

**EL ESTADO
Y LA EDUCACIÓN**

*Economía y política en
los orígenes del sistema
educativo argentino*

Oscar Daniel Duarte

u: unipe
editorial
universitaria

{ ideas en
la educación
argentina

OSCAR DANIEL DUARTE (Concepción del Uruguay, Entre Ríos, 1979) es profesor y doctor en Historia graduado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Actualmente se desempeña como profesor adjunto en la Universidad Argentina de la Empresa (UADE) y en la UBA, donde tiene a su cargo la cátedra Historia de los Sistemas Económicos de la carrera de Historia. Obtuvo las becas doctoral y posdoctoral del Conicet y la beca AUIP de intercambio con universidades andaluzas. Ha publicado múltiples artículos sobre historia de la educación argentina y política educativa tanto en revistas nacionales como internacionales. También es coautor de varios libros, entre ellos *El impacto de la Revolución rusa en la teoría marxista* (TeseoPress, 2017).

El Estado y la educación

El Estado y la educación

Economía y política en los
orígenes del sistema educativo
argentino

OSCAR DANIEL DUARTE

u: unipe
editorial
universitaria

Duarte, Oscar Daniel

El Estado y la educación: economía y política en los orígenes del sistema educativo argentino / Oscar Daniel Duarte; - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2018.

Libro digital, PDF - (Ideas en la educación argentina. Aportes a la historia educacional / Darío Pulfer)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-3805-33-2

1. Historia Económica Argentina. 2. Historia de la Educación. 3. Historia Argentina.
II. Título.
CDD 379.2

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Adrián Cannellotto

Rector

Carlos G.A. Rodríguez

Vicerrector

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA

Directora editorial

María Teresa D'Meza

Edición y corrección

Rosina Balboa

Diseño y maquetación

Natalia Ciucci

COLECCIÓN IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

(serie Aportes a la historia educacional)

Darío Pulfer

Director

Imagen de tapa: foto del Colegio Nacional de Concepción del Uruguay, Entre Ríos.

El Estado y la educación. Economía y política en los orígenes del sistema educativo argentino

© Oscar Daniel Duarte

© De la presente edición, UNIPE: Editorial Universitaria, 2018

Paraguay 1255 (C1057AAS)

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

www.unipe.edu.ar

1ª edición, septiembre 2018

Se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento o la transmisión de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, siempre que:

- se reconozca la autoría de la obra original y se mencione el crédito bibliográfico de la siguiente forma: Duarte, Oscar Daniel, *El Estado y la educación. Economía y política en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, 2018;
- no se modifique el contenido de los textos;
- el uso del material o sus derivados tenga fines no comerciales;
- se mantenga esta nota en la obra derivada.

ISBN 978-987-3805-33-2

Presentación de la serie Aportes a la historia educacional

EN EL MARCO DE LA COLECCIÓN *Ideas en la educación argentina* presentamos una nueva serie en la que nos proponemos publicar materiales de investigación que contribuyan a difundir estudios pioneros en determinadas temáticas, novedosos en sus enfoques o revisiones críticas de períodos ya visitados.

La reconstrucción histórica, basada en interrogantes de nuestro estricto presente, puede contribuir a contextualizar tendencias y prácticas; vincular y enraizar tradiciones vivas en nuestro sistema educativo y problematizar cuestiones arraigadas en las distintas concepciones de la educación nacional.

Con esta iniciativa, a su vez, buscamos dar cauce a la importante producción que en este campo se despliega en la Argentina, reflejada en sólidos modos de pensar la relación entre el Estado, la educación y la sociedad a lo largo del tiempo, en cátedras universitarias y en organizaciones de especialistas de relevancia regional e internacional.

DARÍO PULFER
Director de la colección

Nota a la edición

El libro que aquí presentamos, con el que se inaugura la serie *Aportes a la historia educacional* de la colección *Ideas en la educación argentina*, es resultado de la tesis doctoral que llevó por título *El Estado y la educación entre 1870 y 1885. El proyecto educativo frente al impacto de la crisis de 1873. Sus derivaciones políticas y económicas*, defendida en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en mayo de 2014.

Índice

PRESENTACIÓN	11
CAPÍTULO 1	
La política y la economía previas a la crisis de 1873	19
CAPÍTULO 2	
Sarmiento, Alberdi, la educación y las tareas inconclusas	31
CAPÍTULO 3	
La política educativa nacional previa a la crisis de 1873	49
CAPÍTULO 4	
Consecuencias políticas de la crisis de 1873: su incidencia en el proyecto educativo nacional	77
CAPÍTULO 5	
Nuevas perspectivas en la política educativa nacional posterior a la crisis de 1873	113
CAPÍTULO 6	
Presencias y ausencias en el recorrido historiográfico	137
CAPÍTULO 7	
Conclusiones	153
BIBLIOGRAFÍA	157

Presentación

LA CRISIS ECONÓMICA DE 1873 actuó como un momento bisagra en la historia argentina, marcando un antes y un después en la organización política nacional, así como en la orientación de las propuestas dirigidas a la educación. En un período muy breve de la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento (en especial, desde el fin de la Guerra del Paraguay hasta la finalización de su mandato), la educación pública vivió un impulso vertiginoso y se planteó –en algunos casos, incluso, se llevó a la práctica– un sistema de instrucción con una orientación científica y técnica. La crisis económica, y el reacomodamiento político derivado de ella, trastocaron dicho proyecto reorganizándolo a partir de las necesidades planteadas por la nueva dirección política del Estado.

Dicho esto, debemos advertir dos elementos o fenómenos claves. En primer lugar, el problema que supuso el intento de implantar un proyecto científico-técnico en un país que no contaba previamente con una estructura productiva que estimulara ese desarrollo. En segundo lugar, cómo fue que la crisis económica obligó a una serie de recortes que frenaron dicho proyecto, lo que fue promovido por parte de la misma élite ilustrada que previamente lo había impulsado. La propuesta quedó trunca y, frente a una nueva recuperación de la economía, fue relativamente simple reorientarla programáticamente hacia nuevos objetivos.

DE QUÉ HABLA ESTE LIBRO

Este libro es producto de un trabajo de investigación histórica sobre el origen del proyecto educativo nacional. El título seleccionado hace clara referencia al texto de Lenin *El Estado y la revolución*, aunque también recupera el nombre que Juan Carlos Tedesco diera a uno de los capítulos de su famoso libro *Educación y sociedad en la Argentina*. Intentamos vincularnos así, humildemente, a una tradición rupturista respecto a las tendencias existentes, con la intención de superar los aportes brindados hasta hoy.

El volumen se centra en el análisis de lo ocurrido durante la década de 1870. En su desarrollo se explica el porqué del fracaso de un modelo pedagógico

(planificado con anterioridad a la crisis económica de 1873) y la consecuente implantación de otro (que resultó de una mixtura de diferentes propuestas), siempre vinculado a las necesidades particulares del desarrollo del país en formación. El modelo educativo adoptado por el Estado en esa etapa fue resultado de vaivenes políticos y económicos que marcaron rupturas y continuidades con propuestas anteriores, en línea con las nuevas necesidades requeridas para la formación.

Aunque la discusión sobre *lo educativo* aparenta por momentos cierta independencia en su desarrollo, el modelo resultante se encuentra en directa relación con el proceso histórico. Entendemos que *historizar* el origen de la política educativa en la Argentina permite evitar el error de convertir el surgimiento de una de las herramientas más importantes del Estado en un mero suceso presto al análisis subjetivo, descontextualizado y carente de un anclaje económico-político. Los años aquí señalados son centrales en la conformación y el fortalecimiento del Estado en dos aspectos de importancia nodal: un desarrollo notorio de sus fuerzas productivas y el armado de un aparato burocrático que lo afianzará, sostendrá una orientación económica –a grandes rasgos, agroganadera– y lo estructurará territorialmente.

Nuestro objetivo es poner de relieve el impacto de la crisis económica de 1873 en la política educativa nacional, que a nuestro entender constituye el aspecto novedoso de este libro. Es por eso que estudiaremos la propuesta que el Estado intentó aplicar en una etapa previa a la crisis, lo ocurrido durante el transcurso de la misma y las consecuencias sentidas en la etapa inmediatamente posterior.

FUENTES, CATEGORÍAS Y PERSPECTIVAS

Esta investigación requirió de un relevamiento de fuentes que, sin pretender ser novedoso, sí buscó ser exhaustivo –incluso exegético– en su análisis; se concentró en los documentos emitidos por el Estado y en la obra de los principales personajes ligados a su entorno, así como en los organismos de gobierno y las publicaciones provenientes de los sectores dirigentes. A través de ella buscamos comprender el desarrollo educativo nacional a partir de fuentes oficiales de las cuales estudiamos críticamente su visión y sus conclusiones. Con esta documentación, intentamos registrar la óptica oficial sobre el proceso de fundación del sistema educativo argentino, sus retrocesos, sus virajes, sus tareas inconclusas y aquellas que llegaron a una culminación en sus términos.

Entre las principales fuentes a las que recurrimos para consultar están las diversas ediciones de la *Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública* que se presentaba anualmente al Congreso de la Nación, las del *Informe del Ministerio* y las del *Informe del Consejo Nacional de Educación*. Revistas como *Anales de la Educación Común*, *Revista de Educación* y *El Monitor de la Educación Común* también fueron investigadas y analizadas para una mayor comprensión de la orientación que el Estado pretendía dar a la educación. Las citas transcritas de las fuentes decimonónicas, así como los títulos de estas últimas, fueron adaptados al español contemporáneo para facilitar la lectura. Todo agregado fue incluido por fuera de los márgenes del citado.

El libro propone un desarrollo histórico en el que ubicamos el surgimiento del aparato educativo dentro del marco económico y político correspondiente. No se desconocen la realidad internacional ni las particularidades políticas de la clase social que impulsa este sistema; de ahí que busquemos entender la economía nacional durante el período, el impacto de las crisis, los presupuestos destinados al sistema educativo y los virajes ocurridos en la práctica inmediata de la enseñanza a partir de los retrocesos o avances producidos por la realidad económica. A su vez, hacemos referencia a los debates y las distintas posturas entre los integrantes de la élite que impulsó esta tarea.

A lo largo del texto utilizamos las categorías de *clase* y *élite* en forma al parecer indistinta. Sin embargo, es menester aclarar que entendemos *clase* como una categoría analítica y que, en su multiplicidad de apariciones (clase social, social dirigente, dominante, política, ilustrada, etc.) manifiesta qué sector social actuaba como dominante en el circuito productivo y en los lineamientos políticos brindados desde el Estado. El término *élite*, por su parte, actúa como una categoría descriptiva y, en sus distintas formas (ilustrada, intelectual, del interior o provincial, económica o latifundista), intenta calificar a sectores o personas que no siempre son propietarios, pero que cuentan con un bagaje suficiente como para formar parte de los distintos organismos del Estado.

Esa élite, en muchos casos, la componían miembros de las familias más acaudaladas; se vinculaban al gobierno en forma directa, o a través de clubes y sociedades, con el fin de ejercer presión en las decisiones de Estado. Pero en su gran mayoría se trataba de sectores sin grandes propiedades, parientes lejanos de las familias patricias, o en ocasiones personajes que lograban abrirse camino mediante la carrera militar o la formación en conocimientos dentro de ciertas corporaciones como la médica (González Leandri, 2006) o la del derecho.

Estos ilustrados alcanzaron posiciones en el Estado que muchas veces las familias de más renombre (detrás de su preocupación por hacer negocios) no consideraban oportuno ocupar (Hora, 2005). La estructura social presentaba una complejidad que no es motivo de este libro; sin embargo, nos parece oportuno aclarar que a pesar de la existencia de cierta autonomía entre la clase propietaria y la élite ilustrada, esto no se condecía con las decisiones políticas respecto a la orientación productiva del Estado.¹

1. Roy Hora, investigando los vínculos entre grandes propietarios y miembros del gobierno (o de la élite ilustrada que accede a él) afirma que «en términos generales, los grandes estancieros eran una minoría entre las autoridades locales, y de sus filas salían menos de uno de cada tres o cuatro jueces de paz. El peso de la administración local solía estar colocado en figuras social y económicamente menos prominentes» (2005: 28). Pero más adelante incorpora una idea, a nuestro entender central: «La importancia de los lazos políticos se vincula con las funciones de la autoridad local. La tarea de un juez de paz consistía en conservar la paz y el orden en la localidad. Sin embargo, también se esperaba de ellos que actuaran como jefes políticos locales, manipulando las elecciones en beneficio (y con el apoyo) de las autoridades provinciales que los habían designado, y de las que en definitiva dependían. [...] En síntesis, no eran los grandes propietarios sino las elites políticas y los sectores medios de la sociedad rural los que dominaban el aparato político de la campaña» (ibíd.: 29-30). Según el autor, la élite política dominaba el aparato gubernamental y no siempre estaba conformada por los mismos latifundistas. A pesar de esa diferenciación, entendemos que la clase dominante estaba conformada no solo por los poseedores de la tierra, sino por toda la élite ilustrada que, cumpliendo cargos en el Estado, actuaba en función de esta orientación productiva y social particular en beneficio de los intereses de los grandes propietarios.

La perspectiva de este libro responde a un abordaje materialista, por lo tanto puntualiza en la realidad política e intenta desentrañar los aspectos superestructurales de una sociedad en formación. Ofrece herramientas presentadas en otros trabajos de historia de la educación sobre el período y permite un análisis crítico de los objetivos perseguidos por la dirigencia del Estado y su concreción final.

ESTRUCTURA DE LA OBRA

El libro muestra un proceso discontinuo (pero, contradictoriamente, también continuado) en el desarrollo de la propuesta educativa nacional. Por un lado, presenta y analiza el camino de la propuesta para la etapa previa a la crisis de 1873; por otro, se encarga de marcar las consecuencias del impacto de dicha crisis en la política educativa y su camino posterior.

Retomamos así los años transcurridos durante la presidencia de Sarmiento. Entendemos que en ese momento, en particular luego del fin de la Guerra del Paraguay, se desarrolla una política educativa con una orientación curricular específica, que intenta desplegar una educación práctica con formas imitativas de aquellas aplicadas en los países de mayor desenvolvimiento del modo de producción capitalista. Sin embargo, el estremecimiento provocado por el impacto de la crisis de 1873 dio lugar a dos importantes consecuencias: el afianzamiento de una clase social dirigente ligada al latifundio y –causa o consecuencia de lo anterior– la definitiva vinculación del país al mercado mundial. Se abrirá así una segunda etapa, en la que los efectos de la crisis pondrán freno al impulso educativo, provocando recortes en el área y generando desinversión en ese desarrollo en germen de ciertos aspectos científico-técnicos para la educación.

Para desenvolver estos postulados elaboramos una obra que cuenta con seis capítulos y uno, séptimo y final, que presenta nuestras conclusiones.

Dedicamos el primer capítulo a describir el contexto histórico, económico y político. Esbozamos los caracteres generales del surgimiento del Estado argentino así como sus características productivas, y realizamos un breve comentario sobre el origen de la crisis, su impacto en la Argentina y sus consecuencias políticas. Resulta central exponer cómo la crisis acelera una serie de tareas en el territorio: la centralización política, con la llegada definitiva de una fracción de la oligarquía terrateniente al control del aparato estatal –luego de varias disputas con sectores políticos afines al federalismo–, y la orientación productiva que vinculó al país con el imperialismo británico –luego de las disputas con sectores que pretendían otro tipo de orientación productiva–.

El capítulo dos se convierte en un breve pero necesario paréntesis descriptivo. Aquí se muestran las particularidades más emblemáticas de Domingo Faustino Sarmiento y de Juan Bautista Alberdi. Ambos, ocupados en pensar la orientación de la futura República, entrarán en debates clarificadores sobre cuál debía ser el devenir del nuevo país; la producción, la educación, los sectores políticos dirigentes, son algunos de los puntos sobre los que debatirán. En su ideario, educación, producción, República, formaban parte de un todo, y las disputas entre ellos fueron generadas por la pasión con la que intentaron llevar a la práctica sus ideas.

En el capítulo tres se explica la orientación de la tarea educativa bajo la presidencia de Sarmiento. Allí profundizamos en el estudio sobre la nueva dirección aplicada al contexto escolar: un intento por desarrollar una educación de cara a las masas potenciando las escuelas primarias, así como un currículum científico-técnico para la totalidad del proceso educativo. Los informes y los cuadros estadísticos sirven como anclaje al análisis, mostrando datos fácticos sobre el desarrollo educativo durante los años de 1870 a 1873 en una escala nacional. No obstante, el nivel de atraso del que provenía la educación hizo que aquellos avances fueran insuficientes respecto a la propuesta final.

En los años posteriores al crack de 1873 se producen una serie de recortes al presupuesto y un enfriamiento en el desarrollo escolar. El área educativa sufre el impacto de la crisis y de las nuevas decisiones tomadas por la dirección política. Es interesante ver cómo no se registran grandes cambios en los nombres de esa dirigencia, pero sí hay una reorientación social definitiva en la defensa de nuevos intereses. Nicolás Avellaneda, antes impulsor de la política sarmientina, será ahora presidente de un gobierno que recortará presupuesto público con el objetivo de pagar deuda a costa de frenar el impulso educativo de años anteriores, entre otros efectos.

Esto será analizado en el capítulo cuatro, en el que se estudia cómo la clase social dirigente aprovecha ese freno en la propuesta educativa para reencauzarla por caminos cívico-humanísticos. Esta reorientación se reflejará en la mutación de los programas educativos, que tenderán a incluir mayor cantidad de horas de clase para el estudio de materias ligadas a los aspectos sociales que aquellas vinculadas a aspectos técnicos. Del mismo modo, la crisis económica concluyó por minar los presupuestos provinciales, situación que afrontó el Estado nacional con un mayor proceso de centralización del programa educativo. En el resultado de este proyecto podemos hallar rastros de continuidad de la propuesta sarmientina, de los colegios nacionales y de escuelas técnicas, combinados con una propuesta humanística que fue consolidándose como la nueva orientación dirigida desde el Estado para el área.

En el quinto capítulo estudiaremos la política educativa posterior a la crisis en claro vínculo con la nueva orientación productiva. Veremos cómo las medidas tomadas por el Estado para afrontar la crisis afectarán el presupuesto educativo, y cómo esa crisis potenció la intervención del Estado central en las provincias mediante el control del presupuesto, de los programas y de las evaluaciones, y a través de la actividad de sus inspectores.

El sexto capítulo realiza un estado de la cuestión a partir de un complejo entramado de temas y está estructurado en torno a dos ejes: en el primero, se despliega el análisis político, económico y contextual de los autores y principales referentes historiográficos aquí citados; en el segundo, se desarrolla, cita, y en los casos más importantes critica, la obra producida, en particular aquella referida a la historia de la educación. Es un recorrido necesario para colocar nuestro trabajo en línea con una tradición de estudios en la historia de la educación.

Para cerrar este libro propusimos un capítulo de conclusiones en el que intentamos sintetizar los aportes más valiosos que, entendemos, aquí se presentan. Allí mostramos cómo el devenir político y económico nacional (entendido como

un todo) sufrió el impacto de la crisis de 1873, particularmente en el área educativa, donde se puede identificar un freno en su desarrollo y, a partir de allí, una reorientación en función de responder al modelo educativo particular que requirió el país en ese momento histórico y en pos de las necesidades por desarrollar una forma determinada de relaciones sociales de producción.

LA CRISIS MOLDEA EL ESTADO Y SU SISTEMA EDUCATIVO

Los debates en torno a la conformación del Estado, previo a 1873, pudieron dirimirse durante el desarrollo mismo de la crisis. En cuanto al problema educativo, esto es notable. Las experiencias que planteaban la necesidad de una educación de tipo productiva, retomando ejemplos de escolaridad en países de acelerado desarrollo capitalista, como Francia o centralmente los Estados Unidos y Prusia, fueron abandonadas de modo parcial dando una orientación programática diferente.

Se orientó así a un proyecto cívico-humanístico cuya finalidad no fue la conformación de una masa de personas que contara con las herramientas formativas necesarias para desenvolver un conocimiento elaborado del desarrollo productivo, sino que fueran capaces de comprender –y respetar– el entramado organizativo del país. La nueva imagen del *ciudadano* surgió como categoría de aparente igualación política, que pretendió ocultar las diferencias de clase existentes, en un marco de conformación del mercado de trabajo y del surgimiento de la clase obrera argentina. Es por esto que esbozamos el hecho de que la crisis económica de 1873 fue un momento bisagra, tanto para la política nacional como para la política educativa. Desnudar las consecuencias del impacto de la crisis, y ponerlas de relieve, se presenta como un aspecto novedoso y central.

La definitiva consolidación de una clase social –ligada al comercio y al latifundio–, y de una élite ilustrada dispuesta a organizar el Estado en función de estos intereses, inclinó la balanza hacia una dirección particular de producción. Se buscó entonces un lugar específico dentro del mercado mundial que favoreció claramente a los miembros de la clase social que se hacía con el control del Estado. Las transformaciones aplicadas en función de modernizar el Estado en ese sentido (y como tarea fundamental de la dirigencia gubernamental) impactaron fuertemente en la educación, dejando de lado un tipo de propuesta técnica y recalando en un tipo de educación de carácter cívico-humanística.

Es por esto que discutimos el hecho de que la educación haya tenido un objetivo meramente político. Desde un punto de vista teórico, rechazamos la falsa división entre política y economía. Entendemos el análisis histórico como la necesidad de vincular en forma global la totalidad de los aspectos del devenir histórico; fragmentar también es parcializar una visión. Retomando a Raymond Williams (1980), podemos afirmar que quienes intentaron aislar los caracteres ligados a la producción de aquellos vinculados al orden político y social, fracasaron en su intento por comprender el carácter de la generación de un orden cultural –en nuestro caso, la educación–.

Luego de plantear la centralidad sobre la comprensión del impacto de la crisis de 1873, se desenvuelven dos análisis que conllevan a sus respectivas hipótesis.

Nuestra hipótesis general sostiene que fue el impacto de aquella crisis económica lo que terminó por definir la orientación productiva del Estado nacional. No significó esto el abandono de toda experiencia de tipo laboral o práctica en el espectro educativo; sí, en cambio, una paulatina pérdida del sentido respecto a un intento de orientación técnico-industrial que no encontraba asidero en el tipo de desarrollo del aparato productivo nacional.

El sector dirigente que se afirmó definitivamente en la dirección del Estado priorizó los gastos en otras áreas, reduciendo el presupuesto educativo y definiendo un tipo de educación ligada al humanismo y al civismo. Al mismo tiempo, la crisis produjo un proceso de centralización que colocó al Estado nacional al frente de las iniciativas, minimizando la importancia de la participación de las provincias y de la población en la política educativa y disminuyendo, a su vez, la participación *democrática* de los pobladores en la toma de decisiones escolares.

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

La consolidación de la élite dirigente se vinculó económica y diplomáticamente a los intereses de Estados extranjeros, al punto de no permitir un desarrollo en forma relativamente autónoma y llevando a esta élite a la imposibilidad de concluir las tareas democrático-burguesas propias de los países con un impulso independiente de su propia burguesía.

Entendemos, entonces, a la educación como otra de las tareas inconclusas en nuestro país.

LA HISTORIA COMO PRESENTE

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

Es un problema, un fetiche incorporado en la idea de la enseñanza misma, el que todo lo que se nos enseña está bien. Si un padre le dice a su hijo que no debe hacer tal o cual cosa, y luego es descubierto él mismo realizando esa acción, se tiende a cuestionar la acción y no la veracidad de lo enseñado. Por lo tanto, lo que intentamos aquí es oponer lo real a lo aparente, es analizar el mundo de las ideas bajo la lupa de las condiciones materiales –y las consecuencias sociales y políticas– en las que estas se desarrollaron. Inés Dussel (1996) mostró con claridad la necesidad de vincular teoría pedagógica con historia. Es hora de que nos preguntemos ¿con qué historia?

Este libro intenta ser una tesis de historia. Intenta historizar el proceso fundacional de la educación moderna en la Argentina. Vincular este proceso a los acontecimientos que ocurrieron, nos permite comprender su devenir político, social y económico; nos ayuda a entender el proyecto educativo nacional de fines del siglo XIX como emergente de un proceso más amplio y no como la irrupción de un mero suceso. Nuestra tarea es escribir un trabajo de historia que ayude a comprender el origen del proyecto educativo nacional.

Capítulo 1

La política y la economía previas a la crisis de 1873

UN MUNDO EN CRISIS

¿Crisis? ¿Cómo puede suponerse que un mundo donde los índices mostraban un desarrollo revolucionario de la industria y el comercio se encontraba en crisis? Con este interrogante, el renombrado historiador británico Eric Hobsbawm comienza su análisis del período abierto con la década de 1870:

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

No obstante, la crisis económica era un fenómeno presente, y por primera vez en la historia humana se extendía a escala mundial. Por contradictorio que resulte, el avanzado desarrollo de la ciencia y de la técnica, la expansión comercial, la incorporación de tierras al mercado mundial (habitadas o no), la acelerada circulación de capitales y la inversión de grandes masas de ellos fuera de las metrópolis, fueron la reacción a una temprana declinación en la tasa de beneficio capitalista en los países centrales. Este fenómeno fue analizado por múltiples autores, aunque fue Karl Marx (1993) el primero en adjudicarle a la tendencia decreciente

de la tasa de ganancia el carácter de una ley como resultado interno de la propia dinámica del capitalismo. Con la manifestación de la crisis, el capital requirió de nuevos elementos para su valorización:

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

En el camino marcado por las contradicciones de la etapa que transcurre durante las décadas de 1860 y 1870 sobresale la constitución definitiva de los Estados modernos, entre los cuales se encuentra también el Estado argentino. Las presidencias de Bartolomé Mitre, Domingo Faustino Sarmiento y Nicolás Avellaneda marcaron la etapa. Es por ello que resulta central comprender las condiciones de surgimiento del Estado moderno en la Argentina, su contexto histórico, y entender la situación política y económica nacional previa al crack de 1873, para profundizar en el análisis de la propuesta educativa estatal desarrollada durante gran parte de la presidencia de Sarmiento. La crisis de 1873 se comportó como un momento bisagra ya que, desde entonces, la dirección política de la clase social dirigente del Estado subordinó la propuesta educativa a una orientación particular, ligada al mercado y a la diplomacia exterior. La política educativa aplicada hasta ese momento es lo que nos permitirá comprender la propuesta inicial y sus transformaciones posteriores.

BREVE ESBOZO SOBRE EL ORIGEN DEL ESTADO ARGENTINO

Los años que transcurren entre 1870 y 1880 pueden ser considerados como una articulación entre una Argentina premoderna y una Argentina vinculada a los destinos del mercado mundial; a nivel de la política local, como un período de transición para los grupos que detentaban el poder político, los que reforzaron sus vínculos o sus enfrentamientos por la centralización del poder. Entre los trabajos imprescindibles para el análisis y la crítica sobre este punto, podemos señalar aquellos que mayor influencia adquirieron en la historiografía local.

Es natural que en la historiografía nacional existan distintos referentes para explicar este proceso. Por un lado, el politólogo Natalio Botana, en un trabajo de 1977 titulado *El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916*, considera que existió un tipo inconcluso de construcción estatal en el período 1862-1880. Al respecto, observa dos dimensiones: una institucional, inconclusa, y una política, que estableció un conjunto de normas que regulan el acceso al poder. En su hipótesis plantea que en estos años se produce una disputa, en la que Buenos Aires pretende someter el resto del territorio a la unidad, pero termina siendo sometida por el Estado nación. Mediante el estudio de las líneas familiares y el acceso de determinados sujetos a cargos políticos vinculados a esas redes, Botana postula tipos ideales con la intención de establecer un cruce entre la construcción de modelos.

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

Algunos años después, en 1991, con posterioridad a sus actividades dentro del gobierno de Raúl Alfonsín, Jorge Sabato publicó su libro *La clase dominante en la Argentina moderna. Formación y características*. En ese volumen, el autor busca explicar la consolidación de la clase dominante, a la que vincula estrechamente con la incorporación del país al mercado mundial. El creciente precio de las tierras y el desarrollo especulativo de acciones y valores contribuyeron, según Sabato, a la consolidación de una dirección político-económica. Más allá de las críticas que se han esbozado a este modelo –sobre las cuales no daremos cuenta aquí–, sostenemos que la denominación de *clase dominante* nos parece correcta aunque genérica. Tal como lo comprende Sabato, la clase dominante no estaba conformada solo por la oligarquía terrateniente, si bien esta poseía las mayores extensiones de la tierra y actuaba en una variada gama de actividades, sobre todo en el control del comercio y las finanzas:

Nuestra propuesta reside fundamentalmente en considerar que, junto a la cuestión de la tierra, las actividades comerciales y financieras constituyen la clave de la consolidación y comportamiento de la clase dominante en la Argentina a fines del siglo pasado (Sabato, 1991: 39).

De una u otra forma estos autores terminan demarcando importantes líneas de pensamiento en la historiografía posterior. Desde nuestro punto de vista, debemos entender la constitución del Estado como parte de un proceso de desarrollo desigual de las particularidades económicas y políticas de los países, que se combinan a partir del mecanismo de inserción de cada uno en general, y de la Argentina en particular, al mercado mundial en el contexto del desarrollo capitalista.²

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

LA DÉCADA DE 1860 EN CONTEXTO

Los años que transcurren entre 1860 y 1870 cerraron un largo período de revoluciones y guerras civiles en diversos lugares del mundo, que concluyeron con la conformación de los Estados nacionales modernos. Hechos centrales se desarrollaron a la par. Prusia se convirtió en el eje político-económico de la Confederación Alemana; el *Risorgimento* planteaba la unificación italiana³ y la Guerra Civil estadounidense concretaba el camino definitivo del triunfo de la burguesía industrial de los Estados Unidos. La definición criolla de este proceso global se dio con el enfrentamiento entre la Confederación Argentina y el Estado de Buenos Aires.

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

Una consecuencia de la Guerra de Secesión, central para la historia sudamericana, fue la abrupta caída de las exportaciones de algodón de los estados sureños a Inglaterra y el aumento de los precios de dicho producto. Los industriales británicos se vieron forzados a variar sus mercados (comenzaron a adquirir algodón de la India y de otras colonias), además de diversificar las materias primas para abastecer sus industrias recurriendo, entre otras, a lanas provenientes de América del Sur. Con los resultados de la Guerra de Secesión estadounidense, los industriales ingleses perdían un aliado clave para la obtención de materias primas a un costo asequible. Los intereses de estos capitalistas ingleses no podían permitir que ocurriera lo mismo en América del Sur.

