1954: 28 y 81).

²³ Sobre el tema se han efectuado trabajos que, no obstante su interés, no articulan lo sucedido en el último tercio del siglo XIX con los años previos a tal proceso. Véanse al respecto los trabajos citados en la nota 3.

²⁴ Fradkin, R., Garavaglia, J. C., Gelman, J. y Bernaldo, P. (1997: 13).

²⁵ La referencia se liga al trabajo de Fradkin y Barral (2006) quienes han aludido a una serie de redes institucionales sobre los cuales el *poder se afirmó*.

²⁶ Para una lectura del proceso de normalización véanse los trabajos compilados en Ascolani (1999). Asimismo resulta complementaria la perspectiva presentada en Pineau (1997).

La formación docente y el proceso de reforma educativa durante la *Revolución Argentina* (1966-1973)

Romina De Luca¹

Resumen

En este trabajo nos proponemos indagar sobre la reforma en la formación docente encarada durante la Revolución Argentina. Esta medida aparece como la única que logró consolidarse y mantenerse en el tiempo de un conjunto mayor de medidas educativas. En este trabajo nos proponemos analizar las relaciones entre esas reformas y, en particular, la de la formación docente. Es propósito de este artículo contribuir a la comprensión sobre la reforma docente encarada entre 1968 y 1971 y, al mismo tiempo, mejorar nuestra comprensión sobre la reforma de los noventa a través de las similitudes que pueden trazarse entre esos dos momentos.

Abstract

In this work we set out to investigate on the reform in educational formation faced during the *Revolución Argentina*. This measurement appears like the only one that it managed to consolidate and to stay in the time of a greater set of educative measures. In this work we set out to analyze the relations between those reforms and, in individual, the one of the educational formation. It is intention of this article to contribute to the understanding on the educational reform faced between 1968 and 1971 and, at

¹ Investigadora del Centro de Estudios e Investigaciones en Ciencias Sociales – C.E.I.C.S.

the same time, to improve our understanding on the reform of the nineties through the similarities that can draw up between those two moments.

Introducción

La formación docente aparece como un tema 'de agenda' en la mayoría de los procesos de cambio educativo. La *Revolución Argentina* nos proporciona un excelente ejemplo de ello. En el presente artículo nos proponemos analizar, en particular, el proceso de reforma en la formación docente que se inició, a nivel nacional, en el año 1969. La transformación de la preparación de los futuros docentes cobró sentido en el marco de un conjunto de modificaciones de todo el espectro educativo que iba desde el nivel primario, pasando por el medio hasta el universitario. Aquí reconstruiremos, brevemente, los principales hitos en la política educativa del período para ver sus relaciones estructurales con la reforma de la formación docente. Esta última constituye la única de las medidas de la reforma que tuvo una continuidad temporal, perdurando hasta 1988. Por ello, su estudio nos permite profundizar, en primer lugar, el conocimiento sobre la reforma educativa de Onganía en general. A su vez, esto nos habilita a mejorar nuestra comprensión de la reforma de los años noventa a partir de las similitudes y puntos de contacto que entre estos dos momentos históricos pueden trazarse.

Juan Carlos Onganía se instauró en el poder en junio de 1966 a la cabeza de la autoproclamada *Revolución Argentina* cuya pretensión era instaurar una dictadura de largo plazo. Este nuevo gobierno se proponía realizar una serie de transformaciones estructurales que reforzaran la hegemonía de las fracciones más concentradas de la burguesía. En este sentido, el 4 de agosto de ese mismo año se promulgaron las "Directivas para el Planeamiento y Desarrollo de la Acción de Gobierno" en donde se sentaron las bases de las políticas a desarrollar. Dentro de las tareas marcadas, la educación ocuparía un lugar central. La directriz general consistía en:

"Racionalizar todo el sistema educativo argentino, fijando claramente sus fines y objetivos, reestructurando sus articulaciones y revisando planes, métodos y orientación de los esfuerzos para adecuarlos a las necesidades de la comunidad"¹

La voluntad reformista se tradujo en una acción sobre la mayoría de los niveles educativos². La primera avanzada se dio en la Universidad. Ese proceso estuvo marcado por dos grandes hitos. En primer lugar, la intervención de las universidades el 1 de agosto de 1966, a menos de dos meses de su asunción;³ en segundo, la sanción de la Ley Orgánica de Universidades aproximadamente un año después.⁴ La intervención en la universidad sería levantada luego del Cordobazo.

En segundo término se procedió a la descentralización del sistema educativo. En agosto de 1968 se sancionó la Ley nº 17.878. Ésta autorizaba al poder ejecutivo nacional a transferir establecimientos escolares primarios a las provincias. Allí se estipulaba:

"facúltese al poder ejecutivo a transferir *sin cargo* a las provincias, las escuelas establecidas en sus respectivos territorios [...] y las escuelas primarias existentes en los ex territorios nacionales"⁵

La transferencia implicaba que la Nación trasladaba el control sobre los establecimientos primarios, esto era, "el dominio del inmueble y sus instalaciones" a cada una de las provincias. El proceso se hacía extensivo a los contratos de locación así como también a las obras y contratos edilicios. Pero la transferencia no se redujo al traspaso de los establecimientos. También afectaba a la planta docente existente.

La descentralización no fue la única medida que afectó al nivel primario. Éste junto al nivel medio fueron reestructurados en forma completa. La intención de reforma en esos niveles se conoció ya en 1966. Sin embargo, no se superó el plano de los rumores y la especulación hasta fines de 1968 cuando fue anunciada oficialmente. En octubre del '68, mediante la Resolución N° 994, el 10 de Octubre de 1968, se dio a conocer la nueva estructura. Los cambios consistieron en la reducción de la escuela primaria a 5 años y la creación de un ciclo de 4 años denominado "escuela intermedia" que incorporaba los dos últimos años de la educación primaria más los dos primeros de la antigua secundaria. Así, la obligatoriedad escolar se extendía dos años pasando de siete a nueve. En 1970 se sancionó la Ley Orgánica cuyo objetivo era dotar de un carácter más abarcativo a ese proceso de reforma. Sin embargo, este proyecto no alcanzó a consolidarse y, producto de

la lucha docente, fue desarticulado en junio de 1971.

En relación a la educación de adultos se encararon varios programas de reforma como el *Programa Regional de Desarrollo Educativo* y el *Plan Experimental Multinacional de Educación de Adultos*. Además, se crearon diferentes centros educativos como los *Centros Educativos Comunitarios* (CEC), los *Centros Educativos Móviles* (CEM) y los *Centros Educativos de Nivel Secundario* (CENS). El elemento homogeneizador de todos ellos residió en su articulación con diferentes empresas. Por ejemplo, dentro del último programa participaban ENTEL, Ferrocarriles del Estado, Prati – Vazquez Iglesias S.A. y CAP y los sindicatos de *Luz y Fuerza* y de petroleros.

Por último, también se encararon medidas en relación a la formación docente. La primera, a nivel nacional, fue la supresión de la inscripción al primer año del ciclo de magisterio de las *Escuelas Normales* mediante la Resolución N° 1.111 sancionada el 21 de noviembre de 1968. Menos de un mes después, el 16 de diciembre de 1968, el Decreto N° 8.051 suprimía definitivamente el ciclo de magisterio. Así se preparaba el terreno para la reforma. Ésta consistió en el pasaje de la formación de los maestros, que hasta el momento se desarrollaban en el nivel medio, al nivel superior. La formación docente, de este modo, fue “tercerizada”. La Resolución N° 2.321/70, sancionada el 2 de octubre de 1970, dotó de una estructura y de un plan de estudios a los nuevos “Institutos Superiores de Formación Docente”. En mayo de 1971 comenzaron a funcionar 116 nuevos institutos en todo el país. En los próximos acápite nos concentraremos en el análisis de esta reforma.

La mirada historiográfica sobre la “tercerización” de la formación docente

La *tercerización* de los estudios de magisterio implementada por Onganía –y luego por Levingston y Lanusse– despertó el interés de distintos investigadores. Esto ocurrió en el contexto de la reforma educativa encarada durante los años noventa que actualizó la discusión sobre la formación y capacitación docente. La implementación, entre 1990 y 1994, del “Programa de Transformación de la Formación Docente” (PTFD), la sanción de la Ley

Federal y de la Ley de Educación Superior colocaron en primer plano el debate en torno al perfil docente a formar. “La formación y actualización permanente” (artículo 47º) reeditó los criterios de “profesionalización” que, como veremos luego, ya había esbozado Onganía. Al calor de las reformas se renovó el debate historiográfico en torno a los modelos de docente propuestos a lo largo del tiempo. En este sentido, la mayoría de las reflexiones de los años noventa hicieron mención a los cambios implementados por la *Revolución Argentina*. Cabe destacar que, esta transformación, ya había sido objeto de reflexiones anteriores. La mayoría de los últimos escritos relativizará la ruptura que implicó en la formación docente la irrupción de la corriente tecnocrática frente a la normalista.

Entre todos ellos se encuentra el trabajo de Marfa Cristina Davini⁶. La autora aborda en particular el análisis del currículum, a través de los planes de estudio, para la formación de maestros entre 1968 y 1996. Cataloga a la transferencia del nivel superior de la enseñanza como expresión de “corrientes tecnocráticas modernizantes”. Caracteriza a la gestión educativa como el resultado de una alianza entre esos grupos tecno-modernizadores y sectores tradicionales de raíz católica. Esta alianza ejecutó la “formulación y sucesivos cambios del plan de estudios y creación de los Profesorados”. Posteriormente, el peronismo durante 1973 y 1976 y la dictadura del ‘76 se encargaron, a decir de la autora, de la “estabilización de los planes”⁷. Davini discutirá con aquellos que identifican a la *tercerización* de la formación docente como la desarticulación de la construcción simbólica del docente-apóstol. El término aludía, por un lado, a la entrega personal que implicaba la docencia y por el otro a la función: “la misión de construir los cimientos de la nueva nación”⁸. A decir de la autora, la reforma de los sesenta-setenta no modificó sustancialmente la visión normalizadora, también denominada espiritualista⁹, del docente como ejemplo moral. En tal caso, se habría puesto énfasis en el papel técnico para la enseñanza de unos *saberes* mínimos y universales. En este sentido, se estaría expresando una profundización en la división técnica del trabajo de producción cultural¹⁰.

En la misma línea, Adriana Puiggrós¹¹ basándose en las conclusiones del trabajo de Raquel Gamarnik¹² también relativiza la idea de reemplazo de una corriente pedagógica por otra. Gamarnik sostendrá que el análisis del discurso tecnocrático en la reforma muestra cómo “esa lógica se articula

con otras rationalidades existentes [...] a las cuales se apela en diferentes oportunidades: el normalismo y el espiritualismo¹¹. Puiggrós, hipotetiza que este reemplazo no se consumó debido a la imposibilidad del discurso tecnocrático para instalarse en las aulas.¹²

Myriam Southwell¹³ participa de la compilación de Puiggrós comparte –en éste como en otros trabajos específicos sobre a provincia de Buenos Aires¹⁴– esta postura. Se encarga también de remarcar el rol de “docente práctico” que le atribuirá la corriente tecnocrática reformista al trabajo docente. Su principal tarea residiría en la formación de recursos humanos para el desarrollo¹⁵. El planeamiento aparecería como el componente novedoso del paradigma tecnocrático. La autora también coincide con los trabajos que identifican una acentuación en la división técnica del trabajo, en tanto, el docente pasa a ser transmisor de conocimientos ajenos. Pero añade un elemento interesante en tanto indica la proliferación de una nueva industria destinada al consumo docente. El giro hacia el docente práctico dio lugar a un mercado para un sin de materiales didáctico, guías y cuadernillos con instrucciones así como también de planificaciones¹⁶. Sin embargo, la reforma no significó el abandono de algunos principios pedagógicos y didácticos del espiritualismo. Por el contrario, algunos de éstos, se habrían visto reforzados¹⁷.

Dentro de los estudios de caso se ubica el trabajo de Liliana Aguiar¹⁸ quien se concentra en el proceso de reforma en la provincia de Córdoba. La autora sostiene que el desarrollo de las políticas educativas en la provincia estaría marcado por características regionales y cierto originalismo en las propuestas. Las mismas serían adoptados posteriormente por la Nación, pero alterando parcialmente su sentido. En relación a la formación docente, una característica peculiar del espacio corodobés sería que allí no se suprimió el magisterio, sino que más bien se creó una carrera complementaria. Ese objetivo habría tenido la fundación del *Centro Educativo de Córdoba* en 1967. La autora rescata la reforma como una propuesta que colocaban en primer lugar al conjunto del sistema educativo provincial, en tanto los centros fueron concebidos como polos de desarrollo educativo. Allí se llevaría a cabo la formación y capacitación de los docentes de todos los niveles. Al mismo tiempo remarca como déficit que la reforma cordobesa se encontraba perneada por cierto tinte autoritario.

Por su parte, Daniel Suárez¹⁹ en un trabajo interesante, profundiza la problemática en torno a la división del trabajo cultural. Este autor encara su trabajo sobre la formación docente en tanto ésta le permite, a través del discurso pedagógico hegemónico, conocer la función social y educativa de la escuela en cada etapa histórica²⁰. Es un acierto del autor plantear la interrelación entre proyectos de escolaridad y formación docente. De hecho, tal como él señala, ha sido preocupación del estado el garantizarse el material humano idóneo en la generalización de la escolarización. En este sentido, la tradición normalista y la fundación de la primera Escuela Normal²¹ (1870) fueron anteriores a la sanción de la Ley 1420 del año 1884. Cabe preguntarse si la misma relación puede establecerse entre la gestión de Onganía y la reforma emprendida durante los años noventa tuvo lugar ese mismo proceso de interrelación entre formación docente y reformas educativas observado por el autor en el momento fundacional del sistema educativo.

En su trabajo, Suárez, se concentra en el análisis de las dos grandes corrientes que dominaron el pensamiento hegemónico: el normalismo y el profesionalismo tecnocrático. La última comenzó a hegemonizar la escena en los años sesenta. La principal preocupación del profesionalismo tecnocrático residiría en el adiestramiento en las mejores maneras de enseñar. Así, la nueva formación del docente se concentraría en entrenamientos eficaces e instrumentales para capacitar al docente en la ejecución de programas diseñados por gabinetes técnicos especializados²². A decir del autor, el docente limitado a mero ejecutor fue colocado en un lugar de exterioridad respecto al proceso de creación del conocimiento. En este sentido, su trabajo nos presentará un matiz respecto a los estudios anteriores que trazaban cambios en el rol docente. En los postulados de Suárez, tanto el docente normalista como el tecnocrático mantienen un rol de ejecutores externos. Ese rol determinaría un lugar de exterioridad respecto al proceso educativo. Y como ese rol de exterioridad ya se encontraba presente en el docente normalista no se observarían, entonces, mayores cambios en la función del docente. Por el contrario, la diferencia residiría en cuáles son los saberes o valores transmitidos y también una menor autonomía del docente. El docente normalista era un transmisor de valores y guardaba una relativa autonomía creativa en su trabajo en el aula pero, en tanto ejecutor, expresaba la voluntad civilizatoria de la Nación. En cambio el tecnocrático sería un me-

ro transmisor de conocimientos ajenos a la futura mano de obra, con técnicas y métodos también ajenos. Con este último desaparecería esa relativa autonomía en el desarrollo de la ejecución profundizándose la exterioridad.

Andrea Alliud²⁵ coincide en relativizar la ruptura provocada por el docente tecnocrático respecto al normalista. Precisamente, es una de las hipótesis centrales en su trabajo que inclusive en la actualidad se pueden encontrar características asociadas al docente en los orígenes de la profesión²⁶. Para ella ambas formaciones apuntaban a criterios “practicistas” y se encontraban atravesadas por la necesidad de identificar medios adecuados para la consecución de los fines propuestos²⁷.

Gabriela Diker y Flavia Terigi²⁸, por su parte, reconstruyen los principios que rigieron a la reforma. En su trabajo se encargan de determinar el grado de éxito en función de las metas trazadas. En principio, los reformadores habrían buscado mejorar la formación del docente, profesionalizarlo. Para ello se habrían desarrollado dos acciones conjuntas. En primer lugar, el pasaje de los estudios de magisterio del nivel medio al superior no universitario. En segundo término, se prolongaron los años de estudio. Sin embargo, las autoras señalarán que pocos años después se emitieron señales de alarma desde diversos sectores de la sociedad sobre la baja calidad formativa de los institutos de formación docente²⁹. Así, su trabajo se coloca en coincidencia con las conclusiones desarrolladas por Braslavsky y Birgin³⁰. La reforma habría sido importante en tanto se buscaba aumentar la formación docente, pero la meta no se habría logrado.

Fernando Martínez Paz³¹ aporta dos elementos. Coincidimos con él –y con Suárez– cuando afirma que la reforma de la formación docente fue una entre otras medidas constitutivas de una reforma educativa de conjunto. Disentimos, sin embargo, cuando sostiene que la *tercerización* fue decidida sin el apoyo de estudios previos que sustentaran sus ventajas. Como veremos luego, la *Oficina Sectorial del Consejo Nacional de Desarrollo* actuó como usina de ideas para todas las reformas implementadas incluyendo a la formación docente.

Tal como hemos visto, la mayoría de los estudios sobre la reforma en la formación docente durante los sesenta discuten las continuidades y/o rupturas existentes entre corrientes pedagógicas y en el quehacer docente. En el presente trabajo proponemos realizar un recorrido por las principales le-

yes, resoluciones y decretos así como por los estudios previos que fundamentaron tales reformas. Así analizaremos el proceso en un plano más general. En particular, la interrelación entre las transformaciones en los niveles primario y medio y la docente.

La reforma de 1969: la tercerización de la formación docente

Como ya hemos dicho, en materia de formación docente la Revolución Argentina se encargó, en primer término, de suspender y luego suprimir lo existente. La carrera de magisterio que preparaba para la docencia se realizaba en el nivel medio en las denominadas Escuelas Normales. Sin embargo, ella se interrumpe en 1968 sin proponer una alternativa. Se trataba de una medida negativa que eliminaba algo sin colocar nada en su reemplazo. De hecho, recién el 11 de septiembre de 1969 el subsecretario de Educación, Emilio Fermín Mignone, expuso que en lo sucesivo se implementaría un nuevo programa de formación, perfeccionamiento y actualización docente. Recién hacia fines de 1970 se anunció el sistema alternativo que regiría para los ingresos a la carrera en 1971. Ese desfasaje en la instauración de una alternativa que reemplazara al suprimido magisterio generó malestar en el campo docente. En este sentido, las protestas y movilizaciones protagonizadas por los docentes entre noviembre de 1970 y junio de 1971 contra la escuela intermedia agregaban ese punto a su reclamo. Al respecto Bravo, en un trabajo contemporáneo al proceso compilado por Aníbal Villaverde, se encargó de reconstruir el malestar docente que generó lo inconsulto de la reforma al magisterio así como también la incertidumbre hasta el anuncio del nuevo sistema³².

Uno de los objetivos buscados por la reforma era la profesionalización y “la capacitación profesional de los futuros docentes”³³. Para ello, en primer lugar, se ideó un plan que aumentara la cantidad de contenidos proporcionados al docente. La forma que se eligió fue el pasaje de los estudios al nivel superior para que, de este modo, la capacitación se hiciera sobre la base de la cultura general adquirida en los niveles intermedio y medio³⁴. También se preveía la actualización. De hecho, en forma clara se encargaron de estipular que la reforma proporcionaba docentes capaces de respon-

der a las demandas de la sociedad en forma inmediata. Pero como la renovación de esas demandas les planteaba un nuevo desafío, por lo tanto, sería principio de la reforma el “formar un docente apto para enfrentar nuevas situaciones”³⁵ y para capacitarse en forma permanente. A partir de los noventa, la reforma docente ha llevado, quizá a su máxima expresión, el principio a la propedéutica por el cual el docente debe aprender a aprender.

La Resolución nº 2321/70 dotó a la reforma de una estructura concreta para los Institutos de Formación así como de un nuevo plan de estudios. En relación al plan de estudios, una de las principales innovaciones residía en la instauración del sistema de residencia. La residencia apareció como un requisito indispensable para la obtención del título. Mediante ella, el estudiante debía insertarse durante un cuatrimestre en un establecimiento escolar a turno completo. El plan de estudios comprendía además la aprobación de doce materias obligatorias y cinco optativas.

Si, como vimos antes, se postulaba incentivar un rol activo del estudiante en tanto podía determinar un porcentaje de su plan de estudios a través de las materias electivas no rigió el mismo principio en torno al régimen de asistencia y evaluación. El nuevo plan estableció que la condición de alumno regular se alcanzaría con el 75% de las asistencias a clases y mediante la aprobación de exámenes parciales y finales. Vinculado al sistema de evaluación, se estipuló que la obtención de dos aplazos implicaba la pérdida de la condición de alumno regular. Cuando esa pérdida se debiera a inasistencias se podía volver a adquirirla al aprobar un examen de reincorporación cuando las faltas no hubieran superado el 50%.

La reforma estuvo marcada por dos criterios básicos que también se implementaron en las otras reformas del sistema educativo: flexibilidad y utilización óptima de los recursos existentes. En relación al primero se expresaba en dos vertientes. En primer término, la flexibilidad para el alumno en tanto el nuevo plan de estudios estimulaba su creatividad al incorporarse materias optativas. En segundo lugar, la flexibilidad de los institutos en los cuales se desarrollaba la formación docente. Esto sería así porque se preveía que “cada Instituto adopte la estructura más adecuada para su funcionamiento existente” (p. 9). En el mismo sentido, los nuevos institutos de formación docente debían adecuarse a las exigencias de “las necesidades zonales, los requerimientos comunitarios, las necesidades reales del sistema”³⁶.

Para ello se preveía la planificación para la ubicación e instalación de los nuevos edificios, así como también de los existentes.

La reforma planteaba un problema de recursos porque ¿dónde se realizaría la formación terciaria? ¿quiénes serían los nuevos formadores superiores? Para dar respuesta a esos interrogantes se preveía tanto la utilización de docentes con título superior en situación de disponibilidad así como el uso de la infraestructura edilicia existente. Es decir, las viejas escuelas normales darían lugar a los nuevos Institutos de Formación. Además, en el anteproyecto de la reforma se preveía la polivalencia de los Institutos. Esto es así porque un mismo edificio debía contener la formación docente para más de un nivel así como para funciones técnicas, de especialización y supervisión³⁷. De este modo, se garantizaba una reforma que no implicaba mayores erogaciones a la cartera educativa en tanto se alcanzaba el segundo objetivo, esto es, la utilización óptima de los recursos existentes. Existen otros elementos que denotan preocupación por la optimización en el uso de recursos. Por ejemplo, los cursos funcionarían sólo cuando el piso mínimo de inscriptos alcanzaran los 25 alumnos y se desdoblarían al superar los 60³⁸. De lo cual se deduce que se preveía el cierre de cursos cuando no se alcanzara tal cifra.

Así como los nuevos Institutos debían ajustarse a la capacidad edilicia, la cantidad de docentes necesarios para el sistema también debía ser regulada. Estos dos elementos debían estar en interrelación. En este sentido, el anteproyecto estableció que los institutos debían estar determinados por una investigación que permitiera conocer la cantidad de docentes necesarios por provincia entre 1970 y 1990 así como también las expectativas de inscripción futura en la carrera de profesor³⁹.

En relación a la preocupación por los recursos que despertaba la reforma creemos que, la *tercerización* estaría buscando desincentivar los estudios de formación docente. Para nosotros existen, por lo menos, dos indicios que avalan esa afirmación. El primero, que analizaremos en detalle más adelante, es el diagnóstico por parte de las autoridades educativas de un sobre exceso en la formación de docentes. Retomaremos este punto luego. El segundo indicio está constituido por la instauración de mecanismos restrictivos para el ingreso a los nuevos institutos. De ello resulta instructivo el anteproyecto, en tanto, allí se establecía:

“el sistema de selección para la carrera docente se ajustará a las siguientes normas: se elimina toda prueba de ingreso fundada en conocimientos y se la reemplaza por pruebas de madurez que evidencian la posesión de: nivel cultural adecuado, inteligencia media, personalidad armónica en el plano físico, psíquico y social, aptitudes específicas para la profesión elegida”⁴⁰.

Una primera lectura superficial podría establecer que, en tanto se afirma la eliminación de pruebas de ingreso fundadas en conocimientos en realidad, no se estarían estableciendo mecanismos restrictivos. Sin embargo, se siguen adoptando criterios de selección. Más aún. Podemos afirmar que no sólo se mantienen las pruebas de medición del conocimiento –sólo que ahora se lo domina *nivel cultural adecuado*– sino también se añaden elementos altamente arbitrarios. La medición de una “personalidad armónica en lo social”, en tanto parámetro subjetivo, habilita a la descalificación de todos aquellos candidatos que no se consideren *armónicos*. Sin embargo, ese principio no se llega a efectivizar en el proyecto definitivo. De hecho el Anexo 2 de la Resolución nº 2321/70 estipuló que los únicos requisitos para el ingreso a la carrera de profesor serían el certificado de estudios medio completo y el certificado de salud. Los aspirantes también debían someterse a una prueba psicológica pero, a diferencia del anteproyecto, sólo tendría “carácter de orientación y no de selección”⁴¹.

En conclusión, los principales ejes de la reforma docente residieron en el aumento de la duración de esos estudios a través de su tercerización y la instauración de un nuevo plan de estudios. La reforma buscaba, a decir de sus voceros, dar respuesta a los cambios de la sociedad aplicando principios que ya se habían implementado en el resto del mundo⁴². Se proponía la instauración de un docente más flexible y autónomo. Sin embargo, la reforma también estaba permeada por el aumento de elementos de control así como por una profunda preocupación por la optimización de recursos. Como veremos en el próximo acápite este desvelo no era peculiar a la formación docente sino que afectaba al conjunto del sistema educativo.

La formación docente en el contexto de la reforma del sistema educativo

Uno de los principios directrices de la reforma educativa de la Revolución Argentina residía en hacer más eficiente el gasto educativo. Según las autoridades en el gobierno, un servicio eficaz sería sólo aquél que estuviera determinado por la inmediatez escolar⁴³. La administración “inmediata” sólo se lograba, según ellos, si la gestión y administración del servicio educativo estaban a cargo de la comunidad escolar de cada una de las provincias. Es más. Su modelo aspiraba a que tanto la gestión como la administración estuvieran a cargo de la unidad escolar, es decir, la comunidad escolar de cada una de las escuelas. Para ello se procedió a la descentralización por parte de la Nación a las provincias de los servicios educativos. En su momento, los funcionarios se encargaron de indicar que esa medida no se basaba en principios abstractos porque los ejemplos de Buenos Aires, Río Negro, La Rioja y La Pampa demostrarían “la mayor eficacia en las actuales condiciones del país del gobierno escolar provincial”⁴⁴. Acorde a la oleada descentralizadora que afectaba al sistema, los Institutos Superiores fueron colocados bajo dependencia provincial.

El funcionamiento de más de una unidad educativa por edificio escolar planteada para los Institutos Superiores de Formación Docente ya se encontraba estipulada previamente para los otros niveles educativos. Para el nivel medio existían ejemplos concretos, como el de Ushuaia donde se había concentrado en una escuela media distintas modalidades con una “evidente economía de recursos”⁴⁵. El Ministerio buscaba la generalización de esta experiencia. De acuerdo al mismo criterio, las funciones del mismísimo Ministerio de Educación se concentraron en un único edificio – situado en Cangallo y Madero – para ahorrar gastos en alquileres.⁴⁶

Sin embargo, la relación con el contexto educativo general no se reduce allí. El anteproyecto de reforma docente establecía que “ha despegado de las exigencias de los tiempos nuevos ha permanecido el sistema de formación docente”. La reforma educativa que alteró la estructura tradicional del sistema creando una nueva articulación “involucraba un nuevo sistema de formación de docentes para los niveles elemental, intermedio y medio”⁴⁷. La nueva estructura del nivel intermedio planteaba, a la formación docen-

te, no sólo cuestiones en torno a nuevos planes de estudio, sino también a la cantidad necesaria de docentes para el sistema. En este sentido, uno de los principales déficits de la antigua formación docente en el nivel medio residía en la producción de un exceso de graduados. El anteproyecto de la reforma docente estipulaba:

“la cantidad de egresados de las antiguas escuelas normales excede en mucho la capacidad de absorción de sistema. Se calcula que existen actualmente alrededor de 250.000 maestros sin posibilidad de ejercer”⁴⁸.

Para evitar que el nivel medio tradicional continuara produciendo ese exceso de docentes “que carecen de aptitudes” se ideó el nivel intermedio y la nueva orientación en la educación media. La escuela intermedia brindaba no sólo formación general sino también práctico – laboral, en tanto, se buscaba garantizar la inserción laboral del estudiante. En este sentido se establecía que, en el nuevo sistema, el alumno recibiría “además de su formación cultural y general, sal[dría] dotado de algún instrumento que le permita incorporarse a la sociedad con eficacia”⁴⁹. Para ello se procedió a implementar cambios en las materias y en la currícula del nivel. De este modo, el ciclo intermedio se agrupó en cuatro áreas o materias: 1) ciencias sociales – lengua; 2) ciencias naturales y matemáticas; 3) expresión artística y deportiva y 4) actividades práctico-económicas.⁵⁰ En palabras de aquellos que confeccionaron el anteproyecto de formación docente se trataba de “un bachillerato diversificado, con una decena por lo menos de alternativas relacionadas con el trabajo”⁵¹.

Ese sistema de áreas posibilitaría una reducción de la planta docente. Un documento preliminar lo afirma claramente. El anteproyecto de reforma de la escuela media defendía como una de sus ventajas que: “El número de profesores disminuye. Colegios que operaban con 60 profesores, lo están haciendo ahora con 30 o 28, en virtud de la concentración de tareas”⁵². Sin embargo, esta consecuencia de la reforma fue negada posteriormente en el documento definitivo de reforma educativa, que aseguraba que la nueva estructura no produciría un achicamiento de la dotación docente porque, según afirmaban los funcionarios: “Los actuales cuadros docentes

no disminuirán. Lo que ocurrirá solamente es una reubicación parcial”⁵³. Puede proponerse la hipótesis de que el temor a la oposición de los docentes hizo modificar el texto del proyecto, aunque los objetivos se mantuvieran inalterados.

De este modo, el pasaje de la formación docente al nivel terciario buscaba resolver la sobreoferta de docente. Sobreoferta que, de no tomarse esta medida, hubiera aumentado aún más si la escuela intermedia y el sistema de áreas hubiera ocasionado, como se preveía, una reducción del plantel docente. La escuela intermedia habría sido proyectada originalmente como un mecanismo de achicamiento de la planta docente. Así, la expectativa de reducción de los docentes necesarios para desempeñarse en el nivel medio que originaba la nueva reforma explicaría los mecanismos selectivos para el ingreso a la carrera docente en el nivel superior como una forma de desincentivo.