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

3. «[...] aparte del interés de otras potencias en cualquier cambio sustancial en las fronteras del continente, la unificación de Italia implicaba la expulsión del imperio de los Habsburgo, al que pertenecía la mayor parte del norte de Italia. La unificación de Alemania suscitaba tres cuestiones: en qué consistía exactamente la Alemania que iba a ser unificada, cómo encajarían en ella –si es que podían– los dos poderes mayores que eran miembros de la Confederación Alemana, Prusia y Austria, y qué iba a suceder con los numerosos principados que había dentro de ella cuya envergadura oscilaba desde reinos de mediano tamaño a territorios de opereta. Como hemos visto, pues, ambas unificaciones implicaban directamente la naturaleza y las fronteras del imperio de los Habsburgo. En la práctica ambas unificaciones implicaban asimismo la guerra» (Hobsbawm, 2012a: 401).

cativa), proporcionada por maestras y sostenida por el interés público (Mann, 1972). La misma fue duplicada por otros estados de la Unión. No obstante la novedad, el sistema de los Estados Unidos imitó parcialmente la escuela prusiana, que había sido exitosa en la formación de sus jóvenes.⁴ Mientras que las universidades estadounidenses proporcionaban una educación sistemática en la técnica, los alemanes resolvieron la formación técnica directamente en sus escuelas «y en la década de 1850 iniciaron la *Realschule*, escuela secundaria de orientación técnica y moderna» (Hobsbawm, 2012a: 375). El éxito de la educación prusiana convirtió a este sistema educativo en un modelo mundial. Hacia 1875, mientras que apenas el dos por ciento de los reclutas alemanes eran analfabetos, entre los franceses las cifras llegaban al dieciocho por ciento, al cincuenta y dos entre los italianos y al setenta y nueve en el caso ruso.⁵

Además de la formación técnica –y es aquí donde la educación primaria cumple un rol fundamental–, la educación pública debió cumplir con el rol de construir la *nacionalidad*:

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

EL CRACK DE 1873

Aunque Gran Bretaña había sido hasta ese momento el motor del desarrollo capitalista, desde la década de 1860 los Estados Unidos y Alemania ingresaron en la competencia con un acelerado impulso que se debió, en gran parte, a las guerras por la constitución de sus propios Estados modernos. A ello hay que agregar el desarrollo del mercado interno a partir de la presencia de los colonos en el caso estadounidense, y la dirección y centralización estatal prusiana en el caso alemán, fenómenos ambos que, acompañados por la metalurgia y la renovación en la producción de combustibles, permitieron una acumulación y circulación de capital que fue dejando rezagada a la ya desgastada economía británica.

4. El sistema escolar prusiano fue uno de los primeros del mundo (ya desde fines del siglo XVIII) en contar con un carácter obligatorio y gratuito de enseñanza primaria. Con una curricula dividida en ocho años de cursada, se impartían conocimientos generales de lectura y matemática, en el marco del sostenimiento de una severa disciplina. Fue también uno de los primeros en contar con manuales que indicaban a los maestros cómo proceder, además de emitir un certificado estatal a los docentes que eran considerados aptos para el desarrollo de la tarea.

5. Los datos fueron reformulados a partir del cuadro estadístico que brinda *La era del capital* (Hobsbawm, 2012a: 375).

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

Según explica Carlos Marichal (2009), analistas contemporáneos atribuyen las causas de la crisis a dos factores centrales. Por un lado, Juglar, Tougan Baranowsky y Kondratieff ponen el acento en la caída de precios, lo cual habría conllevado un descenso de la tasa de rentabilidad en sectores claves de la economía; por otro, según Giffen y Schumpeter, la fuerza primordial provino del debilitamiento del principal motor de la economía de la época, la construcción de ferrocarriles. Es cierto que en torno a esta fecha el tendido de la red ferroviaria había alcanzado una extensión límite en Europa occidental, lo que puso en vilo todo el entramado y provocó el freno de inversiones en todo el mundo, dejando a miles de obreros sin trabajo. Paralelamente, un aumento en los costos de los bienes industriales había provocado una fuerte caída de la rentabilidad.

Es difícil, a los efectos de analizar la crisis, disociar una causa de otra y no entender el fenómeno como un todo en una economía que ya encontraba los primeros visos de sus propias limitaciones. La crisis en toda su forma se inició el 8 de mayo de 1873 con el crack bursátil de la Bolsa de Viena, llevando a la quiebra a los dos principales bancos austríacos. Los efectos de la especulación se propagaron pronto a Alemania deprimiendo la producción, los precios y finalmente el empleo. El contagio se extendió a los Estados Unidos donde, durante la Guerra de Secesión y el período inmediatamente posterior, se había registrado un acelerado proceso en la construcción de vías férreas. La especulación y el aumento de los costes provocaron que las nuevas líneas dejaran de ser rentables. La firma Jay Cooke & Co. reaccionó con un empréstito de trescientos millones de dólares; no obstante,

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

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

el hecho de que la crisis de 1873 sí alcanzara a sentirse de forma tan amplia, sugiere que es aproximadamente alrededor de estas fechas cuando se puede percibir con claridad una más compleja articulación entre los ciclos propios de las economías latinoamericanas con las fluctuaciones de las economías capitalistas ya maduras de Europa y Estados Unidos (2009: 23).

La crisis económica de 1873 puede ser considerada la primera gran crisis de carácter mundial.⁶ Iniciada en el centro europeo, se extendió pronto a las principales economías capitalistas y desde allí repercutió en todas sus economías subsidiarias. Por ello no es casual la trascendencia que la misma tuvo en América Latina, en su vida política y en sus medidas económicas.

GUERRA, CRISIS Y REORDENAMIENTO SOCIAL EN AMÉRICA DEL SUR

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

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

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

6. Lenin, al analizar el desarrollo del monopolio como fenómeno particular de la nueva fase del modo de producción capitalista, presta especial atención a esta crisis. En su balance sobre la historia de los monopolios plantea una triple periodización, y con relación a un segundo momento sostiene que «después de la crisis de 1873, [hay un] largo período de desarrollo de los cartels, pero estos constituyen todavía una excepción, no son aún sólidos, aún representan un fenómeno pasajero» (Lenin, 2008: 33).

Urquiza, quien en ese momento ocupaba nuevamente el cargo de gobernador de la provincia de Entre Ríos, pese a sus intereses y su relativa influencia sobre el presidente Derqui, no pudo evitar el enfrentamiento bélico. Se desarrolló en el arroyo Pavón el 17 de septiembre de 1861 y concluyó con la victoria porteña, pese a las notables desventajas respecto al ejército de la Confederación. «En muchas ocasiones pudo Urquiza aplastar militarmente por largo tiempo a la oligarquía porteña –sobre todo después de su victoria en Cepeda–, y sin embargo, prefirió la conciliación permitiéndole rehacer su poderío militar» (Peña, 2012: 211-212). A pesar de poseer un ejército más numeroso, y una caballería que había destrozado a la de Mitre en batalla, el caudillo entrerriano prefirió retirarse otorgando la victoria al ejército Buenos Aires.⁷ Esta acción fue el paso que determinó la supremacía de la oligarquía porteña, la alianza con las oligarquías del interior y la consolidación de un Estado que ingresó finalmente unificado al mercado mundial.

Por entonces, Sarmiento aún buscaba a la clase social dirigente que sacara al país de la barbarie. Había apostado por Urquiza a la hora del enfrentamiento con Juan Manuel de Rosas, mientras este aún mantenía la Gobernación de Buenos Aires. Sin embargo, la inclinación del entrerriano por los postulados de Juan Bautista Alberdi, así como la continuidad por un camino no deseado por el sanjuanino, generó en él un rotundo cambio de parecer. Urquiza era el nuevo representante de la barbarie y del atraso y, a la luz del resultado de la batalla de Pavón, su idea fue concluyente. Ahora ponía su confianza en la propuesta nacional desarrollada por Mitre, a quien llamaba «Mi querido coronel» en carta dirigida a él el 20 de septiembre de 1861. En esta misiva manifiesta su objetivo de eliminar definitivamente al barbarismo y la montonera:

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

La tesis de Peña plantea que la diferencia central entre las guerras civiles de América del Sur y la que ocurría en los Estados Unidos es que aquí no se enfrentaron proyectos económicos opuestos, sino diferentes facciones de un mismo proyecto (Peña, 2012). Como producto de la derrota en Pavón, el presidente de la Confederación Santiago Derqui y posteriormente su vicepresidente, Juan Esteban

7. En líneas generales, la tesis del *abandono* se atribuye al revisionismo histórico (ver capítulo 6: “Presencias y ausencias en el recorrido historiográfico”), aunque el mismo puede interpretarse de las diversas fuentes y comentarios posteriores a los hechos. No obstante, existen múltiples teorías que exceden nuestro trabajo y postulan desde que es falsa la visión que plantea el abandono de la batalla por parte de Urquiza, hasta el hecho de que esta se haya realizado como producto de una interna masónica. Aquí recuperamos la tesis sostenida por Peña, quien afirma que Urquiza se vería beneficiado con la política económica propuesta por Mitre (que buscaba reforzar el libre comercio también para las provincias del interior). Es menester agregar, además, que en nuevos estudios se afirma la existencia de una interna política entre el presidente de la Confederación Santiago Derqui y el gobernador de Entre Ríos.

Pedernera, se vieron obligados a renunciar. Pocos días después, Mitre accedería a la Presidencia de la Nación dispuesto a unificar el territorio *a sangre y fuego*, eliminando las montoneras federales del interior que todavía se oponían al poder central. El rebrote de las mismas ocurrió durante la Guerra del Paraguay cuando, tal como describe Estanislao Zeballos, el 30 de agosto de 1872, refiriéndose a ese momento, «la República Argentina aún no constituida sólidamente, como lo demuestran las montoneras que aparecieron en el Interior durante la guerra del Paraguay, debía en esa época proceder de tal manera que le fuese fácil evitar un gran peligro exterior» (De Titto, 2009: 168).

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

El fin de la Guerra de Secesión estadounidense había generado una importante crisis económica en el Reino Unido debido al aumento de los precios del algodón. Los estadounidenses repatriaron sus fondos europeos y redujeron la compra de mercancías británicas provocando el cierre de fábricas, la reducción de salarios y el aumento del nivel de desempleo (Flamant y Singer-Kerel, 1971). La crisis económica de 1866 impactó en la Argentina con una caída en la compra de materias primas, lo que abrió un fuerte debate entre los sectores liberales y un nuevo sector proteccionista (Chiaromonte, 1971). Ese año se fundó la Sociedad Rural Argentina, la asociación de los terratenientes por la defensa de sus intereses ante el cuadro de crisis de la economía mundial. Sin embargo, la Guerra del Paraguay atenuó momentáneamente los efectos de la crisis gracias al ingreso de oro brasileño,⁸ y al creciente mercado de pertrechos militares. A su vez la Argentina contraía deuda con el Brasil, la Provincia de Buenos Aires y la Casa Baring por un total de \$fts2.589.361,59, más un «empréstito colocado en la plaza londí-

8. «Ese oro tan ansiado por la burguesía porteña no sirvió para erigir las industrias que el país precisaba, no fue invertido en el programa burgués: pasó de largo dejando detrás suyo, es cierto, una estela de nuevos ricos. Alfredo de Labougle expresa que entre 1866 y 1873 ingresan en la Argentina “[...] por empréstitos y lo pagado por los proveedores brasileños alrededor de 57 millones de pesos oro (E-11.400.000. L.P.) que emigrarían rápidamente para cubrir los saldos desfavorables del intercambio comercial”. En suma: las potencias centrales de ultramar aumentaron sus exportaciones a la Argentina, se cobraron los saldos favorables con el oro de los empréstitos tomados por Brasil y Argentina y por añadidura resultaron acreedoras por fuertes sumas que hipotecaron al extranjero nuestros pobres países Latinoamericanos» (Pomer, 2008: 79).

nense por Baring Brothers, que dio al tesoro nacional £1.735.703 y produjo una deuda de £2.500.000» (Pomer, 2008: 66).⁹

Con la continuidad de la guerra y el error de Mitre en su previsión de una campaña de solo dos meses al Paraguay, en 1868 fue necesario garantizar la sucesión en manos de un candidato de consenso entre los diferentes sectores de la clase política argentina. El candidato debía ver con ojos favorables la guerra y estar dispuesto a alentar el debate en torno a la conveniencia de promover una industria nacional. El elegido, y por tanto quien contaba con la garantía de ocupar el cargo, sería Domingo Faustino Sarmiento. Tal como cita Hilda Sabato, «“Entre nosotros se sabe cómo se ganan las elecciones”, decía *La Tribuna* en 1864, “el que tiene la fuerza, toma las mesas y el que toma las mesas, gana las elecciones”» (1998: 87). La desconfianza en la línea política planteada por Mitre y el consecuente debilitamiento de su partido frente al autonomismo alsinista¹⁰ inclinó a las «máquinas electorales» –tal la definición de Hilda Sabato– en favor de una candidatura de consenso:

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

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

ARGENTINA, UNA PIEZA DEL DOMINÓ

Las décadas de 1860 y 1870 estuvieron signadas por un proceso de conformación de Estados nacionales y centralización administrativa de lo que otrora habían sido pequeños Estados autónomos. Europa, Estados Unidos y América del Sur vivieron este proceso en paralelo, en torno a la dirección política de la fracción de la burguesía que en cada territorio se hacía con el control del poder político.

9. El peso fuerte, o pesos fuertes (en adelante \$fts), fue la moneda de circulación oficial argentina entre 1826 y 1881. Era una moneda convertible; 17\$fts equivalían a 27 gramos de oro, y a partir de 1864 la conversión cambió a 16\$fts por onza. Aunque existieron muchas monedas en circulación durante el período, esta fue la moneda de reconocimiento nacional e internacional a partir de la cual se estipularon los pagos de deudas y los compromisos internos.

10. Adolfo Alsina (1829-1877) fue gobernador de la Provincia de Buenos Aires entre 1866 y 1868. Fundador del Partido Autonomista en 1862, contaba con una fuerte influencia en la provincia que utilizó, hacia esa fecha, en torno a la defensa de su candidatura como sucesor presidencial en contra de los deseos de Mitre.

Ese proceso de unidad no fue pacífico, y en nuestro país significó la continuidad durante otras dos décadas del proceso de guerras civiles abierto a principios del siglo XIX.

A la par se desarrollaba un desenvolvimiento revolucionario del modo de producción capitalista que multiplicaba producción, comercio, inversiones y una acelerada expansión a escala mundial de su forma particular de relación social. Ese desarrollo, sin embargo, será testigo de los atisbos de una primera crisis de impacto mundial. En gran parte, y así ocurriría con la Bolsa de Viena, el incentivo de ganancia dentro del modo de producción capitalista comenzaba a estar determinado por la suba en el valor de las acciones en un marco de especulación. Todo el edificio se encontraba montado sobre un sistema especulativo que dependía del rendimiento creciente. Los límites que encontró el desarrollo ferroviario en Europa central provocaron una caída en la Bolsa, que obligó a los especuladores a vender de golpe una gran masa de acciones.

La crisis económica de 1873 golpeará, como en una fila de dominó, a la banca europea, exigiendo la devolución de préstamos realizados por sus casas centrales. Argentina, todavía en un proceso de conformación y afianzamiento de sus instituciones estatales, será condicionada por dichas obligaciones. El Estado continuará su marcha, ahora definitivamente vinculado a los requerimientos del mercado internacional. Sus instituciones se desarrollarán bajo el peso de esa marca indeleble.

Capítulo 2

Sarmiento, Alberdi, la educación y las tareas inconclusas

BREVE RESEÑA INTRODUCTORIA SOBRE LA OBRA DE SARMIENTO Y ALBERDI

En un reciente manual sobre historiografía, titulado *Historia de la historiografía argentina* y editado en 2009, los historiadores Fernando Devoto y Nora Paganó realizaron un pormenorizado análisis de las corrientes de pensamiento que se consolidaron entre los historiadores y otros hombres y mujeres de las ciencias sociales de la Argentina. El libro se divide en seis capítulos, y en ellos los autores se encargaron de analizar diferentes corrientes historiográficas en orden cronológico. En el primero, «Surgimiento y consolidación de la historiografía erudita», se describe la primera de estas corrientes historiográficas afianzada en el país, ubicándola desde fines del siglo XIX hasta principios del XX. La particularidad de los textos producidos durante ese período se relaciona con el hecho de que quienes participaron en su redacción fueron figuras íntimamente vinculadas al Estado y el poder político, una pequeña élite ilustrada en un territorio vacío, tanto de población como de instituciones educativas.

Entre los textos de esta etapa encontramos algunos centrales para la realización de nuestro análisis, comprendiendo que aquí se vuelve difuso el límite entre bibliografía y fuente histórica. Así ocurre con los textos escritos por Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) y Juan Bautista Alberdi (1810-1884), apenas dos ejemplos –posiblemente los más sobresalientes– entre muchos otros personajes que participaron con sus trabajos y su intervención política e intelectual en la construcción del Estado argentino.¹

En función de los objetivos de nuestro trabajo, estos textos fueron estudiados como fuentes documentales a partir de las cuales intentamos comprender los debates que se dieron en la época en torno a la construcción del Estado, su

1. Carlos Altamirano plantea que a lo largo del siglo XIX primó en la producción escrita la doxa del ensayo frente a la episteme de las ciencias sociales impuesta en el siglo XX. La interpretación de dichos textos requiere de un conocimiento de códigos culturales que permita comprender la historia política de América Latina del siglo XIX. «Nacida bajo el signo de la conjunción entre liberalismo e historicismo romántico, esa historia política tenía en general como objeto el relato de la nación» (Altamirano, 2005: 11-12).

desarrollo político, su desarrollo productivo y su desarrollo educativo. No desconocemos el hecho de que todo análisis del pasado es una consideración de las particularidades políticas presentes, ni tomar estos textos como fuentes intenta esconder nuestras opiniones detrás de un supuesto halo de neutralidad. Los principales textos escritos en las últimas décadas del siglo XIX –nuevamente señalo la dualidad entre bibliografía y fuentes– se vinculan a autores ligados al poder del Estado, a la problemática de su construcción y, como un instrumento dentro de esta, al tema educativo.

El debate entablado por largos años entre Sarmiento y Alberdi ocupa un lugar central en nuestro planteo y nos introduce en la problemática sobre la orientación productiva nacional. Es clarificador encontrar, ya en ellos, postulados que vinculan la temática escolar al debate sobre el aparato productivo. Recuperamos esta visión ya que muestra a la educación no como un hecho de políticas aisladas, sino estrechamente relacionada al tipo particular de construcción nacional.

Explorar la obra completa de Sarmiento nos permite comprender cómo, en la mentalidad de un personaje central en la dirección política que impulsó la construcción del Estado, la educación jugaba un rol definitivo. Un buen resumen de esa mentalidad figura en una serie de documentos compilados por Ricardo J. de Titto en 2010 para su libro *El pensamiento de Domingo Faustino Sarmiento*. El estudio de los escritos de Sarmiento resulta clave para entender una línea de pensamiento tantas veces considerada contradictoria, como tantas veces fue ahistórico su análisis. El libro más famoso y base de su ideología, desarrollada posteriormente en otros escritos e incluso en su accionar político, es sin duda *Facundo, o civilización y barbarie*. Escrito en 1845, desenvuelve, con una prosa inigualable y en forma de anécdotas muchas veces inventadas, las características violentas y atrasadas que limitaban el adelanto nacional. *Argirópolis*, publicado en 1850, es un programa político, pero también un proyecto imaginario. La propuesta allí consta en tomar el ejemplo de la América del Norte y «transplantar ese proyecto íntegro al Plata para garantizar nuestra articulación al mundo moderno» (Padín, 2007: 10). La obra más propiamente *educativa* de Sarmiento sobresale con sus ya célebres textos *De la educación popular*, de 1849, y *Memoria sobre educación común*, de 1856, escritos durante el tiempo en que inició los más duros debates con Juan Bautista Alberdi. Posteriormente, Sarmiento alentó la posibilidad de una producción periódica publicada desde el Estado. La misma debía estar orientada hacia la totalidad del cuerpo educativo, docentes, directivos, inspectores e incluso hacia aquellos familiares que, en cada poblado, se comprometieran con la tarea educativa. Un ensayo de esta tarea fueron los *Anales de la Educación Común*. La revista fue dirigida en un primer momento por su estrecha colaboradora Juana Manso y publicada, con interrupciones, desde el 1 de noviembre de 1858.

La producción educacionista de Sarmiento fue sumamente prolífica. De todos modos, la publicación que logró consolidarse, marcando la línea oficial sobre la temática y expresando los debates y las problemáticas de la educación, llegó recién en 1881 con *El Monitor de la Educación Común*, revista de la que Sarmiento sería director por un breve espacio de tiempo, como producto de sus discrepancias con los integrantes de la élite vinculados a la dirección del Consejo Nacional de Educación (CNE).

Juan Bautista Alberdi, hijo del Salón Literario y de la generación del 37 (Weinberg, 1977), construyó su línea en claro enfrentamiento al rosismo. Sin duda, su obra principal para la historia nacional fue el libro *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*, de 1852, principio de jurisprudencia a partir del cual se elaborará al año siguiente la Constitución de la Confederación Argentina. Respondió a la crítica sarmientina con sus *Cartas quillotanas*, de principios de la década de 1850, aunque su diatriba más cínica se vislumbró en textos como *El crimen de la guerra*, de 1870 –en alusión a la Guerra del Paraguay–, *Peregrinación de Luz del Día*, de 1871, y *La barbarie histórica de Sarmiento*, reeditado bajo ese título por ediciones Pampa y Cielo en 1964.

Tanto en el caso de Sarmiento como en el de Alberdi, el *focus* de sus preocupaciones se centraba en el desarrollo nacional, y para tal caso planteaban sus propuestas respecto al tipo de gobierno y de producción convenientes para el país. En cuanto al problema educativo, ambos coincidían en la necesidad de educar a la población con una orientación técnica. Ya en sus *Bases*, Alberdi planteaba la necesidad de desarrollar hábitos laboriosos y productivos como camino para moralizar a los pobladores del territorio. El debate, de tinte político, sobre el conflicto que aquejaba a aquella élite, sobrevino en la problemática respecto a la dirección social que debía tomar el desarrollo nacional, como bien sintetizó Milcíades Peña la disyuntiva entre ambos: «Con propiedad puede decirse que la República Argentina es apenas el plano o planta de una nación» (Alberdi, *Obras Completas*, vol. IV, pág. 149). Sobre este plano, Sarmiento y Alberdi querían inscribir una nación; la oligarquía apenas pudo dibujar una semicolonía» (Peña, 2012: 417).

La producción escrita de Sarmiento continuará, ya entrada la década de 1880, en forma casi obsesiva en torno a una preocupación: el devenir educativo de la nación. Sin embargo, la educación comenzaba a reorientarse del mismo modo que se acomodaba la dirección política del país. Devoto y Pagano dirán respecto al período abierto en 1880 y caracterizado por la «historiografía erudita» que

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

Alberdi desarrolla airadas protestas contra esta visión, contra esta forma de crear *nacionalidad*. Acusa a Mitre de deshonesto (en especial por su *Historia de Belgrano*), vanidoso y mercenario. Afirma que, para Mitre, «el gobernante de revoluciones debe tener tres calidades: ambicioso, bellaco e inmodesto o desvergonzado» (Alberdi, 2013: 95). Todo eso era Mitre para él. Explica con asombrosa claridad cuál era el problema de la nacionalidad:

La revolución es un orden de principios. Es la Constitución argentina que la consagra, verbi gracia. Mi mano tiene más parte en esa ley que la del crítico Supremo. [...] La revolución de la Independencia está también en el tratado

de paz en el que España reconoce y consagra el derecho de la revolución de América. Yo hice ese tratado en 1859, se ratificó y consagró en 1860. Si él fuera una comedia, el general Mitre ha hecho mal en copiarlo al pie de la letra. No hay en el nuevo más que una cosa que le pertenezca: en lugar de un principio de la revolución de América (pues pertenece a la revolución francesa de 1789: la libertad de nacionalidad), el general Mitre lo ha reemplazado por un principio colonial: la nacionalidad violenta y forzosa (Ley 20, Tit. 2, Part. 1) (Alberdi, 2013: 41).

Así era, mientras la *libertad de nacionalidad* desarrollada con la Revolución francesa fue producto de una demanda popular, de las bases movilizadas, de una burguesía pujante que demandaba la unión, Mitre (y casi toda aquella generación) intentó imponerla mediante la fuerza de la espada... y de la pluma.

LA EDUCACIÓN, APENAS UNA PARTE DEL DEBATE

La descripción del camino trazado tanto por Domingo Faustino Sarmiento como por Juan Bautista Alberdi no es más que una ilustración biográfica de dos personajes centrales que nos permiten comprender cierto planeamiento de la propuesta sobre la educación argentina. Sin embargo, la profundidad de las discusiones, la injerencia de ambos en la política nacional y sus planteos, superan por mucho la problemática escolar y nos obligan a estudiar los debates entablados por ellos. Una preocupación atraviesa a la generación de pensadores de la cual Sarmiento y Alberdi formaron parte: la conformación de una «República posible» (Halperin Donghi, 1982). No era un destino manifiesto. La idea en ambos se encontraba fuertemente arraigada a la comprensión de las condiciones materiales existentes, así como a las posibilidades de desarrollo con las que contaba el territorio nacional.

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

Sarmiento, el sanjuanino, pierde en dos ocasiones la beca de estudios que le hubiera permitido viajar a Buenos Aires y debe continuar su educación en la provincia de la que es oriundo (Sarmiento, 1943). La invasión de José Aldao a San Juan cierra la «Escuela de la Patria» donde estudiaba Sarmiento, quien debió exiliarse en la provincia de San Luis junto a José de Oro y Albarracín. Al poco tiempo regresó a su provincia, pero los enfrentamientos políticos con las montoneras federales lo llevaron a un nuevo exilio, esta vez en Chile. A partir de

allí comenzará un largo proceso de exilios, participaciones militares y viajes por Europa y los Estados Unidos.

La situación particular de las provincias sudamericanas provocaba en aquella generación la pregunta sobre las condiciones políticas necesarias para encauzar al país en el camino del desarrollo que se avizoraba en Europa y los Estados Unidos. El planteo parecía claro: unidad política significaba conformación republicana, la reunión parlamentaria donde entrarían en disputa las diferentes representaciones provinciales de manera equitativa. Una diferencia se planteaba: desde la perspectiva de Sarmiento, la República debía conformarse de elementos virtuosos, mientras que la propuesta de Alberdi pareciera ligarse a la conformación de elementos prácticos (Botana, 2005). Conformación republicana significaba, a su vez, centralización y reforzamiento del Estado nacional; era concebida como la herramienta que permitiría al país entrar en la senda del progreso y el desarrollo –en los términos alberdianos– o sacarlo del barbarismo y la incultura –en términos sarmientinos–. La educación aparecía en ambos discursos como un elemento central:

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

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

La conformación nacional los encontrará en posiciones enfrentadas que se dirimirán en infinidad de cartas y publicaciones, así como en la práctica política concreta. Alberdi encontrará en el gobierno de la Confederación su canal de acción más fructífero; desde las *Bases*, asentará la normativa para la futura Constitución Nacional. Sarmiento llegará, él mismo, al máximo del poder político, enfrentado a los caudillos y estableciendo un contubernio con las oligarquías provinciales vinculadas al poder porteño. Ninguno de los dos encontrará entre los elementos locales a la clase social progresiva que abriera camino al desarrollo tan esperado.

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

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

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

SARMIENTO, ALBERDI Y EL DESARROLLO CIVILIZATORIO

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

Por otra parte, Alberdi siempre fue vinculado a los aspectos jurídicos que constituyeron las bases legales de nuestra conformación republicana. Su preocupación por la formación de la población no arraigó en la memoria escolar. Podemos encontrar dos motivos principales: Alberdi supo vincularse políticamente a los triunfadores de Caseros, pero mantuvo distancia respecto a los sectores políticos –oligarquías provinciales y dirigentes porteños– que controlaron en última instancia el poder político del Estado; como segundo motivo entendemos que Alberdi no confiaba *per se* en el sistema escolar, entendía la necesidad de impulsar una sociedad *farmer* y trabajadora a partir de la cual se conformara el sujeto social de la nación. Afirmaba que «se llega a la moral más presto por el camino de los hábitos laboriosos y productivos de esas nociones honestas que no por la instrucción abstracta» (Alberdi, 1974: 77). Despreciaba la ociosidad de las élites intelectuales de las cuales –vale decirlo– él también formaba parte.

El planteo sobre el tipo de educación a impartir no se encuentra distanciado respecto al modelo de país. El debate entre Sarmiento y Alberdi cuenta con un horizonte mucho más lejano que la mera preocupación escolar. En ambos el planteo central está ligado a la necesidad de desarrollar cierta independencia productiva y un cambio de rumbo respecto al camino ganadero² por el que habían optado los estancieros argentinos.³ A partir de este planteo se evidencia el

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

3. No obstante, ni Sarmiento, ni Alberdi, ni ningún otro de los miembros de la élite críticos del entramado productivo dirigido por los estancieros cuestionó el orden socioeconómico que se vislumbraba. «Los que de-

vínculo entre la educación formal y el tipo de Estado en el que esta se proyecta. Un mismo programa educativo en dos Estados de diferente caracterización dará diferentes resultados en cuanto que el programa educativo no es más que subyacente a la producción y a las políticas más generales de cada país.

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

Sarmiento creyó posible que la implantación pedagógica generaría la constitución de nuevos sujetos sociales y de nuevas políticas.⁴ Maestros y alumnos vinculados en la educación básica por una relación de instrucción, construirían un sujeto pedagógico capaz de transformar las costumbres y el estilo de vida de los argentinos⁵ (ibíd.: 82).

Ambos creían de una u otra forma en la *implantación*. Alberdi lo propuso para la inmigración: «¿Queremos que los hábitos prevalezcan en nuestra América? Llenémosla de gente que posea hondamente esos hábitos» (Alberdi, 1974: 90). Sarmiento también lo creyó posible imitando la propuesta educativa implementada en Massachusetts. Pero del mismo modo que ocurrió con la libertad nacional proclamada por los franceses, la educación fue en América del Norte resultado de un desarrollo económico que no se repetía en estas pampas. Allí la educación se desarrolló como producto de la demanda social por parte de su propia población, y no como producto de un intento de implantación a la fuerza desde el Estado que, en el caso argentino, era todavía demasiado débil.

nunciaban los aspectos negativos de un mundo rural que veían modelado a imagen y semejanza de la estancia nunca desafiaron el amplio acuerdo alcanzado en torno a la centralidad de la economía de exportación, y tampoco cuestionaron los derechos de los grandes propietarios a contarse entre los principales beneficiarios de esa economía» (Hora, 2005: 43). Sarmiento mismo durante su presidencia no amenazó la propiedad tal como se había estructurado e incluso acompañó (en especial en sus cargos posteriores) el acelerado desarrollo de la economía de exportación. Sus intentos por concretar un proyecto *farmer* se limitaron a contadas experiencias.