Como vemos, la sobreoferta de docentes producida por la Escuela Normal ya había sido considerada un problema por estudios previos al proceso de reforma de 1970. Por ello, a diferencia de Martínez Paz creemos que la reforma docente no careció por completo de análisis previos. De hecho, el mayor estudio de la época publicado por el Consejo Nacional de Desarrollo⁵⁴ ya había advertido esa problemática. El magisterio estaría produciendo más docentes de los necesarios. Eso lo deducían al observar el crecimiento de docentes en relación a la matrícula y los establecimientos escolares. En este sentido, para el nivel primario, establecieron que entre 1952 y 1965 el promedio de alumnos por docente había disminuido de 23 a 20⁵⁵. En el nivel secundario ocurría lo mismo⁵⁶. De hecho, la propuesta de este estudio residía en:

“Para los problemas indicados existen diversas alternativas de solución, entre las cuales se cuenta la reestructuración de la carrera del magisterio, ampliando sus contenidos, prolongando su duración y transfiriéndola a la enseñanza superior. Se considera que tales modificaciones son necesarias para atender a una formación básica y profesional más amplia, con especial énfasis en la práctica docente”⁵⁷.

Como vemos, muchos de los postulados que rígieron la reforma de la formación docente como el aumento del tiempo de prácticas docentes o residencia, la prolongación de los estudios y su tercerización se encontraban formulados en estudios previos. Esto mismo puede observarse en todas las reformas que se ejecutaron en el período. En este sentido, no se trató de una reforma improvisada. De hecho, en particular, esta oficina se encontraba trabajando desde el momento de su creación en 1962.

A modo de conclusión

En este trabajo, buscamos realizar un aporte a los estudios sobre formación docente durante la *Revolución Argentina*. La mayoría de estos se concentran en el análisis de las corrientes pedagógicas en pugna, la concepción del docente y el mayor o menor grado de control o exterioridad del docente en relación al proceso educativo. Si bien se declara la relación entre este campo y las transformaciones educativas más generales, no se las analiza en detalle. Por ello hay falsas suposiciones como la que refiere a la ausencia de estudios previos a la reforma. Nosotros buscamos realizar una contextualización de la reforma en la formación docente en relación al conjunto de transformaciones educativas. Para ello, efectuamos una descripción de sus principales características y atributos.

La tercerización de los estudios de magisterio fue presentada por sus promotores como una forma de profesionalizar la carrera. Para ello, entre otras cosas, se extendió el tiempo de estudios totales necesarios para recibirse como docente. Se instituye el requisito de cumplir dos o cuatro años más de estudio –según se tratara de formación para el nivel elemental, primario o medio- una vez concluida la escolaridad media.

De alguna manera, la prolongación de los estudios pareciera haber funcionado como un mecanismo de desincentivo de ese tipo de estudios. Esto respondería por un lado a la necesidad de eliminar el exceso, y el consecuente futuro desempleo, de una buena parte de los docentes que producían las escuelas normales. Además, en el contexto en el que se ideó la reforma también se proyectaba una menor cantidad de docentes necesarios en el futuro próximo a raíz de la reforma del nivel medio. De hecho, el an-

álisis estadístico nos permitiría corroborar que el efecto buscado habría sido logrado. Es probable que el nuevo sistema de formación recibiera una matrícula menor que la que anteriormente ostentaban los normales. Recién se observaría un incremento marcado de la incorporación de alumnos en el nivel superior no universitario en forma posterior a 1976, en coincidencia con la instauración de restricciones al ingreso en el nivel universitario⁵⁸. El éxito habría garantizado la supervivencia de la reforma en la formación docente inclusive luego de la desarticulación, a partir de 1971, de los otros intentos de cambio educativo realizados durante la *Revolución Argentina*.

En ese momento histórico, el discurso de la profesionalización y la tercerización de esos estudios permitieron desincentivar la elección de la carrera de magisterio. También, la capacitación permanente se instaló como un requisito del docente que los Institutos debían satisfacer. Además, la reforma acompañó y se nutrió de los principios implementados en otras esferas del sistema educativo como la racionalización y optimización en el uso de los recursos, la flexibilidad y la decentralización. Organía aparece como visionario de un proyecto o estrategia en tanto los discursos y las reformas de ayer fueron utilizados hoy. En los noventa, también en el contexto de una reforma total del sistema, se reeditó la tercerización de la carrera docente y el discurso de la profesionalización. En esta oportunidad dio lugar a la proliferación de centenares de cursos de capacitación –en su mayoría privados- y a una pauperización en la condición docente debido a la reválidación permanente de los títulos.

Finalmente, otro elemento importante residió en el papel pionero que esta reforma tuvo en la provincialización del sistema. La gestión de los Institutos recayó en las provincias y en el sector privado en concertación con la Nación. De hecho, la provincia de Buenos Aires –y luego también Córdoba– fue la primera en hacerse cargo de la formación docente en su modalidad *tercerizada*.

Notas

¹ "Directivas para el planteamiento y la acción de gobierno", Juan Carlos Onganía, 4 de agosto de 1966.

² DE LUCA, R. (2006) "La reforma educativa de Onganía. El tercer momento de una estrategia", en *Revista Razón y Revolución*, nº 15, Buenos Aires, Ediciones RyR. En este artículo analizamos los estudios preliminares al proceso de reforma y su implicancia en el proceso acontecido en forma posterior. Uno de los ejes desarrollados allí reside intentar comprender la lógica del proceso de descentralización educativa. A menudo, ésta ha sido identificada como un mecanismo que habilita la privatización. Sin embargo, a modo de hipótesis allí hemos sostenido que más que ello se había habilitado una privatización del sistema, es decir, un cambio de jerarquía al interior del estado. En un segundo trabajo (DE LUCA, R. (2006): "Políticas económicas y políticas educativas: la descentralización educativa como estrategia de clase" presentado en las *XX Jornadas de Historia Económica*, realizadas en la entre el 18 y 20 de Octubre de 2006, en donde realizamos un trabajo de cuantificación de la evolución de cada una de las autoridades presentamos datos muy fuertes acerca cómo el sistema educativo se vio afectado por un proceso de provincialización. En el presente artículo, podemos observar cómo el movimiento general es reforzado en lo que atañe a la formación docente.

³ La Ley nº 16.912 determina la intervención de las universidades nacionales. Esto implica que éstas quedan bajo de dependencia directa del poder ejecutivo de la Nación.

⁴ El 21 de abril de 1967 se sanciona la Ley Orgánica de las Universidades Nacionales. Allí se establece como forma de gobierno de la universidad la asamblea de profesores.

⁵ *Anales de Legislación Nacional*, Tomo XXVIII-C, p. 3290, Bs. As., 1968. De aquí en adelante ALN. Las cursivas son nuestras.

⁶ DAVINI, M. C. (1998) *El currículum de formación del magisterio*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores. Serie Investigaciones sobre Formación Docente.

⁷ DAVINI, M. C. (1998) p. 30-31.

⁸ DAVINI, M. C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós. Cuestiones de educación, p. 24. Para ver el proceso de constitución de la identidad nacional desde una perspectiva marxista consultar: SARTORI, E. (1996) "Celeste, rojo y blanco. Democracia, nacionalismo y clase obrera en la crisis hegemónica (1912-1922)" en *Razón y Revolución*, nº 2, Buenos Aires, reedición electrónica.

⁹ Entre los estudiosos algunos equiparan a las dos corrientes y otros identifican al espiritualismo como una variación del normalismo.

¹⁰ *Ibidem*, p. 60.

¹¹ PUIGGROS, A (2003) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Buenos Aires, Editorial Galerna.

¹² GAMARNIK, R (1996) *La Revolución Argentina. Proyecto político y reforma educativa*, Buenos Aires, FFyL.

¹³ PUIGGROS, A. (2003) p. 59.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ SOUTHWELL, M. (2003) "Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnopacismo (1955-1976)", en PUIGGRÓS, A. (2003), *op. cit.*

¹⁶ SOUTHWELL, M. (1995) "Historia y Formación docente", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, nº 7, Buenos Aires.

¹⁷ SOUTHWELL, M. (2003) p. 107-108.

¹⁸ SOUTHWELL, M. (2003) p. 134.

¹⁹ SOUTHWELL, M. (1995) p. 12-13.

²⁰ AGUIAR, L., (2001) Aguiar, L.: "La reforma educativa y la formación docente en un nuevo vínculo sociedad / estado" y "Formación docente y reforma. Un análisis de caso en la Jurisdicción Córdoba", Córdoba, UNC.

²¹ SUAREZ, D. (1994) "Normalismo, profesionalismo y formación docente: notas para un debate inconcluso", en *La educación*. OEA, Año XXVIII, nº 18.

²² SUAREZ, D. (1994) p. 287.

²³ La primera Escuela Normal se fundó en el año 1870 bajo la presidencia de Domingo F. Sarmiento con el nombre de Escuela Normal de Paraná.

²⁴ SUAREZ, D. (1994) p. 292.

²⁵ ALLIUD, A. (1995) "Pasado, presente y futuro del magisterio argentino", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, nº 7, Buenos Aires.

²⁶ ALLIUD, A. (1995) p. 2.

²⁷ ALLIUD, A. (1995) p. 7.

²⁸ DIKER, F. y TERIGI E. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós. Cuestiones de educación.

²⁹ DIKER, F. y TERIGI E. (1997) p. 52.

³⁰ TIRAMONTI, G., BRASLAVSKY, C. y FILLMUS, D. (1995) *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*, Buenos Aires, FLACSO – Tesis Grupo Editorial Norma.

³¹ MARTINEZ PAZ, E (2006, 1º edición 1978) *El sistema educativo nacional. Formación-desarrollo-crisis*, Córdoba, UNC.

³² BRAVO, A (1971) "La reedición de la escuela intermedia", en VILLAVERDE, A. (comp.) *La escuela intermedia en debate*, Buenos Aires, Humanitas.

³³ Mensaje del Subsecretario de Educación Emilio Fermín Mignone del 02/10/1970, en MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1970) *Institutos superiores de formación docente. Profesorado de nivel elemental. Serie La Reforma Educativa*, Buenos Aires, MCE: p. 7.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ Mensaje del Subsecretario de Educación Emilio Fermín Mignone del 02/10/1970, en MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1970) *Institutos op. cit.*: 8.

³⁶ IV Reunión Nacional de Ministros de Educación, Santa Fe, 13 de mayo de 1970, articulo 3º.

³⁷ MINISTERIO DEL INTERIOR (1969) p. 52.

³⁸ *Ibidem*. 22.

- ³⁹ MINISTERIO DEL INTERIOR (1969) p. 55-56.
- ⁴⁰ MINISTERIO DEL INTERIOR – SECRETARÍA DE ESTADO DE CULTURA Y EDUCACIÓN – OSDE, Oficina Sectorial de Desarrollo (1969) *Anteproyecto de formación docente (1^a parte)*, Buenos Aires, p. 41.
- ⁴¹ Resolución nº 2321/70 en, MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1970) *Insitutos op. cit.*: 21.
- ⁴² MINISTERIO DEL INTERIOR (1969) pp. 45-47, 54.
- ⁴³ MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1970) *La reforma educativa*, Buenos Aires, MCE, p. 78, 83.
- ⁴⁴ MCE (1970) *La reforma educativa*, p. 5.
- ⁴⁵ La Resolución N° 670/70 legisla acerca de una experiencia piloto en Ushuaia. La misma consiste en la concentración de diferentes modalidades del nivel medio como son el bachiller, el comercial y la escuela técnica en un establecimiento escolar.
- ⁴⁶ “El Ministerio posee sus oficinas distribuidas por toda la ciudad de Buenos Aires, con el consiguiente costo de altos alquileres y de horas – hombre utilizadas para la comunicación”, en MCE (1970) *La reforma educativa*, p. 214.
- ⁴⁷ MINISTERIO DEL INTERIOR (1969) p. 46.
- ⁴⁸ MINISTERIO DEL INTERIOR (1969) p. 54.
- ⁴⁹ MCE (1970) *La reforma educativa*, p. 105.
- ⁵⁰ *Ibidem*.
- ⁵¹ MINISTERIO DEL INTERIOR (1969) p. 54.
- ⁵² MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1970): *La reforma educativa. Documento de Base (versión preliminar)*, Bs. As., p. 232. De aquí en más nos referiremos a él como “versión preliminar”.
- ⁵³ MCE (1970) *La reforma educativa*, p. 180.
- ⁵⁴ CONSEJO NACIONAL DE DESARROLLO (1968) *Educación, recursos humanos y desarrollo económico social Situación presente y necesidades futuras*, Tomo I, Buenos Aires.
- ⁵⁵ “El período de mayor aumento del personal docente coincide con el de disminución del crecimiento del alumnado” en: Consejo Nacional de Desarrollo: *Educación, recursos...* op. cit., pp. 349-350.
- ⁵⁶ Consejo Nacional de Desarrollo: *Educación, recursos...* op. cit., p. 353.
- ⁵⁷ CONSEJO NACIONAL DE DESARROLLO (1968): 344.
- ⁵⁸ Entre 1971 y 1976 el nivel superior no universitario pasó de 51.870 alumnos a 68.243. En cambio, entre 1976 y 1983 el pasaje fue de 68.243 para el primer año y de 164.055 para 1983. Los datos pueden consultarse en: Años 1963-1972: Departamento de Estadísticas – Ministerio de Cultura y Educación: Argentina. *La educación en cifras. 1963-1972*, Tomos I y II, Bs. As., octubre de 1973; Años 1974-1977: Ministerio de Cultura y Educación – Departamento de estadística: *Estadísticas de la educación. Síntesis. 1973-1977*, Bs. As., marzo de 1975. Superior universitario y no universitario: 125, 146 y para la serie 1978 – 1983 los relevamientos anuales del Departamento de Estadística, publicación *Estadísticas de la educación. Establecimientos, alumnos y docentes. Cifras*.

Profesionalización docente al término del siglo XX: políticas y nominaciones producidas por Organismos Internacionales¹

Myriam Southwell¹

Resumen

Este artículo busca analizar cómo se han construido en años recientes (1980-2000), algunos sentidos acerca de la profesionalización docente en la agenda educativa latinoamericana. Si bien la noción de profesionalización tiene una existencia mucho anterior al período que nos detendremos a analizar aquí, nos interesa explorar cuáles son los sentidos que han ido asignándosele, como consecuencia de las políticas docentes en las cuales se insertan. Nos detendremos a analizar de qué modo algunos organismos internacionales, cuyas sugerencias de política han tenido una gran presencia en la región², han asignado ciertas significaciones particulares a la noción amplia de profesionalización docente. El corpus empírico lo constituyen los documentos referidos al sector docente preparados y difundidos por los organismos mencionados. Esta perspectiva ha sido acompañada en la investigación por la exploración de las posiciones que han construido hacia esta agenda, por una parte, algunos sindicatos docentes latinoamericanos y, por otra, la producción académica. Por motivos de espacio, no incluiremos aquí estas dos últimas perspectivas.

¹ Universidad Nacional de La Plata-CONICET; FLACSO, Sede Argentina.

Abstract

This article analyses the way in which conceptions about teaching profession has been built in Latin America during 1980-2000. Professionalization is an long-lasting notion previous than the mentioned period. My aim is to analyze new meanings that has been recently linked to it. We will explore the way in which some international agencies with influential political force⁴ developed particular significations for a wide notion of professionalization. For that, it had been analyzed documents coming from that mentioned international agencies. This perspective is accompanied by other research about this some topic from the point of view of trade unions or scholars. Because of extension those last two actors will no be presented.

Introducción

El concepto de profesionalización docente ha sido objeto de innumerables debates teóricos y disputas prácticas en las últimas décadas del siglo XX, sobre todo en América Latina. Este trabajo se propone analizar alguno de los modos en que se interpeló a los docentes como profesionales en el contexto latinoamericano desde el inicio de los procesos de reforma comenzados en los últimos años de la década de 1980 y fundamentalmente en la de los 90, y a partir de allí comenzar a analizar las tensiones que se producen entre las diferentes enunciaciones y significados en disputa, en el marco de las políticas docentes. Lo particular de estas políticas, en tanto procesos sociales de significación, es que intentan fijar de modos diversos al “profesional de la educación”, como posición de sujeto.⁵ Una clarificación que debe efectuarse es que este artículo es una primera aproximación de los términos de la discusión dado que sólo se exploran los enunciados que los organismos internacionales emiten; esperamos integrar en futuros artículos otras posiciones en la disputa (sindicatos docentes, producción académica, los estados).