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

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

DIFERENTES PERSPECTIVAS ANALÍTICAS SOBRE LOS PLANTEOS DE SARMIENTO Y ALBERDI

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

Peña describe los enfrentamientos entre Sarmiento y Alberdi durante la segunda mitad del siglo XIX. Desde diferentes perspectivas, ambos buscaron un mismo objetivo. Alberdi ocupó un lugar relevante luego de Caseros afirmando la base legal de la Confederación. Sarmiento interpretó en Urquiza un nuevo caudillo y prefirió distanciarse; poco a poco se vinculará a cierto sector del autonomismo porteño y de las élites del interior creyendo encontrar en ellos a la clase social progresiva para el desarrollo nacional. Ambos serán traicionados en sus intenciones.⁶

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

El reparto de la tierra, el libre acceso al crédito, la educación pública, la democracia, eran tareas esenciales para el desarrollo de una burguesía independiente. A ellas apela Sarmiento, quien buscó imitar el camino tomado por los Estados Unidos. En este contexto pensó una educación que profundizara un proceso industrializador para liberar finalmente a la Argentina de su base colonial-hispana y permitirle seguir el ejemplar camino del país del Norte. Análogamente, repudiaba la organización económica nacional a partir de la ganadería, al punto de vincular el espacio rural a la barbarie frente a la civilización de la urbanidad.⁷ Así, la educación daba lugar a una nueva sociabilidad sacando al niño de la naturaleza –el barbarismo– para brindarle una segunda naturaleza –la civilización– por

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

7. Es importante aclarar nuevamente que Sarmiento fue el personaje más sobresaliente de una corriente que rechazaba el desarrollo económico (y en consecuencia) social sobre la base de la estancia ganadera. Roy Hora relata que «las elites políticas, especialmente aquellas que tenían en alto concepto los modelos de colonización agraria estadounidense y australiano, ocupaban un lugar prominente entre los críticos del mundo de las estancias y los estancieros. [...] En 1876, por ejemplo, el ministro Aristóbulo del Valle describió a las grandes estancias simplemente como "la barbarie"» (2005: 42).

medio de los hábitos logrados con la rutina escolar. «La educación debía dar lugar a una nueva *sociabilidad* creando en el niño una segunda naturaleza» (Carli, 2002: 50; la cursiva es del original).

Alberdi también fue crítico del parasitismo de la oligarquía argentina. Pensó en la necesidad de una independencia comercial con respecto a Europa y afirmaba que la civilización era primordial para un país que buscaba ser independiente: para poder llegar a contar con libertad política debía tener primero libertad industrial. El programa de Alberdi era, en ese punto, similar al de Sarmiento. El desarrollo nacional debía permitir la independencia industrial y comercial de la nación. Según Alberdi, la instrucción general y gratuita solo podía producir el efecto deseado si venía acompañada del ejercicio práctico de los medios de producción. Así, el conocimiento de tareas tan importantes como el comercio, la labranza de la tierra y la mejora del ganado, las artes mecánicas y los oficios debían ser el objeto de la enseñanza popular (Alberdi, 1886).

La educación poseía, en el pensamiento de Sarmiento, un poder transformador que, de no verse acompañado por una estructura acorde, no podría aplicarse a la realidad. Sin embargo, el criterio que le asignó a la educación era superior a cualquier propuesta hecha hasta ese momento y se antepone a la estructura social. Su fascinación por el sistema escolar estadounidense lo impulsó a importar tal proyecto pedagógico, pero este no cuadró con la estructura social que la oligarquía predeterminaba para la Argentina, lo que en varias ocasiones lo llevó a realizar esta pregunta: «¿Una nación moderna o una nación con olor a bosta de vaca?» (Peña, 2012). La respuesta la encontró en los hechos demarcados por el sector gobernante.

El optimismo pedagógico de Sarmiento radicaba en el hecho de considerar a la educación en sí misma como un motor transformador, tal como plantea Renata Giovine: «En este proyecto sociocultural, coloca a la educación popular como el principio promotor del cambio social, político y económico» (2008: 54). Para Alberdi, la educación sería su resultado final, por eso comprendió la problemática; tanto en los Estados Unidos como en Europa la educación fue un factor accesorio al desarrollo capitalista. Sarmiento, por su parte, encontraba en las hordas bárbaras a sujetos necesitados de educación como condición necesaria para el desarrollo nacional (Puiggrós, 2006). Fue partidario de impulsar una política de *arraigo costumbrista*, es decir, consideraba que por medio de la imitación de características particulares de los países desarrollados se llegaría a un desarrollo similar. Es un método de pensamiento a partir del cual, según la analogía que Carlos Altamirano rescata de Ricardo Piglia, «para Sarmiento conocer es comparar» (Altamirano y Sarlo, 2016: 81). Podemos agregar que en la estructura de pensamiento de Sarmiento, una vez evaluada la comparación, el paso siguiente debía ser la imitación. Así fue que intentó imitar el paisaje parisino con la importación de gorriones y de ciertos trazados para parques y calles; intentó imitar el *mapa* estadounidense con su Argirópolis; propuso que las escuelas se edificaran copiando los planos de las escuelas que había visitado durante su viaje y, finalmente, en otro nivel, planteó la necesidad de *importar* maestras estadounidenses para implantar en el país las escuelas de aquel país que tanto admiraba.

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

Peña defendió las figuras de Sarmiento y Alberdi exaltándolas al punto de convertirlas en «los más lucidos y consecuentes teóricos de la necesidad de transformar el país respecto a lo que era en 1853» (Peña, 2012: 380). La animadversión con la que se trataron luego de Caseros está vinculada a la fracción de clase con la que cada uno decidió aliarse para llevar adelante sus postulados. El rechazo de Sarmiento a Urquiza –a quien veía como uno más de los caudillos federales– lo llevó a un duro cruce con Alberdi: «Después de Caseros, militan en campos opuestos: Sarmiento en un frente único con la oligarquía porteña, Alberdi en el bando de la Confederación» (ibíd.: 380). Luego, Alberdi denunció la Guerra del Paraguay, Sarmiento la apoyó. Ese posicionamiento distanció al primero de los sectores de poder y, nuevamente en el sentido contrario, lo encumbró a Sarmiento hasta la dirección misma del poder.

No obstante, en ese desarrollo Peña adivina un distanciamiento en la perspectiva de Sarmiento que, en caso de ser cierta, resulta al menos muy tardía. El sanjuanino comprendía los límites que implicaba una propuesta de desarrollo de tipo ganadero. Durante su presidencia intentará forzar una transformación impulsando un tipo particular de educación que no encontrará asidero en el armado productivo nacional. La crisis económica de 1873 pondrá límites a los gastos destinados al área educativa, dando definitivamente por tierra con la propuesta. Sarmiento no romperá con la oligarquía terrateniente luego de ese fracaso. Su interpretación del fracaso del proyecto, de hecho, no acusa directamente a la dirección política. En los hechos, Sarmiento acusará a la herencia colonial, a la pobre intervención de las masas o al desarraigo cultural. Él mismo impulsará el recorte en el programa de bibliotecas populares en 1876 e incluso negará la necesidad de la fundación de escuelas de artes y oficios en el marco de uno de los debates entablados con el ministro Pizarro (Oelsner, 2007). Recién en febrero de 1886, en ocasión de su cumpleaños número setenta y cinco, Sarmiento se atreve a denunciar que ninguna de sus previsiones se había cumplido y, frente a los vecinos que fueron hasta su casa a saludarlo afirmaba: «Podéis creerme si os digo que este es el peor pedazo de vida que he atravesado en tan largos tiempos y lugares tan varios, más triste con la degeneración de las ideas de libertad y patria en que nos criamos entonces» (*El Censor*, 1886). Poco antes de morir, Sarmiento pasaba sus peores momentos y, contrariamente a lo esperable, dos años después de formulada la Ley N° 1420, la degeneración de las ideas de libertad era más profunda.

Desde un posicionamiento metodológico que basa su análisis en el estudio de las ideas políticas, Natalio Botana plasma la trayectoria de Sarmiento y Alberdi estudiando el origen de su implantación ideológica. Así, encuentra en Alberdi un afincamiento en el pensamiento ilustrado: «Mientras Sarmiento arrancó de Rousseau y Franklin el paradigma de la ciudad virtuosa y lo trasplantó a la ciudad de la independencia, Alberdi se apropió de la lógica del discurso político que contenían esos textos» (2005: 284). Busca el camino que realizaron ambos para alcanzar su concepción republicana a través de la virtud de los individuos, la pureza de los modelos y la imitación –o no– del orden europeo, en la búsqueda del proyecto nacional.

Pero los posicionamientos tomados por cada uno no se deben solo a una cuestión de *lecturas*, sino a una concepción distinta respecto al modelo de Estado nación a partir del desarrollo de experiencias propias, sumado a una mirada homogeneizante respecto del sistema educativo de los Estados Unidos. La concepción de la educación como rasero civilizatorio es propia de las políticas educativas implantadas para *domesticar* a los pueblos originarios, mientras que la educación práctica está estrechamente ligada a la ética protestante (Pozzi y Nigra, 2009).

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

Detrás de estos objetivos, el proyecto educativo que finalmente se impone en la década de 1880 opta por una educación humanístico-enciclopédica, frente a la orientación técnica propuesta. Alberdi plantea que no es necesario este tipo de formación para moralizar al ciudadano. Sarmiento, por su parte, concibe a la educación como el factor prioritario en el proceso de cambio y modernización. Juan Carlos Tedesco (2009) muestra cómo la educación en Sarmiento tiene un doble propósito: por un lado, promover el aumento de la producción a través de la preparación de personal capacitado y de la promoción de la estabilidad política necesaria para que las funciones de producción se realicen normalmente; por otro, promover el respeto de la vida y la propiedad privada.

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

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

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

En suma, mientras la Argentina parece haber encontrado finalmente el camino que le había señalado Alberdi, y haberse constituido en una república posible, hay un aspecto de la previsión alberdiana que se cumple mal: el Estado no ha resultado ser el instrumento pasivo de una elite económica cuyos objetivos de largo plazo sin duda comparte, pero con la cual no ha alcanzado ninguna coincidencia puntual de intereses e inspiraciones (Halperin Donghi, 1982: 146).

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

LOS LÍMITES INSUPERABLES DE SARMIENTO Y ALBERDI

Tal como fueron planteadas por ellos, las propuestas educativas de Sarmiento y Alberdi fueron alternativas respecto a la que finalmente se aplicó desde el Estado. Este se valió de los lineamientos generales de laicidad y gratuidad pero no de-

sarrolló la educación de oficios, sino que dio un giro humanístico-enciclopédico con el fin de convertir a la educación en un elemento de moralidad frente a un proyecto de Estado ya planeado y –para 1884, fecha en que se promulga la Ley N° 1420– ya puesto en marcha.

Para Alberdi, la educación era un actor secundario frente a la necesidad de un desarrollo transformador en el aparato productivo nacional. Su propuesta planteaba que, una vez que se ha ingresado al modo de producción capitalista en forma independiente, «la instrucción, para ser fecunda, ha de contraerse a ciencias y artes de aplicación, a cosas prácticas, a lenguas vivas, a conocimientos de utilidad material e inmediata» (Alberdi, 1974: 77). Sarmiento partía de lo contrario asignando a la educación un poder primordial, incluso por delante del desarrollo material, y en paralelo a la constitución de la República. Ese poder transformador «libra de la barbarie» (Sarmiento, 1980) y puede influir en el carácter de una población: «De todas las circunstancias ya naturales, ya artificiales, que influyen en el carácter de las poblaciones, debe concederse la mayor parte a la educación, y la segunda al gobierno o a la religión» (Sarmiento, 1987: 50). Sarmiento, no obstante su laicismo, consideraba a la religión un elemento clave y necesario para el control social. Su oposición era determinada por su liberalismo y la inmediata asociación de la Iglesia católica con los restos de españolismo. Su vínculo con la Iglesia católica, por otro lado, fue por momentos de sumisión y admiración, como ocurrió con respecto al papa Pío IX, tal como se puede ver en la carta que Sarmiento envía desde Roma, el 6 de abril de 1847, al obispo de Cuyo (De Titto, 2010), o bien en el discurso que dio en el banquete ofrecido por la sociedad masonica en ocasión de su elección presidencial el 29 de septiembre de 1868.⁸

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

Ambos se mostraron ambiguos frente a la religión. Pero en esa ambigüedad, Alberdi fue más contradictorio. Por un lado, valoraba la religión cristiana como elemento moral; por otro, consideraba que una sociedad fuerte sustentada en el desenvolvimiento republicano necesitaba de una distancia respecto a la Iglesia:

En nuestros planes de instrucción debemos huir de los sofistas, que hacen demagogos, y del monarquismo, que hace esclavos y caracteres disimulados. Que el clero se eduque a sí mismo, pero no se encargue de formar nuestros abogados y estadistas, nuestros negociantes, marinos y guerreros. ¿Podrá el clero dar a nuestra juventud los instintos mercantiles e industriales

8. El discurso completo disponible en: <www.elhistoriador.com.ar/documentos/organizacion_nacional/sarmiento_y_la_masoneria.php>.

que deben distinguir al hombre de Sudamérica? ¿Sacará de sus manos esa fiebre de actividad y de empresa que lo haga ser el *yankee* hispanoamericano? (Alberdi, 1974: 77).

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

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

Sarmiento respondió personalmente en una carta de 1853:

En la olla podrida que ha hecho usted de *Argirópolis*, *Facundo*, la *Campaña*, etc., etc., condimentados sus trozos con la vistosa salsa de su dialéctica saturada de arsénico, necesito poner orden para responder y restablecer cada cosa en su lugar. Por ahora me basta fijar las cuestiones primordiales. ¿De qué se trata en sus cartas quillotanas? De demoler mi reputación. ¿Quién lo intenta? Alberdi. ¿Qué causa lo estimula? Ser empleado para ello. ¿Cómo le vino ese empleo? Negociándolo por medio de Gutiérrez,⁹ a trueque de escribir en Chile. ¿Cuál es el resultado de su libro? Dejar probado que no soy nada y que usted lo es todo (Alberdi y Sarmiento, 2011: 263).

Alberdi rectificó diciendo:

¿Por qué escribo? ¿Para qué he escrito las *Cartas*, preguntáis? Os lo diré. No para demoler la reputación de Sarmiento, como pretende él con más jactancia que razón; sino para desarmar a un agitador; para inutilizarle sus armas de desorden, dejándole la gloria que adquirió antes con sus armas de libertad. He escrito mis *Cartas* por el mismo estímulo que me hizo escribir mis *Bases*. Ambos escritos son conservadores; el mismo espíritu de orden y disciplina prevalece en los dos (Alberdi y Sarmiento, 2011: 179).

9. Juan María Gutiérrez también fue miembro del Salón Literario y desde allí mantuvo una notable cercanía con Alberdi. Viajaron juntos por América y Europa hasta que se asentaron en Valparaíso en 1843. Luego de la caída de Rosas actuó como miembro del Congreso General Constituyente de 1853 y ministro de Relaciones Exteriores de la Confederación. [N. de E.: esta nota no forma parte de la cita].

No solucionaron ese enfrentamiento ni aun cuando el fracaso de sus propuestas los llevó a recluirse. Apenas existió un gesto amistoso entre ambos poco antes de que Alberdi sufriera un exilio nuevo y final.¹⁰ Sarmiento irá poco a poco desapareciendo de la escena a medida que un nuevo proyecto educacionista se apoderaba de los espacios que otrora había ocupado.

LAS TAREAS INCONCLUSAS

Alberdi interpretó que la República Argentina se constituía apenas como el plan de una nación. Milcíades Peña hizo un análisis profundo de ese concepto en un pasaje ya citado en este libro: «Sobre este plano Sarmiento y Alberdi querían inscribir una nación; la oligarquía apenas pudo dibujar una semicolonía» (Peña, 2012: 417). La burguesía intermediaria que se constituyó como clase dirigente no podía llevar hasta el final tareas tales como la democracia, el reparto equitativo de la tierra o la educación pública, debido a sus vínculos diplomáticos y económicos con el imperialismo. Por otra parte, tampoco existía aún en la Argentina una clase obrera consolidada que pudiera tomar esas tareas en sus manos.

En este capítulo hemos puesto de relieve los diferentes posicionamientos de quienes fueron considerados por múltiples autores como los más lúcidos exponentes de la política argentina del siglo XIX, mostrando además los límites que debieron enfrentar ambos al no encontrar en la dirección política un sector que pudiera impulsar sus propuestas para el área educativa y para la productiva. Asimismo, reseñamos en forma breve una serie de autores muy relevantes para contraponer sus posturas, a partir de los cuales intentamos describir los debates planteados previamente a la presidencia de Sarmiento y el cambio en el desarrollo educativo posterior a la crisis de 1873.

En los análisis hechos por Sarmiento y Alberdi podemos observar además un punto determinante para la progresión de su devenir político. Ambos pusieron su confianza en diferentes fracciones de las élites latifundistas provinciales distanciándose de la posibilidad de la acción política de las masas. En el fulgor de sus vidas, aún no existía en el país un movimiento obrero conformado como sí ocurría en Europa y, como ya vimos, lo que podemos llamar *las masas* eran vistas por Sarmiento como sujetos *necesitados* de educación. De todos modos, ambos también objetaron los movimientos revolucionarios europeos desde los levantamientos de 1848 hasta la Comuna de París de 1871. Es un indicio sobre cómo entendían la política. Sarmiento describió los sucesos europeos como hechos bárbaros que solo la buena educación —la que educa en la propiedad privada— podía evitar. En su utopía por la construcción de un orden burgués estadounidense, Sarmiento quería «reducir las diferencias sociales sin anularlas» (Carli, 2002: 49). He ahí uno de los límites más importantes en la encrucijada alberdiana y sarmientina, su confianza en una burguesía oligárquica (que ya mostraba

10. «El general Roca lo designó Ministro en París, pero el Senado, dominado por los políticos saladeristas, rechazó el nombramiento. Desengañado por los odios parroquiales se embarcó para Europa el 3 de agosto de 1881 y falleció en un sanatorio de Neully el 19 de junio de 1884» (Mayer, 1983: 23).

indicios de su interés por vincularse al mercado británico) y su desconfianza en una masa social con un destino errante. Así, mientras la clase obrera estaba aún en ciernes, la burguesía ya había encontrado sus límites en los intereses que la vinculaban al Imperio británico.¹¹

El proyecto de Sarmiento, al igual que el de Alberdi, apelaba a una transformación general que superara el problema educativo. Un proyecto de nación independiente al que la oligarquía terrateniente ni siquiera aspiraba, y a la que solo asomó una fracción de ella frente al impacto de las diferentes crisis económicas. He ahí la soledad de Alberdi y los errores de Sarmiento, al no encontrar ninguno de los dos una clase social revolucionaria que para esa fecha pudiera concretar sus proyectos: el primero quedó aislado;¹² el segundo, vinculado a la clase social que tantas veces había criticado.

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

Respecto al desfase existente entre el proyecto escolar ideado por Sarmiento y la realidad material a la cual intentaba vincularlo, la historiadora Claudia Freidenraij afirma:

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

La educación solo podía comportarse como una tarea democrático-burguesa en el marco de un Estado que hubiese permitido el desarrollo independiente de la nación. En el ideario de Sarmiento y Alberdi esto es claro. Como hemos señalado a lo largo de este capítulo, ambos ven la necesidad de un proyecto nacional

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

12. Alberdi acusa a Urquiza de traición luego de haber pactado la unidad con Mitre frente a la Guerra del Paraguay. «Se puede decir, según esto, que hay dos Urquizas: el que ha hecho Dios, que es el entrerriano, y el que ha hecho a medias su propia avaricia y la avaricia de sus cómplices de Buenos Aires: este es el Urquiza porteño; el Urquiza hechizo, extraoficial, *fruto de la política grande* de Mitre, que ha consistido en lograr que el falso Urquiza mate al Urquiza natural; que el Urquiza porteño mate al Urquiza entrerriano, con lo cual mueren los dos en beneficio de Buenos Aires y en daño de las provincias» (Alberdi, 2013: 291; las cursivas son del original).

independiente, en el que la educación juegue un papel primordial. Pero la nueva etapa abierta con el imperialismo y el impacto de la crisis de 1873 hará evidente que cualquier desarrollo independiente requiere de una lucha que la oligarquía terrateniente argentina no estaba dispuesta a dar. Un nuevo período en el que la tarea de educación pública solo podía vincularse a los intereses populares y apoyarse en ellos para que se realice como un elemento verdaderamente transformador. La educación pública en abstracto no significa nada, solo vinculada a un proyecto de clase puede convertirse en un verdadero proyecto renovador. La oligarquía terrateniente vio esto con mayor claridad y defendió la educación pública, pero vinculada a su proyecto semicolonial.

Capítulo 3

La política educativa nacional previa a la crisis de 1873

LA EDUCACIÓN DURANTE LA PRESIDENCIA DE BARTOLOMÉ MITRE

El proceso de consolidación estatal argentino fue acompañado –como en todos los países donde se conformaron Estados nacionales– por una herramienta medular: la educación pública. La misma fue impulsada por los distintos gobiernos, aunque diferente fue su orientación dependiendo de cómo esta fuera entendida y, por supuesto, de su dirección político-productiva. Ya la Constitución de la Confederación convenía en su Artículo 5 respecto al establecimiento de una educación primaria que fuera gratuita. Esa particularidad se mantuvo a través del tiempo a pesar de las posteriores reformas. La peculiaridad bajo la presidencia de Mitre fue la de una política educativa orientada a los estudios superiores.¹

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

La política educativa del gobierno de Mitre, entonces, estuvo orientada al desarrollo de la educación secundaria.² El caso testigo fue la creación en 1863

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

2. No queremos decir con esto que el gobierno solo se ocupó de la educación secundaria. Sí es cierto que existía para ella una política con objetivos claros respecto al rol que cumplirían los que pudieran acceder a

del Colegio Nacional de Buenos Aires, que permitió estructurar la política educativa de los colegios nacionales en todo el país. En 1865 se fundaron los colegios nacionales de Tucumán, Mendoza, San Juan, Catamarca y Salta. Estas instituciones se orientaban a la formación e integración a nivel interprovincial en torno a la construcción del concepto de *ciudadanía*. Es María del Carmen Fernández quien desarrolla la idea del colegio nacional como un dispositivo de ciudadanía plena:

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

Más adelante dirá:

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

Esta comprensión del objetivo de la educación secundaria bajo el gobierno de Mitre se relaciona con tareas como la constitución estatal y la estructuración de la ciudadanía. Se vinculó así, en un desenvolvimiento conjunto, a los elementos coercitivos como consensuados del proceso constitutivo del Estado nacional. Los cuadros estatales continuarán con su vida educativa ligándose al mundo universitario desde el derecho o la medicina; en los casos más afortunados, desde los claustros europeos, donde se formaba a los jóvenes en los *ideales de la civilización*, es decir, aceptando los postulados del liberalismo y la producción para el mercado mundial.³

la misma. Tal como afirma Adriana Puiggrós, «estas posiciones no estaban totalmente enfrentadas. Ni Mitre negaba la necesidad de desarrollar la educación básica ni Sarmiento despreciaba la educación media y universitaria dirigida a las élites; se trataba de un asunto de prioridades. La política que comenzó con Mitre tuvo siempre una clara tendencia a la centralización y a la elitización de la dirección del sistema. La propuesta de Sarmiento tuvo una contradicción interna fuerte: aceptó otorgar un poder sobresaliente al gobierno central, pero quiso que el sistema se apoyara en las instituciones de la sociedad civil, y en algunas ocasiones, como por ejemplo durante la organización del Primer Congreso Pedagógico Sudamericano realizado en 1882, se negó a que participaran delegados de todo el país, prefiriendo una reunión más cerrada para decidir los destinos de la educación nacional» (2009: 75).

3. Martín Carnoy, profesor de economía y educación en la Universidad de Stanford y ligado a las administraciones demócratas del gobierno de los Estados Unidos, realizó un interesante análisis sobre el impacto de la educación en los países colonizados en el marco del imperialismo. Desarrolla la hipótesis de una educación no liberadora, ni condescendiente con el ascenso social, sino como parte de la dominación imperialista. Estudia particularmente los casos de Brasil y Cuba, pero puede aplicarse al caso argentino cuando afirma

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

En su presidencia Mitre distribuyó como subvenciones de este tipo la suma de \$56.739 fuertes, o sea un promedio de *mil pesos anuales* por provincia. Cuando la Guerra del Paraguay costó más de treinta millones; tres y medio la represión de las montoneras del Interior y siete y medio la Revolución de 1874, por mejor buena voluntad que se tenga no es posible suponer que del monto de esas subvenciones se traduzca, verdaderamente, una decidida voluntad de alfabetizar la República (Vedoya, 1973: 45; las cursivas son del original).

Sarmiento, como figura clave del pensamiento educacionista, cumplirá durante esta presidencia un rol diferente. Ferviente opositor de las montoneras, fue enviado por Mitre como gobernador a la provincia de San Juan desde donde se buscó, bajo su gobernación, contener –y en lo posible eliminar– a los caudillos federales que aún se levantaban contra el gobierno central. Confiado en la fuerza del Estado como una herramienta transformadora, Sarmiento utilizó ese espacio para impulsar la violencia política contra los *sublevados* así como el consenso (por qué no coerción) educativo.⁴

La escuela erradicaría el mal que aquejaba al país. Es así que durante su gobernación, Sarmiento decretó la enseñanza primaria obligatoria extendiendo el régimen educativo. La visión sobre los buenos resultados de este tipo de educación no era entendida por igual entre todos los sectores del cuerpo gobernante. Sarmiento encabezaba a un sector político contrario a restringir la educación solo para los hijos de la élite. En sus cartas a José Posse,⁵ marcaba sus diferencias con el entonces presidente y su entorno respecto al tema educativo:

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

que «las escuelas occidentales se empleaban para formar élites indígenas que hacían de intermediarios entre los comerciantes de la metrópoli y la mano de obra de la plantación; los empleaban para incorporar a pueblos indígenas a la producción de bienes necesarios para los mercados metropolitanos» (Carnoy, 1978: 29). La salvedad del caso argentino es que aquí la población indígena sería eliminada o reducida. A partir de allí, serán el criollo y el inmigrante la mano de obra a incorporar al mercado de trabajo.

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

5. Amigo personal de Sarmiento, fue gobernador de la provincia de Tucumán entre 1864 y 1866.

La Escuela Sarmiento, con capacidad para mil alumnos, fue terminada en la provincia de San Juan en 1865. Aunque para esa época Sarmiento ya no era gobernador y se encontraba de viaje por los Estados Unidos cumpliendo el rol de enviado diplomático del gobierno de Mitre, se vinculaba en forma epistolar con Camilo Rojo, nuevo gobernador de la provincia. En los Estados Unidos, Sarmiento estudió el sistema de educación de ese país y prestó particular atención a las sociedades de lectura ideadas por Benjamin Franklin. En ellas encontró el complemento ideal a su plan para el sistema educativo argentino. Mediante correspondencia con Rojo, explicó la importancia que cumplían estas sociedades en la instrucción pública, impulsando al gobernador a la fundación de una de ellas. El 17 de junio de 1866, en la capital sanjuanina, bajo el nombre de «Sociedad Franklin», se fundó la primera biblioteca popular de su tipo en el país.

Así como hizo Sarmiento, otros gobiernos provinciales seguían un camino contrapuesto a la limitada política educativa del gobierno de Mitre. Podemos encontrar otros ejemplos en algunos de esos gobiernos. El 7 de junio de 1866 en Santa Fe se promulgó, con firma de Nicasio Oroño, el Decreto N° 18 que estipulaba la educación primaria:

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

Ese año se tomará la misma iniciativa en Chivilcoy. Este pueblo había sido elegido por Sarmiento como uno de los laboratorios donde intentó impulsar (imitar) el desarrollo *farmer*, así como el trazado urbano que había aprendido en los Estados Unidos. Además, Juana Manso fue enviada por Sarmiento, el 11 de septiembre 1866, para asistir a la inauguración del ferrocarril con la segunda intención de fundar allí una escuela modelo y una biblioteca popular. Manso, sin apoyo del gobierno central, debió fundar la biblioteca con volúmenes de su pertenencia. Poco a poco el debate sobre la importancia de la educación común obligatoria y gratuita para todos los niños iría desplazando a la propuesta educativa más restringida y enfocada solo en los hijos de las élites. Será esa misma clase dirigente la que se inclinará por la expansión del sistema educativo. El nuevo debate se dará en torno a la orientación productiva del proyecto y, por lo tanto, del país.

SARMIENTO, PRESIDENTE EN LA TRANSICIÓN POLÍTICA NACIONAL

En los plazos de su estadía en los Estados Unidos, Sarmiento escribió a Mary Mann⁶ en junio de 1866: «Escribenme de mi país, que soy el único candidato posible para la Presidencia, y siguiendo el orden lógico yo mismo tendría la misma idea» (ibíd.: 228). Los clubes políticos, capaces de movilizar las llamadas *máquinas electorales*, entraron desde tiempo antes en la disputa por garantizar cuál de los nuevos candidatos se alzaría con la presidencia. La comisión directiva del Club Libertad convocó en febrero de 1868 a un *meeting* para proclamar la candidatura de Sarmiento a presidente y de Alsina como vicepresidente, mientras que los sectores vinculados a la *aristocracia* porteña propusieron la fórmula inversa provocando confusión y discusión en la reunión. La ruptura del club dio lugar a que un nuevo agrupamiento sostuviera la candidatura del doctor Adolfo Alsina (Sabato, 1998). La nueva realidad política buscaba la alianza de las oligarquías del interior en función de limar el poder que Buenos Aires había ostentado hasta el momento. En este contexto se da la llegada a la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento, en medio de la Guerra del Paraguay y un mundo que se convulsionaba frente a los primeros síntomas de crisis del modo de producción capitalista. La agitada política interna requirió de un *impasse* que dejaría la presidencia en manos del entonces *ministro plenipotenciario* en los Estados Unidos.

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

La figura indicada para ocupar el cargo de ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública y llevar adelante esta tarea fue Nicolás Avellaneda. Aunque fuera diputado por la Provincia de Buenos Aires, su origen tucumano y la lucha de su padre contra el rosismo lo libraban de cualquier acusación de porteño; por otro lado, su desempeño como abogado y docente en la Universidad de Buenos Aires lo vincularon a la problemática judicial y educativa. Sus ideas de instrucción pública corrían de la mano de las de quien sería el nuevo presidente, convirtiéndolo en una persona ideal para el cargo.

LA PROPUESTA EDUCATIVA PREVIA A LA CRISIS DE 1873

Las distintas propuestas educativas modernas comienzan a ser desarrolladas en diferentes países como elementos ordenadores de la nueva sociedad. Su tarea

6. Educadora estadounidense y viuda de Horace Mann, conocido como *el padre de la educación pública estadounidense*.

será la de formar a las nuevas generaciones libres de los resabios que resultaban inútiles para la nueva lógica productiva del capitalismo. La impronta había sido heredada del proceso de reformas religiosas y mixturada, con los siglos, tras el concepto que igualaba educación burguesa con civilización.⁷ El concepto fue aplicado también en la Argentina de fines del siglo XIX como ordenador de una población diversa que aún contenía restos de la tradición hispánica, poblaciones originarias y un número creciente de inmigrantes de los lugares más disímiles.

La educación debía actuar así como una política aplicada para la formación de nuevas generaciones que conformarán la *civilización* (Lionetti, 2007a). Pero este concepto, y la propuesta educativa sarmientina que contaba con elementos de la escuela prusiana, francesa y estadounidense, venían de la mano de la consolidación de la revolución industrial en estos países. La dirección política que llega al gobierno durante la presidencia de Sarmiento intentará en un primer momento dar esa dirección a la educación argentina.

La organización de conocimientos no es arbitraria ni planificada de modo lineal por un cuerpo social que determina taxativamente cómo debe ser la educación en un país. En palabras de Guillermo Ruiz, se trata de una compleja transformación de un grupo de instituciones previas, aunque plantea que «podemos sostener que la *estructura académica* de un sistema educativo constituye el modo en que un Estado [...] organiza los conocimientos que establece como relevantes en determinado contexto histórico y social» (2012: 18; las cursivas son del original). En el marco del desarrollo capitalista a escala global, y de la vinculación del país al mercado mundial, la formación de *ciudadanos* venía a plantear la necesaria conformación de una mano de obra útil a los intereses más inmediatos de las particularidades productivas nacionales.