El contexto de finalización del siglo XX estuvo signado por grandes transformaciones que reflejaron la tensión entre los procesos de globalización y de fragmentación. Los procesos de globalización han instaurado una

economía de escala mundial que incrementó la polarización y marcó no solo una modificación en la forma y las funciones del Estado, sino también su deslegitimación, en tanto la crisis de los Estados de corte keynesiano de la década de 1970 devino en una crítica al Estado (Lechner, 1996). En América Latina, la irrupción de estos cambios dio lugar a un cuestionamiento de la tradicional matriz sociopolítica de referencia que había concedido al Estado Nacional un lugar central en la articulación y regulación de la sociedad. El mercado pasó a ser la instancia de articulación privilegiada generando la presencia de sociedades de mercado donde debían primar la exigencia de productividad, eficiencia y competitividad.

Las últimas reformas del siglo XX, más allá de las diferencias por países, revelaron una identidad común no sólo en los propósitos, principios y contemporaneidad de sus planteos, sino en el discurso que las posibilitó. Esta generalización se constituyó sobre un cierto consenso ideológico (Estado mínimo, focalización, competitividad, etc.) que desdibujó las fronteras de demarcación de la manera en que habían sido pensados los sistemas educativos nacionales. Existió un lenguaje común para designar las transformaciones que tuvieron lugar y sus objetivos en el ámbito de la escuela. Sin embargo, si bien es cierto que dicha identidad se constituyó sobre un determinado consenso ideológico, nos ha interesado en el marco de esta investigación, rastrear también los rasgos distintivos de los aspectos a los que se hace referencia a través de las políticas docentes.

Este planteo nos lleva en primer lugar a señalar qué entendemos por políticas docentes. Con este concepto, hacemos referencia a normas, leyes, programas, prácticas e instituciones, que pueden ser analizadas como discursos en tanto se trata de procesos sociales de significación⁶. En ese sentido, buscaremos explorar cómo estos discursos intentaron fijar de modos diversos la noción de *docente*, en tanto que posición de sujeto, que interpeló a un conjunto de agentes de los sistemas educativos, asignándoles una posición en las formaciones discursivas pero también una particular historia que los constituyó como sujetos.

Las prescripciones de políticas docentes intentaron fijar la idea del ser docente a determinados sentidos y, de esta forma, modelaron fuertemente los aspectos normativos y organizativos de formación que se propuso para el sector. Desde esta perspectiva, intentamos dar un paso más adelante

de la descripción de medidas y prescripciones, resaltando -por un lado- las características fuertemente modeladoras de las concepciones acerca del trabajo docente, y por otro, el carácter eminentemente político -por ende conflictivo y vinculado con las luchas hegemónicas- que encierran los modos de entender, nominar y prescribir esa tarea.

La noción de profesionalización docente se ubica en este horizonte discursivo como el significante mediante el cual se pretendió interpelar a los docentes en el marco de las reformas educativas. Nuestro interés, entonces, es situar a la profesionalización como un significante en disputa, que involucró a distintos sujetos (podríamos nombrarlos también como actores o agencias) disputando por unir esa noción amplia, con significaciones particulares. Se trató de una disputa hegemónica a través de sus actos discursivos en torno a esa noción. En relación con esto, con el uso de la categoría significante, hacemos referencia a ciertos términos que son objeto de una lucha ideológica muy fuerte en la sociedad y que, por ello, van a tender a ser significantes tendencialmente vacíos –nunca totalmente vacíos- por el hecho de que dada la pluralidad de conflictos que ocurren alrededor de ellos no pueden ser fijados a una única articulación discursiva. Asimismo, esa característica de vacuidad es lo que los hace pasibles de ser articulado a distintas significaciones y, por eso, un potente motivo de disputa. Aunque no lo desarrollaremos en este artículo, diremos brevemente que los sindicatos docentes que, en distintas ocasiones, habían permanecido críticos al discurso de la profesionalización, fueron encontrando los modos de formar parte de esa disputa por vincular el significante con otros contenidos.

Las reformas educativas de los '90 se estructuraron en esta tensión entre la lógica del mercado y la lógica política. Los movimientos de reforma establecieron estrategias de regulación que produjeron cambios sustanciales en diversos ámbitos de los sistemas educativos, tales como el trabajo de los profesores y el contenido de su formación, donde las estrategias de regulación supusieron la incorporación de una retórica sobre la profesionalización de la docencia (Popkewitz y Pereyra, 1994). Allí, la utilización del término 'profesional' para interpelar a los docentes da cuenta de un cierto estilo de razonamiento y modo de presentación, que lo construyeran como un sujeto portador de ciertas cualidades y disposiciones. Es preciso en este punto

destacar que, así como otros conceptos, el de profesionalización no tiene un significado fijo, sino por el contrario, es construido *discursivamente* en contextos históricos institucionales precisos (Popkewitz, 1995). En ese marco, los organismos internacionales adquirieron una notable importancia en el acompañamiento de las mencionadas reformas educativas a través del financiamiento de programas para su implementación o del asesoramiento a los países de la región. Nos ocupamos de empezar a pensar "lo profesional" en tanto superficie de inscripción de diferentes significados.

Antecedentes de la discusión acerca de lo profesional

La consideración del docente en tanto profesional y el debate relacionando a dicha nominación no surgió con las reformas educativas de finales del siglo XX. La reafirmación de este status tiene una larga e intensa historia durante el siglo XX, aunque sus inicios datan de los siglos anteriores.

Al respecto, Domique Julia (2001) precisa que la formación profesional de los educadores implicó una reflexión acerca de los saberes y *habitus* requeridos para el trabajo como profesor. Julia destaca dos etapas en el proceso de profesionalización de la docencia. En el marco de la Reforma Protestante, la primera etapa se relaciona con los cambios producidos en las comunidades religiosas, que exigían a los fieles capacidades relacionadas con el dominio de la lectura y la escritura para proclamar personalmente el dogma. Así se delimitó un cuerpo de enseñantes dedicados a la catequesis, a quienes se reclamaba pocos saberes dado que el aprendizaje del dogma podía hacerse en forma oral. Continuando con un control de la educación en manos de la Iglesia, en el siglo XVII Jean Baptista de La Salle consideró que el *habitus* cristiano se debía formar a través de la consideración del más mínimo detalle. Esto implicó la necesidad de contar con centros especiales de formación de maestros, el control riguroso del tiempo y la utilización de nuevas tecnologías de la transmisión. La segunda etapa del proceso tuvo lugar en el siglo XVIII, cuando el Estado sustituyó a la Iglesia y las corporaciones municipales en el control de la educación. Aquí se pasó de una selección discrecional de la docencia (por su pertenencia a una corporación religiosa o municipal) a una selección mediante un examen o concurso que

definieran la base mínima de una cultura profesional que los enseñantes debían poseer.

En forma complementaria a estos planteos, Antonio Víñao Frago (2003) señala pasos o etapas en el proceso de profesionalización que involucran la dedicación a tiempo completo a la tarea de enseñar y, posteriormente, la existencia de un marco legal sobre el ejercicio de dicha tarea, la exigencia de una formación especializada y la constitución de asociaciones profesionales. El autor afirma que el proceso de constitución de los sistemas educativos nacionales reforzó estos procesos e instauró una profesión que si bien se regía por normas y valores provenientes de los poderes públicos, no abandonaba totalmente un modelo clerical. En este contexto, el significado de la profesionalización docente estaba ligado a la regulación legal de la formación, el acceso y las condiciones de trabajo de los docentes, la creación de instituciones especiales de formación y el establecimiento de un sistema de incorporación a la docencia pública.

La consideración de una perspectiva histórica permite sostener que la cantidad de sentidos históricamente constituidos en torno al docente (tanto dentro como fuera del discurso pedagógico) terminó por hacer insuficiente la operación de constituirlo y se tendió entonces a buscar otro significante que retuviera sentidos más estables: docente profesional.

Esta persistencia histórica de distintas problemáticas asociadas a la conformación de un cuerpo de enseñantes está revelando que se trata de uno de los pilares del proceso de formación de los sistemas educativos modernos, por el cual un conjunto de prácticas e instituciones dispersas se constituyen en un dispositivo social. Toda vez que este dispositivo fue reconfigurado (por ejemplo, cuando pasó de ser una tecnología religiosa a ser parte de la formación de los estados nacionales) sus partes componentes fueron puestos en cuestión.

Las disputas acerca de lo profesional a fines del siglo XX, fueron también herederas de los sentidos que habían sido otorgados al docente tanto en la fase inicial de instalación de la escuela pública en Latinoamérica (últimas décadas del siglo XIX y primera mitad del siglo XX) como en la fase posterior a la expansión educativa. Como en toda lectura del pasado, en esta herencia, lo “otro/a existente”, es interpretado a partir de los códigos del presente. Así, en las expresiones más recientes, cuando nuevos sentidos son

otorgados a la labor docente, persisten recreadas, tanto la visión del maestro-sacerdote-apóstol como la del maestro-trabajador sindicalizado.

Si tomamos el caso de Argentina, Guillermina Tiramonti (2001) afirma que en la era del normalismo la construcción de la identidad docente en Argentina resultaba de la confluencia de 1) la condición del maestro como funcionario público portador de un mandato social, 2) la condición de *profesional*, poseedor de un saber experto para el desarrollo de una actividad específica y socialmente diferenciada y 3) la condición de intelectual, en tanto portador de un cuerpo teórico-doctrinal, en la medida en que el normalismo organizaba el sentido de su práctica. Si bien esto quiere decir que no constituye una novedad la interpelación al maestro como profesional, es evidente el desplazamiento de significados que se produce cien años después de inaugurar el normalismo. Y este desplazamiento más que tributar a cambios operados en el campo de la profesión misma respondió a una construcción resultante de las nuevas circunstancias en las que ésta se desarrollaba. Ello convivió también con otras interpelaciones provenientes de las fisuras de aquel mandato social y del Estado como su garante. La enunciación del docente profesional en el escenario latinoamericano de fines del siglo XX, se inscribió en la tensión entre la discusión respecto a los cambios necesarios a hacer en el sistema educativo para conseguirlo y la creciente proletarización del trabajo docente.

Profesionalización docente en el discurso de organismos internacionales. Ensayos sobre la fijación del significado

Hay gran cantidad de trabajos que presentan un panorama de la situación educativa de América Latina, sobre todo aquellos donde se observa una participación de organismos internacionales tales como UNESCO, BID, OEI⁶. La comparación ofrecida desde dichos organismos se explica a partir de la razón de ser de estas instituciones, que en general tienen como propósito el promover políticas estratégicas de desarrollo para la región. Por otra parte, es posible inferir además que existió interés desde los gobiernos locales de participar en proyectos de este tipo, de manera que se desarrollaron estudios con colaboración de organizaciones estatales (ministerios y se-

cretarías nacionales) y de organismos internacionales, con el objetivo de producir e intercambiar información sobre las políticas docentes. El carácter regional de los lineamientos políticos propuestos permite identificar un contexto particular de enunciación. En este sentido, debe tenerse en cuenta también que las posiciones de sujeto que se construyeron sufrieron reconfiguraciones en el nivel local, con lo que adquirieron nuevos significados y expresan tensiones específicas.⁷

Es frecuente encontrar, en los documentos de la época tanto en las declaraciones de los organismos mencionados como en el discurso de los académicos, los términos “profesión docente”, “docente profesional”, “profesionalidad”, “profesionalismo”, “profesionalizar”, “profesionalización”; todos los cuales, más allá de las especificidades, remitían a una cualificación del trabajo en la enseñanza. Esta idea de sentido común, no sólo no encuentra referentes unívocos en el discurso especializado sino que, en ocasiones, se desarrolló como campo semántico que, al eludir una definición, presupuso su significado y por tanto se prestó a diversas interpretaciones.

De este modo, la profesionalidad emergió como un significante que funcionaba como superficie de inscripción de diferentes significados. ¿Significaba lo mismo la profesionalización docente en los distintos contextos nacionales?, ¿significaba lo mismo en el entorno enunciativo producido por cada uno de los actores que disputan en cada ámbito nacional? Interrogantes retóricos que invitan a considerar la comparación y la interpretación de diferentes modos de significación.

OEI

La OEI es una oficina de la UNESCO. Se considera centro mundial de análisis comparado de la cuestión educativa. En documento de 1985, la UNESCO pauta las funciones principales de la OEI: 1) Preparar y organizar la Conferencia Iberoamericana de Educación; 2) Realizar estudios comparados; 3) Ampliar sistema de información pedagógica. Tiene función de mediación, facilitando la constitución y sistematización de un foro ampliado de posibles alternativas para las reformas educativas. La OEI ha constituido un fuerte espacio para la producción de lineamientos de política educativa, de hecho las Conferencias Iberoamericanas de Educación existen como espacios previos a las Cumbres de Jefes de Estado.

Un análisis de las Declaraciones de las Conferencias Iberoamericanas de Educación de los años treinta (La Habana 1989; Guadalupe 1992; Bogotá 1992; El Salvador 1993; Buenos Aires 1995; Concepción 1996; Mérida 1997; Sintra 1998) arroja las siguientes conclusiones:

A partir de 1992 (Bogotá) surge la explicitación de cuestiones referidas a la formación docente, promoviendo la formación en administración de la educación en pos de los procesos de descentralización y desconcentración. Es clara la referencia al tema de la calidad, el cual converge con el heredado tópico de la igualdad de oportunidades.

No es sino hasta 1993, en El Salvador, que el tema docente emerge en las Conferencias de Educación de la OEI. En este momento se apela a la necesidad de suministrar nuevas competencias técnicas y metodológicas. Luego, la consideración de la educación no sólo como derecho sino como inversión social, hace que el tema docente como condición para la calidad educativa aflore con fuerza y con ello la retórica de la profesionalidad (Bello de Arellano, 1998).

En ese contexto surge la referencia a la formación de formadores, acentuando las características técnicas y metodológicas de la formación. Allí se significa la educación como formadora de recursos humanos y se refuerza la necesidad de mejorar los métodos de enseñanza (se habla de aprender a aprender). En circunstancias en que “la región comienza a dar señales de inflexión hacia el desarrollo después de un largo período de crisis”, emerge el mandato de continuar e impulsar la reforma educativa.

En ese año comienza una nueva forma de enunciación. La “adaptación a los cambios”, no pasa sólo por la incorporación de las nuevas tecnologías para sumarse a la tendencia mundial, sino de “usar medios no convencionales de enseñanza”, y de cambiar los códigos sobre los que se erige la formación de los maestros.

En 1995 (Buenos Aires) surge explícitamente la preocupación por la profesionalidad vinculada a la formación de grado y a las condiciones laborales. Como reacción a los cambios que se venían dando, se enfrenta el mandato de la reforma a un diagnóstico de la situación latinoamericana. Ya no se habla sólo en términos de formación sino de mejoramiento de las condiciones laborales y mejor remuneración. La “profesionalización” es acompañada de la “dignificación”. Es en esta Conferencia donde por pri-

mera vez se habla tan claramente de profesionalizar.

La declaración de 1996 acentuó la necesidad de docentes que practiquen valores democráticos. Asimismo se planteó allí la necesidad de una política de profesionalización. Las reflexiones de ese año recibieron la inercia del anterior, donde se retomó el término “profesionalización”, sin embargo a diferencia del año anterior, se realizaron declaraciones de principios más restringidas al ámbito del proceso docente-educativo. Lo profesional resultó visible a partir de “la existencia de docentes informados y conscientes de su papel activo en el tratamiento de la información”. También se apeló a la gestión como una dimensión de desempeño del docente con creciente preocupación por el tópico de la evaluación.