Entendemos entonces que detrás del concepto de *civilización* se buscaba una población uniforme, adoctrinada y, por supuesto, la creación de una mano de obra útil a los intereses de la clase social dirigente. En el ideario de Sarmiento la educación venía a formar esa sociedad aunque, sabemos, no contaba aún con las particularidades previas necesarias para desarrollarse en un camino industrial. La educación solo puede encontrar un lugar reproductor en una sociedad ya transformada. Es decir que el Estado requería de la intervención violenta para alcanzar sus objetivos centralizadores y en el caso argentino estas tareas no se habían desarrollado plenamente. La política educativa que impulsará Sarmiento, una vez llegado a la presidencia, intentará trabajar sobre esas tareas inconclusas. De esta manera, la Guerra del Paraguay y la violencia ejercida contra la sublevación de los caudillos que aún se levantaban contra el poder central, corrían en paralelo con una política de fundación de escuelas y con el desarrollo de un programa científico-productivo para el país.

Peña (2012) desarrolla la hipótesis según la cual la política educativa de Sarmiento, entendida como una condición fundamental para el progreso del país y su transformación en una nación avanzada, precisaba de una clase dirigente capaz de inter-

7. Para profundizar en esta idea recomendamos el libro de Inés Dussel y Marcelo Caruso *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar* (Buenos Aires, Santillana, 1999). En particular, el capítulo 2: «El aula nace: el rol de la religión como partera».

pretar este programa. Sarmiento no la encontrará en la Argentina. Las tareas necesarias para el desarrollo nacional no podían ser llevadas adelante por la oligárquica burguesía terrateniente que se enriquecía, al decir de Peña, «viendo parir las vacas».

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

No obstante, una vez iniciada la presidencia de Sarmiento y hasta la crisis de 1873, se desarrollarán abundantes medidas para impulsar una política educativa con una orientación científica, con especial asiento en la educación primaria, desde donde se buscó formar ciudadanos cultos, erradicar la herencia hispánica, la barbarie y formar un cuerpo de trabajadores dóciles. La tesis de Virginia Ginocchio (2005) trabaja esta perspectiva. Elabora la idea de un Estado que impone diversas estrategias con el objetivo de controlar –condicionar– el comportamiento infantil en momentos tan anteriores como 1875.⁸ En un texto posterior (Ginocchio, 2006), afirma que hacia fines del siglo XIX la disciplina escolar se constituía en el fin de la educación. La autora, a partir de esta detallada descripción de la normativa estatal para ordenar el espacio educativo, arriba a una conclusión en la que plantea que esta normativa era sancionada por el Estado para controlar los cuerpos de los educandos y organizar el espacio de aprendizaje «en un contexto social e histórico de fines del siglo XIX que atendía a la enseñanza de determinadas normas de comportamiento para la “formación del ciudadano” en tanto súbdito de la Patria (Amuchástegui, 1999)» (Ginocchio, 2006: 115). A partir de este análisis entendemos los cambios provocados por la intervención de la educación en la conformación de un cuerpo ciudadano. Sin embargo, en paralelo a estas directivas, consideramos que –necesidad intrínseca del modo de producción capitalista– la orientación sarmientina buscó primordialmente conformar un mercado de trabajo. La fascinación del presidente Sarmiento con el desarrollo estadounidense se encontraba profundamente vinculada a este aspecto, y lo llevó a pensar que se conseguirían los mismos resultados con la simple imitación o trasplante de los elementos progresivos de su sistema educativo.⁹ Los conflictos políticos y económicos de la década de 1860 nos permiten comprender la

8. Coincidimos con la hipótesis general planteada por Virginia Ginocchio. Dicho planteo marca cómo, ya avanzada la presidencia de Avellaneda, la educación se vinculó aún más al control de los *cuerpos*, al disciplinamiento y al humanismo, dejando de lado un proceso embrionario de educación orientado a la formación en el análisis de los procesos productivos.

9. «Durante su permanencia en los Estados Unidos como embajador de la República Argentina, Sarmiento había observado el funcionamiento de las escuelas normales, establecidas desde 1839 por iniciativa de Carlos Brooks, de acuerdo con el modelo prusiano, difundido luego por Horacio Mann» (Ramallo, 1999: 85).

llegada de Sarmiento a la presidencia argentina, y el programa científico educativo que intentó imponer desde ese cargo.

El año 1870 puede ser entendido como un punto de inflexión. Con la conclusión de la Guerra del Paraguay, el gobierno aceleró las tareas abandonadas producto del conflicto, como por ejemplo el desarrollo de un programa educativo único para todo el territorio. Sarmiento profundizó su política educativa, la cual consideró esencial para la conformación de una sociedad civil formada en las técnicas y ciencias que permitieran el desarrollo económico del Estado, así como la formación de una población libre de la barbarie y la incultura. Allí aparecía la figura del maestro como un eje vertebrador de esta directiva, como *apóstol*, como *emisario* de los mejores atributos civilizatorios.

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

La situación de carencia económica en la que se encontraban las provincias hacia fines de la década de 1860 las convertía en distritos imposibilitados para el desarrollo educativo planteado por el nuevo gobierno. Desde el poder central se pondrá énfasis, entonces, en los aspectos constitucionales que le permitirían al gobierno intervenir en los sistemas educativos provinciales. Las provincias serían auxiliadas, obligadas por la necesidad de desarrollarse en la línea que comenzaba a imponer el Estado nacional. Ya en la *Memoria* presentada por el ministro del Departamento de Justicia, Culto e Instrucción Pública de 1869 se justificaba la intervención mostrando la diferencia entre la Constitución Estadounidense (que seguía conformando cierto ideal) y la Argentina.

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

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

Sarmiento había planeado la llegada de mil docentes al país provenientes desde los Estados Unidos:

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

Pero la propuesta poco atractiva solo encarnó en sesenta y cinco docentes –tan solo cuatro de ellos hombres– que arribaron a la Argentina entre 1869 y 1898. La política de *importación* de maestras venía de la mano, como ya vimos, de la idea de importar varios elementos de la cultura de los países industrializados. La política imitativa de Sarmiento, respecto a lo observado en los Estados Unidos, se extendió, incluso, a la copia de los planos para la edificación de las nuevas escuelas. El edificio original de la Escuela Normal de Concepción del Uruguay, por ejemplo, es una reproducción casi exacta de la Tasker School.

La importancia brindada por el nuevo presidente al normalismo quedará plasmada en la sanción de la Ley N° 345 de octubre de 1869. Con ella se autorizó al Ejecutivo nacional a crear escuelas normales en todo el territorio. Menos de un año después, el 13 de junio de 1870 se firmó el decreto que creó en Paraná la primera Escuela Normal Nacional. La misma comenzará sus actividades recién en 1871 bajo la dirección de George Stearns, otro de los migrantes estadounidenses, egresado de la Universidad de Harvard, traído por Sarmiento para el fomento de las tareas educativas.¹⁰

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

10. Por ser de religión protestante, la dirección de Stearns generó descontento entre el sector católico de la provincia. Los programas de la Escuela Normal de Paraná de los primeros años carecieron de enseñanza religiosa hasta que en 1874 debió ceder frente a los reclamos. Se incluyó finalmente la materia por fuera del horario escolar –se dictaba los sábados– hasta que fue nuevamente suprimida en 1887. Stearns finalmente renunció en 1876 –a la par que se desarrollaba todo un movimiento de reacción en la educación– y regresó a los Estados Unidos dejando en su lugar al pedagogo español José María Torres, influenciado fuertemente por la filosofía pestalozziana, quien desde 1869 cumplía funciones de inspector general nacional.

Fernández resalta dos particularidades de los colegios normales. En primer lugar, coincide con la hipótesis más general de Juan Carlos Tedesco, ya que supone que «el proyecto normalista fue una estrategia educacional profundamente política» (ibíd.: 107). Por otra parte, considera que –alentado por el discurso oficial– estos colegios fueron un reducto desde el cual la mujer se convirtió en el sujeto histórico más apropiado para ejercer la profesión docente. El objetivo de su trabajo, sin embargo, es mostrar la diferencia en la política de los colegios nacionales y los normales:

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

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

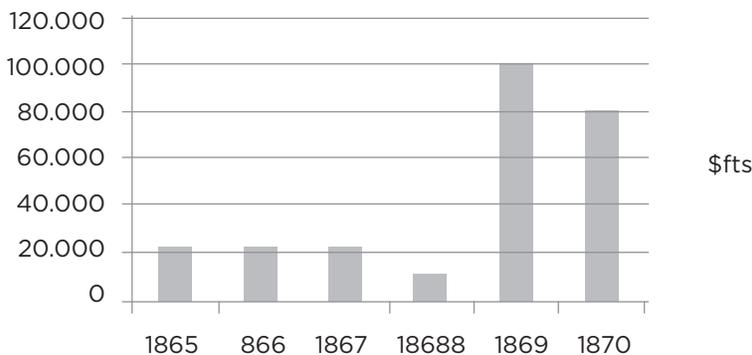
La administración Nacional presidida hoy por el Sr. D. Domingo F. Sarmiento, ha realizado en mucho lo que la anterior magistratura dejó ya presupuestado o dispuesto, acrecentando otras numerosas medidas preliminares y tendentes a hacer de la educación pública una cosa real en la República Argentina.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

Según datos aportados originariamente por Antonio Portnoy (1937), las subvenciones a las provincias desde 1865 sufrieron un fuerte incremento recién con la presidencia de Sarmiento, pasando de \$fts22.000 según lo asignado para cada uno de los años entre 1865 y 1867 a \$fts11.000 en 1868, \$fts100.000 en 1869 y \$fts80.000 en 1870. Estos datos aparecen reflejados en el Gráfico 1.

El 25 de septiembre de 1871 se sancionó la Ley de Subvenciones con el objetivo de fundar nuevas escuelas, alquilar mobiliario y pagar sueldos. Este período será rico en la apertura de establecimientos. En 1872 ya existían en el país más de mil seiscientos escuelas primarias. Fue en esta presidencia durante la cual se tomaron importantes medidas para la difusión de la educación pública y la diversificación de la enseñanza mediante proyectos téc-

nicos, agropecuarios y bachilleratos. Es en este contexto que entendemos el surgimiento de la Ley N° 419 Protectora de Bibliotecas Populares del 23 de septiembre de 1870, instituciones que venían a brindar un apoyo necesario para la instrucción pública. También se fundan escuelas normales, la ya citada Escuela Normal de Paraná en 1871, la Escuela Normal de Maestros de Concepción del Uruguay en 1873, la Escuela Normal de Tucumán y la de Buenos Aires en 1874. A estas debemos sumar las escuelas de Minería de San Juan y Catamarca en 1870 y las escuelas Agropecuarias de Salta, Tucumán y Mendoza el mismo año. En el marco de un importante impulso a la educación agropecuaria se promulgó el 24 de septiembre de 1870 la Ley Nacional N° 430 que instituía el Departamento de Enseñanza Profesional de Agronomía (Plencovich, Costantini y Bocchicchio, 2009).

Gráfico 1. Subvenciones asignadas a las provincias entre 1865 y 1870 en pesos fuertes (\$fts).



Según datos brindados por Antonio Portnoy (1937).

La política científica también es una demostración sobre el nuevo impulso. En 1868 el viajero Germán Burmeister –renombrado naturalista y zoólogo alemán– convence a Sarmiento sobre la necesidad de instalar establecimientos científicos «para resguardar al hombre civilizado». Sarmiento escucha el pedido, convoca profesores extranjeros para enseñar física, matemática y ciencias naturales en los colegios del país y destina a varios de ellos a la Universidad de Córdoba para que funden el Departamento de Ciencias Exactas de esa casa de estudios. El 18 de marzo de 1869 se decretó

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

El proyecto se convirtió en la Ley N° 322 y se promulgó el 11 de septiembre de 1869. La reforma educativa fue también impulsada por el ministro de Instrucción Pública y Justicia, Nicolás Avellaneda, quien, como sostiene Cicerchia, «atribuía a la ciencia moderna un lugar estratégico para el desarrollo económico del país [...] De esta manera se pone en marcha el proceso secularizador más importante de la historia argentina.» (2006: 94-95). Con el impulso dado a la política científica y educativa Sarmiento, junto a su ministro, intentaron dar un golpe de gracia al atraso representado en las conservadoras estructuras del clero cordobés, «Sarmiento había viajado por el mundo, como una especie de *flâneur*, con el drama nacional en la mente.» (ibíd.: 96), por lo que recuperó elementos de sus diversos viajes por Europa y los Estados Unidos para proyectar el desarrollo civilizatorio en el ámbito nacional. «Para su proyecto civilizatorio necesitaba instituciones educativas libres de la impronta teológica y el ascendente español. La Universidad de Córdoba, la ciudad de Córdoba, la Provincia de Córdoba... serán su laboratorio.» (ibíd.).

En 1869 las escuelas de Tucumán, Salta, Catamarca, San Juan, Córdoba y Mendoza contaban con gabinetes de física. Las de Catamarca y San Juan, además, con gabinete de química, cátedra de mineralogía y una subvención para la instrucción primaria en las provincias de \$fts100.000 (Avellaneda, 1869). Solo La Rioja recibirá fondos especiales y Buenos Aires no los recibirá por contar con un régimen establecido de renta. Entre Ríos, Corrientes, Córdoba, Santa Fe, San Luis, Mendoza, San Juan, Santiago del Estero, Tucumán, Catamarca, Salta y Jujuy reciben \$fts7.000 cada una. Los \$fts16.000 restantes se dividirán en \$fts12.000 para la compra de libros y útiles, los \$fts4.000 restantes para la inspección de escuelas.

En 1870 se fundó la Academia Nacional de Ciencias Exactas en la Argentina. El doctor Burmeister fue nombrado comisario extraordinario y, para la misma fecha, inspector de la Universidad de Córdoba.¹¹ Allí se inauguró en 1871 el Observatorio Astronómico Nacional, dirigido por el astrónomo estadounidense Benjamin Gould. Ese mismo año se exhibió en la ciudad la «Exposición de los productos del suelo e industria argentina», una feria internacional que permitía exponer en sus pabellones productos y trabajos de cada provincia argentina así como de diferentes países europeos y americanos. Estas medidas concluyeron con la fundación en 1872 de la Sociedad Científica Argentina.

Una preocupación rondaba en la mente del ministro Avellaneda por la cual la instrucción se convertía en una necesidad aún más acuciante: la inmigración. El informe del ministro advertía: «Debemos también notar, que la masa de inmigrantes no nos trae los elementos de cultura que necesitamos desenvolver en el país» (ibíd.: XVII). Solicitaba al Congreso promover la educación popular creando un fondo público para una renta especial, parte de la cual debía ser destinada

11. La Universidad de Córdoba era en ese momento la única de alcance nacional y el mejor espacio donde dar una disputa ideológica contra la línea teológica. Una fuerte tradición jesuítica arraigada desde tiempos coloniales disputaba la orientación científica en educación, por lo que Sarmiento pensó en desarrollar allí diferentes espacios vinculados a la ciencia para disputar poder a la Iglesia católica. El fracaso del proyecto científico-educativo explica, en parte, la reacción en la institución y el reforzamiento del poder episcopal en la educación. La rebelión universitaria de 1918 fue, a su vez, una rebelión contra los fuertes requerimientos impuestos en la ciudad de Córdoba como parte de la reacción católica de fines de la década de 1870.

a bibliotecas, publicaciones y la dotación de un inspector nacional de educación. Todo formaba parte del mismo proyecto.

ESTADÍSTICAS SOBRE EL ESTADO DE LA EDUCACIÓN NACIONAL EN EL PERÍODO 1869-1872

A partir de 1868 las medidas a favor de la educación pública en todo el territorio se tomaron en forma acelerada. Desde el gobierno presidido por Domingo Faustino Sarmiento se aprueban arreglos en edificios escolares, así como la construcción de otros nuevos, y se nombran preceptores e inspectores. Se cierra el internado de San Luis, sustituyéndolo por una casa nacional de estudios. Se pide por el nombramiento de nuevos catedráticos. En Salta se abren cursos nocturnos para los *obreros*. Además se compran *lecturas recomendadas*, libros y otros útiles. La *Memoria* presentada por el ministro de Estado en el Departamento de Justicia, Culto e Instrucción Pública al Congreso Nacional de 1869 informa que, para el período, todas las provincias habían iniciado un proceso educacionista. A partir de 1869 comienzan a aparecer leyes, departamentos de educación, etc., en diferentes distritos del país (*Memoria*, 1869). Para el caso de las bibliotecas populares, de las dos o tres existentes en 1866 se pasó a contar con ciento veinte bibliotecas, incluyendo las de los colegios nacionales. En los dos primeros años desde que entrara en vigencia la Ley Protectora de Bibliotecas sancionada el 23 de septiembre de 1870 se fundan ciento ocho bibliotecas en todo el país (*Memoria*, 1873).

Entre los gastos útiles se incluyen pizarras, cebos de pluma, tinteros, cuadernos y elementos de gimnasia. Se adquirieron libros tales como *Vida de Franklin*; *Compendio de urbanidad*, escrito por Manuel Carreño; la Constitución Argentina, de la que se distribuyen unos tres mil ejemplares entre todas las provincias; *Silabario argentino*, del doctor José Antonio Wilde; *Gramática castellana*; y el libro *Historia argentina* escrito por Juana Manso. Incluso se distribuyen unos diez mil novecientos catecismos repartidos en las diferentes provincias (lo que deja de manifiesto la fuerte intrusión de la educación católica). El gasto total de la partida ascenderá a \$fts381.631 sin incluir el gasto del flete. En total se entregarán 56.674 libros a las escuelas y bibliotecas del país de los cuales 13.904 serán catecismos y constituciones nacionales.

No obstante la iniciativa, aún era poco lo asignado (en dinero y materiales) respecto a la tarea que debía realizarse. Pedro Quiroga y Manuel Pasos, firmantes del informe, dirán:

[...] por todos los datos que anteceden se habrá persuadido el Sr. Ministro de que, para proveer convenientemente las escuelas de 12 provincias, hay necesidad de gastar algo más que el doble de la suma asignada para el año pasado o para el presente (Quiroga y Pasos, 1873: 285).

En 1872 las escuelas públicas y particulares de instrucción elemental y superior contaban con 97.549 estudiantes. La Universidad de Córdoba, el Colegio

Nacional y la Escuela Normal de Paraná sumaban 4.085 alumnos, la Universidad de Buenos Aires 986 y la Facultad de Medicina de Buenos Aires tenía 219 alumnos. El Seminario Conciliar de Buenos Aires contaba con 46 alumnos y el Seminario Conciliar de Córdoba con 75. El Colegio Militar de Palermo tenía 58 estudiantes y la Escuela Telegráfica 43. Entre todos sumaban 103.061 alumnos de diferentes niveles, quienes se instruían en la Argentina (*Memoria*, 1873). En el caso de la Provincia de Buenos Aires el crecimiento de alumnos se desarrolló como muestra el Cuadro 1.

Este cuadro muestra un crecimiento de unas 38 escuelas por año entre 1856 y 1860, solo 2 por año para el período 1860-1868 y más de 53 por año para el período 1868-1872. El promedio en el crecimiento del número de alumnos fue similar incorporando más de 7.000 alumnos en los primeros cuatro años de la estadística, poco más de 3.000 en los siguientes ocho años y algo menos de 11.000 entre los años de 1868 y 1872. Es claro que el período de mayor crecimiento se inicia con la presidencia de Sarmiento, en particular a partir del fin de la Guerra del Paraguay.

La Provincia de Buenos Aires encarnaba en aquel momento el sistema en su forma más adelantada y numerosa (en cantidad de alumnos, escuelas y maestros) de todo el territorio. Renata Giovine nos introduce en la problemática particular de la provincia, y al referirse a la Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires afirma:

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

Cuadro 1. Comparativo en el número de escuelas y de alumnos en la Provincia de Buenos Aires entre 1856 y 1872.

Año	Escuelas	Alumnos
1856	177	10.212
1860	331	17.479
1868	347	20.819
Diciembre de 1872	561	32.419

Los datos fueron obtenidos de la *Memoria presentada al Congreso de 1873 por el ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Dr. D. Nicolás Avellaneda*, p. 8.

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

En el Cuadro 2 analizamos también en forma comparativa los casos de otras provincias argentinas para los años 1869-1872. Tomaremos como ejemplo de análisis las provincias de las cuales contamos con los tres datos seleccionados (escuelas, alumnos, maestros). Todas ven un crecimiento sostenido de los tres ítems entre 1869 y 1872. En la comparación encontramos: en el caso de Catamarca un crecimiento muy importante, de casi el 100% en el número de escuelas, 153,6% en el de alumnos y 146,1% en el de los maestros. Entre Ríos muestra un crecimiento parejo (aunque no tan alto como Catamarca por partir de una mejor situación general) en los tres ítems: 33,3%, 37,5% y 58,4% respectivamente. El caso de Jujuy (provincia de la que solo contamos con datos de 1869 y 1871) es muy dispar: mientras muestra un crecimiento medio en el número de escuelas del 18,7%, y del 23,5% en el de maestros, la incorporación de alumnos es proporcionalmente mucho mayor y sube un 62,9% en dos años. El caso de la provincia de Tucumán muestra prácticamente una duplicación de sus números en los tres años: crece más del 100% en el número de establecimientos, 117,8% más en el número de alumnos y 136,3% más en el de maestros.

A continuación presentamos los cuadros estadísticos sobre el estado de la educación en la Argentina disponibles hacia diciembre de 1872. El Cuadro 3 señala el número de escuelas existentes en el territorio detallada su distribución por provincia y el incremento de los establecimientos respecto a 1871. El Cuadro 4 muestra la cantidad de niños que asisten a las escuelas hacia 1869 (donde se muestra la diferencia en los datos presentados por el censo nacional y la estadística escolar). Los Cuadros 5, 6 y 7 muestran la cantidad de alumnos escolarizados respecto a la población infantil; la cantidad de maestros registrados por provincia y el presupuesto asignado a cada una de ellas, en todos los casos hacia el año 1872.

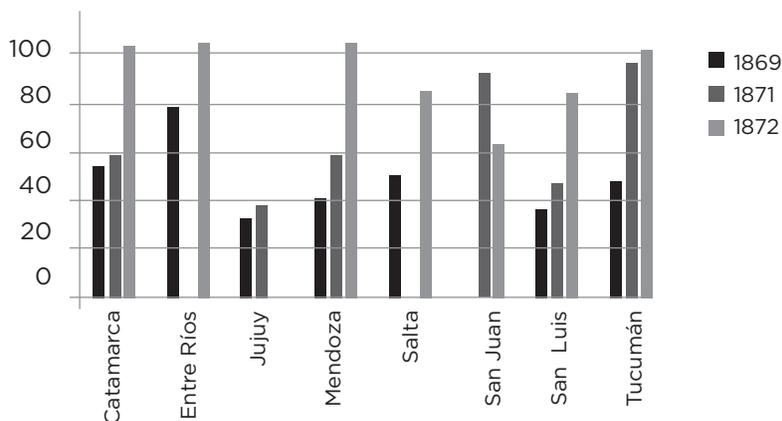
El Cuadro 3 muestra un crecimiento del 15% entre un año y otro respecto a las escuelas públicas y de más del 20% en las particulares. Solo la provincia de Entre Ríos presentaba una mayor cantidad de escuelas particulares que públicas. La situación de guerra civil provocada por el levantamiento jordanista mantenía a la provincia en un estado de particular rezago en cuanto a los avances de la educación pública y a los fondos destinados desde la Nación para tal tarea. Entre 1871 y 1872 se fundan 237 nuevas escuelas en todo el territorio nacional. Sin embargo, la escolaridad aún no alcanzaba a la mayoría de la población. Según datos del censo de 1869 para nueve provincias argentinas, asistían a clases solo 45.242 niños, aunque la estadística escolar (más confiable en este caso) informa que frecuentaban escuelas apenas 33.776.

Cuadro 2. Comparativo del crecimiento en el número de escuelas, alumnos y maestros de ocho provincias en el período 1869-1872.

Año	Escuelas	Alumnos	Maestros
Catamarca 1869	52	2.969	65
Catamarca 1871	57	3.539	77
Catamarca 1872	103	7.531	160
Entre Ríos 1869	78	3.691	101
Entre Ríos 1872	104	5.077	160
Jujuy 1869	32	982	34
Jujuy 1871	38	1.600	42
Mendoza 1869	41	2.833	No exhibe datos
Mendoza 1871	57	3.453	No exhibe datos
Mendoza 1872	104	7.485	205
Salta 1869	51	2.475	No exhibe datos
Salta 1872	85	4.063	117
San Juan 1864	33	1.405	No exhibe datos
San Juan 1869	93*	6.113	No exhibe datos
San Juan 1872	62	6.907	156
San Luis 1869	36	1.784	No exhibe datos
San Luis 1871	47	2.120	No exhibe datos
San Luis 1872	84	3.815	107
Tucumán 1869	48	2.900	55
Tucumán 1871	96	4.739	120
Tucumán 1872	101	6.317	130

* La *Memoria* afirma que existían «44 escuelas públicas y 49 particulares contándose entre estas últimas muchas que tenían menos de 10 alumnos cada una, y que han dejado de existir, pasando su concurrencia a las nuevas escuelas públicas» (*Memoria* de 1873 previamente citada, p. 31).

Los datos fueron seleccionados de la *Memoria presentada al Congreso de 1873 por el ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Dr. D. Nicolás Avellaneda*, pp. 10-11, 17-18, 20-23, 27-28, 30-33, 39-40. Las provincias seleccionadas fueron aquellas con las que contamos, al menos, con dos censos diferentes para el armado del cuadro comparativo.

Gráfico 2. Crecimiento en la cantidad de escuelas en ocho provincias argentinas entre 1869 y 1872.**Cuadro 3. Número de escuelas existentes en 1872 por provincia.**

Provincia	De propiedad pública	De propiedad particular	Total
Buenos Aires	283	278	561
Catamarca	71	32	103
Córdoba	48	28	76
Corrientes	100	24	124
Entre Ríos	45	59	104
Jujuy	37	1	38
Mendoza	67	37	104
La Rioja	52	1	53
Salta	75	10	85
San Juan	51	11	62
San Luis	62	22	84
Santa Fe	60	21	81
Santiago del Estero	54	14	68
Tucumán	83	18	101
Total 1872	1.088	556	1.644
En 1871	946	461	1.407
Diferencia	+142	+95	+237

Los datos fueron obtenidos de la *Memoria presentada al Congreso de 1873 por el ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Dr. D. Nicolás Avellaneda*, p. 42.

Cuadro 4. Niños que frecuentan escuelas en 1869.

Provincia	Según censo de población	Según estadística escolar
San Juan	5.689	6.873
Tucumán	3.514	2.900
San Luis	2.707	1.784
Entre Ríos	7.425	3.691
Corrientes	7.141	5.720
Córdoba	11.481	5.261
La Rioja	2.101	2.239
Mendoza	2.418	2.833
Salta	2.766	2.475
Total	45.242	33.776

Los datos fueron obtenidos de la *Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública de 1870*, p. 7. El orden de las provincias se ve reflejado tal como aparece en la fuente original.

Cuadro 5. Número de niños de ambos sexos de 5 a 15 años existentes y concurrentes en 1872 por provincias.

Provincia	Existentes según censo de población	Concurrentes	Sin educación primaria
Buenos Aires	120.039	32.419	87.620
Catamarca	22.868	7.531	15.337
Córdoba	62.221	5.182	57.039
Corrientes	37.213	4.976	32.237
Entre Ríos	36.840	5.077	31.763
Jujuy	10.433	1.600	8.833
Mendoza	18.213	7.485	10.728
La Rioja	14.503	4.157	10.346
Salta	24.024	4.063	19.961
San Juan	15.387	6.907	8.480
San Luis	16.440	3.815	12.625
Santa Fe	23.138	4.208	18.930
Santiago del Estero	35.704	3.812	31.892
Tucumán	31.964	6.317	25.647

Total	468.987	97.549	371.438
1871		81.183	387.804
Diferencia		+16.366	-16.366

Los datos fueron obtenidos de la *Memoria presentada al Congreso de 1873 por el ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Dr. D. Nicolás Avellaneda*, p. 43.

Contamos con datos más concretos para todas las provincias en 1872, a partir de los cuales podemos comparar la cantidad de niños censados, de niños concurrentes a las escuelas y de niños que quedaban por fuera de la escolarización. Esto es lo que refleja el Cuadro 5.

Tomando en cuenta las nueve provincias cuyos datos escolares presentamos para 1869 en el Cuadro 4 (San Juan, Tucumán, San Luis, Entre Ríos, Corrientes, Córdoba, La Rioja, Mendoza, Salta) y comparando estos datos con los de alumnos concurrentes de la estadística de 1872, podemos ver que para estos casos hubo un crecimiento entre los alumnos concurrentes que pasó de 33.776 a 47.979. De todos modos, el crecimiento no es uniforme e incluso se registran caídas en dos provincias: 744 alumnos concurrentes menos en las escuelas correntinas y 79 menos en las de la provincia de Córdoba.

Cuadro 6. Número de maestros registrado a diciembre de 1872 por provincias.

Provincia	Varones	Mujeres	Total
Buenos Aires	615	670	1.285
Catamarca	100	60	160
Córdoba	74	59	133
Corrientes	103	46	149
Entre Ríos	67	93	160
Jujuy	26	16	42
Mendoza	111	94	205
La Rioja	52	52	104
Salta	63	54	117
San Juan	76	80	156
San Luis	59	48	107
Santa Fe	90	60	150
Santiago del Estero	28	40	68
Tucumán	94	36	130
Total	1.558	1.408	2.966

Los datos fueron obtenidos de la *Memoria presentada al Congreso de 1873 por el ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Dr. D. Nicolás Avellaneda*, p. 44.

Cuadro 7. Fondos asignados en pesos fuertes (\$fts) durante el año 1872 por provincias.

Provincia	Por la Nación	Por las provincias	Por los municipios	Por otras corporaciones	Por las familias	Total
Buenos Aires	\$fts 5.350	\$fts 254.340,24	\$fts 109.297,24	\$fts 11.586,80	\$fts 414.544,24	\$fts 795.118,52
Catamarca	\$fts 14.404,32	\$fts 16.001,70	\$fts 2.016,19		\$fts 3.194,80	\$fts 35.617,01
Córdoba	\$fts 16.739,80	\$fts 15.400	\$fts 4.425		\$fts 9.302	\$fts 45.866,80
Corrientes	\$fts 14.091,08	\$fts 44.306	\$fts 27.824		\$fts 16.112	\$fts 102.333,08
Entre Ríos	\$fts 9.143,80	\$fts 63.783	\$fts 4.713		\$fts 23.824	\$fts 101.463,80
Jujuy	\$fts 10.854,69	\$fts 23.000				\$fts 33.854,69
Mendoza	\$fts 16.052	\$fts 33.458,30			\$fts 23.983	\$fts 73.493,30
La Rioja	\$fts 29.775,24	\$fts 4.603,92			\$fts 600	\$fts 34.979,16
Salta	\$fts 12.031	\$fts 7.513	\$fts 11.833		\$fts 10.735	\$fts 42.112
San Juan	\$fts 15.842,56	\$fts 26.461			\$fts 1.711	\$fts 44.014,56
San Luis	\$fts 13.726,12	\$fts 15.370,87	\$fts 501,60	\$fts 228	\$fts 2.185,79	\$fts 32.012,38
Santa Fe	\$fts 11.471,40	\$fts 27.254	\$fts 21.822		\$fts 72.650	\$fts 133.197,4
Santiago del Estero	\$fts 11.025,52	\$fts 12.980			\$fts 3.752	\$fts 27.757,52
Tucumán	\$fts 11.567,26	\$fts 13.271,24	\$fts 26.403,06	\$fts 358,20	\$fts 10.930,15	\$fts 62.529,91
Total	\$fts 192.074,79	\$fts 557.743,27	\$fts 208.835,09	\$fts 12.173	\$fts 593.523,98	\$fts 1.564.350,13
Porcentaje	12,28%	35,65%	13,35%	0,78%	37,94%	

Los datos fueron obtenidos de la Memoria presentada al Congreso de 1873 por el ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Dr. D. Nicolás Avellaneda, p. 46.

Es interesante analizar el Cuadro 6 en función de las carencias que aún presentaba el sistema educativo, así como la falta de maestros para la población total. Tomemos por ejemplo el caso de la Provincia de Buenos Aires: en ella existían 32.419 alumnos concurrentes y un cuerpo docente conformado por 1.285 maestros de ambos sexos. El promedio resulta en un maestro cada 25 alumnos, aproximadamente. Pese a este promedio, al parecer óptimo, los números reales muestran que se estaba muy lejos de poder cubrir las necesidades del total de la población si tomamos en cuenta que aún faltaban incorporarse al sistema educativo nada menos que 87.620 niños. En ese caso la cantidad de maestros por niño en edad educable retrocede hasta un promedio de casi 94 niños por docente, una cifra abismal, casi cuatro veces superior a la existente, como producto del aislamiento de una gran masa de esos niños respecto al sistema.

El balance total a escala nacional en la cantidad de docentes y niños incorporados al sistema educativo da un promedio de unos 33 niños por docente en todo el país. En cada provincia la cantidad de alumnos por maestro da entre 31 y 56; el mejor promedio lo presentaba la provincia de Entre Ríos y, en el extremo opuesto, la provincia de Santiago del Estero mostraba el peor índice en la cantidad de estudiantes por maestro. Sin embargo, la cifra nacional sube a más de 158 niños por maestro si se toma en cuenta la totalidad de la población en edad de educarse. Santiago del Estero presentaba también en este caso la peor estadística con unos 525 niños por maestro, seguida por la provincia de Córdoba que contaba con 467 niños por maestro. El mejor índice lo presentaba Mendoza que, lejos de ser óptimo, contaba con un maestro cada 88 niños que habitaban en la provincia.

El acelerado proceso de escolarización impulsado durante la presidencia de Sarmiento no alcanzó a cubrir las necesidades básicas de la población educable. Es cierto que se partía de una situación de atraso considerable; sin embargo, para cubrir la expectativa de contar con un maestro cada 25 niños aún debían incorporarse unos 15.800 maestros al sistema educativo nacional. Respecto a la situación de la asignación de fondos ocurría algo similar, como se puede apreciar en el Cuadro 7.

Este cuadro muestra la carencia en cuanto a las asignaciones, incluso sumando los diferentes ámbitos desde los cuales se obtenían montos para la educación. En el caso de la Provincia de Buenos Aires se asignaron solo \$795.118,52 para aprovisionar a 32.419 niños concurrentes, 1.285 maestros y sostener 561 escuelas. Sin incluir el gasto demandado por el edificio, el promedio de gasto mensual por persona solo en el caso de la Provincia de Buenos Aires no alcanzaba a los dos pesos fuertes mensuales.

No obstante, el dato más relevante reside en el hecho de que, a mediados de la presidencia de Sarmiento, la educación pública era sostenida casi por entero por los aportes familiares y las asignaciones provinciales (con una proporción muy menor del presupuesto nacional para el mantenimiento de la tarea). El sustento de las escuelas (tal su propuesta aprehendida en los Estados Unidos) partía de lo nuclear y local hacia lo general o nacional. Esta lógica irá mutando a lo largo de los años con la transformación del sistema educativo nacional. El impacto de la crisis en las provincias reorientará la política para afianzar, finalmente, una dirección de tipo nacional.

ESTADÍSTICAS SOBRE EL ESTADO DE LA EDUCACIÓN EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES PREVIO A LA CRISIS DE 1873. LOS PROBLEMAS IRRESUELTOS

Eduardo Costa fue ministro de Educación durante la gobernación de Bartolomé Mitre en la Provincia de Buenos Aires y, luego, durante la presidencia de Mitre ocupó el máximo cargo en el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública entre octubre de 1862 y septiembre de 1867. Todavía vinculado a la educación durante la presidencia de Sarmiento, se encargó de diversos informes del Departamento de Escuelas. El 25 de abril de 1872 envía con su firma al ministro de Gobierno, doctor Antonio Malaver, el informe del Departamento de Escuelas correspondiente a los años 1870, 1871 y 1872. En el mismo afirma que no hubo grandes progresos en educación durante 1871 por diversos motivos, entre los cuales destacó: las desinteligencias con el sector católico –particularmente con José M. Estrada–, y el cierre de escuelas por la epidemia de fiebre amarilla que había azotado Buenos Aires con posterioridad a la Guerra del Paraguay –la cuarentena en las escuelas fue del 3 de marzo al 15 de julio de 1871, motivo por el cual hacia fin de ese año solo había la mitad de niños inscriptos–. Otro motivo fue la falta de una sanción del presupuesto en los últimos años, así como el hecho de que la partida presupuestaria a tal fin todavía resultaba exigua.

El documento informa que en la provincia existían 440 escuelas entre públicas y privadas, donde se educaban 25.395 niños. Sin embargo, al momento de presentar el informe, 43 partidos aún no habían entregado los informes solicitados. Algunos carecían de escuelas o incluso de población. El censo de 1869 daba un resultado similar al presentado en el informe. La población de entre seis y catorce años de edad era de 99.213, de los cuales 53.890 eran varones y 45.323 mujeres. Sin embargo, a la escuela asistían solo 14.575 varones y 13.708 mujeres, apenas el 27% en el caso de los niños y el 30% en el caso de las niñas.

Los datos reflejados en el Cuadro 8 varían levemente respecto a los que aparecían en la *Memoria* presentada al Congreso de 1873 que citamos previamente. Sin embargo, recuperamos el informe de 1872 elaborado por Eduardo Costa en la Provincia de Buenos Aires para retomar sus propias palabras:

Si bien es cierto que el número de alumnos ha ido aumentando poco a poco, y que, tomando los dos extremos de esta progresión encontramos que en 1872 se educan 15000 niños más que en 1856, este resultado está muy lejos de ser satisfactorio (Costa, 1872: 7).

El autor del texto protesta afirmando que aunque la población de la provincia se duplicó, no se trasladaron los mismos resultados a la educación: «Débese este atraso de nuestras escuelas a las deficiencias de los maestros, de los métodos, del material de enseñanza, a falta de una inspección más asidua, y muy especialmente, a la falta de asistencia de los mismos niños» (ibíd.: 10).

En el apartado del informe que lleva por título «Costo de la enseñanza», podemos observar que durante la presidencia de Sarmiento aumenta la asignación

presupuestaria media por alumno respecto a la presidencia de Mitre. Durante la presidencia de Sarmiento, el Tesoro gastaba unos \$fts600 anuales por niño, mientras que según el informe de Luis José de la Peña¹² de 1860, el costo promedio daba \$fts287 anuales por niño, costo que había descendido en 1866 a \$fts217 como producto de una reorientación de gastos hacia el enfrentamiento bélico.

Cuadro 8. Progresión del número de escuelas y de alumnos en la Provincia de Buenos Aires en el período 1856-1872.

Año	Escuelas	Alumnos
1856	177	10.912
1858	246	13.655
1860	331	17.479
1866	286*	19.901
1867	292*	20.528
1868	317	20.849
1869	282	13.335***
1870	96**	5.414
1871	111**	5.710
1872	440	25.364

* No se incluyen las escuelas de campaña.

** Se computan solo las escuelas que dependen del Departamento.

*** El censo afirmaba que había 15.055 alumnos.

Los datos fueron obtenidos del *Informe del Departamento de Escuelas al gobierno de la Provincia de Buenos Aires correspondiente a los años 1870, 1871 y 1872*, p. 7.

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

12. Luis José de la Peña fue docente y político de la Confederación Argentina. Se instaló en la Provincia de Buenos Aires durante la presidencia de Santiago Derqui y luego de ciertas iniciativas políticas fallidas se convirtió, en 1865, en el nuevo director de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires y en miembro del Consejo Nacional de Instrucción Pública.

A continuación, protesta contra la paupérrima política normalista del gobierno anterior. En el apartado titulado «Escuela normal», Costa afirma que la Escuela de Preceptores creada por decreto el 20 de junio de 1865 y abierta el 1 de agosto bajo la dirección de Marcos Sastre¹³ contaba apenas con veintidós alumnos. En septiembre empezó a regentearla Luis José de la Peña, quien permaneció en el cargo hasta su fallecimiento, en 1871. En seis años de existencia solo promovió siete preceptores. El presupuesto asignado a la misma durante esos años ascendía a \$fts179.400 por año, con lo cual el costo por preceptor para el Estado era de \$fts153.771 con 3 ½ reales.

Con esta suma habría lo bastante para hacer venir de Europa muchos profesores aun de ciencias y de los más afamados. Visto este resultado verdaderamente negativo, pedí al gobierno la suspensión de esta escuela, que por otra parte, solo tenía de normal el nombre (Costa, 1872: 20).

Debido al nivel de gasto y al hecho de que no cumplía con los requerimientos de una escuela con orientación normalista, Costa dio la orden de cerrarla. Tanto él como los hombres de su administración estaban a favor de las escuelas normales. Consideraban que no cualquiera podía ser maestro, ni siquiera de enseñanza de primeras letras, sino que había que estar preparado para ello en instituciones competentes para la tarea, tal como ocurría en los países adelantados –Francia, Inglaterra, Sajonia, Estados Unidos, Austria–, los cuales ostentaban una gran cantidad de escuelas normales. Para la época, Francia tomaba la delantera con noventa y siete escuelas normales en su territorio, Inglaterra con veintitrés y de los Estados Unidos dice Costa: «No hay uno solo de los Estados de la Unión Americana, que no cuente una o más de estas preciosas instituciones» (ibíd.).

Sin embargo, en la Argentina de principios de la década de 1870 aún no existía un número suficiente de maestros. ¿Por qué la población local no encontraba atractivo el magisterio? La respuesta que se da en el informe dice que:

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

La carencia de hombres dedicados a esta tarea ubicaba a la mujer en un lugar necesario para cubrirla. Se lo justificaba por considerar que las mujeres estaban dotadas de los instintos de madre, paciencia, dulzura, gracia y belleza, haciendo que la escuela deje de ser una «prisión aborrecible» convirtiéndose en una «continuación del hogar» (ibíd.: 22). «Otra de las ventajas que ofrece la dirección de la mujer en la enseñanza, es que ella se contenta con una retribución menor»

13. Marcos Sastre, otro de los miembros del Salón Literario junto a Juan Bautista Alberdi y Juan María Gutiérrez, entre otros, trabajó en la Dirección Nacional de Escuelas desde 1862 y ocupó un cargo en el Consejo Nacional de Educación (CNE) hasta su muerte, en 1887.

(ibíd.: 23). En los Estados Unidos, referencia para la educación argentina, la relación entre maestras mujeres y maestros hombres era de tres a uno entre los 350.000 pedagogos existentes en la época.

El informe compara la educación en la Provincia de Buenos Aires con los casos de Estados Unidos, Francia e Inglaterra, siempre países referentes para la élite ilustrada local. En los Estados Unidos, para la fecha, había una población de aproximadamente 40.000.000 de personas, las cuales contaban con 200.000 escuelas y 350.000 preceptores, lo que da una escuela cada 180 habitantes. En Francia, en 1865 había 38.386 escuelas para 37.382.225 habitantes, es decir, una escuela cada 984 personas.

Eduardo Costa afirma que «sería quimérico pretender reparar en un año los errores de un siglo. Nadie desconocerá, empero, la necesidad imperiosa de crear nuevas escuelas, si no hemos de correr con los ojos vendados al abismo» (ibíd.: 45). Solicita que para poder difundir la educación, la misma no debía dejarse en manos del tesoro del municipio, sino que el tesoro de la provincia tendría que «venir en su auxilio».

Entre los problemas más comunes a los que se enfrentaron Costa y su gabinete estaba el hecho de que las escuelas en la provincia no eran graduadas. La carencia de escuelas provocaba que chicos de quince años tuvieran que anotarse (aprovechando la cercanía) en otras donde cursaban niños de cinco años. Así, Costa propuso al ministro de Gobierno de la provincia dividir la educación en tres grados: niños de cuatro a siete años en escuelas infantiles; de siete a diez en escuelas elementales; de diez en adelante en escuelas superiores (donde recibirían educación quienes hayan pasado por las anteriores). Planteó, con el fin de reducir gastos, que en los dos grados iniciales estudiaran juntos los niños de ambos sexos, pero dudó en sostener la misma propuesta para los jóvenes de doce a dieciocho años, ya que, aunque afirmaba que en ningún lugar del mundo había problema con esta resolución, «esto último chocaría demasiado tal vez con nuestras costumbres» (ibíd.: 48). Propuso también establecer un fondo permanente para financiar escuelas y defendió la educación obligatoria; el Estado debía compeler a los niños al estudio, aunque este precepto chocaba con la realidad material en cuanto que, para poder imponer la enseñanza obligatoria, debía existir un número mayor de escuelas.

En su estudio sobre la segunda mitad del siglo XIX, Renata Giovine reconoce los problemas que aquejaban a la educación bonaerense por parte de sus principales ejecutores:

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

La Constitución de la Provincia de Buenos Aires de 1873 y la Ley Provincial de Educación de 1875 intentaron revertir esas carencias. Las decisiones tomadas por el gobierno porteño contemplaron la necesidad de asociar las insuficiencias del Consejo

General de Educación con la participación vecinal, en un sistema de instrucción pública provincial descentralizado administrativamente. Giovine se pregunta por qué se toman esas decisiones con características de colegiación, descentralización y participación ciudadana: «Decisiones que, al mismo tiempo que van definiendo la escolarización básica, normatizan a los sujetos y normalizan el trabajo escolar con el fin de formar ciudadanos productivos y autónomos» (ibíd.: 120).

En cualquier caso, el programa sarmientino encontró una rápida acogida entre sectores del gobierno bonaerense, logrando que una fracción del autonomismo porteño se sumara presuroso a su propuesta educativa:

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

Hacia 1872 existían en Buenos Aires 232 escuelas primarias de las cuales 108 dependían del Departamento de Escuelas, 40 de la Municipalidad y aún 84 de la Sociedad de Beneficencia. Los fondos destinados a educación eran, según estos datos, de \$fts11.982.300. «Estas cifras, que representaban casi un tercio del presupuesto provincial eran, en abstracto, un buen tanto por ciento, pero resultaban sin embargo escasas, planteándose la necesidad de crear un fondo especial para aumentar dichos recursos» (ibíd.: 79). El análisis de Renata Giovine sobre esta dirección política afirma que «[...] este grupo heterogéneo de provincialistas, si bien se enrola en un progresismo liberal, se diferencia de la *Generación del '80* por poseer un sustrato nacional, federal y cristiano, y representa a su vez una alternativa al federalismo del interior» (2008: 98).

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

El jefe del Departamento de Escuelas, ya en 1868, bregaba por ese fondo, al expresar «nuestra ley constitucional ha querido que la instrucción primaria sea *gratuita* para que nadie sea excluido de ella. Este precepto de ley no puede ser cumplido sin la creación de medios adecuados para llevarlos a cabo, en toda la extensión que él demanda». Estos medios se reducían a la organización de un plan regular y sistematizado; «renta especial para ejecutarlo y administración común de esa renta». Este principio, junto con los de la unificación de la enseñanza y los consejos escolares de distrito, se incluirán en la constitución provincial de 1873 y en la ley de educación de 1875 en el ámbito provincial; y en el nacional, a la ley N° 1420 de educación común de 1884 (Barba, 1976: 79-80; la cursiva es del original).

Lo cierto es que, para estas fechas, el incentivo a la educación hacía que los habitantes de diferentes pueblos –muchas veces pequeños y alejados– de las zonas más dispares del país, y en este caso de la Provincia de Buenos Aires, comenzaran a reclamar a sus gobiernos municipales por fondos para la apertura de escuelas en sus respectivos poblados. Solicitaban inspectores, maestros y preceptores para sus niños y en muchos casos reclamaban la fundación de edificios aptos para el desarrollo de la educación. A pesar del plan científico-técnico de la presidencia de Sarmiento, y de las diferencias en el impulso educativo respecto a la presidencia anterior, hacia 1873 aún quedaba todo por hacer.

CREACIÓN, CRECIMIENTO Y LÍMITES

Durante el gobierno de Bartolomé Mitre la educación desempeñó más bien una función como herramienta de selección. Orientada a pocos, cumplía con un objetivo diferenciador entre una élite en formación y el resto de la población. El fin último consistía en la necesaria diferenciación dentro del mercado de trabajo y la administración del Estado.

Como hemos visto, sin embargo, la política educativa se convirtió en un ariete principal, en la práctica, del gobierno de Sarmiento. Sus anhelos por construir un país en sintonía con el desarrollo estadounidense, lo llevaron a desplegar una política orientada a la construcción de una ciudadanía plena a partir de la educación. Para él, la educación debía ser una herramienta de formación con un objetivo igualador. Pero en su pensamiento sostuvo lo que podemos llamar un imaginario de la *imitación*, ya que consideró que trasplantar los mejores elementos de las sociedades industriales era suficiente para el desarrollo de una sociedad que carecía previamente de ese desarrollo. Sarmiento no atendió a las particularidades históricas del proceso educativo. La escuela de Massachusetts fue emergente de una sociedad previamente industrializada, en la que la democracia y el desarrollo individual fueron sostenidos e impulsados como resultado de un tipo particular de relación social desarrollada antes. La genialidad de Horace Mann radicaba justamente en su capacidad de sintetizar y desenvolver esa realidad en forma de una política educativa para el Estado.

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

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

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

La escuela acompañó la construcción del espacio nacional, delimitó los municipios bonaerenses y requirió de la sanción de una Ley de Territorios Nacionales que permitió la fundación de escuelas del país en los espacios ocupados más allá de la *frontera*. Allí donde el Estado se hacía presente, se planteó la necesidad de instalar una escuela. Esta política fomentó también la creación de un fondo público que se distribuiría entre las provincias para el sostén de las escuelas. La expansión educativa formó asimismo el *espacio cultural* con la fundación de bibliotecas en las que se distribuyeron libros de historia argentina, constituciones nacionales e incluso libros de catecismo.

Esta propuesta contó con límites bien definidos. El nivel de atraso del que provenía la educación argentina y las carencias financieras hicieron que (no obstante los aumentos que pudimos observar y la política concentrada en el área) la educación no alcanzara el nivel de desarrollo esperable. La llegada de la crisis económica de 1873 pondrá freno a ese avance mediante recortes al presupuesto. La clase social dirigente, una burguesía oligárquica ligada a la producción latifundista, reorientará las funciones de la escuela.

A pesar de haber actuado como ministro de Instrucción, Justicia y Culto durante el período presidencial inmediatamente anterior, será el mismo Avellaneda quien clausurará el proceso parcialmente abierto durante la presidencia de Sarmiento. Se convertirá en agente del recorte, manifestando el viraje político ocurrido luego de la crisis económica de 1873 y que finalmente devendrá en un cambio en el proyecto educativo nacional.

Capítulo 4

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

REORIENTACIÓN POLÍTICA EN LA CONDUCCIÓN DEL ESTADO

La presidencia de Sarmiento concluía con el desarrollo *in tempore* de la crisis económica de 1873. Como una tormenta que se avecina, Sarmiento cerraba su mandato con los anuncios del crack financiero europeo y Avellaneda emergía como la mejor garantía para los sectores de poder. Conocedor del sistema nacional de Justicia y educación y vinculado a las élites del interior por su procedencia geográfica, fue dispuesto por estas como continuador de la política de endeudamiento en pro del desarrollo estatal y de la estructura exportadora (Botana, 1977). Pero su candidatura se debió, sobre todo, a que era un garantista, un pagador serial de los empréstitos contraídos, lo que sostenía las relaciones diplomáticas con Gran Bretaña, el principal comprador de productos nacionales.

La crisis económica europea, que transcurre desde 1866 y que impacta severamente en la Argentina a partir de 1873, es el elemento clave para comprender los virajes políticos y la llegada de una fracción particular de esta oligárquica burguesía intermediaria a vincularse con el control del Estado. Para fechas tan tardías como 1890, no había aún en la Argentina un sector progresivo capaz de tomar el poder llevando adelante una política de desarrollo independiente. En palabras de Milcíades Peña, no existía una clase social revolucionaria que pudiera arrancar la iniciativa de manos de esa oligarquía:

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

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

DEUDA, CAPITALES Y CRISIS EN LA ARGENTINA

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

La América del Sur, y sobre todo la Argentina –dice Schulze-Gaevernitz en su obra sobre el imperialismo británico–, se halla en una situación tal de dependencia financiera con respecto a Londres, que se la debe calificar de colonia comercial inglesa (Lenin, 2008: 121).¹

Ya desde fines del siglo XIX la economía nacional y, por qué no, casi la totalidad de la economía sudamericana, dependía enteramente del comercio británico y de los capitales exportados desde Gran Bretaña a estos países. La etapa abierta con el imperialismo respondía a las urgencias de la economía capitalista por recomponer su tasa de ganancia recurriendo a la extracción de valor excedente fuera de las economías metropolitanas.² Se fueron imponiendo, por tal motivo, relaciones sociales de tipo capitalista en todos los rincones del continente. La exportación de capitales, con la mediación del sistema bancario y la producción, así como la compra y el transporte de materias primas hacia los países centrales, vincularon a todas las regiones del planeta con aquellos Estados donde el desarrollo capitalista ya se encontraba en una fase muy avanzada.

La exportación de capitales y empréstitos fue el síntoma del comienzo de una nueva etapa de desarrollo capitalista. Los empréstitos, la inversión y la especulación financiera actuaron como una fuga hacia adelante frente a la tendencia al estancamiento y la caída de la tasa de ganancia, lo que generó la primera crisis de envergadura internacional (Martínez Peinado y Vidal Villa, 1996). Contradictoriamente, se abrirá el período más revolucionario para la producción, con mayores niveles de crecimiento y desarrollo en las economías más rezagadas. La dinámica revolucionaria que le imprimió la economía capitalista a las fuerzas productivas no fue más que una reacción frente a los primeros síntomas históricos de su agotamiento. En paralelo a estos hechos, se afianzó un desarrollo particular del Estado nacional.

1. Lenin retoma este concepto de Gerhart von Schulze-Gaevernitz (1864-1943), economista alemán de orientación liberal progresista quien desarrolló su obra a partir de la década de 1890. El texto analizado por Lenin es *Britischer Imperialismus und Englischer Freihandel zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts* [El imperialismo británico y el libre comercio inglés a principios del siglo XX], publicado originalmente en Leipzig en 1906.

2. La visión tradicional planteó, sin más, a esta etapa como progresiva para el capitalismo. No obstante, es central comprender, desde una perspectiva dialéctica, que existió un desarrollo contradictorio que permitió este desenvolvimiento particular como producto de los efectos contrarrestantes frente a la tendencia a la descomposición de la tasa de beneficio capitalista, ocurrida a partir de la crisis de 1866-1873 (Trotsky, 1974).

El proceso de consolidación estatal argentino, del mismo modo que ocurrió en el resto del mundo, no fue un proceso de debates pacíficos o simples cruces de opiniones. Fuerzas vivas lucharon para encauzar las tierras del *Sud* de América en los caminos del mercado mundial. El período estuvo atravesado por interminables conflictos políticos, batallas y crisis económicas. Detrás del debate respecto al proyecto educativo para la nueva nación, existió un debate más amplio que englobaba la totalidad y se vinculaba directamente al camino que se debía tomar, a partir de esta nueva etapa, en la organización nacional.

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

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

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

Los productos exportados dependían centralmente de la demanda del mercado inglés. A partir de 1840 un viraje en los requerimientos internacionales aseguró la venta de lana. Hacia 1870 ya se exportaban 66.000 toneladas de este producto. A partir de esta etapa, una gran masa de capitales fueron reorientados desde Europa con el fin de ser invertidos en países periféricos. El auge de las inversiones extranjeras no respondió únicamente a particularidades locales, y solo puede entenderse en el contexto de los cambios que afectaron a ese período de la economía mundial (Regalsky, 1986). La industrialización obligaba a los sectores industriales de los países metropolitanos a colocar capitales fuera de su saturado sistema productivo, así como a obtener materias primas en mayor cantidad y a menor costo.

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

Una primera ola de inversiones tuvo lugar a principios de la década de 1850. Sin embargo, el siguiente ciclo, comenzado en 1860-1862, fue el primero de importancia significativa y duraría hasta la crisis de 1873 (ibíd.). Las inversiones crecieron fomentadas por el carácter internacional del desarrollo del capitalismo, así como por ciertas particularidades locales, entre ellas el progresivo proceso de unificación política del país a partir de la presidencia de Mitre, la creciente producción para el mercado mundial de lana y la colonización agrícola de la Pampa. Durante el decenio que corre entre 1862 y 1872 las inversiones extranjeras, casi exclusivamente británicas, se direccionaron hacia la construcción de ferrocarriles y las inversiones en sociedades anónimas y en empréstitos nacionales y provinciales.

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

Hacia 1869, el 54% de la población se encontraba asentada en Buenos Aires, Entre Ríos, Santa Fe y Córdoba; mientras que Catamarca, Tucumán, Santiago del Estero, La Rioja, Salta y Jujuy poseían apenas el 19% de la población. Tan solo el 17% restante se distribuía entre Corrientes, Cuyo y los Territorios

Nacionales.³ La distribución etaria de la población se componía por un 18,1% de niños menores de cinco años; un 25,9% entre cinco y catorce años; de quince a treinta y nueve años el 41,4%; apenas el 13,4% eran mayores de cuarenta años. Del porcentaje restante no se pudo consignar la edad.⁴

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

En la Argentina al empréstito de £2.500.000 tomado por Mitre para financiar la guerra sigue una catarata: entre 1870 y 1876 suman arriba de £16.000.000; de ellos casi £14.000.000 corresponden a la presidencia de Sarmiento y £ 2.000.000 a la de Avellaneda. [...] En 1875, a cinco años de terminada la guerra contra el Paraguay los ingleses son acreedores de 9 empréstitos y tienen inversiones en los Ferrocarriles Central Argentino, Gran Sud, Norte, Ensenada y otros: son propietarios de unos 1.000 establecimientos para la cría de ganado ovino y son los más importantes de plaza y están comenzando a controlar los servicios públicos (tranvías, gas, telégrafos); son dueños de los frigoríficos Liebig y Bobicúa y de minas en San Juan, y paremos de contar aunque la cuenta no ha terminado (Pomer, 2008: 88 y 90).

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

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

La problemática por la transición política estará vinculada a la previsión sobre la magnitud de la crisis, exacerbando la lucha entre facciones enfrentadas en torno al acceso al poder. En septiembre de 1874, Bartolomé Mitre encabezó una

3. Datos obtenidos y reordenados en función del texto, Censo Nacional de 1869, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.

4. Los datos fueron obtenidos del *Anuario Geográfico Argentino* (p. 161), citado por Díaz Alejandro (1975) y readaptados para ilustrar mejor nuestro interés.

insurrección armada argumentando fraude en las elecciones. Aunque logró sofocar rápidamente el levantamiento, el gobierno se vio obligado a movilizar una cantidad de recursos para costear la represión, desfinanciando sus propias arcas y acelerando el agravamiento de la crisis (ibíd.).

Las características y el impacto de esta crisis fueron debidamente analizados por José Carlos Chiaramonte (1982). Durante el período anterior, la recuperación luego de la caída de los precios de 1866 había sido tan extraordinaria que junto con la reapertura comercial se fundaron bancos, tanto de capital extranjero como nacional, que incentivaban el endeudamiento para la inversión. En 1867 se creó la Oficina de Cambios, que estableció el régimen de convertibilidad del papel moneda. «En 1872 el encaje metálico, que había comenzado en 1867 con 3.480.881 pesos fuertes, llegó a un máximo de 15.413.200 pesos fuertes» (Chiaramonte, 1982: 105). A partir de allí descendió abruptamente hasta su mínimo de tan solo 158.807 pesos fuertes en 1877.

Al freno en el ingreso de capitales y la quiebra bancaria se agregan los costos de producción por la escasez de la mano de obra.⁵ La crisis por los precios impactó inmediatamente en la balanza comercial, reduciendo exportaciones pero sobre todo importaciones entre 1874 y 1876. La caída del ingreso repercutió de forma inmediata en la política pública del Estado, disminuyendo el gasto destinado a las áreas que –para ese momento– requerían cierto desarrollo en función del fortalecimiento de las instituciones del Estado.⁶

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

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

Desvincular los factores económicos de los políticos es un sinsentido cuando se intenta encontrar las razones de la transición política que determinó el futuro de la historia argentina. Entre las consecuencias políticas más sobresalientes de

5. La escasez de mano de obra es una de las problemáticas que desarrolla la iniciativa por impulsar una extendida política inmigratoria. El ingreso de extranjeros al territorio frente a la carencia (y por lo tanto el encarecimiento) de mano de obra, es otro de los elementos que vincula crisis económica, política inmigratoria y política educativa. Es necesario entenderlo así para profundizar en las características económicas y la línea programática que desenvolverá el plan educativo nacional.

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

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

AVELLANEDA LE GANA A MITRE LA PULSEADA POR LA SUCESIÓN

Así es que los alsineros
Tendrán un nuevo patrón,
Si arreglan el pastelón
Entre los Avellaneros.
Veremos los aparceros
Que nos hacen ayuntaos:
Los Mitreros preparaos
Esperan canten el punto,
«Que an de ver todo el conjunto-
Como salen trajinaos».
«Versos de Cornelio Alcántaro dedicados al paisanaje» (Sabato,
1998: 142)⁷

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

El joven Nicolás Avellaneda, ministro de Instrucción y Justicia de Sarmiento, carecía de dotes para ejercer el liderazgo pero se postuló para la presidencia. Después de todo tenía otras virtudes. Podía entenderse con los federales del interior, con los urquicistas y hasta con los porteños: de hecho, durante sus años de estudiante en la Universidad de Córdoba había sido secretario del Comité Directivo del Partido Constitucional. Descendiente de una vieja familia catamarqueña, pero nacido en Tucumán, nadie lo podía acusar de simpatías federales pues era el hijo de Marco Avellaneda, asesinado en Metán por los rosistas. Su corazón personal y

7. De Cornelio Alcántaro, publicado en diario *La Presidencia* el 15 de febrero de 1874. Citamos solo un extracto del poema recuperado por Hilda Sabato en el capítulo 5 de su libro *La política en las calles*. En el mismo explica que es un «poema mitrista publicado después de las elecciones a diputados de febrero de 1874 y en ocasión del acuerdo de Adolfo Alsina con Nicolás Avellaneda».

político estaba en Córdoba, donde se recibió de abogado, y terminó recalando en Buenos Aires, donde fue elegido en 1860 como diputado al Congreso de la Confederación y, tres años más tarde, diputado provincial. Como ministro de Educación de Sarmiento, logró que el presidente lo convirtiera en su favorito y opacó a Vélez Sarsfield como ministro del interior (ibíd.: 32).