En 1997 la tendencia hacia la profesionalización se intensificó. Ella surgió como la búsqueda de una mayor profesionalización ligada al reconocimiento académico y social de sus competencias. En esa pretensión hubo también búsqueda del fortalecimiento de aspectos ligados a la enseñanza de valores, contenidos ético-filosóficos y desarrollo moral. Hubo un acento ligado a la “calidad moral de la profesión”. En la última de las reuniones citadas, sólo se encontró una referencia a la formación inicial y continua de los docentes.⁸

En el marco del *Programa de Evaluación de la Calidad de la Educación* (OEI, 1998) el taller “Evaluación de docentes y centros educativos” reunió a funcionarios de diferentes ministerios nacionales de educación de América Latina. Las conclusiones y recomendaciones allí redactadas admiten la necesidad de evaluar la tarea docente como una forma de mejorar la calidad de la educación. El trabajo docente es analizado como una dimensión de la calidad educativa, factible de ser operacionalizada en un conjunto de indicadores y se afirmó: “*El desempeño de los profesores es un insumo, el logro educativo de los estudiantes es un indicador de corto plazo (output) y la inserción laboral es un indicador de largo plazo (outcome)*” (OEI, 1998: 22). Se hizo evidente una visión restringida que postuló la implementación de un sistema de evaluación de los docentes a problemas técnicos, de costos y una culpabilización a los sindicatos docentes por tener una actitud ‘proteccionista’ (sic) que impedía que los docentes fueran evaluados. El taller opuso ‘docente – profesional’ a ‘docente – funcionario público’ y afirmó que ‘*la ubicación del docente como funcionario público limita el impacto de la evalua-*

ción de su desempeño profesional’ (OEI: 1998: 24).

El escenario de estas declaraciones experimentaba también un cambio importante. Si a principios de los noventa era fuerte el énfasis en el papel que podía jugar la educación en la consolidación de la democracia y en los procesos de integración regional, hacia fines de la década, emergió un término que cristaliza el nuevo contexto que vive el docente: “la sociedad del conocimiento” como un escenario de demandas viejas y nuevas para el docente. Por un lado persistía el planteo por que el sistema no se ocupara sólo de la formación sino también en la actualización, a la vez que continuara mejorando los niveles de calidad y de equidad. Por otro lado, el discurso se dirigía no sólo a las condiciones sistémicas sino individuales. Se apelaba ahora al compromiso del maestro, que debía estar atento a las necesidades de cada uno de sus alumnos.

Una panorámica sobre las declaraciones de la OEI en los años ‘90 puso en evidencia que, en lugar de sucederse escenarios y demandas al maestro, las nuevas cuestiones se suman a las viejas deudas. Es así que convivieron a finales de siglo, sedimentos del discurso del desarrollo y de la instauración o consolidación de la democracia con la incorporación activa en la sociedad del conocimiento⁹.

UNESCO

Hacia finales del siglo XX, al desafío de extender la cobertura en educación, todavía presente en Latinoamérica, se añadió el reto de mejorar la calidad educativa. Esta agregación de problemas en la agenda educativa ponía en un lugar central la interpelación a los docentes, sobre la base de una responsabilización en términos de la calidad educativa, como protagonistas de la escena aulica. Para la UNESCO, “*nunca se insistirá lo suficiente en la calidad de la enseñanza y por ende del profesorado*” (Colectivo de autores, 1996, p.167)

El texto de la UNESCO, “La Educación encierra un tesoro” revela el mecanismo de interpelación con el que se evoca al colectivo docente en términos de la profesionalización. A la vez que se hablaba de “profesión docente” como entidad preexistente a la declaración - “*la profesión docente es una de las más fuertemente organizadas del mundo*” (p. 165) -, se aspiraba a la profesionalización de los enseñantes para el mejoramiento de la educa-

ción - "la competencia, el profesionalismo y la dedicación que se exige a los docentes hacen que recaiga en ellos una ardua responsabilidad" (p. 165).

Ya en 1992, el vínculo docente - calidad educativa había sido proclamado: "las dos principales exigencias que un sistema de formación eficiente de recursos humanos impone a los educadores es 1) compromiso con una educación de calidad y 2) capacidad para administrar de forma autónoma y responsable los establecimientos y recursos a su cargo. Es por ello que se plantea la necesidad urgente de profesionalizar (CEPAL-UNESCO, p.182).

Profesionalizar significó -para el organismo- mejorar las competencias profesionales de los maestros en ejercicio y educar la responsabilidad de los que están en formación. Era recomendable para estos, una preparación pedagógica breve combinada con prácticas directas. La capacitación docente debía ir asociada al tema de los incentivos pensados también en función del desempeño para complementar el sueldo base de los maestros (Idem, p.184). Por ello, cuatro ámbitos eran clave para consumar el proceso de profesionalización: reclutamiento docente, formación, capacitación e incentivos.

La UNESCO, instauró un diálogo, no sólo con las agencias encargadas de diseñar y poner en práctica las políticas educativas, sino con los maestros. Se aludió a la necesaria posesión de conocimientos, competencias, a la capacidad de presentar la información de forma problemática y al hecho de que la autoridad del docente debía ser ganada en la legitimidad del saber. Al contrastar las declaraciones de este organismo con las de otros es visible que prestó mayor atención a la dimensión actitudinal y humanística del maestro: se apeló a la dedicación, la empatía, la paciencia, la humildad, la motivación, etc., como cualidades personales que enriquecerían el proceso de enseñanza-aprendizaje (UNESCO, 1997).

En este sentido, el organismo reconocía las dimensiones excesivas de la responsabilidad asignada al maestro: "los maestros deben tener éxito allí donde los padres, las instituciones religiosas o los poderes públicos han fracasado con frecuencia" (1996). En la perspectiva de la UNESCO, el docente profesional se construía a través de una intervención combinada en la formación, la capacitación, los mecanismos de reclutamiento y el establecimientos de incentivos. Asimismo, se asociaba fuertemente la profesionali-

zación con el problema de calidad educativa. En este marco, el docente profesional era aquél que, en virtud de su formación, pero también de sus condiciones personales, se responsabilizaba por la calidad de la enseñanza que ofrecía a sus alumnos.

BID y PREAL¹⁰

Para el BID, era necesario contar con docentes profesionales que poseyeran saberes sólidos y armas pedagógicas certeras, para enseñar distintas disciplinas y -al mismo tiempo- apoyar y estimular a sus alumnos, sobre todo en las regiones más pobres. El docente profesional debía ser capaz de innovar, perseguir la satisfacción y la motivación de sus alumnos. En diálogo con las agencias más que con los maestros, el Banco insistió en el mejoramiento de la calidad, la equidad y la eficiencia del sistema educativo, y para ello situaba al docente como punto de apoyo de los proyectos en esa dirección (BID, 2000, p.16). Si para la UNESCO, en el nuevo escenario, "los maestros deben tener éxito allí donde los padres, las instituciones religiosas o los poderes públicos han fracasado con frecuencia", en la perspectiva del BID, la profesionalización operaba a un nivel micro como si la labor docente y el impacto de su desempeño estuviesen desligados de transformaciones sociales de carácter más amplio. La utopía de un docente profesional a finales del siglo XX convivió -así- con el diagnóstico de deterioro de las condiciones laborales y de vida de este sector ocupacional. Es por ello que, unido al aumento de las exigencias hacia los enseñantes, se abrió el debate acerca de las condiciones necesarias para que el proyecto de profesionalización tuviera efecto.

El BID declaraba en el 2000 que aumentaría considerablemente su apoyo financiero al adiestramiento de los maestros, que podía realizarse antes y durante el período de servicio: era necesario equipar las instituciones de adiestramiento y establecer programas de incentivos para atraer al sistema educativo maestros altamente calificados. Este organismo se comprometía a apoyar el desempeño de los maestros mediante enfoques innovativos de reclutamiento, adiestramiento ayuda y recompensa a profesores competentes. Proponía financiar la formación y la capacitación. La inversión destinada a los maestros debía ser evaluada a partir de la instauración de sistemas de rendición de cuentas de su desempeño a nivel escolar (BID, 2000, p.46).

El Banco reconocía que existían diferencias sustanciales en las necesidades educacionales de cada uno de los países de la región y que no era posible establecer un patrón uniforme de prioridades para todos los países y circunstancias dentro de un mismo país. Por lo tanto, la selección de alternativas de financiamiento para conformar el programa sectorial del Banco se apoyó principalmente en el análisis de la situación educativa existente, de los planes y programas de desarrollo económico y de las orientaciones de política educativa adoptadas por el país para realizar los objetivos y metas de dichos planes.

El Programa de Reforma Educativa en América Latina (PREAL) realizó una serie de documentos que describieron la situación de la docencia en América Latina y recomendaban la implementación de innovaciones o programas tendientes a mejorar la calidad del sector. Si bien diferían en su contenido, dichos documentos coincidían en señalar una vinculación entre profesionalización de los docentes y la implementación de sistemas de evaluación de su tarea, ligados a la estructuración de incentivos monetarios y modificaciones en la estructura salarial en función del desempeño.

Uno de los documentos recomendaba “fortalecer la profesión docente mediante el incremento de sueldos, una reforma de los sistemas de capacitación y una mayor responsabilidad de los profesores ante las comunidades a las que sirven” (PREAL, 1998: 5). El mismo documento planteaba la presencia de condiciones desfavorables para el ejercicio de la docencia que requerían decisiones firmes de los gobiernos centrales para “convertir la docencia en una profesión más sólida y atractiva” (PREAL, 1998: 5).

El deterioro de la profesión docente fue señalado como uno de los problemas que deben afrontar los sistemas educativos de América Latina. Esta situación era causada tanto por las precarias condiciones de trabajo como por las formas de reclutamiento de los docentes que no seleccionan ‘personal de excelencia’. “Como resultado de esto, los profesores se han convertido en uno de los principales obstáculos para mejorar la educación en América Latina” (Puryear, 1996: 14). De esta forma, se responsabilizaba al sector docente por el deterioro de la calidad educativa y a sus gremios por rechazar los sistemas de evaluación para el ingreso y la promoción magisterial, visto como una de las soluciones al problema. La búsqueda de culpables lleva, inclusive, a prever formas de penalización: “los gremios docentes poderosos y la

protección normativa (a menudo consignada en los estatutos docentes en América Latina) dificultan la penalización de los maestros que exhiben un mal desempeño aun cuando es posible identificarlos” (Winkler; Gershberg, 2000).

El docente era culpable y al mismo tiempo responsable de afrontar las reformas tendientes a mejorar la calidad. Frente los documentos que interpelaban a la docencia como obstáculo del cambio, otros recomendaban desafíos que tendieran a sustituir las denominadas prácticas y tradiciones, por otras concebidas como innovadoras. Si bien no se responsabilizaba directamente a los docentes, se afirmaba que los gobiernos centrales debían estipular sistemas de formación continua que posibilitaran el conocimiento y la implementación de situaciones de enseñanza acordes con los cambios actuales, propios de una ‘sociedad de la información’, que implicaban la necesidad de conseguir un compromiso del cuerpo docente y una redefinición de sus funciones (Calvo, 1996 y Schiefelbein; Schiefelbein, 1999). Por otro lado, se pretendió trascender la participación de los maestros en los proyectos de corte pedagógico y llevarla al ámbito de la gestión y planificación escolar: “es preciso que asuman un rol decisario en los asuntos de su escuela. Es preciso su respaldo y participación a fin de que el viejo modelo de remuneración baja, desvinculada de su desempeño, dé lugar a otro que retribuya dignamente el esfuerzo y la excelencia académica. Igualmente importante es que profundicen su compromiso de actuar como modelo para sus estudiantes y de participar en un proceso de autoformación continua” (PREAL, 2001). Para el Programa no se trataba de aumentar remuneraciones en general sino establecer diferencias en función del desempeño.

Desde esta perspectiva, el carácter centralista y burocrático de las instituciones estatales encargadas de la formación docente detenía las innovaciones en el sector: “gran parte del problema está en el hecho de que la educación sea un ámbito manejado por instituciones estatales, centralistas, burocráticas las cuales frenan el ritmo de las urgentes innovaciones. La inversión del Estado es insuficiente e inequitativa, carente de compromiso con los más pobres” (PREAL, 1998: 17). Se recomienda al respecto una estrategia de descentralización de la formación inicial de los profesores (PREAL, 2000).

En un foro de debate que PREAL propició sobre profesionalidad docente, salarios e incentivos, un texto de Mariano Fernández Enguita (2001) describía algunos ejes acerca de la noción de profesionalización. Allí el au-

tor exploraba las características de las profesionales liberales y las burocráticas u organizacionales. Planteaba que “los enemigos de las profesiones son las burocracias y el mercado” y que “el compromiso con los fines de la educación, con la educación como servicio público” definía el carácter profesional de la docencia, más que la cualificación la autonomía, las competencias, la disciplina, la disponibilidad para los fines de la organización (Fernández Enguita, 2001).

Esta definición resulta algo problemática por distintos motivos. Por un lado, la definición de lo que se entiende por los fines de la educación y por el compromiso o la ausencia de él con esos fines, resulta al menos elusivo o relativo como definición. Por otro lado, la definición de los fines de la educación separado del ámbito de la organización, resulta cuestionable, justamente por entender que no se trata de finalidades esencializadas sino de propósitos que cobran sentido en base a cuál es la posición del enunciador que los formula. Por último, mirado desde la Argentina y de otros países de la región, la afirmación de que la burocracia y el mercado son los enemigos de las profesiones requiere un examen mayor, ya que la profesión docente argentina tuvo sus puntos de concreción más fuertes a instancias de las burocracias. En Argentina –como ya mencionábamos y no como caso excepcional- la profesión docente se constituyó como tal a partir de la regulación que el Estado estableció sobre ella; se enseñaba desde mucho antes, pero la constitución como profesión de Estado se realizó a partir del paradigma normalista y la regulación que el Estado estableció sobre el trabajo de enseñar (Birgin, 1999). Algo muy similar puede plantearse para el momento en que la formación docente fue establecida ya no como una instancia de formación del nivel medio a nivel de educación superior, con la pretensión –entre otras- de fortalecer su carácter profesional (Southwell, 1995, 1997). Y allí, en esas dos instancias, la definición de los fines de la educación era establecida fundamentalmente por la organización burocrática que le daba impulso y organización.

De la lectura de los documentos puede inferirse que la consolidación de un sistema de incentivos y la posibilidad de que el maestro pudiera disfrutar de él dependía del individuo profesional. Se insistía en que “es preciso que asuman un rol decisivo en los asuntos de su escuela. Es preciso su respaldo y participación a fin de que el viejo modelo de remuneración baja, desvincula-

da de su desempeño, dé lugar a otro que retribuya dignamente el esfuerzo y la excelencia académica. Igualmente importante es que profundicen su compromiso de actuar como modelo para sus estudiantes y de participar en un proceso de autoformación continua” (PREAL, 1989).

A partir de los diagnósticos que PREAL realizaba, de la agenda que proponía y las discusiones académicas promovidas, contribuyó a alcanzar consensos regionales acerca de las orientaciones que los cambios debían ir asumiendo, y el direccionamiento que irían tomando los recursos. En este sentido, las prioridades que la agencia alentaba referente a la profesionalización docente en el escenario de las reformas educativas efectuadas fueron aquellas que vincularon fuertemente el significante profesionalización con el compromiso individual para el mejoramiento del desempeño, los estímulos (remunerativos y otros) asociados a ese desempeño, el compromiso con la resolución de necesidades de los ámbitos comunitarios más próximos, y un rol de gestión institucional –y no sólo pedagógica en sentido estricto-.

Algunos interrogantes finales

Si seguimos el curso de la discusión acerca de la profesionalización en el ámbito de la educación latinoamericana en las últimas décadas del siglo XX advertimos que, independientemente de las diferencias entre un organismo y otro, se transitó por diferentes fases. Sobre el imperativo de la expansión de los sistemas educativos nacionales característica de la inmediata posguerra y que perduró en muchos casos hasta años recientes, se añadió la competencia internacional en términos de calidad de la educación, con lo que la interpellación al docente fue llevada a primer plano.