El pésimo resultado de Alsina en las elecciones legislativas del 1 de febrero de 1874, y el éxodo en los apoyos del candidato, dejaban entrever una nueva victoria del ex presidente.

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

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

En el análisis social de los procesos eleccionarios, la historiadora Hilda Sabato describió el funcionamiento y el armado de las campañas políticas durante las presidencias de Mitre, Sarmiento y Avellaneda. Profundizó en ciertos personajes vinculados al Estado sin ahondar en los aspectos determinantes del contexto económico. En ese marco plantea que «el presidente Avellaneda, triunfador del 74, buscó eliminar la competencia electoral a través de un acuerdo con el mitrismo para definir las candidaturas y compartir los cargos» (Sabato, 1998: 175). Entendemos que, tal como propone Sabato, el pacto de Avellaneda con el mitrismo fue en pos de la *governabilidad*, pero la incertidumbre respecto a esta no se vinculó solo a una mera puja de intrigas políticas, sino que la crisis económica y el control administrativo de la aduana se comportaban como fuerzas aún más determinantes detrás del escenario político.

El papel secundario de Alsina y de Mitre en la política nacional luego de la reorganización política los llevará a nuevos quiebres y levantamientos. La eclosión se inició dentro del mismo partido cuya alianza los había conducido al poder. Entre 1875 y 1877, la crisis del autonomismo se hizo patente en las peleas internas entre sus principales referentes: Aristóbulo Del Valle, Leandro N. Alem, Adolfo Alsina, Carlos Casares (Barba, 1976). Los diferentes sectores de la dirigencia porteña quisieron volver al primer plano de la política nacional con una fórmula de consenso entre el ex diputado por Buenos Aires, Carlos Tejedor, y

uno de los antiguos representantes del romanticismo católico, Félix Frías.⁸ Sin embargo, la muerte de Adolfo Alsina el 29 de diciembre de 1877 y la ascendente carrera de Julio Argentino Roca pondrán freno, una vez más, a las aspiraciones del autonomismo porteño.

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

La crisis, la presión británica por el pago de los capitales adquiridos en forma de deuda, así como el resentimiento local sufrido por la disminución en los ingresos de oro brasileño, forzaron a los sectores terratenientes y a la clase política defensora de esos intereses a reorganizarse. La sucesión presidencial de 1874 se convirtió en una cuestión nodal y, como vimos, concluyó por elevar a la primera magistratura a quien fuera ministro de Justicia, Instrucción y Culto durante gran parte de la presidencia de Sarmiento.

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

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

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

8. Frías renunciará luego a su candidatura en favor de José María Moreno.

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

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

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

¿ECONOMÍA O POLÍTICA? ABORDAJES EN TORNO A LA CRISIS DE 1873 EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Una de las observaciones que podemos citar para describir nuestro planteo es el enfoque brindado por Adolfo González Posada en su diario de viaje publicado en Madrid en 1912. González Posada fue representante del regeneracionismo español, grupo de intelectuales caracterizado por realizar un análisis científico (y pretendidamente objetivo) sobre los sucesos que determinaron la decadencia española. En su libro *La República Argentina. Impresiones y comentarios* aplicó el mismo método para entender el desarrollo argentino. En el texto de marras, González Posada hace referencia al estado de la educación, y afirma que «los entusiasmos impulsivos del período de 1870 a 1875 se habían, al parecer, enfriado, en parte, bajo el desfavorable influjo de una gran crisis económica» (1912: 198). Una serie de hechos confirman este análisis. A partir de 1875 la apertura de colegios primarios sufrió un freno; comenzó también una reacción del claustro de profesores de la Universidad de Córdoba quienes, cansados de la intervención, forzaron ese año la renuncia de Burmeister, que se hallaba al frente de la misma. El 26 de septiembre de 1875 fue sancionada la Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires. De esta última, Pablo Pineau (1997) dice que fue resultado del proyecto triunfante de grupos conservadores que impulsaban como propuesta instaurar a través de la escuela un *imaginario civilizatorio*.⁹ Lo carac-

9. El reconocimiento respecto a la necesidad de instalar un *imaginario civilizatorio* es compartido por casi la totalidad de los científicos e historiadores dedicados a la educación. Lo que intentamos poner de relieve aquí es un momento de quiebre en el que la construcción de ese *imaginario* pasa a control de un sector con una política educativa más conservadora. El *imaginario civilizatorio* deja de estar vinculado al aprendizaje de artes, oficios y comercio (el ideario del inmigrante industrial del norte de Europa), y se vincula casi por

terístico de esta reorientación consiste en que el nuevo proyecto fue encabezado –adaptándose a los nuevos condicionamientos políticos– por el mismo Sarmiento, quien hacia 1878 especificó que el modelo de instrucción pública desarrollado hasta ese momento en la Provincia de Buenos Aires había fracasado. Fracaso por el cual culpó a la barbarie, al gobierno y a la Iglesia.

Otra nota que ilustra esta situación fue publicada en la revista *El Monitor de la Educación Común*, órgano oficial del Consejo Nacional de Educación (CNE). En su edición número 13, de agosto de 1882, se hace referencia a la educación común en la provincia de San Luis en un extenso informe que en cierto momento plantea:

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

El impulso que se le imprimió a la política en materia de educación sufrió un freno en la segunda mitad de la década de 1870. El enlentecimiento en el desarrollo de la propuesta educativa fue justificado por quienes antes la impulsaban afirmando que el crecimiento de la educación en las provincias debía estar más en consonancia con sus *recursos y elementos*. En 1876 también fueron cerradas las escuelas de Minería de Catamarca, y las de Agricultura de Salta, Tucumán y Santa Catalina en Buenos Aires, abierta en 1870.¹⁰ Ese mismo año se derogó la Ley N° 419 de Bibliotecas Populares. La élite encontró varias razones para justificar el abandono de este proyecto, siempre en tono de crítica a una sociedad que según ellos no pudo afrontar el reto que las bibliotecas populares imponían, afirmando que la obra de Sarmiento y Avellaneda no había logrado arraigar en el *espíritu del pueblo*. Los motivos también podían adjudicarse a la falta de preparación de los habitantes o a la ausencia de cooperación entre las sociedades y el Estado (Manrique Zago, 1995).

Entendemos que los motivos son de una envergadura aún mayor. La derogación de la Ley N° 419 y la reducción en la cantidad de libros enviados a las

completo a la conformación de *ciudadanía*, es decir, la homogenización de la población ocultando la diferencia de clases, negando cualquier tipo de alteridad étnica o migratoria e intentando subsumir la totalidad de la población educable a la aceptación pasiva de los condicionamientos políticos establecidos.

10. Roy Hora muestra el fracaso de las experiencias de escuelas agrícolas de las décadas de 1860 y 1870 pero no por la crisis económica, sino como producto de la falta de interés por parte de los educandos. Su hipótesis explica el desarrollo de tales experiencias a partir de la década de 1880 como producto de una demanda creciente en ese sentido. «Durante las décadas de 1860 y 1870, todos los intentos de establecer escuelas agrícolas habían terminado en el fracaso. En la década de 1880, la complejidad creciente de la gestión de una gran empresa agraria, y la mayor conciencia de la importancia de la mejora de los métodos agrícolas, crearon condiciones propicias para el éxito de un proyecto de estas características» (Hora, 2005: 77).

bibliotecas –entre otros aspectos– serán consecuencia de un Estado que recortará fondos del presupuesto educativo como producto de la retracción de la economía desde 1873 y la presión por el pago de los empréstitos. El presupuesto público destinado al área disminuyó en forma relativa respecto al incremento en la cantidad de población en edad escolar; y el crecimiento en la cantidad absoluta todavía estaba lejos de abarcar a la mayoría de la población.

Los objetivos de la educación se vinculaban a los aspectos económicos y políticos. Podemos ver cómo el retroceso en las propuestas técnicas y científicas para la educación estatal se encontró vinculado a aspectos económicos ya que, por un lado, el recorte en el área era producto directo del impacto de una crisis económica y, por otro, porque se buscó formar mano de obra con un diferente tipo de especialización.

Tal como fue planteado por Juan Carlos Tedesco en la década de 1970, la orientación humanística enciclopédica cumplió un rol político –podemos resumirlo en la idea de la *conformación ciudadana*–. Esta hipótesis fue retomada de continuo por las siguientes generaciones de investigadores. Podemos encontrar alguna crítica al aspecto metodológico y al reduccionismo del trabajo de Tedesco en el análisis que oportunamente realizara Inés Dussel:

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

A pesar de este distanciamiento –a nuestro entender correcto–, muchos autores retomaron la tesis de Tedesco sin cuestionarla y sosteniéndola a partir de nuevas y mejores investigaciones. A ella suscribió Adriana Puiggrós en su trabajo *Historia de la educación argentina* quien, además, incorporó un concepto: «Agregaremos que a la educación media se le asignó como tarea la formación de una capa de dirigentes con mentalidad de administradores del país-estancia, de la exportación y de utilización del Estado para los intereses privados» (2006: 98). Es clara la función política en la conformación de una burocracia estatal. No obstante, la misma autora plantea –sin que eso forme parte central en su trabajo– que esa burocracia era formada con un objetivo económico. Convertirse en administradora del *país-estancia* o en garante de los *intereses privados* no es otra cosa que brindar una dirección social particular –sin caer en una forzada distinción entre lo económico y lo político–, luego de haber orientado el mercado nacional hacia un tipo particular de producción para el cual era formada la población con posibilidades de educarse.

Entre los trabajos que resaltan el aspecto político de la orientación educativa podemos citar el de María del Carmen Fernández (2001), quien analiza la construcción de ciudadanía a partir de la imposición determinada por las diversas instituciones educativas existentes, a saber, los colegios nacionales y las escuelas normales. Lucía Lionetti (2007a), quien estudió los discursos emanados de la escuela con el fin de elucidar el comportamiento cívico ideado para las nue-

vas generaciones, abona también este argumento. Renata Giovine (2008), por su parte, estudió la matriz de gobernabilidad en la constitución de la Argentina moderna para, a partir de ella, develar la construcción de una nacionalidad *argentinizada*.

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

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

Nuestro análisis es opuesto a lo que consideramos una falsa división entre política y economía. Tal como fue planteado por Raymond Williams, «toda clase gobernante consagra una parte significativa de la producción material al establecimiento de un orden político» (1980: 112). El orden social y político requiere del desarrollo de ciertas actividades, como la programación escolar y el control de la prensa, lo que las convierte en parte intrínseca del modo de producción. Un análisis, con un profundo anclaje estructural, concluiría por encasillar a estas tareas como una fracción exclusiva de la *superestructura*, diseccionándola así del análisis global. Desde nuestro punto de vista tanto *estructura* como *superestructura* forman parte de un todo que debe ser comprendido, en la medida de lo posible, en forma indivisible y en tensión con los márgenes de autonomía relativa adquiridos en el proceso histórico.

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

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

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

Los frustrados intentos por imponer una educación técnica son una muestra de los objetivos económicos de la educación, de la vinculación histórica entre educación, trabajo y economía en la Argentina y del debate continuo que se presentó en el área educativa en torno a la orientación productiva que la educación debía tomar. Finocchio (2007), incluso, expresó cómo es que existió todo un ideario en torno a las *actividades prácticas* con posterioridad al afianzamiento del sistema escolar.

El fracaso de un plan científico-técnico no demuestra necesariamente que ese objetivo fuera dejado de lado por la dirección política del Estado sino, a nuestro entender, una reorientación de la propuesta productiva en función de las necesidades requeridas para la conformación del mercado de trabajo nacional, proyectado este –a partir de ahora– con otras características. Como ya explicamos –por lo que retomamos a aquellos autores que desarrollaron el concepto de *construcción de ciudadanía*–, la propuesta humanista buscaba formar un cuerpo poblacional *civilizado, nacional, dócil*. Toda construcción ciudadana bajo el modo de producción capitalista fue de manera primordial, pero no exclusiva, la construcción de una clase obrera que no se reconociera como tal, y que aceptara los preceptos de la clase social vinculada al control del Estado como parte de un armamento nacional común y armónico.

A la par que se conformaba el mercado de trabajo, se vinculaba definitivamente el país al mercado mundial. Importantes investigadores referidos a la historia de la educación resaltaron este elemento. Juan Carlos Vedoya, en su estudio, combinó el carácter dependiente del mercado y la constitución de una mano de obra económica con el problema del alfabetismo:

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

Adriana Puiggrós confirma que el país se vinculaba al mercado mundial y que finalmente «la década de 1880 fue de progreso en el marco del país oligárquico y dependiente» (2009: 80). Inés Dussel y Marcelo Caruso se aproximan a nuestro planteo, aunque también dejan inconcluso el análisis en este punto:

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

En estos estudios no se puso en evidencia, ni se ha analizado, el impacto directo de las crisis económicas en la aplicación del presupuesto para el área de educación. Ese es otro factor económico dejado de lado por los especialistas que estudiaron el problema educativo: el impacto negativo de las diferentes crisis en la economía nacional y en los presupuestos económicos destinados a la educación. Esta respondió a una orientación social particular, alejada de los intereses populares, que terminó por interrumpir uno de los primeros proyectos educativos nacionales.

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

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

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

CONSECUENCIAS PRESUPUESTARIAS DE LA CRISIS

El primero en ocupar el cargo de ministro de Educación bajo la presidencia de Avellaneda fue el doctor en Abogacía Onésimo Leguizamón. Ejerció el cargo desde octubre de 1874 hasta octubre de 1877 y dejó el mismo cuando fue convocado a cumplir funciones en la Suprema Corte de Justicia.¹¹ Entrerriano de origen, estudió en el Colegio de Concepción del Uruguay del cual fue profesor de Filosofía entre 1865 y 1870. A la par, actuó como ministro de Educación y diputado de esa provincia entre 1864 y 1868. Su oposición a los levantamientos jordanistas le valieron el amparo del poder político vinculándolo al gobierno de Avellaneda.

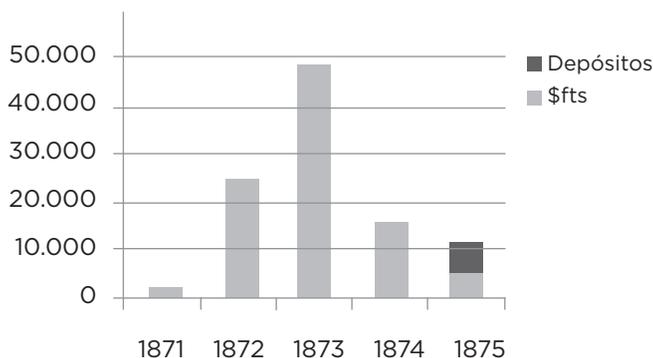
11. Ocupó el cargo en la Suprema Corte hasta 1882, cuando fue propuesto para presidir el Congreso Pedagógico Sudamericano.

Desde su cargo ejecutivo fue responsable de la presentación de los informes de los años 1873 a 1876 que el Ministerio brindaba anualmente al Congreso Nacional.

En la *Memoria* de 1875, el ministro Onésimo Leguizamón realizaba un balance positivo de la gestión previa a la de su mandato. Existían motivos para ello. La gestión anterior, que contaba con Domingo Faustino Sarmiento como presidente de la República y con Nicolás Avellaneda –presidente de la Nación en ese momento– y Juan C. Albarracín como ministros del área, había alcanzado logros asombrosos para el país. Se llegó a contar con unas 1.600 escuelas en todo el territorio, 14 grandes colegios, 3 escuelas de agronomía, 1 academia de ciencias, unas 170 bibliotecas populares, 2 escuelas normales en actividad, 2 de minería y 1 observatorio astronómico (*Memoria*, 1875).

Al momento del informe de 1873 se anunció la existencia, en todo el país, de 1.327 escuelas públicas con 85.672 alumnos y 1.828 maestros. Había también 489 escuelas particulares, con 24.269 alumnos (a los que deben sumarse 2.282 de escuelas graduadas) y 1.040 maestros. En cuanto a los fondos, la Nación invirtió \$fts257.262 para educación, mientras que las provincias invirtieron de conjunto \$fts1.257.886,¹² de los cuales \$fts914.746 fueron invertidos solo por Buenos Aires –para la educación pública de su provincia–, mientras que las otras trece provincias sumaron los restantes \$fts343.140 como aporte para sus respectivos distritos. Además, hasta ese momento, existían 156 bibliotecas populares con unos 130.000 volúmenes. Desde 1871 hasta marzo de 1875 se invirtieron \$fts100.623,39 en bibliotecas populares. En 1871 se habían invertido solo \$fts2.095,12; en 1872 la suma se había multiplicado por 12 llegando a \$fts24.017,2; en 1873 la Comisión Protectora recibió un nuevo aumento y duplicó la suma respecto al año anterior, alcanzando los \$fts47.200,08. Sin embargo, para 1874 la asignación fue más de tres veces menor y descendió a \$fts15.664,63; volviendo a caer en 1875 a \$fts5.692,41 (a la que debemos agregar un fondo en existencia en bancos y cajas de \$fts5.953,95), el presupuesto más bajo desde 1871 (*ibíd.*).

Gráfico 1. Presupuesto en pesos fuertes (\$fts) destinado a las bibliotecas populares en el período 1871-1875.



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

En cuanto al presupuesto nacional planificado para 1876, el mismo variaba apenas el 1,7% respecto al de 1875. Mientras que el presupuesto para educación común en 1875 fue de \$fts50.206 (40.000 de ellos en subvenciones), el mismo presupuesto en 1876 fue apenas superior con una asignación de \$fts51.086. Los sueldos se mantenían sin alteración, salvo para los integrantes de la Biblioteca Nacional. Existió un leve aumento también para el pago de viajes debido a la inflación. En cuanto a la instrucción pública, todo siguió igual: solo se agregó una partida nueva para una escuela en el Chaco y otra en la isla Martín García.

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

El número de escuelas se mantenía constante con 1.825 de ellas en funcionamiento (*Memoria*, 1876: LIV).¹³ La particularidad es que de las 1.327 escuelas públicas del informe anterior, el de 1876 presentó una leve disminución bajando a 1.314 escuelas, por lo que el crecimiento se dio gracias a la apertura de 22 escuelas particulares nuevas que llevó su número a 511. En total, 116.773 niños se formaban en estas escuelas, con 92.234 de ellos en escuelas públicas y 24.539 estudiantes en escuelas particulares (*Memoria*, 1876: LV). El cuerpo docente contaba con 3.100 maestros, 2.015 en escuelas públicas y 1.085 maestros particulares (*Memoria*, 1876: LVII). La renta invertida ese año fue en total de \$fts1.926.657,61½ distribuida de la siguiente forma: por la Nación, \$fts303.243,4 (contemplados como subvenciones según la Ley de Subvenciones de 1871); por las provincias, \$fts1.476.363,60½; por los municipios, \$fts93.100,75; y por los alumnos, \$fts73.949,72 (*Memoria*, 1876: LX).¹⁴ Tales cifras ampliaban el diagnóstico del freno en términos presupuestarios con relación al año 1875, como respuesta a la tormentosa crisis cuyos efectos aún no se habían disipado ni mucho menos.

13. Los datos que presenta la *Memoria* son muy dispares. Por un lado informa la existencia de 1.865 escuelas. En el cuadro estadístico marca 1.896, la suma total de escuelas da 1.907, pero el número sobre la base de los resultados en cantidad de escuelas públicas y particulares da 1.825. Esto ilustra cierta desprolijidad presentada en los informes.

14. La suma de las cifras indicadas da un monto total de \$fts1.946.657,47½. No obstante decidimos dejar la cifra de \$fts1.926.657,61½ ya que respeta lo estipulado en la *Memoria*.

COMPARACIÓN ESTADÍSTICA SOBRE EDUCACIÓN CON LOS ESTADOS UNIDOS Y PAÍSES DE LA REGIÓN

En varias oportunidades los miembros informantes del Ministerio tomaron datos sobre la educación pública estadounidense a partir de los cuales ejercían una tarea de comparación con el nivel de desarrollo local. Buscando imitar a los Estados Unidos, Onésimo Leguizamón tomó una postura a favor de la escuela graduada que aún no había arraigado del todo en la Argentina. Sostuvo la propuesta explicando que la división en grados podía ser más productiva tal «como la división del trabajo, multiplica y perfecciona la producción» (Leguizamón, 1875: XLV). Así como el país carecía de escuelas graduadas, carecía también de legislación, inspección y programas. En el informe de 1875 se reiteraban las lamentaciones del ministro por todas estas carencias.

Como evidencia el Cuadro 1, las cifras muestran diferencias abismales. Mientras que en los Estados Unidos se asignaban apenas \$fts9,07 por niño educado, ese monto ascendía a \$fts13,52 en Chile, \$fts20,7 en la Argentina y \$fts152 en Brasil. El número ínfimo de población educada en Brasil respecto de la no educada (solo el 5,26%) da muestras de un sistema educativo de élite con altos costos. Mientras que en los Estados Unidos el presupuesto *per cápita* era bajo debido a la masa de población incluida (más del 90%), con una llegada más efectiva y democrática a la formación, la Argentina se encontraba en un lugar intermedio con una situación dispar. Con el 25,5% de su población joven incluida en el novel sistema educativo, contaba con provincias, como la de Buenos Aires, que presentaba cifras similares a las de Estados Unidos, o bien territorios nacionales con cifras como las de Brasil, o peores. En otro informe publicado posteriormente en la revista *El Monitor de la Educación Común* se presentan datos comparativos respecto a la educación en Montevideo y en Buenos Aires. Sarmiento, como superintendente de Escuelas, afirmaba respecto a la educación en Montevideo:

Es un hecho que me parece fuera de duda, que allá la masa de población tiene un sentimiento más vivo de los beneficios que puede traerle la difusión y el progreso de la educación pública. Prueba de ello es, en mi concepto, el interés siempre creciente con que acude a presenciar los exámenes públicos, las fiestas escolares (Sarmiento, 1881: 23).

Para realizar la comparación tomó los datos estadísticos brindados por la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires de 1878, los de la Superintendencia General de Educación de 1881, y para el caso montevideano los informes de su inspector nacional. Estos datos revelaban que la cantidad de alumnos en las escuelas de Buenos Aires para el año 1877 era de 28.217 niños, mientras que en el departamento de Montevideo los alumnos eran 17.033. El mismo informe muestra que la cantidad de inscriptos en Buenos Aires para 1878 había alcanzado la cifra de 29.123, mientras que para el caso de Montevideo la cantidad de inscriptos ascendía a 19.662 niños.

Cuadro 1. Comparativo estadístico con los Estados Unidos y países de la región según datos de 1875.

País	Población	Niños de 6 a 16 años	Escuelas primarias, públicas y privadas	Niños en escuela primaria	Alumnos de secundarios y educación superior	Total de estudiantes	Gasto anual en \$fts
Estados Unidos	38.558.371	9.639.593	160.305	8.415.938	270.321	8.686.259	78.775.438
Argentina	1.836.490	459.122	1.850	112.223	4.980	117.203	2.425.259
Chile	2.039.767	509.941	1.256	80.609	3.213	83.812	1.133.353,59
Brasil	11.780.000	2.945.000	4.593	151.416	3.642	155.058	23.567.338

Los datos fueron tomados de la *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1875 por el ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Dr. D. Onésimo Leguizamón*, p. CXXXV.

Aunque la provincia argentina contaba con un número mayor de niños en el sistema educativo, también contaba con mayor población. Pero el aumento del número de niños en el sistema educativo de cada región, de un año a otro, mostraba que se había incrementado en 906 niños, para el caso bonaerense, y en 2.629, en el caso de Montevideo. Los datos dejan ver apenas un incremento del 3,21% para Buenos Aires y del 15,42% para Montevideo –sin contar los 3.200 alumnos incorporados en asilos maternos–. Otros datos mostraban la desventaja de la educación bonaerense respecto a la montevideana:

Resumiendo tenemos que, en 1878 recibía educación en la ciudad de Buenos Aires, ya sea en escuelas públicas o particulares, un niño por cada 10.5 habitantes y a principios de 1881, un niño por cada 9.3; mientras que en el departamento de Montevideo la proporción era en 1878, de un niño por cada 6.7 habitantes y en 1880, de un niño por cada 5.2 (ibíd.: 24).

Aunque la asistencia media en la Ciudad de Buenos Aires era mayor que en Montevideo, el promedio descendía cuando se incluía la campaña provincial a la estadística. El alto ausentismo de los niños a las escuelas rurales o de pequeños poblados elevaba el número por encima del promedio del departamento de Montevideo. Sarmiento intentó esgrimir argumentos en su informe para explicar las diferencias entre ambas regiones:

Es indudable que sin edificios adecuados no puede haber buenas escuelas; pero allí tampoco hay edificios adecuados y está muy lejos esa república de contar con los recursos con que cuenta esta provincia. Yo creo que proviene más bien de la falta de iniciativa tanto pública como particular. Y es por eso que creo que la ley de educación común entre muchas otras cosas buenas tiene grandes defectos, que me permitiré apuntar más adelante (ibíd.).

Ya entonces, el ex presidente ponía el eje de su crítica en la falta de iniciativas o en la incorrección de las mismas.

LAS BIBLIOTECAS POPULARES Y EL RECORTE EN EL PRESUPUESTO¹⁵

Ese mismo año de 1876 se implementó una *economía* de los gastos públicos que afectó principalmente a las bibliotecas populares. En el informe presentado aquel año se señalaba sobre el nuevo proceder:

A cargo de la comisión Nacional de Escuelas está hoy el cuidado y fomento de las Bibliotecas Populares. La comisión especial creada por la ley con este

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

objeto hizo presente por medio de su presidente el Sr. D. Palemon Huergo, a fines del año anterior, que a su juicio era ya innecesaria, desde que tenía organizada regularmente la provisión de las bibliotecas. El Gobierno creyó que la comisión procedía movida por un convencimiento sincero del deber, y decretó la anexión de aquella a la de Escuelas, manifestando a los miembros de la comisión cesante cuánto estimaba y agradecía el concurso que le habían presentado, según se ve por los documentos que se acompañan en los anexos. Desde entonces ambas comisiones forman una sola. Esto permite realizar desde luego alguna economía en los gastos públicos, siendo mayor la que se hará el año próximo, sin que sufra el servicio de tan inútiles instituciones (*Memoria*, 1876: LII).

Más allá de las bellas palabras, lo que la *Memoria* informaba era que la Comisión Protectora de Bibliotecas fundada en 1870 dejaba de funcionar. La Comisión desaparecía por la Ley N° 800 del 23 de septiembre de 1876, apenas seis años después de fundada, y sus tareas fueron asumidas por la Comisión Nacional de Escuelas. Las palabras claves se expresan cuando el informe afirma que «esto permite realizar desde luego alguna economía en los gastos públicos». La situación del presupuesto educativo nacional no podía permitirse grandes lujos.

En 1875 existían 170 bibliotecas populares, con 35.797 volúmenes¹⁶ y unos 50.000 lectores al año. Hacia 1876 existían 182 bibliotecas. También en este caso vemos un freno en el crecimiento. Entre los años 1866 y 1870 –año en que se sancionó la Ley N° 419 que fundó la Comisión Protectora de Bibliotecas Populares–, funcionaban apenas 12 bibliotecas en todo el país. En el período de los dos años siguientes se alcanzó la cifra de 108 bibliotecas en el territorio.¹⁷ Hacia 1874 existían 156 bibliotecas, es decir que en un nuevo ciclo de dos años se fundaron 48 bibliotecas nuevas –tan solo la mitad respecto de las 96 creadas durante el período 1870-1872–. En 1876, año en el que se clausuró por ley la Comisión, existían 182 bibliotecas. En este nuevo bienio se habían fundado apenas 26 bibliotecas.

Lo paradójico de los datos anteriores y de los reflejados en el Cuadro 2 radicaba en que la ley que clausuró la apertura de bibliotecas populares fue firmada por Onésimo Leguizamón como ministro y por el mismo Avellaneda como presidente de la Nación, quien fuera autor, aquella vez como ministro, de la ley que las impulsaba. Pese a su corta duración, la Comisión obtuvo resultados positivos y el enfriamiento de los últimos años, contrariamente a las excusas esgrimidas, fue producto del recorte y no –no solo, al menos– por la falta de interés que las bibliotecas despertaban en la población.

16. Este dato se contradice con el presentado en el informe de 1873, en el que se mencionan 130.000 volúmenes distribuidos en todo el país.

17. Como ya explicamos previamente, hemos caracterizado este período como el momento más fértil en cuanto al desarrollo educativo en el país.

Cuadro 2. Comparativo del número de bibliotecas populares por año y por provincia.

Provincia	1872	1874	Incremento 1872-1874	1876	Incremento 1874-1876	Incremento 1872-1876
Buenos Aires	27	36	+ 9	42	+ 6	+ 15
Salta	7	18	+ 11	21	+ 3	+ 14
Córdoba	13	15	+ 2	16	+ 1	+ 3
Catamarca	12	13	+ 1	13	0	+ 1
Corrientes	8	11	+ 3	19	+ 8	+ 11
Entre Ríos	8	11	+ 3	12	+ 1	+ 4
Tucumán	6	9	+ 3	10	+ 1	+ 4
S. del Estero	2	8	+ 6	9	+ 1	+ 7
Jujuy	5	6	+ 1	6	0	+ 1
La Rioja	3	6	+ 3	4	- 2	+ 1
San Luis	6	6	0	8	+ 2	+ 2
Santa Fe	4	6	+ 2	6	0	+ 2
Mendoza	4	5	+ 1	10	+ 5	+ 6
San Juan	3	5	+ 2	5	0	+ 2
Chaco	0	1	+ 1	1	0	+ 1
Totales	108	156	+ 48	182	+ 26	+ 74

Comparativo del crecimiento de bibliotecas populares 1872/1874/1876, tomado del *Boletín de la Comisión Protectora*, 1876, Archivo Conabip. Los datos están ordenados en un sentido decreciente respecto a la cantidad de bibliotecas existentes en 1874 y fueron seleccionados de distintos datos ofrecidos por la fuente.

El proyecto de ley dictado por la Cámara de Diputados decía simplemente: «Suprímase la comisión protectora de Bibliotecas Populares creada por ley el 23 de septiembre de 1870; debiendo desempeñar sus funciones la comisión nacional de escuelas, sin aumento de personal».¹⁸ Los senadores propusieron una modificación a ese artículo suponiendo que no aumentar personal equivalía a no aumentar sueldos; el fundamento sostenía que «este gasto provechoso en general, no tiene, sin embargo, el carácter de urgente y no son las actuales circunstancias para hacer gastos semejantes. Cuando ellas mejoren podremos ocuparnos de aumentar

18. *Diario de sesiones*, Cámara de Diputados de la Nación, 8 de julio de 1876.

las bibliotecas». ¹⁹ El objetivo final sería el de suprimir por completo el presupuesto asignado al área. En dicho debate en la Cámara de Senadores, desarrollado en el mes de julio de 1876, Sarmiento mismo intervino en la discusión:

[...] yo he de estar por los dos proyectos, el que suprime la comisión de bibliotecas y el que reduce a una pequeña suma la cantidad destinada a las bibliotecas populares [...] con la ley ha estado en ejercicio hasta que se ha producido ya sus efectos, que era estimular a las poblaciones, reunidas en pequeñas villas y ciudades para que diesen comienzo a la formación de bibliotecas pero pasado cierto número de años, como ha pasado en efecto, los que no han querido tomar parte y aprovechar de los favores de la ley, quiere decir que no están dispuestos a moverse en ese sentido; respecto de los que ya han usado esos favores, no hay obligaciones de parte del gobierno nacional, de hacerse partícipe de los gastos que ellos quieran hacer en lo sucesivo para aumentar y mejorar sus establecimientos. ²⁰

Rendido ante la *incultura*, Sarmiento supuso que las bibliotecas fueron rechazadas en aquellos poblados donde no habían sido fundadas aún, y que estos «no están dispuestos a moverse» en tal sentido. Con las bibliotecas existentes sería suficiente por un tiempo. Sin embargo, el movimiento será regresivo, y apenas veinte años después, de las 182 bibliotecas fundadas solo sobrevivirán 16.

LA EDUCACIÓN EN LA PROVINCIA DE TUCUMÁN

Como vemos a lo largo de este capítulo, el desfinanciamiento educativo no solo se da en el plano –y con el presupuesto– nacional. Los presupuestos provinciales también disminuyen generando complicaciones en la autonomía de las decisiones educativas y –por su mayor nivel de crisis– permitiendo el avance de la Nación con sus propuestas y su orientación educativa.

Un ejemplo que podemos brindar para ilustrar la política de recortes al presupuesto educativo provincial es el de las escuelas de la provincia de Tucumán. En el informe del inspector nacional de educación Don D.A. García y García de 1880 –publicado al año siguiente en la revista *El Monitor de la Educación Común*–, se informa sobre la pauperización progresiva sufrida en las escuelas de la provincia. Los datos confirman que también en esta provincia «la cifra más elevada que alcanzó el movimiento escolar, fue en 1875. –En 1876 el presupuesto proveía a 45 escuelas que educaban a 4,565 alumnos–» (García y García, 1881: 36). De aproximadamente unos 4.000 niños que recibían educación en la provincia, 1.992 lo hacían en las 27 escuelas que costaba el Estado, mientras que el resto frecuentaban las escuelas provinciales y municipales. El informe de García y García continúa diciendo «desde ese año principia la decadencia en la instrucción» y concluye «en breve cuarenta mil niños que necesitan

19. *Diario de sesiones*, Cámara de Senadores de la Nación, 22 de julio de 1876.

20. *Ibid.*

educación y no la tienen, serán cuarenta mil bárbaros sin conciencia de sus destinos, de sus deberes, de sus derechos, en medio de un pueblo libre» (ibíd.: 37).

La decadencia de la que habla el inspector nacional queda reflejada en los datos duros del período. El número de escuelas descendió constantemente entre 1875 y 1880 pasando de 64 el primer año a 45 en 1876; 42 en 1877; 37 en 1878; 27 en 1879 y 25 (luego del mes de mayo a 23) en 1880. Solo la capital de la provincia y la localidad de Villa Monteros contaban con escuelas municipales. Las 25 escuelas provinciales de 1880 se encontraban en las localidades de Famaillá, Chichigasta, Graneros, Leales, Burrú-Yacú y Trancas.

Ese descenso era producto de una abrupta caída en el presupuesto provincial. En 1875 la provincia acreditaba \$fts20.105 a la educación pública y la Nación otorgaba \$fts15.000. En 1878 la participación provincial había caído a poco más de la mitad, apenas \$fts10.571, y en 1879 la provincia asignaba \$fts8.312,89, mientras que el subsidio nacional otorgó aquel año a la provincia solo \$fts6.815,50 –menos de la mitad de lo asignado dos años antes–.

El Censo Nacional de 1869 había determinado en la provincia una población de 108.953 personas. El estimado para 1880 daba una población de 137.395, de las cuales aproximadamente 45.795 eran niños de ambos sexos entre siete y catorce años. De esos solo se educaban 4.698 chicos y chicas de la provincia.

El informe concluía con una caracterización de la situación educativa en la Municipalidad de la ciudad de San Miguel de Tucumán:

[...] para dar educación a 1.513 alumnos matriculados y 1.224 de asistencia media, que cuestan \$fts13,46 cada uno al año en 9 escuelas –7 públicas, 2 subvencionadas. El presupuesto para 1880 que no había sido votado por la legislatura por estar en acefalía, importaba \$fts17.164 –para las escuelas establecidas. Nada para aumentar las tantas que se necesitan. Estimando en 11.900 el número de niños a educar y siendo los que reciben alguna instrucción 1.647 quedan 9.253 niños en el distrito de la Capital sin medios de educarse (ibíd.: 38-39).

UN PANORAMA DESOLADOR: FINAL DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA DE ONÉSIMO LEGUIZAMÓN

En octubre de 1877 el ministro Onésimo Leguizamón renunció a su cargo para ocupar un lugar en la Suprema Corte de Justicia. En el editorial de la última *Memoria*, que presenta poco antes de esa fecha al Congreso Nacional, afirma que esta es la tercera vez «y probablemente la última» en la que brinde el informe desde que se hizo cargo del Ministerio en 1874. En dicho editorial plantea un escenario desolador con respecto a lo ocurrido durante las administraciones anteriores:

Confieso hoy como antes, que es muy difícil superar, sin mucha competencia y grandes recursos, la labor creadora de la Administración anterior en este ramo. Menos feliz que mis antecesores, yo no he creado, ni he podido crear.

Además de faltarme los medios, el país ha vivido en demasiada inquietud para exigirle gran entusiasmo por las tranquilas impresiones que suscita el movimiento educacional. Perturbado todo, por la crisis económica y por la anarquía política, ha costado sobremanera hacer el silencio y la calma en que germinan las pacientes investigaciones de la ciencia y los afanes del estudio. Mi obra ha sido, en consecuencia, más de organización y de estímulos, que de planteamientos nuevos. La Universidad Nacional, los Colegios, las Escuelas Industriales y Normales viven pobremente; pero su disciplina es inmejorable, su administración regular y su labor concienzuda. Los profesores mismos, están rodeados de privaciones; pero los alienta el renombre, y los radica en el magisterio, la independencia y el respeto de que gozan. El año pasado, fueron sometidos a la penosa prueba de reducciones o supresiones en sus sueldos, ya muy diminutos, y su digna resignación de entonces, atestigua su desinterés personal y su abnegado amor por la ciencia (Leguizamón, 1877: I-II).

Salvo algunos casos en la Provincia de Buenos Aires, las escuelas argentinas carecían de todo lo que tenían aquellas de los países adelantados. La crisis y la anarquía política no le permitieron a Leguizamón avanzar en la tarea educativa. De sus reclamos en los diferentes informes –medidas en las cuales debía avanzar el proyecto educativo como un impulso para la continuidad de su desarrollo–, ninguno se concretó. Además de los recortes presupuestarios, la clausura de escuelas especiales y bibliotecas, y la carencia en la fundación de nuevos establecimientos, el ministro mismo informó que aún no habían conseguido generalizar la educación obligatoria y graduada, mucho menos se había logrado alcanzar el objetivo de formar funcionarios y maestros eficientes.

Según el censo educativo de 1876, de una población absoluta de 2.121.775 habitantes, el país contaba con 503.068 niños entre los seis y los catorce años de edad. De esos, 266.680 eran varones y 236.388 mujeres. Aunque ya para esa fecha se encontraban registrados más de 116.000 niños participando de alguna forma dentro del espacio educativo, no obstante más de 386.000 no asistían a la escuela. A las escuelas públicas concurrían 52.180 varones y 37.388 mujeres, lo que hace un total de 89.568 niños; mientras que a las escuelas particulares concurrían 15.403 varones y 11.273 mujeres, dando un total de 26.676 niños. Así, el número de niños y niñas que estaban incorporados a todo el sistema educativo ascendía a 116.244.²¹

Existían a su vez 669 escuelas públicas de varones, 307 de mujeres, 392 escuelas mixtas y 195 escuelas particulares de varones, 88 de mujeres y 295 mixtas, dando un total de 1.946 establecimientos. Las instituciones públicas contaban con 2.215 maestros y las particulares con 1.436 dando, por todos, con la suma de 3.651 maestros y maestras. Las provincias con mayor número de niños no escolarizados eran la de Buenos Aires, con unos 92.000, y Córdoba, con unos 55.000 niños fuera de la formalidad escolar. Entre ambas contaban con cerca del 38% de la población en edad escolar que no asistía a la escuela.

21. Por un pequeño margen, los datos no concuerdan con los del censo, que habla de 116.577 niños en el sistema (333 niños más). Decidimos en este apartado manejarnos con los datos del informe para respetar el original y no cruzar información. Los datos fueron tomados de la *Memoria* de 1877.

Los datos vertidos por los diferentes informes son variados y confusos. Sin embargo, marcan una tendencia clara a un menor crecimiento de la población escolar respecto al de la población infantil. Mientras que en el período 1875-1877 la población escolar creció un 3,8%, la población infantil creció un 8,8%. En 1875 el 24,4% de los niños entre los seis y los dieciséis años estaban incluidos en el sistema educativo, mientras que en 1877 solo el 23,1% de los niños de seis a catorce años lo estaba. Este dato marca un descenso del 1,3% en la población escolarizada. Es otro elemento que muestra el *enfriamiento* educativo y lo que –en el futuro– implicará y permitirá una reorientación programática. Es llamativo que desde la presidencia de Mitre no se habían registrado cifras tan regresivas para la escuela y para la política educativa en general.

Cuadro 3. Relación entre las escuelas existentes en 1876 y el territorio, la población absoluta y la población escolar.

Provincia	Escuelas en la provincia	Km ² por escuela	Habitantes por escuela	Niños en edad escolar por escuela
Buenos Aires	809	264	772	179
Catamarca	48	5.016	2.035	482
Córdoba	145	1.491	1.773	420
Corrientes	166	745	949	225
Entre Ríos	154	725	1.049	252
Jujuy	37	2.518	1.333	316
Mendoza	69	2.251	1.158	274
La Rioja	37	2.940	1.609	381
Salta	76	2.043	1.429	339
San Juan	67	1.527	1.100	260
San Luis	89	1.413	731	173
Santa Fe	113	1.003	765	228
S. del Estero	57	1.907	2.848	675
Tucumán	69	900	1.929	457
Término medio	138*	991	1.090	258

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

Los datos fueron tomados de la *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1876 por el ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Dr. D. Onésimo Leguizamón*, p. XLV.

El Cuadro 3 refleja el estado de situación hacia 1877. Con un promedio de 138 escuelas por provincia, apenas cuatro superaban esta media. Como se puede observar, de las 1.936 escuelas registradas por el informe, 809 se encontraban tan solo en la Provincia de Buenos Aires, la cual –con casi el 42% del total– elevaba el promedio nacional.

Buenos Aires era, al mismo tiempo, la provincia con mayor cantidad de escuelas por kilómetro cuadrado, una cada 264 km². Teniendo en cuenta la gran concentración en la ciudad, la provincia contaba con grandes extensiones de su territorio sin establecimientos educativos. Por otro lado, Catamarca contemplaba tan solo una escuela cada 5.016 km². Los datos, que son negativos incluso para Buenos Aires, explicitan el estado catastrófico de la educación en las restantes provincias. Santiago del Estero, por ejemplo, contaba con una escuela cada 2.848 habitantes y cada 675 niños en edad escolar. No obstante estos datos, Buenos Aires, por su inmensa población, seguía siendo la provincia con la mayor cantidad de niños no escolarizados. En 1877 la provincia contaba con más de 92.000 niños sin acceso a la educación estatal, cifra que mostraba un importante incremento respecto a 1873; fue en este año, último completo de la presidencia de Sarmiento y año en el que se desencadenó la crisis económica, cuando se contabilizaban ya 87.620 niños por fuera de la educación formal.

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

Es central aclarar que para estos años, la inmensa mayoría de las escuelas primarias, y la totalidad de ellas en el caso de las rurales, no contaban con edificios adecuados ni siquiera para la época. Un número importante de informes hablan de ranchos mal iluminados, mal ventilados, con pisos de tierra y poco espacio. Los recintos, que a lo sumo alcanzaban para veinte o treinta niños, no podían acogerlos en un mismo horario a todos, con lo cual se estipulaba un alto nivel de rotación o de ausentismo. Las escuelas rurales, por la dificultad que implicaba llegar hasta ellas, permitían a los niños vivir en el recinto durante la semana, en la casa del maestro o en lugares especialmente preparados para ellos.

Los maestros podían estar fijos en una escuela durante un período del año y cumplir otras funciones –o las mismas en otro centro– el resto del tiempo. Al existir en la mayoría de los casos un solo maestro, el mismo se encargaba de impartir enseñanza a todos los niños sin distinción de edades. Muchos de ellos eran preceptores sin preparación y, en las ciudades y pueblos, mujeres que aun participaban de la sociedad de beneficencia. Estas condiciones imposibilitaban la gradualidad y, por sus carencias, también la obligatoriedad.

Cuadro 4. Número de alumnos, de alumnos por maestro y de alumnos por escuela en cada provincia en el año 1875.

Provincia	Alumnos**	Escuelas**	Alumnos por escuela	Maestros**	Alumnos por maestro	Población total entre 6 y 16 años	% que recibe educación
Buenos Aires	38.680	576	67,1	1.398	27,7	120.039	32,2 %
Catamarca	3.523	59	59,7	59	59,7	22.868	15,4 %
Córdoba	7.275	163	44,6	163	44,6	62.221	11,7 %
Corrientes	9.388	156	60,2	156	60,2	37.203	25,2 %
Entre Ríos	6.093*	172*	35,4	116*	52,5	36.840	16,5 %
Jujuy	1.654*	39	42,4	39	42,4	10.433	15,8 %
La Rioja	4.008*	72*	55,6	133*	30,1	14.503	27,6 %
Mendoza	8.067	93	86,7	204	39,5	18.203	44,3 %
Salta	4.648*	86	54	131*	35,5	24.024	19,3 %
San Juan	7.861	88	89,3	88	89,3	15.387	51 %
San Luis	7.966*	108*	73,7	213	37,4	16.440	48,5 %
Santa Fe	5.995*	101	59,3	101	59,3	23.138	25,9 %
S. del Estero	4.080	84	48,6	118*	34,6	35.704	11,4 %
Tucumán	7.860	106	74,1	219*	35,9	35.704	22 %
Chaco	59	2	29,5	2	29,5	31.964	0,2 %
Total Término medio	117.157 7.810	1.905 127	61,5	3.140 209	37,3	468.967 31.264,5	25 %

* En todos los casos los datos no se conciden con los resultados que presenta la fuente. Priorizamos mostrar el resultado real de la sumatoria.

** En todos los casos los datos se obtuvieron de la sumatoria de escuelas públicas y particulares registrados en la fuente.

Los datos fueron tomados de la *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1876 por el ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Dr. D. Onésimo Leguizamón*, pp. LIV-LVII. El orden de las provincias se ve como aparece en la fuente original.

En el Cuadro 5 podemos notar con claridad la diferencia que existía entre los estipendios brindados para la Provincia de Buenos Aires respecto al resto del país. Buenos Aires contaba con el 44% del total de alumnos. No obstante, el porcentaje correspondiente al financiamiento, dejando a un lado los gastos extraordinarios, alcanzaba casi al 59% de las partidas asignadas. Buenos Aires era también la única provincia que superaba holgadamente la asignación promedio (Entre Ríos apenas la sobrepasaba), y el presupuesto asignado a educación por parte de su gobierno provincial superaba en más de \$fts100.000 a la suma total de las asignaciones presupuestadas por las otras trece provincias.

Cuadro 5. Financiamiento. Gastos en educación primaria por provincia para el año 1875.

Provincia	Por Nación	Por provincia	Total
Buenos Aires	\$fts 134.146	\$fts 274.291	\$fts 408.437
Catamarca	\$fts 5.235	\$fts 5.235	\$fts 10.470
Córdoba	\$fts 2.069	\$fts 4.137	\$fts 6.206
Corrientes	\$fts 15.542	\$fts 15.542	\$fts 31.084
Entre Ríos	\$fts 20.024	\$fts 40.048	\$fts 60.072
Jujuy	\$fts 4.641	\$fts 1.547	\$fts 6.188
Mendoza	\$fts 17.646	\$fts 17.646	\$fts 35.292
La Rioja	\$fts 5.345	\$fts 1.782	\$fts 7.127
Salta	\$fts 17.210	\$fts 17.210	\$fts 34.420
San Juan	\$fts 18.572	\$fts 18.572	\$fts 37.144
San Luis	\$fts 21.224	\$fts 7.075	\$fts 28.299
Santa Fe	\$fts 6.486	\$fts 12.971	\$fts 19.457
S. del Estero	\$fts 17.182	\$fts 17.182	\$fts 34.364
Tucumán	\$fts 13.090	\$fts 13.090	\$fts 26.180
Gastos extraordinarios	\$fts 78.532	No exhibe datos	\$fts 78.532
Total	\$fts 376.944	\$fts 446.328	\$fts 823.272
Término medio	\$fts 26.925	\$fts 31.880 ^{1/2}	\$fts 58.805

Los datos fueron tomados de la *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1876 por el ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Dr. D. Onésimo Leguizamón*, p. LVIII.

LOS MINISTROS DE AVELLANEDA. UNA TRANSICIÓN HACIA NUEVOS OBJETIVOS

Luego de la renuncia de Onésimo Leguizamón el 3 de octubre de 1877, el cargo de ministro fue ocupado por José María Gutiérrez. Proveniente de las filas mitristas, llegó al Ministerio como producto de la *conciliación*, un pacto de gobernabilidad entre Mitre y Avellaneda que vinculaba personajes públicos ligados con el primero al gobierno del segundo. Las desavenencias de la *conciliación* lo forzaron a renunciar a su cargo. Posteriormente, y ya en clara ruptura con el gobierno, formaría parte del grupo de apoyo a la candidatura presidencial de Carlos Tejedor.

El cargo será ocupado entre el 8 de mayo de 1878 y el 9 de octubre de 1879, en forma interina, por Bonifacio Lastra, quien rubricará las Memorias y los Informes procedentes del Ministerio. Durante el último año de la presidencia de Avellaneda el cargo será ocupado por Miguel Goyena. Por su carácter conservador, de profundo cuño católico, y por su férrea oposición a las montoneras federales,

Goyena se presentaba ante el gobierno como un miembro más confiable dentro del Ministerio. Ocupó el cargo durante una etapa de transición entre las presidencias de Avellaneda y la de su sucesor Julio Argentino Roca.

Fue durante el período de estos cuatro ministros que, como resultado de la caída presupuestaria, se sufrieron con mayor virulencia las secuelas del recorte. Esos años se convertirán, finalmente, en un punto de quiebre a partir del cual la educación en la Argentina tomará un camino hacia otra orientación.

En la *Memoria* presentada en 1879, respecto al año anterior, el ministro Lastra informaba en la sección «Instrucción Pública» que:

En este ramo de la Administración a mi cargo, la acción del Ministerio se ha ejercido con constante actividad. El movimiento progresivo no se ha detenido, y sin embargo, debo nuevamente llamar la atención sobre este hecho: de 1.600.000 pesos fuertes a que el presupuesto de Instrucción Pública se elevaba, en 1875, ha descendido a la cifra de 848.000 votada para el año corriente (Lastra, 1879: VIII).

La apertura de escuelas normales fue, asimismo, pobre. Desde 1875, pese a la necesidad de nuevos maestros, se crearon solo tres escuelas en 1878, dos en Mendoza y una en Catamarca, y dos de maestras en 1879, la de Rosario y la de San Juan.²² Por otra parte, la política de creación de colegios nacionales se detuvo abruptamente. Solo se abrieron los de La Rioja en 1871 y Rosario en 1874 (ambos previos al impacto de la crisis), durante el período que corre entre el fin de la guerra en 1870 y la culminación de la presidencia de Roca en 1886.

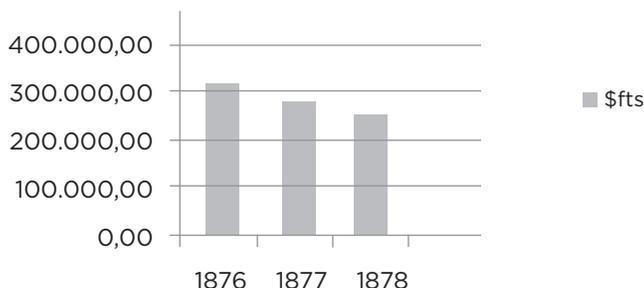
En materia presupuestaria el panorama no fue mejor. El estipendio dirigido a la Universidad de Córdoba cayó de \$fts28.996,64 en 1876 a \$fts18.241,79 en 1877. Respecto a las asignaciones de los catorce colegios nacionales y las escuelas normales anexas (contabilizando aquellos casos que las tenían), decrecieron durante los años que transcurrieron entre 1876 y 1878. Sumando el presupuesto consignado a «edificios», «muebles y útiles», y «profesorado» –referente a salarios– de todas estas instituciones, la asignación fue de \$fts321.697,27 en 1876, pero cayó a \$fts281.319,97 en 1877 y descendió nuevamente en 1878 a \$fts254.468,15. Los datos aparecen reflejados en el Gráfico 2.

Las asignaciones variaban dependiendo de cada caso en particular. Para ejemplificar esto tomamos como referencia el Colegio Nacional de Buenos Aires, el Colegio Nacional del Uruguay –ambos entre los más importantes del país–, el Colegio Nacional de Rosario y el Colegio Nacional de Jujuy –que recibió en los tres años el menor presupuesto entre las partidas de los catorce colegios–. En el caso del Colegio Nacional de Buenos Aires, el presupuesto –contrario a la tendencia nacional– aumentó. Así, pasó de recibir \$fts27.333,98 en 1876 a \$fts31.281,61 en 1877, para volver a ver incrementado su presupuesto pasando

22. Los datos de la *Memoria* manifiestan que objetivamente la Escuela Normal de Maestras de instrucción primaria de la provincia de Tucumán creada en 1875 inició su actividad el 3 de marzo de 1876; la de Mendoza se fundará usando el mismo programa que la de Tucumán e iniciará su actividad el 20 de marzo de 1879.

a recibir \$fts33.548,10 \$ en 1878. El que gozó de un aumento mayor fue el ítem destinado al «profesorado», el cual se correspondía con el 95,73% del presupuesto total destinado al Colegio en 1876; el 97,68% en 1877 y el 92,67% en 1878.

Gráfico 2. Presupuesto en pesos fuertes (\$fts) asignado a los colegios nacionales y escuelas anexas entre 1876 y 1878.



En el caso del Colegio del Uruguay, el presupuesto descendió bruscamente de \$fts29.211,53 en 1876 a \$fts17.657,32 en 1877, recuperándose levemente en 1878 con un presupuesto de \$fts18.657,24. El porcentaje destinado al ítem «profesorado» aquí equivalió al 98,73% en 1876, 94,15% en 1877 y 98,14% en 1878, dejando un escaso margen de gasto para cualquier otro tipo de egresos.

El Colegio de Rosario contó con un presupuesto superior al del Uruguay en apenas unos \$fts3.000 en los tres años. La evolución de sus partidas fue de \$fts26.804,54 para 1876, la cual se redujo fuertemente a \$fts18.900,81 en 1877 y logró recuperarse en 1878 pasando a \$fts23.119. En 1876 el ítem «profesorado» destinado al pago de sueldos del cuerpo colegiado solo consumía el 84,15% del ingreso, dejando un resto importante para gastos en «edificio» y «muebles y útiles». Con el recorte eso cambió y la partida salarial ocupó el 98,33% del presupuesto de 1877 y el 96,32% del de 1878. El aumento de la partida entre 1877 y 1878, más la estabilidad en el porcentaje destinado a salarios, marca un crecimiento en el personal –o al menos en los salarios–.

El Colegio Nacional de Jujuy recibió en los tres años apenas \$fts34.206,19 –poco más que lo recibido por el de Buenos Aires solo en 1878–. El presupuesto, de apenas \$fts7.422,29 en 1876 aumentó fuertemente en 1877 pasando a \$fts17.524,50 y descendió nuevamente a \$fts9.259,40 en 1878. No obstante el aumento, el porcentaje destinado al «edificio» y a los «muebles y útiles» se redujo para dar lugar al gasto salarial considerado como prioritario. Fue así que estos ítems disminuyeron su porcentaje pasando del 2,27% del presupuesto en 1876, a 1,92% al año siguiente y apenas al 0,43% en 1878.²³ Los datos aparecen consignados en el Gráfico 3.

23. Los datos provienen de la *Memoria del Departamento de Justicia, Culto e Instrucción Pública* correspondiente al año de 1879, de la cual extrajimos los datos necesarios para ilustrar la correspondiente presentación (p. 161).

Gráfico 3. Presupuesto en pesos fuertes (\$fts) asignado a los colegios nacionales de Buenos Aires, Concepción del Uruguay, Rosario y Jujuy para el período 1876-1878.

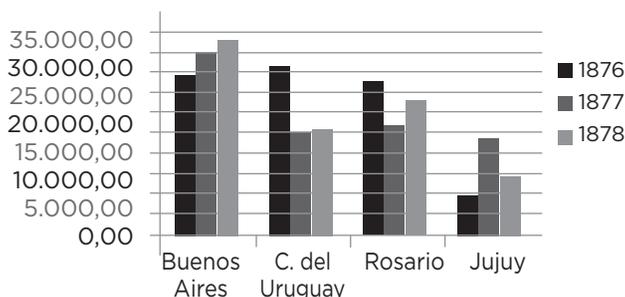
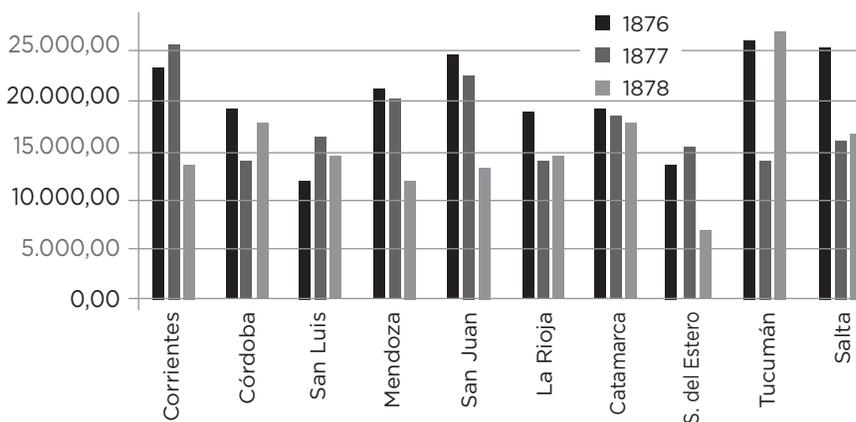


Gráfico 4. Presupuesto en pesos fuertes (\$fts) asignado a los colegios nacionales de las diez provincias restantes para el período 1876-1878



Como vemos en el Gráfico 4 para los diez colegios restantes, salvo el Colegio de San Luis y por escaso margen el de Tucumán, en todos los casos la partida de gastos asignada para 1878 fue menor a la de 1876. Solo tres provincias –Corrientes, San Luis, Santiago del Estero– recibieron una asignación mayor en 1877, pero con un recorte muy importante al año siguiente tanto en el caso de Corrientes como de Santiago.

A continuación, el informe anunciaba sobre la aparición de nuevas escuelas primarias para ambos sexos presentadas como producto de un avance en el área. Pero el descenso del presupuesto en general no acompañó la necesidad de acelerar la política educativa luego de cinco años de retroceso. En la *Memoria*, el ministro intentó llamar la atención del Honorable Congreso sobre este punto.

Sin proponer solución alguna en ese momento, se limitó a señalar el problema y «pensar en su total restablecimiento para el año próximo» (*Memoria*, 1879: IX). La razón de tal inquietud se debió al magro estado de los salarios docentes. El mismo informe hacía referencia a este punto:

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

La inconclusión de una orientación programática definida, los problemas en las asignaciones presupuestarias, los objetivos disímiles respecto a las necesidades formativas de los explotados; más allá de todos esos debates, este que acabamos de describir era el estado de la educación al cierre de la década de 1870.

CONSTRUIR CIUDADANÍA... PARA EL MERCADO MUNDIAL

A lo largo de este capítulo hemos intentado poner en relación un complejo proceso político-económico con el fin de analizar el porqué del estado de situación de la educación argentina hacia fines de la década de 1870. El proceso se desarrolló en paralelo con la definitiva vinculación del mercado nacional al mercado mundial. De esta forma, y como producto de la crisis de 1873, en la medida en que el modo de producción capitalista comenzó a mostrar sus límites y la urgencia de nuevas tareas, el modelo argentino, de reciente vinculación plena al modo de producción capitalista, debió subordinarse a este sistema.

El impacto de la crisis repercutió en un recorte del presupuesto y en la imposibilidad de continuar por el camino trazado durante la presidencia de Sarmiento para el proyecto educativo. No suponemos la existencia de un plan pergeñado maquiavélicamente, sino de estrategias de reproducción de clase, lo que aceleró una serie de tareas y significó modificar algunas propuestas previamente delineadas.

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

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

Los cuadros estadísticos, los datos y los informes fueron útiles para ilustrar cómo los efectos colaterales de la crisis causaron una disminución del presupuesto en el área educativa así como un *enfriamiento*, y hasta un retroceso, en las políticas que el mismo Avellaneda había impulsado siendo ministro del gobierno de Domingo Faustino Sarmiento. Se redujo el número de escuelas de minería y técnicas, así como de bibliotecas populares. El aumento en la cantidad de escuelas y de alumnos incorporados se desaceleró respecto a los años anteriores. Los informes de los ministerios se encargaron de demostrar que la nueva etapa no era tan próspera como lo habían sido los últimos años de la presidencia anterior.

Esa primera consecuencia del impacto de la crisis en la educación nacional se vio continuada por otra de mayor alcance: el freno al impulso del desarrollo técnico-científico fue dando lugar a una reorientación cívico-humanística de la educación. Este ítem fue analizado por decenas de autores, partiendo de Juan Carlos Tedesco en adelante; sin embargo, ninguno de ellos pudo dar con las causas que provocaron esa nueva orientación.

Intentamos poner en evidencia que la nueva perspectiva educativa se encontró vinculada estrictamente a los avatares económicos y productivos del proyecto nacional. Los datos comprueban nuestro planteo; muestran el freno sufrido en la educación y señalan otras causas de tal fenómeno.

Según el Censo de 1869²⁴ existían en el país 469.000 niños en edad escolar, de entre seis y quince años de edad. De ellos se educaban solo 82.689, es decir, el 17,63%. En 1876 la población infantil había crecido a unos 577.000 niños de esa edad, de los cuales se educaban (según los registros nacionales) solo 107.649 niños, el 18,65%. En siete años la educación del país incorporó apenas el equivalente a un punto porcentual de la población infantil al mundo escolar. La Escuela Normal de Paraná –institución señera en la formación de maestros iniciada en 1871– apenas había titulado a ocho maestros en 1875, muy por debajo de los miles requeridos para toda la población infantil.