De los analizados, el discurso del BID resultaba el más directamente dirigido a quienes hacían políticas educativas, señalando la importancia de la profesionalización como condición de las reformas educativas; con un foco en la adaptación a los cambios, sobredimensionando una perspectiva técnica de intervención en la profesionalización. En cambio la UNESCO elaboró un discurso más orientado a una interpellación directa a los maestros, haciendo énfasis tanto en cuestiones técnicas como actitudinales. El maestro

no sólo fue visto como un actor del sistema educativo que se adaptaba a los nuevos cambios, sino que se presentaba como agente del cambio mismo. La OEI instaló gradualmente en la agenda educativa el tema de la profesionalización docente, centrándolo en una revisión de las condiciones que presentaba su formación para hacer frente a la acumulación de demandas educativas característica de las últimas décadas.

Estas diferencias, resultantes en buena medida de las misiones de estos organismos, comportaban dosis diferentes de victimización y de responsabilidad del maestro en relación con las transformaciones propuestas. Las voces puestas en boca del maestro, su lugar como clave de los procesos de reforma, responsable de sus fortalezas y debilidades, ha constituido un material rico para que, en cada contexto nacional, la interpelación al docente profesional se convirtiera en campo de disputa de distintos actores.

En este sentido, las recientes discusiones en torno de la profesionalización docente nos hacen pensar sobre la profundidad del cambio en los dispositivos educativos que se pusieron en marcha. Es preciso destacar que las apelaciones a la profesionalización docente que hemos reseñado implicaron otros supuestos sobre la formación y el trabajo de los docentes. A partir de un estudio comparado de las prácticas de reforma de la formación del profesorado en ocho países, Thomas Popkewitz y Miguel Pereyra (1994) afirman que el uso del término profesionalización remite principalmente por un lado a las discusiones nacionales y las pautas institucionales de control que emergen en la formación del profesorado, que suponen un aumento en los mecanismos de evaluación y las reglas de titulación; por otro lado el término refiere a la intención de incrementar la cocompetencia social e intelectual de los docentes, que está relaciona con un aumento en la autonomía, responsabilidad y status de los profesores.

Quisiera retomar aquí algunos de los elementos centrales con los que comenzamos el análisis. Las políticas docentes promovidas desde estos diagnósticos y prescripciones constituyeron modos que buscaban fijar al profesional de la educación, estrechamente ligado a ciertos significados. La emergencia del tema de la profesionalización en la realidad educativa latinoamericana de cierre del siglo XX, en la medida en que ha pretendido reafirmar una condición puesta en entredicho históricamente para el caso del docente, ha ordenado algunas de las disputas en torno de las interpelaciones diri-

gidas a este sector ocupacional. Estas múltiples significaciones en torno a la profesionalización dan cuenta de una operación ideológica, constituyendo un punto nodal en torno del cual los sentidos adquieren estabilidad. Así, las referencias al profesional crítico, al profesional eficiente, al profesional autónomo, al profesional democrático, no sólo establecen énfasis particulares en los múltiples significados de la profesionalización, sino que constituyen puntos nodales de determinados discursos que han reflexionado acerca de la formación y actualización docente ligados a la profesionalización.

La profesionalización de la docencia como un campo de intervención se hace visible si entendemos su papel como acto de interpelación en el discurso de la reforma. Interpelación entendida como aquella invocación discursiva que construye lo que nombra, no solo en el presente, sino en el pasado, provocando el efecto del “yo ya estaba aquí”, o “yo ya era esto”, a la vez que lo instituye.

Es así que la profesionalización docente constituyó una interpelación que instituyó al docente profesional no solo como modelo, sino como reivindicación de una tradición siempre existente, sobre la que se apoyan los atributos que, en el nuevo período, debían caracterizar al docente profesional.

Sobre este campo, se teje entonces una variedad de posiciones que son objeto de disputa: el docente profesional es responsable primario de la calidad educativa, el docente profesional requiere de condiciones de trabajo acordes a su estatus, el docente profesional es producto de una mejora de la formación, el docente profesional no solo remite a un conjunto de saberes sino a condiciones personales.

Se trató de un campo de significados que a la vez funciona como mecanismo de regulación. En la medida en que la perspectiva de la profesionalización se fue asociando de manera predominante a alguno o algunos de los significados posibles, las políticas adoptadas en consecuencia establecieron normas (que exceden el tratamiento que aquí hemos hecho), una trayectoria deseable, una serie de condiciones ideales que caracterizan al docente profesional. De ese modo, una dispersión de prácticas, trayectorias, experiencias, fueron matriciadas por una perspectiva de formación, reclutamiento, promoción, incentivo, etc. La fijación de una carrera profesional docente tuvo como prerequisito una cierta estabilidad del significado de la profesionalidad docente.

En palabras de Popkewitz (1995:36), “*lo que resulta importante con términos tales como ‘profesionalismo’ es reconocer que ellos involucran un proceso de normalización. Las palabras ‘actúan’ para ligar una variedad de presupuestos sobre lo que es socialmente apropiado y sobre cómo un individuo debe comprender su propia competencia en acciones futuras. Aunque nunca es monolítico, si uno es considerado ‘profesional’, ello involucra conjuntos particulares de disposiciones sobre cómo se debe hablar, pensar, actuar y ‘ver’.*”

Las reformas educativas en América Latina se incluyeron en una transformación social y cultural más amplia. En la mayoría de los casos nacionales, la temática del desarrollo había instalado en las décadas del 50 y el 60 una preocupación por la expansión del sistema educativo. Más tarde, la problemática de la debilidad de los regímenes políticos agregó al tema de la expansión el de la formación y consolidación del sujeto político democrático. En años recientes, las transformaciones culturales caracterizadas por el advenimiento de la “sociedad del conocimiento” y sus derivaciones en una sociedad profundamente desigual como la latinoamericana, conformaron una agenda educativa compleja, con yuxtaposición de problemas y temáticas.

Sobre este panorama, la productividad discursiva de los organismos internacionales (tanto aquellos que cumplieron con misiones de financiamiento como aquellos de carácter consultivo y de apoyo técnico) ofreció un material rico en significantes para reordenar las disputas que, en cada caso nacional, expresaban una dispersión de agentes interesados en su posicionamiento en cada campo de la reforma.

Uno de los significantes que ha sido empleado con mayor intensidad en el orden nacional, y que ha reunido mayor cantidad de debates y abarcado un campo amplio de significados es el de “profesionalización docente”. En el trabajo precedente hemos intentado describir la extensión de este campo de significado, destacando particularmente la productividad discursiva de los organismos internacionales que, sobre la base de este punto nodal del discurso reformista, han podido articular posiciones de sujeto y actos de interpelación a los docentes. En ese marco, la profesionalización docente ha dejado de ser simplemente un punto más de la agenda nacional e internacional de la reforma educativa para convertirse en una agenda específica, determinando su propio campo de intervención en términos de lo que hemos definido como políticas docentes en la historia reciente.

Notas

¹ Esta investigación se realizó en FLACSO y trabajaron en ella Martín Legarralde, Leidy González García, Diana Bertona y Leandro Stagno.

² Nos referiremos concretamente a los siguientes organismos: BID, OEI, UNESCO.

³ BID, OEI, UNESCO.

⁴ “...Hablar de ‘sujeto’ remite a ‘posiciones de sujeto’ en el interior de una estructura discursiva. Los sujetos no pueden ser el origen de las relaciones sociales, ni siquiera en el sentido limitado de estar dotados de facultades que posibiliten una experiencia, ya que toda “experiencia” depende de condiciones discursivas de posibilidad precisas” (Laclau; Mouffe, 1987: 132-133). Los autores advierten que no debe reemplazarse el esencialismo totalizante del sujeto por el esencialismo de las partes propio de las posiciones de sujeto. Señalan que es imprescindible tener en cuenta que las posiciones de sujeto se configuran una serie de posiciones diferenciales. Ninguna de ellas puede constituirse como una posición separada.

⁵ Nuestro marco para una aproximación a las políticas docentes ha sido una noción de lo social como espacio discursivo, entendiendo las relaciones sociales como relaciones de significación y en el que se producen disputas por los campos de significado.

⁶ Hablar de Latinoamérica desde la perspectiva de estos organismos significa situarse en un recorte particular de la región. La exclusión de Cuba, por ejemplo, por parte de algunos de ellos (BID, OEA) hace que quede fuera una realidad que en lo educativo puede ofrecer contrastes a considerar en una comparación. Las fuentes revisadas revelan esta exclusión incluso en trabajos procedentes de la UNESCO, organización a la cual este país pertenece.

⁷ El término *Infraestructura Internacional de Comunicación* (congresos, asociaciones, viajes, centros internacionales de documentación, revistas), usado por Thomas Popkewitz (1994) es una fuente a tener en cuenta a la hora de identificar formatos que producen comparación en América Latina. Las relatorías de encuentros entre países revelan el valor que se le otorga en la región a estos espacios, a partir de la posibilidad de confrontar y de intercambiar experiencias. Esta suerte de campo de intercambio supranacional es a su vez un ámbito de producción discursiva en el que se formulan significantes que luego serán objeto de lucha a nivel nacional.

⁸ OEI, *La Educación en Iberoamérica*, Madrid, 1998, p 140.

⁹ Mientras que en el discurso de la sociología latinoamericana, en términos de Svampa y Martuccelli, se produce un desplazamiento temático desde el *desarrollo*, pasando por la *dependencia* y la *dictadura* para llegar a la *democracia*, en el discurso político pedagógico persiste la temática del *desarrollo* con mucha fuerza hasta finales del siglo XX. Svampa, Martístella y Danilo Martuccelli. *Notas para una historia de la Sociología latinoamericana*. Cuadernos Americanos, México, 1994

¹⁰ El programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) es un proyecto financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) cuyo propósito es impulsar un diálogo regional informado sobre política internacional y la reforma educativa. Incluye a actores provenientes de organizaciones de la sociedad civil,

del sector gubernamental, organismos internacionales, representantes del sector empresarial, de universidades y, en general, a actores del mundo político y social. El principal objetivo de PREAL es creación de espacios para la búsqueda de consensos para la política educacional. (www.preal.org)

Bibliografía

Beech Jason, (2004) "Construyendo el futuro: UNESCO, el Banco Mundial, la OCDE y su modelo universal para la formación docente" en *Cuaderno de Pedagogía*, Nro. 12, Rosario, Laborde Editor.

Birgin, Alejandra (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego.*, Buenos Aires, Editorial Troquel.

Julia, Dominique (2001) "A cultura escolar como objeto histórico", *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 1.

Lacau, Ernesto; Mouffe, Chantal (1985) *Hegemonía y estrategias socialista*, Siglo XXI, México.

Laclau, Ernesto (1996) *Emancipación y diferencia*, Ariel, Buenos Aires.

Lechner, Norbert (1996) "La política ya no es lo que fue", en *Revista Nueva Sociedad*, nº 144, Caracas.

Popkewitz, Thomas; Pereyra, Miguel (1994) "Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa", en Popkewitz, Thomas (comp.) *Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*, Barcelona, Pomes-Corredor.

Popkewitz, Thomas (1995) "La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y en la formación docente", en *Propuesta Educativa*, año 6, nº 13, Buenos Aires.

Southwell, Myriam (1995) "Historia y Formación Docente. Algunos apuntes acerca del caso de la Provincia de Buenos Aires" en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año IV, Nro. 7, pp. 10-16, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, diciembre de 1995.

Southwell Myriam, "Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976), en A. Puiggrós (Dircción.) *Historia de la Educación en Argentina, Tomo VIII, Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*, (Buenos Aires: Galerna, 1997).

Svampa, M. y Martuccelli D., (1994) *Notas para una historia de la Sociología latinoamericana*. Cuadernos Americanos, México.

Tiramonti, Guillermina (2001) "Sindicalismo docente y Reforma Educativa en la América Latina de los '90", en Tiramonti, Guillermina; Filmus, Daniel (coord.) *Sindicalismo docente y Reforma en América Latina*, FLACSO - Temas, Buenos Aires.

Viñao, Antonio (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Morata, Madrid.

Documentos Analizados:

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)

Conferencias Iberoamericanas de Educación

I. La Habana, 1989 Reunión de Educación, trabajo y empleo
II. Guadalupe, 1992

III. Santa Fe de Bogotá. 1992 descentralización de la educación en los países iberoamericanos

IV. Salvador, 1993
V. Buenos Aires, 1995

VI. Concepción, 1996 Gobernabilidad democrática y gobernabilidad de los sistemas educativos

VII. Mérida, 1997
VIII. Sintra, 1998
IX. La Habana, 1999

Bello de Arellano, María Eugenia (1998) *La educación en Iberoamérica a través de las declaraciones de las cumbres de jefes de estado y de gobierno y de las conferencias iberoamericanas de educación*, OEI, Madrid.

OEI (1998) *Programa Evaluación de la Calidad de la Educación. Reseña 1994 - 1997*, Buenos Aires.

UNESCO

AA. VV (1996). La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid: Ediciones UNESCO.

CEPAL-UNESCO-PNUD (1987). Desarrollo y educación en América Latina

y el Caribe. Serie Educación y sociedad, Buenos Aires: Kapelusz.

CEPAL-UNESCO (1992). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Oficina regional de Educación para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile.

UNESCO (1998). "La UNESCO y la Educación en América Latina y el Caribe (1987 – 1997)", Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.

UNESCO (1999). "Educación para todos. Evaluación en el año 2000. Directivas técnicas", Francia.

Programa de promoción de las Reformas educativas en América Latina (PREAL)

Calvo, Gloria (1996). Enseñanza y aprendizaje. En busca de nuevas rutas. Serie Documentos, nº 6, PREAL.

Gajardo, Marcela (1999) Reformas educativas en América Latina. Balance de una década. Serie Documentos, nº 15, PREAL.

PREAL (1998). El futuro está en juego. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, equidad y competitividad económica en América Latina y el Caribe.

PREAL (2000). Iniciativas orientadas a la formación y perfeccionamiento de los docentes. Serie Mejoras prácticas, nº 6.

PREAL (2001). El desarrollo profesional de los docentes: proyectando desde el presente al futuro. Serie Mejoras prácticas, nº 10.

PREAL (2001). Quedámonos atrás. Un informe de progreso educativo en América Latina. Informe de la comisión internacional sobre Educación, equidad y competitividad económica en América Latina y el Caribe.

Puryear, Jeffrey (1996) La educación en América Latina: problemas y desafíos. Serie Documentos, nº 7, PREAL.

Schielbein, E.; Schielbein, P. (1999) ¿Es posible mejorar la preparación de los formadores de profesores?. Serie Documentos, PREAL.

Winkler, Donald; Gershberg, Alec (2000) Los efectos de la descentralización educacional sobre la calidad de la educación en América Latina. Serie Documentos, nº 17, PREAL.

Banco Interamericano de Desarrollo (BID)

BID (1996). ¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?. Documento de antecedentes para el banco interamericano de desarrollo, Buenos Aires.

BID (1999). Preocupaciones sociales: más allá de lo macroeconómico (diálogo por un desarrollo para todos), Washington DC.

BID (2000). Reforma de la Educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe. Serie de informes de políticas y estrategias sectoriales del Departamento de Desarrollo Sostenible, Washington DC.

Tiana Ferrer, Alejandro (2000). Cooperación internacional en evaluación de la educación en América Latina y el Caribe. Análisis de la situación y propuestas de actuación. Serie de informes técnicos del Departamento de Desarrollo Sostenible, Banco Interamericano de Desarrollo. Washington DC.

Reseñas bibliográficas

CARLI, Sandra (comp.)

La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping.
Editorial Paidós, Argentina, 2006.

Doctora en Educación y actual investigadora del CONICET y del Instituto de Investigaciones Gino Germani; Sandra Carli es, sin duda, una de las intelectuales más importantes en lo que a historia de la infancia se refiere. Sin reducir las problemáticas educativas de la niñez a problemáticas estrictamente escolares e incorporando al análisis educativo dimensiones culturales, políticas e históricas, Carli ha logrado dar visibilidad al tema de la infancia como objeto de estudio complejo reinscribiéndola en el campo de la educación. Siguiendo esta línea, en su último libro, Carli reúne a investigadores de distintas áreas (Sociología, Psicología, Cs. de la Comunicación, Cs. de la Educación, Cs. Políticas) a fin de reflexionar sobre las nuevas configuraciones que se construyeron alrededor de la infancia en el período de la Argentina posdictatorial hasta el año 2000.

La cuestión de la infancia en la Argentina, sostiene la autora, emerge en los años 80 y 90 como analizador privilegiado que permite indagar los cambios materiales y simbólicos producidos en la sociedad y, a su vez, como objeto de estudio específico en tanto construcción de la niñez como sujeto histórico que ha adquirido notoria visibilidad. A partir de la idea de diferentes "figuras" como el "niño de la calle" y el "niño consumidor", el "niño peligroso" y el "niño víctima en los medios", el "niño alumno" entre el derecho privada familiar y la esfera pública, entre otros; la autora esboza un conjunto de hipótesis sobre el pasado reciente y sobre las alternativas del tiempo presente que dan cuenta que la infancia durante estas décadas asumió características particulares que la diferenciaron notablemente de otros períodos históricos. La escuela, la calle y el shopping aparecen como espacios paradigmáticos, nuevos territorios de construcción de saberes y experiencias infantiles caracterizadas por su heterogeneidad y polarización que

ponen en tensión la premisa fundadora del sistema educativo de homogeneización social. En este sentido, la desigualdad social y la diversidad cultural en la población infantil denotan el cierre de un período histórico anterior signado por procesos de integración social donde el Estado resultó un actor fundamental para la configuración de identidades colectivas de la niñez, configuraciones escindidas a partir de los procesos de mercantilización, globalización e individualización que la infancia asumió durante esta etapa.

La obra se organiza en torno a tres ejes: infancia, política y educación, infancia y situación social e infancia, medios y consumo. En los diferentes artículos los autores retoman y profundizan las hipótesis esbozadas por Carli en la primera parte de la obra. En cada uno de ellos se analizan, por ejemplo, los enfoques políticos que la niñez asumió en este período, la crisis de autoridad del discurso pedagógico y su relación con la infancia, la socialización infantil en barrios privados y situación de calle, las representaciones de la infancia en el discurso del mercado, la publicidad y los medios, entre otros.

Este libro es el resultado de un análisis riguroso sobre la compleja problemática de la niñez en la Argentina de los últimos años que invita, sin dudas, a una profunda reflexión y debate. Sus aportes son muy valiosos. Por un lado, aporta una mirada transdisciplinaria que permite enriquecer el campo de la historia de la educación siguiendo una línea de investigación que articula niñez, educación y política y, por el otro, asume el desafío de investigar sobre el pasado reciente realizando un verdadero aporte a la investigación educativa.

Ma. Laura Canciani

PINEAU, P. – MARIÑO, M. – ARAÍA, N. – MERCADO, B. (2006) *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976 – 1983)*, Buenos Aires, Colihue

El libro que presentamos resulta un aporte valioso para la Historia de la Educación Argentina que permite nuevos análisis acerca de la última dictadura en la Argentina para especialistas y docentes. Ya no sólo desde la pers-

pectiva de la educación sino que ayuda a comprender los fenómenos sociales de la época

“Léase este libro, y aprendan los educadores, que las enseñanzas de las generaciones adultas deben habilitar a quienes los suceden a hacer su propia historia de la sociedad que les heredan, y que la sangre y el fuego y el odio, no ha tenido nunca en la Argentina la posibilidad de anidar en todas las personas, pero que las lágrimas de Lavalle sobre la tumba de Dorrego, y los maestros conmemorando con sus alumnos el luto del 24 de marzo, y los gobernantes, y los ciudadanos, diciendo Nunca Más, son escenas cuya repetición nunca será vana, ni agotará sus efectos pedagógicos, ni dejará de hacer historia. Este libro es una forma más de decir Nunca Más.” Las palabras finales del prólogo a cargo de la Dra. Adriana Puiggrós son contundentes para comprender el espíritu del texto.

La obra es el resultado del proyecto para Investigadores en formación “La lectura escolar y la construcción de las culturas políticas: Una mirada histórica para el caos argentino (1976 – 1989) de la programación científica 2004 – 2007 de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires bajo la dirección de Pablo Pineau y con sede en la Facultad de Filosofía y Letras.

El texto cuenta con *Prólogo*, como ya se dijo, *Introducción*; organizándose luego en tres partes, que se completan con un *Anexo* en el que los autores rescatan escenas de sus biografías en relación al período estudiado, invitando al lector a comprender la complejidad de esta etapa desde la cotidianidad, mostrando las marcas que ha dejado en la memoria. Este anexo no sólo enriquece la obra sino que provoca e incita a la búsqueda de los propios recuerdos. Finalmente, la obra pone a disposición del lector una base de fuentes primarias sobre Educación y Dictadura muy completa.

En la primera parte, “*Impactos de un asueto educacional: las políticas educativas de la dictadura (1976 – 1983)*”, Pablo Pineau, presenta las hipótesis que orientaron la investigación, planteando la escasa producción teórica acerca del período trabajado. La cercanía con el objeto de estudio fue capitalizada por Pineau en pos de rescatar experiencias de vida que como parte de un archivo oral se constituyó en un tejido de sostén para su desarrollo. El autor presenta un balance del estado del arte al mismo tiempo que introduce al lector en el escenario previo al inicio del llamado Proceso de

Reorganización Nacional. Luego, introduce al lector en un clima de época valiéndose de los documentos que forman parte del Archivo BANADE como parte de un hallazgo valioso, la mismo tiempo que sorprendente. El autor identifica y desarrolla con detalle las medidas que se implementaron como parte del control represivo de la época. El espionaje, la censura, el documento "Subversión en el ámbito educativo", las reformulaciones didácticas y las prácticas de disciplinamiento puestas en marcha, son los temas que el autor desarrolla poniendo a disposición del lector datos concretos que permiten agudizar el análisis.

La necesidad de homogenización de la sociedad argentina, de "reorganizarla", por parte del gobierno autoritario, encuentra en la escuela el ámbito privilegiado para cumplir el objetivo. Así, quienes idearon este proceso se valieron de múltiples estrategias para su consecución. El sistema educativo fue puesto a disposición del proyecto político de un modo atroz, dejando huellas que la sociedad argentina tramita con profundo dolor.

Pineau, da pistas para continuar un itinerario que ubica a esta obra de modo clave para continuarla. En función de los temas aquí presentados podemos seguir diversos caminos; pero ahora sí, con más elementos fruto del trabajo de archivo y el ordenamiento que pudo otorgarle el autor.

El trabajo de Marcelo Mariño, *"Las aguas bajan turbias. Política y pedagogía en los trabajos de la memoria"* vincula Educación, Memoria e Historia de un modo claro que ayuda a seguir adentrándose en el clima de época. Rescata la antinomia civilización y barbarie como metáfora de una sociedad obstinada en perpetuarla. Mariño, plasma a través de un profundo análisis esta relación entre el proyecto civilizatorio y la vida cotidiana en las escuelas a sabiendas de que aún no es tiempo de algunas respuestas. El trabajo de campo con quienes poblaron las aulas de este tiempo oscuro de la historia argentina resulta revelador, claro y preciso. Las citas del autor echan luz a sus análisis, al mismo tiempo dan cuenta de un análisis que se vale del testimonio oral como elemento clave para poner voz a una de las épocas más silenciosas de la historia argentina. Los testimonios acerca de la vida cotidiana, el relato de los usos y costumbres de la época abonan la lógica de la obra en función de dar herramientas para el análisis social y no sólo educativo. Cierta lógica en relación a las expresiones culturales de la época es parte del abordaje de Mariño. La recuperación de la memoria es parte de

los objetivos de este análisis, cuya consecución es alcanzada plenamente.

El trabajo de Arata y Mercado *"Como cuadros de Solentiname. Miradas del cine sobre la educación en tiempos de la dictadura"* convoca al abordaje del tema desde el lenguaje cinematográfico recuperando las producciones desde el fin de la dictadura hasta la actualidad. Si bien el cine es considerado un analizador de lo social, el trabajo de selección de imágenes y el análisis profundo en torno a la época son un logro de los autores. Al mismo tiempo, los autores se deslizan en el tiempo presentando el escenario en el que las películas son estrenadas. En medio de la euforia por la democracia recuperada, el cine asumió el rol de encargado de no olvidar fácilmente, de mostrar aquel horror que por entonces la sociedad argentina nombraba entre susurros. Las imágenes se apoderan de la memoria de un modo privilegiado que Arata y Mercado reconstruyen anudando hilos entre la vida cotidiana y la vida escolar, sin dejar de inscribir a ambas en el pasado de la educación.

A lo largo de la obra los distintos aportes avanzan en un análisis que se vale del archivo, de la narración oral y del lenguaje cinematográfico. De esta manera los autores ubican al lector en la época, en la vida cotidiana y en la vida de las aulas. Este libro se convierte en un aporte clave para los docentes, ya que los advierte de ciertas continuidades de la vida escolar que se cristalizaron durante la última dictadura y que aún hoy no son nombradas.

El producto de la investigación es completado con la presentación de la Base de datos sobre Educación y Dictadura a cargo de Cinthia Wanschelbaum, *"Una base de fuentes documentales sobre la educación en la dictadura"*, la misma se nutre de los aportes realizados por los alumnos en los dos Seminarios que como parte del Proyecto de Investigación dictó el Dr. Pineau. Retrata de una base de datos muy completa, fruto del esfuerzo colectivo y el trabajo de sistematización de Wanschelbaum. Se trata de un aporte más de la obra para no callar, para descubrir lo que se ocultó durante treinta años. Esta base de datos es una confirmación de que los autores se propusieron una obra que invita a seguir en un camino de búsqueda, de descubrimiento.

Entiendo esta obra como una revelación, cuya lectura remite a la idea de velos que caen; de palabras que se enuncian fuertes y de imágenes que se aferran a la memoria. Este libro es una lectura obligada para quienes

quieran conocer y entender qué pasó en la sociedad argentina en la última dictadura y como le sistema educativo fue puesto a su disposición. Este libro ayuda a entender lo que pasó después; poniendo sobre el tapete que muchos silencios de la sociedad argentina no son casuales sino causales.

Mónica Fernández País
Universidad de Buenos Aires

Reseñas de eventos

MUSEOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA

I JORNADAS DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA PARA EL ESTUDIO DEL PATRIMONIO HISTÓRICO-EDUCATIVO (SEPHE)
Santiago de Compostela (Galicia - España), 11 al 13 de mayo de 2005¹

PREVIO

Coincidiendo con la celebración en Santiago de Compostela (Galicia - España) del *I Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico*, en noviembre de 2001, organizado por el *Museo Pedagógico de Galicia* (MUPEGA) se establecieron los contactos preliminares que conducirían con el paso del tiempo a la constitución formal de la *Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo* (SEPHE). Esta entidad se fundó oficialmente el 18 de junio de 2003, quedando inscrita en el Registro Nacional de Asociaciones el 3 de junio de 2004, tras ser aprobados sus Estatutos Generales por el Ministerio del Interior.

El 21 de octubre de 2004 fueron inauguradas las instalaciones expositivas, investigadoras y formativas del MUPEGA, cuatro años después de la fundación formal, mediante Decreto del Gobierno de la Comunidad Autónoma de Galicia, de este centro museístico. Pues bien, teniendo en cuenta la consideración de este espacio al servicio de la memoria educativa como un enclave de referencia para la implantación o la reconducción de otras iniciativas museológicas de análogo perfil temático, en distintos entornos geográficos, académicos y culturales del territorio español, la Junta Directiva y la Asamblea General de la SEPHE, en reunión efectuada en diciembre de 2004, adoptaron el acuerdo de responsabilizar de la organización de sus primeras *Jornadas Científicas* al equipo humano del MUPEGA.

¹ La presente reseña debería haberse incluido en el Anuario N° 7/2006, hecho que no se produjo por un error en el proceso final de edición.

CRÓNICA

Del 11 al 13 de mayo de 2005 tuvieron lugar en las dependencias centrales del MUPEGA de Santiago de Compostela las *I Jornadas Científicas de la SEPHE*, entidad presidida por el Prof. Dr. Julio Ruiz Bertio, director del *Museo de Historia de la Educación 'Manuel B. Cossío'* de la Universidad Complutense de Madrid y cuya vicepresidencia ostenta el Prof. Dr. Vicente Peña Saavedra, coordinador científico del MUPEGA. La temática seleccionada para someter a tratamiento y debate en este encuentro se rotuló bajo la siguiente rúbrica: *El museísmo pedagógico en España: actualidad y perspectivas, luces y sombras*. Al mismo asistieron docentes e investigadores de doce universidades españolas y directivos de ocho centros o proyectos museográficos que en aquellos momentos se encontraban activos en nuestro país.

FINES Y OBJETIVOS

Como no podía ser de otro modo, con la realización de estas *I Jornadas* se aspiraba a dar cumplimiento a las finalidades compartidas por la SEPHE y que habían sido codificadas en sus Estatutos, donde se explicitan en estos términos:

Protección y conservación del patrimonio histórico-educativo.

Estudio e investigación del propio acervo patrimonial.

Promoción, estímulo, apoyo y difusión de las acciones relacionadas con los cometidos estipulados en los puntos anteriores.

Con una formulación más concreta, los fines anteriores quedaron operativizados del siguiente modo en los enunciados programáticos que los organizadores perfeccionaron para su consecución en el decurso de las *Jornadas*, tal y como se consignó por escrito:

Intercambiar conocimientos acerca de la labor que vienen realizando los centros especializados en museología de la educación, diseminados por la geografía española.

Difundir los proyectos e iniciativas que se están gestando en el ámbito de la museología pedagógica en España.

Reflexionar y debatir en torno a las experiencias de recuperación y puesta en valor de los testimonios materiales e inmateriales concurrentes en el dominio educativo.

Examinar el panorama español de la museología de la educación en la actualidad, sus antecedentes próximos y su prospectiva.

Estudiar las potencialidades que ofrecen los museos y las colecciones de carácter educativo en las áreas expositiva, investigadora, formativa y de desarrollo social comunitario.

Conocer y recorrer de forma presencial diversos escenarios académicos, culturales y patrimoniales de interés para los especialistas y estudiosos de la museología de la educación.

RELACIÓN DE ACTIVIDADES

Una vez inauguradas oficialmente las *Jornadas* por parte de las autoridades políticas y académicas, se procedió a la proyección del vídeo *O ensino: unha viaxe no tempo [La enseñanza: un viaje en el tiempo]*, que se había estrenado con motivo de la apertura del nuevo centro museístico, el 21 de octubre de 2004. Seguidamente dieron comienzo las actividades de carácter museológico-educativo con la conferencia que pronunció el Coordinador Científico del MUPEGA, bajo el título: "El Museo Pedagógico de Galicia: un proyecto hecho realidad". Esta conferencia fue la única dictada en el marco de las *Jornadas* y tuvo un estilo peripatético, toda vez que discurrió acompañada de una visita por las instalaciones expositivas, de apoyo a la investigación y lúdicas del museo, así como a los laboratorios, talleres de restauración, almacenes de depósito y demás dependencias con las que cuenta el centro museográfico en sus cuatro plantas habilitadas, incluyendo además los espacios exteriores, que han sido preparados para su progresiva musealización integral, encontrándose en estos momentos en un avanzado estado de tratamiento y dotación, contando con ejemplares de reino vegetal y piezas del campo de la Formación Profesional que van equipando un área de acogida frente a la fachada principal del inmueble que ha sido nombrada como *Jardín de las metáforas*, por el cariz alegórico de todos los elementos que acoge.

A partir del segundo día, las jornadas de trabajo científico quedaron estructuradas en tres módulos temáticos, en armonía con el panorama que presenta el museísmo pedagógico en España actualmente. Tales módulos respondían a los enunciados que transcribimos a continuación:

Centros museográficos en activo en España. Experiencias y proyectos.

Iniciativas museísticas en proceso de gestación.

Otras experiencias de recuperación y puesta en valor del patrimonio educativo y de la infancia.

Un total de dieciséis ponentes hicieron públicas sus aportaciones y sugerencias en las tres mesas redondas que se constituyeron, las cuales se vieron enriquecidas de manera perceptible con unos amenos e interesantes coloquios, en los que se hicieron oír las opiniones de los concurrentes, las cuales le imprimieron al evento una inequívoca impronta foral, como pretendían sus organizadores y también la sociedad promotora.

Además de tomar parte en las actividades expuestas, los congresistas tuvieron ocasión de realizar un itinerario guiado por el patrimonio histórico-artístico de la Universidad de Santiago de Compostela y una prolongada visita a las obras en fase de ejecución de la futura *Cidade da Cultura de Galicia* [*Ciudad de la Cultura de Galicia*], entidades ambas que colaboraron en el patrocinio de la iniciativa congresual.

El tercer día llegaron a su término las *Jornadas*, siendo clausuradas por el Consejero de Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia, Celso Currás Fernández. El titular de la cartera de Educación del Gobierno Autonómico agradeció a la SEPHE la elección del MUPEGA como lugar de emplazamiento para el desarrollo de sus *Primeras Jornadas científicas*, saludó a los asistentes y les explicó algunos pormenores del proceso de concepción, configuración y ejecución del museo en sus vertientes ideacional y material. Subrayó como todas estas tareas se habían acometido en un tiempo record para la puesta en funcionamiento de un centro de las características del museo pedagógico gallego, toda vez que iniciativas de esta naturaleza se demoran por lo regular durante una década o más años desde su bosquejo inicial hasta su definitiva consumación y apertura al público. Terminó expresando su deseo de que experiencias como ésta lleguen a tomar cuerpo en breve en otras Comunidades Autónomas españolas. Este mismo anhelo lo queremos hacer extensivo, por nuestra parte, a los países de Iberoamérica con los que Galicia tiene unos estrechos vínculos de profunda raíz histórica, que por cierto encuentran un fiel reflejo en la exposición permanente del MUPEGA, en particular en el área rotulada *As escolas cegadas de alén mar* [*Las escuelas llegadas de allende el mar*]. En momentos como los actuales, en los que la museología de la educación está experimentando una

ebullición muy apreciable a escala mundial, conforme hemos puesto de relieve en la obra *Os museos da educación en Internet* [*Los museos de la educación en Internet*] (2004), de cuya dirección nós hemos ocupado, se hace indispensable afianzar las relaciones entre cuantos compartimos un mismo ámbito de trabajo y, sin lugar a dudas, una carga de optimismo muy elevada para llevar a término los proyectos museológicos diseñados. Estamos plenamente convencidos de que desde los museos temáticamente especializados en materia educativa, en cuanto centros de la memoria y la cultura escolar –aunque no sólo de ella– podremos contribuir a abrir nuevos manantiales heurísticos a los que acudan los historiadores de la educación y otros científicos sociales en busca de los caudales de información necesarios para comprender y explicar de manera más sólida, rigurosa y empíricamente documentada nuestra realidad educativa pretérita y actual.

INVENTARIO DE CONCLUSIONES

Ultimadas las sesiones de exposición y coloquio, los asistentes a las *Jornadas* decidieron aprobar por unanimidad las conclusiones que incorporamos a continuación, con el propósito de ponerlas en conocimiento de los miembros de la comunidad científica de la que formamos parte y, complementariamente pulsar la opinión de cuantos cultivan esta misma parcela del saber, a fin de ir generando un clima propicio para una potencial próxima convocatoria de encuentro Iberoamericano que nos posibilite examinar en clave comparativa las propuestas y experiencias que sobre la materia que aquí nos ocupa vienen aflorando, o se encuentran ya sedimentadas, a una y otra orilla del Atlántico que, como ruta de trasiego, secularmente nos ha venido uniendo más que separando. Estas son, brevemente condensadas, las consideraciones finales a las que se llegó en las *Jornadas*:

El panorama del museísmo de la educación en España actualmente es prometedor, si bien requiere un mayor compromiso y participación de las administraciones públicas y de los organismos privados para que los centros en activo y las iniciativas en fase de desarrollo lleguen a consolidarse oportunamente, tanto en su vertiente física como virtual.

El *Museo Pedagógico de Galicia* (MUPEGA) constituye un referente idóneo para la puesta en marcha de otras iniciativas análogas, aunque con identidad propia, en las diferentes Comunidades Autónomas de España,

que puedan contar con el patrocinio institucional de las respectivas Administraciones territoriales y la cooperación directa en la esfera científica de las Universidades con presencia en cada área geográfica.

Mientras no sea posible la fundación de nuevos museos, habrá que proceder desde los centros académicos de cada uno de los niveles del sistema educativo, y aun desde otras instancias ajenas al ámbito de la educación reglada, a evitar la pérdida, la destrucción o el extravío de un conjunto de enseres y testimonios que forman parte de la historia material e ideacional de la educación y, en particular, de la cultura de la escuela y de la genealogía de la infancia, los cuales en el futuro podrán conformar el acervo patrimonial de los espacios museológicos emergentes.

El horizonte alentador que parece dibujarse para la museología de la educación no debe deslumbrarnos como falso espejismo ante las numerosas carencias y el encomiable voluntarismo con que muchas iniciativas de este ámbito se están desarrollando en los momentos actuales. Éstas son las sombras que en medio de las luces oscurecen parcialmente un paisaje que debe resplandecer sin dilación de forma meridiana. De lo contrario, estaremos asistiendo con cierta desidia a la pérdida de un *corpus cultural* que le confiere a la sociedad en la que se objetiva una huella identitaria propia y genuina.

Se hace necesario dar continuidad a estas *Primeras Jornadas* con la celebración de futuros encuentros periódicos que contribuyan a cohesionar a los profesionales y estudiosos de la museología de la educación y de la infancia, y posibiliten el intercambio de conocimientos entre ellos acerca de las temáticas y de los problemas de interés común. Se sugiere que las Jornadas tengan en lo sucesivo una periodicidad bienal.

Se considera indispensable fortalecer y afianzar la *Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo* por medio de la captación de nuevos socios a título individual e institucional que enriquezcan con sus ideas a esta nueva entidad y promuevan la propagación de la museología pedagógica por todo el ámbito territorial que la misma comprende. De este modo será factible, además, alcanzar la indispensable difusión y proyección social de la labor que de forma aislada venimos realizando. La consecución de estas metas requerirá recabar los apoyos externos precisos y recurrir a la apoyatura de las nuevas tecnologías de la información y la comu-

nicación por las potencialidades que ofrecen.

Los museos pedagógicos o de la educación constituyen agencias fundamentales para la recuperación y puesta en valor del patrimonio histórico-educativo y, al mismo tiempo, entidades de primer orden en el proceso de desarrollo socio-cultural comunitario.

Se estima de gran importancia hacer partícipes de las acciones promovidas desde los museos y las colecciones especializadas en materia educativa, que se encuentran abiertas al público, a la comunidad escolar, en particular, y a la sociedad, en general, tratando de que ambas tomen conciencia de la labor que estas entidades realizan en cuanto a la recuperación, puesta en valor y explotación intelectual de sus acervos materiales e inmateriales, con fines investigadores, formativos, expositivos y delectables, contribuyendo de este modo al desarrollo sociocultural comunitario del entorno donde se asientan.

Así es ratificado por todos los asistentes a estas *I Jornadas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo*, en Santiago de Compostela a trece de mayo de dos mil cinco.

CIERRE

Acogiéndonos a la receptividad del *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, que da cabida a esta reseña, no quisiéramos desaprovechar la oportunidad que se nos brinda para hacer un llamamiento a cuantos se encuentran participando en tareas de dirección, gestión, conservación, dinamización, investigación o formación, entre otras, en los museos de la educación ubicados en los países de Iberoamérica, en España y en Portugal a fin de que podamos tender un puente entre todos, en este mundo cada vez más globalizado que nos toca vivir, de manera que se generen las sinergias necesarias conducentes a la potenciación interna y a la proyección externa de las iniciativas cuya responsabilidad nos compete. De nuestra articulación y fortaleza intelectual dependerá el reconocimiento que alcancemos de la sociedad, última depositaria de un acervo patrimonial que urge poner en valor si no se quiere perder. Por ello, hoy más que nunca se hace indispensable la comunicación y el intercambio entre quienes por tradición y afinidad nos encontramos en condiciones más idóneas para el diálogo científico y el diseño de estrategias conjuntas que, respetando las peculiaridades

dades de cada pueblo, contribuyan al enriquecimiento mutuo. Tal vez el punto de partida para esta empresa conjunta, como antes insinuamos, podría ser la programación de un encuentro congresual intercontinental en un futuro no lejano. Ojalá que este propósito llegue a hacerse realidad, porque disgregados ciertamente poco podremos hacer. Juntos...¿quién sabe!

Vicente Peña Saavedra
Presidente del Comité Organizador
Coordinador Científico del MUPEGA
Profesor de Historia de la Educación de la Universidad
de Santiago de Compostela

XIV JORNADAS ARGENTINAS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. "HABITAR LA ESCUELA; PRODUCCIONES, ENCUENTROS Y CONFLICTOS".

Los días 9, 10 y 11 de agosto del año 2006 se llevaron adelante en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata las "XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación", organizadas por las cátedras de Historia de la Educación General e Historia de la Educación argentina y latinoamericana, pertenecientes al Departamento de Ciencias de la Educación de dicha sede académica. El Comité Científico estuvo conformado por Inés Dussel, Silvia Finocchio, Pablo Pineau y Myriam Southwell. Asimismo, colaboraron con la organización de este evento los profesores Marcela Ginestet, Magdalena Lanteri, Martín Legarralde, Tália Meschiany; Leandro Stagno y Alejandro Vassiliades.

Las XIV Jornadas tuvieron el propósito de reflexionar y debatir, desde una mirada histórica, sobre los diversos dispositivos que configuran la vida cotidiana escolar; los actores educativos; la producción, transmisión y reproducción de los saberes, la cultura material de la escuela e instancias relacionadas a ella como las familias y otras entidades sociales. En tal sentido, para abordar los diferentes temas se organizaron diez paneles coordinados por diferentes profesores e investigadores, especialistas en historia de la educación, que se articularon sobre un eje orientativo de discusión: "*Producciones, encuentros y conflictos entre...*"

Los paneles fueron:

1. "Producciones, encuentros y conflictos entre *maestros y alumnos*", coordinado por Sandra Carli y Ariel Sarasa (15 trabajos);
2. "Producciones, encuentros y conflictos entre *familias y escuelas*", a cargo de Hilda Lanza y Violeta Guyot (6 trabajos);
3. "Producciones, encuentros y conflictos entre *autoridades, políticas y escuelas*", coordinado por Martín Legarralde, Myriam Feldfeber y José Ariza (36 trabajos);
4. "Producciones, encuentros y conflictos *docentes y entre docentes*", coordinado por Delfina Doval y Tália Meschiany (5 trabajos);
5. "Producciones, encuentros y conflictos en *espacios educativos externos*

- a la escuela*”, a cargo de Lidia Rodríguez y Ana Terreno (13 trabajos); 6. “Producciones, encuentros y conflictos entre *pedagogías y escuelas*”, coordinado por Mariano Narodowski y Leandro Stagno (13 trabajos); 7. “Producciones, encuentros y conflictos de la cultura material de la escuela” coordinado por Adrián Ascolani y Marcela Ginestet (14 trabajos); 8. “Producciones, encuentros y conflictos entre *saberes*” a cargo de Luis Garcés y Belén Mercado (30 trabajos); 9. “Producciones, encuentros y conflictos con el “otro” a cargo de Carolina Kaufman y Pablo Scharagrosdsky (13 trabajos); 10. “Producciones, encuentros y conflictos entre *lo global, lo nacional y lo local*” coordinado por Teresa Artieda y Gerardo Bianchetti (9 trabajos).

El encuentro contó con una amplísima asistencia de participantes – asistentes y expositores - provenientes de diversas instituciones universitarias del país, institutos superiores de formación docente y universidades extranjeras. Entre ellas, cabe destacar la presencia de colegas de Chile y Brasil.

No faltaron en este encuentro diferentes actividades con especialistas destacados, orientadas a discutir sobre las principales áreas en las cuales, actualmente, transitan las líneas de estudio en la Historia de la Educación. En una Mesa Redonda, Rubén Cucuzza, Edgardo Ossana, Adriana Puiggrós y Juan Carlos Tedesco reflexionaron y debatieron sobre “La investigación en Historia de la Educación en Argentina. Diálogos y legados entre generaciones”. Estos intelectuales han inaugurado y planteado en el transcurso de los años los ejes de trabajo e investigación que configuraron el campo de la Historia de la Educación en nuestro país y, reunirlos para dialogar, tenía como objetivo construir balances del recorrido y perspectivas de futuro en el desarrollo de los estudios en educación orientados históricamente. De Francia, nos visitó Jean Hébrard, quien brindó una conferencia sobre “El argumento de la lectura en la historia de la escuela”. Este escritor ha contribuido a historizar las prácticas de lectura y escritura y estudiar las formas a través de las cuales estas prácticas se incorporaron a los saberes escolares. Por último, Marcelo Caruso disertó sobre “La fusión de lo local y lo global. Las escuelas mutuas entre modelos universales y condiciones regionales. Un programa de investigación. En ella, Caruso puso en tensión las hipótesis vi-

gentes sobre la “mundialización” de las pedagogías, para rescatar la las problemáticas de las recepciones diferenciadas en contextos diversos. Para tal. Se restringió específicamente al caso de recepción de la escuela lancasteriana en España, Alemania y Argentina.

Con motivo de la conmemoración de los treinta años de la última dictadura militar, se organizaron diversas actividades alusivas. Se presentó el *Proyecto Archivo* de la Comisión Provincial por la Memoria de la provincia de Buenos Aires, a cargo de Patricia Funes. El Archivo de la ex Dirección de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires (DIPPBA) es el primer archivo de Inteligencia Policial recuperado y abierto, desde el año 2003, de la República Argentina y contiene un extenso y detallado registro de persecución político ideológica sobre hombres y mujeres a lo largo de medio siglo. Asimismo, Sandra Raggio presentó el *Programa “Jóvenes y Memoria, recordamos el futuro”*, un programa de la misma Comisión orientado a la formación y la capacitación en las escuelas de la provincia de Buenos Aires para abordar el tema del pasado reciente en las escuelas a través de las experiencias regionales, barriales, etc. La Muestra fotográfica “Buena Memoria” de Marcelo Brodsky nos acompañó durante los tres días de las Jornadas.

En el marco de las actividades de la SAHE, se presentó el Anuario de Historia de la Educación n. 6 correspondiente al año 2005, y se realizó la Asamblea Ordinaria de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación. En la misma, fueron elegidas las autoridades para el período 2006-2008, y se encomendó a la Universidad Nacional de Salta la realización de las XV Jornadas en el año 2008.

Como balance, puede decirse que las Jornadas han sido una muestra de la relevancia de estos encuentros en los que se refleja el estado actual del conocimiento en las investigaciones educativas orientadas históricamente y trazan líneas de trabajo que, sin dudas, contribuyen a fortalecer los estudios en Historia de la Educación.

Tália Meschiany (UNLP-Cish)