En provincias tan remotas y necesitadas como Catamarca, se pasó de 31 escuelas con 2.590 alumnos (hacia fines de la década de 1860) a 82 escuelas en 1873 (luego del cierre de varias escuelas existentes hacia 1872). Desde el segundo semestre de 1873 a 1876 no se pagó la subvención provincial, se demoró la nacional, no hubo visita de los inspectores y se retrocedió a 52 escuelas en 1875 (*Informe*, 1879: 497). Las escuelas agronómicas de Salta, Tucumán y Mendoza fueron languideciendo hasta desaparecer; la de Santiago del Estero nunca pasó de ser un proyecto. Así fue que:

24. Datos obtenidos del Censo Nacional de 1869, Índice Nacional de Estadísticas y Censos, consultado en el Archivo General de la Nación.

El 6 de junio de 1876 una ley del Congreso, previo el parecer del Poder Ejecutivo, suprimió las Escuelas de Salta y Tucumán. La falta de alumnos, trajo la consunción a las Escuelas; y los mismos vecinos de esas Provincias informaron al Gobierno que su marcha era ya imposible (Fernández, 1879: 199).²⁵

En el mismo informe se adjudicaba esta situación –como se hacía tantas veces– a la ignorancia relativa de la masa popular, a las costumbres aristocráticas, a la protección de profesiones de abogado o médico como de más jerarquía, a la falta de directores agrónomos, o al hecho de que las escuelas de agronomía no fueron fundadas en las zonas más propicias para la tarea.

Este retroceso dio lugar al viraje en el plan, más ligado ahora a la cimentación de una *ciudadanía*, un elemento igualador de pobladores locales, inmigrantes, pobres, analfabetos, etc. Sin embargo, entendemos que el concepto de *construcción de ciudadanía* oculta una doble lógica. En primer lugar, la nueva propuesta dio marcha atrás con la idea sarmientina imitada del modelo de desarrollo estadounidense, que no se correspondía con el desarrollo local. Las nuevas generaciones debían formarse en otras lógicas productivas más vinculadas a la especificidad que requería el mercado de trabajo argentino, no tan especializadas técnicamente, lo que abarataba el costo de la mano de obra nacional. Por otro lado, la educación cívico-humanística conformaba un mercado de trabajo *dócil* y ocultaba detrás del mote de *ciudadanía* y, posteriormente *argentinidad*, las diferencias de clase. Aquellos pocos que superaban la educación primaria podían ingresar a colegios nacionales, escuelas normales o –más difícil– continuar con un tipo de formación privada. Esta educación daba lugar a la conformación de un cuerpo burocrático que permitió continuar con un modelo productivo y social que sostenía una estructura en favor de una burguesía ligada centralmente a los beneficios de la tierra. La educación jugó, desde esta perspectiva, un rol fundamental. Dirigida desde el Estado, debía contar con un cuerpo administrativo muy amplio que se extendiera a todas las regiones del territorio para conformar entre las nuevas generaciones ese *corpus laboral*, adoctrinado y *civilizado*.

Dos novedades surgen del análisis desarrollado en este capítulo. Por un lado, hemos ilustrado un aspecto que los autores de la historia de la educación han dejado de lado: el impacto de la crisis económica internacional de 1873. La dialéctica del proceso se presenta en el hecho de que la forma óptima para salir de ella fue la de acelerar los elementos que la habían generado. Es decir, la crisis económica mundial fue la que definió la llegada al control del Estado de una clase social dirigente que profundizó sus vínculos con el imperialismo; intentó conformar un mercado de trabajo económico y dócil, para cuya construcción la educación fue una herramienta fundamental. Por otro lado, la dinámica productiva impidió el desarrollo de una educación con una orientación científico-técnica. La inutilidad de la misma implicó un recorte en los gastos del Estado destinados para el área, reduciendo al mínimo esa expresión.

25. Francisco F. Fernández actuó como jefe de la Inspección General de Educación durante el gobierno de Nicolás Avellaneda, por lo cual muchos informes o partes de los mismos aparecían con su firma.

En este análisis pusimos el acento en el doble juego entre el impacto de la crisis y la reorientación programática posterior respecto a las nuevas necesidades del mercado de trabajo –que analizaremos en el siguiente capítulo–. La carencia en la formación de técnicos, científicos y mano de obra especializada convirtió a la educación en una más de las tareas que la burguesía argentina no pudo llevar a término. El viraje respecto a una planificación anterior, que proponía aquella orientación, muestra los límites a los que la dirección política del Estado había llegado.

Nuestra intención fue la de desarrollar un eje que entendemos poco trabajado en la historia de la educación incorporando el impacto del desarrollo económico en la política educativa durante la década de 1870. La multiplicidad de variables nos permitió comprender que el proyecto educativo concluyó siendo una especie de remiendo superpuesto de diversas propuestas y teorías. Eso sí, con un carácter definido en el contexto del desarrollo del modo de producción capitalista a escala global y, luego, local.

Desde nuestra óptica, parece quedar claro que no es válido debatir si la educación cumple un rol político o económico. El sistema educativo se comporta como un elemento aglutinante de una determinada forma de organización social. Se educa para la producción –lo que puede ser interpretado como *económico*– pero también se educa para la dominación –lo que puede ser interpretado como el punto de vista *político*–. No hay tal división. La educación forma parte de un todo estructurante de la sociedad y responde a ella en forma más o menos efectiva dependiendo de si cumple con las necesidades de su orientación social.

Capítulo 5

Nuevas perspectivas en la política educativa nacional posterior a la crisis de 1873

MEDIDAS DEL ESTADO PARA ENFRENTAR LA CRISIS

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

La mejora en los índices económicos se logró con la ejecución de medidas que contrarrestaron los impactos ocurridos a partir del crack de la Bolsa de Viena. Implementadas desde hacía algunos años, se aceleraron en todo el globo diferentes disposiciones del capital que intentaron recomponer su propio desenvolvimiento. Los pilares fundamentales de esa dinámica reposaron en la expansión de la frontera agrícola y la exportación de capitales. Ambas decisiones colocaron a la Argentina como protagonista de la nueva etapa de desarrollo. Con un gran territorio ocupado –y una gran cantidad por ocupar–, el país podía incorporar una extensión enorme de tierras a la economía mundial. Además, la cantidad de préstamos obtenidos hasta el momento, así como la cantidad de capitales necesarios para el desarrollo del aparato productivo nacional, sometían al país al nivel de deudor compulsivo de los países centrales.

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

Contrario a la actitud defensiva frente al *indio* desarrollada por Alsina, Roca propuso una acción mucho más agresiva buscando someter o, directamente, eliminar a las poblaciones autóctonas. El año de 1878 fue clave. El 4 de octubre fue sancionada la ley que impulsaba la ofensiva –aunque la misma ya se había

iniciado–, provocando centenares de bajas y la captura de los principales caciques ranqueles. Unos cuatro mil pobladores autóctonos –en su mayoría mujeres y niños– fueron capturados en estas campañas (Ras, 2006). Pocos días después de ser avalada dicha acción por el Congreso, el 11 de octubre de 1878 se creó, mediante la Ley N° 954, la Gobernación de la Patagonia. La culminación de la avanzada militar durante el año de 1879 permitió incrementar en un tercio el territorio nacional y ubicó al ministro de Guerra en una inmejorable posición de cara a las próximas elecciones presidenciales.

La muerte de Alsina no solo catapultó la figura de Roca; el autonomismo porteño perdió a su principal dirigente y quedó debilitado frente a la sucesión presidencial. La candidatura de Carlos Tejedor, y la propuesta de la federalización de Buenos Aires por parte del presidente Avellaneda, rompieron definitivamente con la conciliación gubernamental entre un cada vez más débil autonomismo porteño y las oligarquías del interior, y abrieron un nuevo período de luchas armadas por la sucesión del poder (Sabato, 1998).

UNA NUEVA PROPUESTA EDUCATIVA. LA TENDENCIA AL HUMANISMO EN LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

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

La etapa final del gobierno de Avellaneda puede ser caracterizada por una sucesión de fracasos en el área educativa pero, principalmente, por un rápido alejamiento de los intentos por imponer experiencias científico-técnicas para la educación. El cierre de escuelas, de bibliotecas populares, la reacción eclesial en la Universidad de Córdoba, y la orientación de recursos económicos hacia otros sectores, son algunos elementos que pueden demostrar ese nuevo rumbo. En el mismo sentido, se fue dando un paulatino viraje en los planes de enseñanza clarificando la relación entre la propuesta educativa y la orientación económica del país. Un corolario de estas posiciones podemos verlo en la intervención de Paul Groussac –quien cumplía en ese entonces tareas como director de la Escuela Normal de Tucumán e inspector nacional de Educación– durante una de las sesiones del Congreso Pedagógico de 1882:

Dado un pueblo que ocupa un territorio inmenso y que, antes de muchos años, no alcanzará a llenarlo suficientemente para hallarse en las condiciones sociológicas generales; teniendo en cuenta que, en este suelo ferti-

lísimo, la agricultura, el pastoreo e industrias correlativas son la principal fuente de riqueza pública; que los grandes mercados para esa riqueza están en los países más industriados del mundo, cuyos productos manufacturados debemos aceptar en intercambio, sin intentar por ahora una lucha imposible, ¿cuál es la forma de educación que ofrece mayor y más inmediata utilidad? Es evidentemente la que prepare al mayor número para las productivas carreras de la agricultura y del comercio (Recalde, 1987: 139).

No era una visión uniforme. Orientadas a la educación media existían visiones alternativas. Un ejemplo es la propuesta de Carlos M. Pena –licenciado en Jurisprudencia y enviado como parte de la delegación uruguaya al Congreso Pedagógico–, quien en el mismo debate planteaba sobre la utilidad social de las ciencias físicas y naturales (ibíd.). Otros mostraban la necesidad de desarrollar las escuelas de artes y oficios. La crisis económica abrió un debate a partir del cual aquellos que se inclinaron por posiciones proteccionistas –como Carlos Pellegrini o Vicente López– requirieron la apertura de escuelas con una orientación técnica, manifestada en las necesidades que se gestaron como producto de cierto desarrollo industrial. Esto se logró, en parte, por los conocimientos prácticos de algunos extranjeros afincados en el país, quienes alcanzaron ciertos avances lentos y esporádicos como la elaboración de caños de plomo en 1871, caños de piedra artificial en 1872, y la fabricación de ácido sulfúrico y carbónico en 1875 (Mancuso, 2011). El freno en el desarrollo técnico se evidenció entre los años 1875 y 1880 retrotrayendo, a su vez, las propuestas de escuelas de artes y oficios a algunas pocas experiencias hasta fines del siglo XIX. El debate entre los proteccionistas se entabló contra uno de los ministros de Hacienda del gobierno de Avellaneda, Norberto de la Riestra,¹ quien, en muy poco tiempo, reforzó una serie de medidas contrarias a la propuesta por establecer cierta independencia productiva.

La respuesta al liberal ministro de hacienda Norberto de la Riestra no se hace esperar. Vicente F. López lo increpará diciendo que «estamos en un país pobre que tiene que mandar sus materias primas a los manufactureros extranjeros; que no somos dueños de nuestra producción y que, como ha dicho el Sr. Pellegrini, somos una granja del extranjero, un pedazo de territorio extranjero» (Pérez Amuchástegui, 1966: 74) (Mancuso, 2011: 27).

El debate sobre las escuelas de artes y oficios renació en la década de 1880 abriendo una discusión entre el ministro de Instrucción Pública, Manuel Pizarro, y el superintendente de Escuelas, Domingo Faustino Sarmiento. Apoyando cada uno diversos modelos extranjeros de educación,² entablaron una polémica sobre

1. Norberto de la Riestra fue ministro de Hacienda entre mayo y agosto de 1876. No logró dar solución a la crisis de otra forma que no fuera con el recorte al gasto público y el endeudamiento.

2. Pizarro se mostrará partidario de reproducir experiencias similares a la *Ecole d'Arts et Métiers* francesa. Sarmiento, quien conocía la experiencia de esa escuela, defendió sin embargo la propuesta estadounidense representada en las escuelas agrícolas. «Sarmiento se refería concretamente a una de esas escuelas agrícolas, que ofrecía cursos de maquinaria, ingeniería, química aplicada y minería, cuyo programa constituía para él "verdaderamente una 'Escuela de Artes y Oficios'"» (Oelsner, 2007: 88). Apelaba en parte a las experiencias ya desarrolladas en el país con las escuelas agromineras de San Juan, Salta y Catamarca aplicadas a principios de la década de 1870.

la ocasión –o no– de abrir una escuela de artes y oficios. Lo extraño de este caso en particular se vincula al hecho de que fue Sarmiento mismo quien se manifestó contrario a la necesidad de abrir una escuela de artes y oficios en 1881. Verónica Oelsner adjudica esa negativa, por un lado, al resultado fallido de los intentos previos alentados por el mismo Sarmiento en el área. Por otro lado, al hecho de que Sarmiento cuestionaba la necesidad de fabricar máquinas en un país sin industria. Pizarro, en cambio, consideraba la posibilidad de un devenir más desarrollado para el futuro del país (Oelsner, 2007).

En su tesis *Del quiosco al aula. Lecturas docentes*, Silvia Finocchio muestra cómo desde la prensa educativa se alentaban el trabajo manual y las labores; hacia la década de 1890, *El Monitor de la Educación Común* exhortó «a que la dimensión del trabajo tuviera cierta presencia en las escuelas argentinas» (Finocchio, 2007: 408). También la *Revista de Educación* –órgano oficial del Consejo General de Educación de la Provincia de Buenos Aires– «alentó los trabajos manuales como componente fundamental de la educación popular» (ibíd.: 410). Los intentos por implantar la experiencia suiza surgieron de la necesidad de dar respuesta a los reclamos de cierta forma de instrucción por parte de los sectores proteccionistas. Sin embargo, la ausencia de un aparato productivo que pudiera incluir una importante masa obrera en forma sostenida y sustentable fue lo que redujo las experiencias a unas pocas prácticas artesanales y de poco vuelo.

Ya en 1868, en un artículo sin firma publicado en los *Anales de la Educación Común* y titulado «Escuela de Artes y Oficios», el autor o la autora de la nota protestaba contra el poco ánimo existente en la Provincia de Buenos Aires respecto a fundar una escuela de artes y oficios en el poblado de Palermo. Decía, usando la ironía:

Como siempre que se trata de algo serio y útil a la juventud, el gobierno de la Provincia desdeñó su apoyo a la Escuela de Artes y Oficios, valiente ocurrencia! Como si se ganase algo en educar esos andrajosos, cuyo voto se comprará por veinte pesos, y una chiquita de caña más tarde! (*Anales*, 1868: 256).

Dirigida por Juana Manso, la revista intentaba preanunciar cuál sería la política que impulsaría Sarmiento durante su período presidencial. A pesar de ello, superadas las presidencias de Sarmiento y la crisis económica, la tendencia general de los programas escolares se fue circunscribiendo hacia una orientación cívico-humanística.

En los *Anales de la Educación Común* de 1869 se afirmaba que «el éxito de la prosecución de cada uno de los ramos de la industria demanda inteligencia» (*Anales*, 1869: 5). Y, se sobreentiende, preparación. El artículo comienza, así, a recomendar lecturas a los docentes para preparar sus clases que, según afirma la nota, son propuestas por el Ministerio desde el establecimiento de la nueva presidencia. Exhorta a formarse en lectura, deletreo y caligrafía; aritmética mental y escrita; instrucción oral; geografía y dibujo gráfico. El maestro emergía en el ideario de la nueva dirección política, pese a las carencias, como un personaje emblemático en la conformación de una ciudadanía que desterraría la barbarie:

El maestro de escuela debiera ser el misionero de la civilización y centinela avanzado del progreso en todo sentido. Se encuentra al presente imposibilitado para llenar cumplidamente su noble misión por falta de elementos de adelanto en sus propias ideas y de otros estímulos que lo induzcan a redoblar sus esfuerzos en el cumplimiento de sus deberes. Su situación es, pues, muy precaria (Quiroga, 1869: 164).

La revista aconsejaba seguir el plan graduado de las escuelas públicas de Chicago. Este daba especial importancia –en sus diez grados– al conocimiento del idioma, la geografía, el dibujo y, particularmente, la matemática, con una fuerte presencia en todos sus cursos. Pocos años después, en 1873, la revista publicó un artículo en el que se proponía un bosquejo para las escuelas primarias. El mismo fue dictado por Carlos Encina,³ agrimensor especializado en matemáticas, e inspirado en el programa de las escuelas de Chicago antes mencionado. La propuesta dividía el transcurrir educativo en ocho grados, en los que se distribuían veinticuatro materias –muchas se reiteraban año a año– de seis áreas diferentes, a saber: filosofía natural y artes industriales, con siete materias propias; enseñanza elemental, con cuatro materias; ciencias exactas, con tres; ciencias morales, con cuatro; bellas artes, con cinco; y educación física, con una. Entre las cuatro materias propuestas para las ciencias morales se encontraban: moral religiosa, historia, biografía e instrucción cívica. Otras once materias se destinaban a las ciencias duras.

Esta propuesta fue votada por el municipio para la educación primaria y –heredera de la experiencia estadounidense– prestaba atención al ámbito de las ciencias duras. No obstante lo progresivo de la propuesta, el autor del artículo desconfiaba, ya en ese momento, sobre la posibilidad de llevar adelante dicho plan:

El programa del Sr. Encina pues, es calcado sobre el curso Gradual de Chicago y aunque sancionado por la Municipalidad de 1873 será para siempre irrealizable mientras la Municipalidad no construya edificios adecuados, mientras no tenga maestros y maestras mejor preparados que los actuales, no provea sus escuelas de aparatos, no adopte un curso de libros para los niños, y no mande traducir la cantidad de libros necesaria para la biblioteca del maestro; y no son pocos los de la materia (*Anales*, 1873: 226).

El estado de la educación en general y la falta de preparación de los docentes ponían en jaque la posibilidad de desarrollar un programa orientado a las ciencias exactas. La crisis económica hará el resto. Con los años, los programas de las escuelas normales –encargadas de la formación de los docentes que educarían a las nuevas generaciones–, de los colegios nacionales y para las escuelas primarias sufrirán también leves modificaciones que definirán su orientación. Este punto es particularmente importante ya que de allí saldrían los nuevos maestros, y de su formación dependía en gran parte la formación de los niños.

3. Apenas un año después, en 1874, Carlos Encina es elegido académico de la Facultad de Matemáticas. En 1877 se convertirá en decano y presidente de la Academia Nacional de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.

Un ejemplo de ello fue el decreto emitido por el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública el 19 de enero de 1880, que planteaba la necesidad de modificar los programas para las escuelas normales a partir de una propuesta ofrecida por el director de la Escuela Normal de Paraná:

Atento a lo expuesto por el Director de la Escuela Normal del Paraná, en su informe anual, respecto a las necesidades de aumentar la duración de los estudios, con el objeto de basar la adquisición de los conocimientos fundamentales de la educación práctica en una cultura general de los aspirantes al profesorado. El Presidente de la República decreta desde el mes de Marzo próximo, el curso normal de la referida Escuela durará cinco años (Goyena, 1880: 10).

Pocos días después, el 24 de enero de 1880, se dictará el decreto que extenderá este programa a todas las escuelas normales del país. El nuevo plan de estudios ampliaba la duración de la cursada en un año –esta medida se implementó bajo el supuesto de que permitiría una mejora en la formación, pero en detrimento de la urgencia en la graduación de nuevos maestros– y planteaba para cada uno de los cursos un programa en línea con las nuevas orientaciones.

Para primer año, el programa incluía: aritmética, lengua castellana, geografía, historia, moral y urbanidad, pedagogía, francés, ejercicios de lectura y escritura, cálculo, dibujo, gimnasia y canto. En segundo año se incorporaban a este programa las materias de gramática y composición –en lugar de lengua castellana–, nociones de historia natural, y dos horas semanales de observación en las escuelas de aplicación. Se dejaba de lado, por otra parte, la materia moral y urbanidad.

Para los estudiantes de tercer año las materias serían: álgebra, nociones de anatomía, fisiología e higiene –solo tres horas semanales–, nociones de historia natural, gramática, historia, pedagogía, inglés, ejercicios de lectura y escritura, cálculo, composición y declamación, crítica pedagógica y gimnasia de mujeres y niños, dibujo, gimnasia y canto. El cambio sustancial fue que a partir de este curso se debían realizar «prácticas de la enseñanza» en la escuela de aplicación durante cinco horas a la semana. Y en cuarto año se incorporaba geometría, física, psicología y teneduría de libros. Historia cambiaba por historia nacional y se incorporaba instrucción cívica. Respecto a la «práctica de la enseñanza», en la escuela de aplicación la carga semanal pasaba a diez horas.

Finalmente, en quinto año el programa incluía: trigonometría, agrimensura y cosmografía –cuatro horas semanales sumadas entre las tres materias–, química, nociones de historia natural, filosofía y economía política, literatura, pedagogía, inglés, ejercicios de lectura, composición y declamación, crítica pedagógica y gimnasia de mujeres y niños, dibujo –las últimas cuatro sumaban apenas cinco horas semanales entre todas–, y se continuaba con las diez horas semanales de prácticas en la escuelas de aplicación.

También podemos observar la organización de las horas de clases en los colegios nacionales a partir de los aportes realizados por Juan Carlos Tedesco (2009), quien demostró la evolución tendencial en el promedio de la asignación de horas en las diferentes disciplinas de los planes de estudio según los años (Cuadros 1 y 2).

Cuadro 1. Horas dedicadas a cada disciplina en los planes de estudio de los colegios nacionales en el período 1870-1893.*

	1870	1874	1876	1879	1884	1888	1891	1893
Hu- manís- ticas	49 (37%)	43 (33,3%)	53 (40%)	51 (39%)	55 (42%)	66 (50%)	63 (54,3%)	54 (45,76%)
Cienti- ficas	39 (29,5%)	44 (34,2%)	47 (36%)	50 (38%)	44 (33%)	41 (31%)	34 (29,3%)	41 (34,74%)
Idiomas	32 (24%)	31 (24%)	24 (18%)	24 (18%)	25 (19%)	18 (14%)	19 (16,3%)	22 (18,64%)
Prácti- cas	12 (9%)	11 (8,5%)	8 (6%)	6 (5%)	6 (6%)	7 (5%)	- -	1 (0,84%)
Total	132 (100%)	129 (100%)	132 (100%)	131 (100%)	132 (100%)	132 (100%)	116 (100%)	118 (100%)

*Los datos son reproducciones del libro de Juan Carlos Tedesco (2009) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, p.68.

Fuente: Leyes, decretos y resoluciones sobre instrucción superior secundaria, normal y especial, recopil. por J. García Merou, Bs. As. 1900.

Cuadro 2. Horas dedicadas a la historia argentina y americana y a la historia universal en los planes de estudio de los colegios nacionales en el período 1874-1893.*

Año	Historia argentina y americana	Historia universal
1874	4	8
1876	3	12
1879	5	12
1884	7,30	6,30
1888	12	6
1891	9,30	5
1893	8,30	4

*Los datos son reproducciones del libro de Juan Carlos Tedesco (2009) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, p. 113.

Fuente: Leyes, decretos y resoluciones sobre instrucción superior secundaria, normal y especial, recopil. por J. García Merou, Bs. As., 1900.

A partir de los datos que incluye en su libro *Educación y sociedad en la Argentina* (2009), y que aquí recuperamos, Juan Carlos Tedesco alcanza ciertas conclusiones. La tendencia al humanismo reforzó, según el autor, la tarea *política* de

la educación, lo que habría quedado reflejado en el avance sobre los programas de los colegios nacionales. Entendemos que es un análisis parcial, pero no por ello falso.

Los datos logran mostrar la evolución, en cantidad de horas de clase, de la asignatura historia argentina y americana respecto a historia universal o la diferencia porcentual entre las horas dedicadas al humanismo respecto a las materias científicas. No obstante, el fenómeno no es privativo de los colegios nacionales o de las escuelas normales. También podemos rastrear esta tendencia en los programas destinados a la educación primaria. Tomaremos por caso los programas de las escuelas de la Provincia de Buenos Aires, los de las escuelas municipales de la Ciudad de Córdoba y, luego, la propuesta programática desarrollada por el inspector de la provincia de Corrientes.

Respecto al caso de Buenos Aires, señalamos que ya en 1876 es publicada una nota en la revista *La Educación Común en la Provincia de Buenos Aires*, con fecha del 15 de noviembre, donde se reprodujo en forma completa el «Reglamento para escuelas comunes». Allí, entre los Artículos 52 y 57, se detalla el «Programa de enseñanza primaria y la distribución de las materias en sus seis grados».

Para primer grado se proponía: lectura y escritura simultáneas, caligrafía, aritmética, lengua nacional, lenguaje, geometría, dibujo lineal, lecciones sobre objetos, geografía, gimnástica, moral y religión, labores de mano, composición escrita, dictado y música.

En segundo grado las materias serían: lectura y escritura simultáneas, caligrafía, aritmética, lengua nacional, lenguaje, geometría, dibujo lineal, lecciones sobre objetos, geografía, gimnástica, composición escrita y dictado, moral y religión, labores de mano y música.

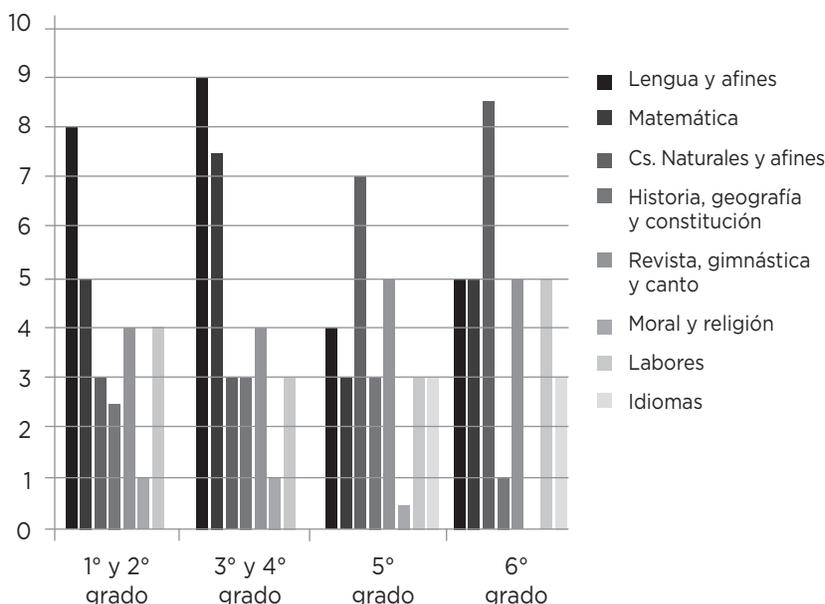
Para tercer grado: lectura, caligrafía, aritmética, lengua nacional, composición escrita y dictado, geometría, dibujo lineal, lecciones sobre objetos, geografía, gimnástica, historia nacional, moral y religión, labores de mano y música.

La propuesta para el cuarto grado incluía: lectura, caligrafía, aritmética, lengua nacional, composición escrita, geometría, dibujo lineal, lecciones sobre objetos, geografía, gimnástica, moral y religión, historia natural –zoología–, labores de mano, economía doméstica, historia nacional y música.

El programa de quinto grado contemplaba: lectura, caligrafía, aritmética, lengua nacional, composición escrita, geometría, dibujo lineal, geografía, nociones de cosmografía, ciencias naturales –higiene, física, agricultura–, gimnástica, historia nacional, labores de mano, economía doméstica, moral y religión, música, francés, inglés, constitución nacional y botánica.

Y, finalmente, en sexto grado la propuesta de programa constaba de: lectura, caligrafía, álgebra, lengua nacional, dibujo lineal, francés, inglés, historia natural –mineralogía y geología, anatomía, química, agricultura–, composición escrita, constitución provincial, gimnástica, labores de mano, economía doméstica y música.

Gráfico 1. Distribución horaria semanal por grados de las materias para las escuelas de la Provincia de Buenos Aires en 1876.



Como se puede apreciar en el Gráfico 1, las materias con mayor cantidad de horas asignadas son lengua y matemática, en clara relación a las necesidades de los estudiantes de escuela primaria por afianzar dichos conocimientos. Este punto está aquí fuera de análisis, y se comprende a partir de las necesidades más inmediatas del niño.

Lo que buscamos es poner de relieve otro punto. La inclusión de la materia moral y religión determina un aspecto particular en la orientación formativa que se esperaba de la institución primaria. Otro ejemplo, en el mismo sentido, era la materia labores de mano que, lejos de vincularse a prácticas industriales, se limitaba solo a enseñar tareas para que las niñas aprendan acerca de sus *obligaciones* en el hogar. Se incorporaba también, desde tercer grado, la historia nacional. En quinto y sexto grado se incluía al programa el estudio de las constituciones –nacional primero y provincial, después–. En simultáneo –desde una perspectiva actual y relacionada con el problema que venimos desarrollando– vemos una carencia en las materias ligadas a la comprensión de los procesos productivos; por ejemplo en ciencia –que ocupaba una parte ínfima del programa–, o en las relacionadas con trabajos –que no superaban las directivas brindadas al cumplimiento de labores caseras–.

A partir del cuarto grado se introdujo en el programa la materia economía doméstica. En un análisis detallado vemos que, por ejemplo para el currículo de quinto grado, se describen una serie de nociones que la materia debe comprender. «Economía doméstica: principios para hacer lucrativa la administración

doméstica. –Limitación racional de los gastos diarios en consonancia con las rentas. –Distribución proporcional y sistemática del tiempo entre trabajo y descanso. –Reglamentación del servicio doméstico» (*La Educación Común en la Provincia de Buenos Aires*, 1876b: 438). La materia, destinada al ciclo de una educación primaria de mayor alcance para los hijos de los trabajadores, parece ser un llamado a que la clase obrera en formación *aprenda a bien administrar* sus pobres recursos. Así, a la escuela se le encomendaba también la instrucción de los futuros trabajadores –muchos de esos niños ya lo eran– frente a sus miserables condiciones de vida.

Otro ejemplo que seleccionamos para su análisis es la propuesta programática para las escuelas municipales de la capital de Córdoba. En *El Monitor de la Educación Común* número 11, publicado en julio de 1882, se detalla el régimen de estudios de estas escuelas. El plan constaba de las siguientes materias: lectura, escritura, aritmética, gramática o lenguaje, doctrina cristiana y moral, y urbanidad. A partir del avance gradual en el desarrollo cognitivo del estudiante se incorporaban materias como constitución, moral y urbanidad, e higiene. Y con posterioridad, otras como historia argentina y geometría.

Observamos también que las materias doctrina cristiana y moral y urbanidad se repetían en los diferentes ciclos ocupando un lugar relevante en el programa de los niños que se acercaban a los primeros estudios. El plan para las escuelas nocturnas y para las de niñas era similar, aunque con leves modificaciones:

Las escuelas nocturnas deberán sujetarse a este plan de enseñanza, con la sola diferencia, que en ellas se enseñarán solamente los ramos siguientes: *Lectura, Escritura, Doctrina Cristiana, Aritmética, Gramática y Constitución y Moral*. En las Escuelas de niñas se suprimirán los ramos *Geometría y Constitución*, para asignar más tiempo a las labores (Breuil, 1882: 340).

En los planes de educación primaria, doctrina cristiana y moral se mantuvieron como una constante, sin importar edad o población a la que se dirigiera la educación. Por su parte, no debe llamar nuestra atención que la materia Constitución haya estado incluida únicamente en el plan de la educación masculina. Las mujeres, al ser sujetos carentes de derechos políticos, no necesitaban formarse en este ramo. Sus *labores* debían desarrollarse solo dentro del hogar.

Nos podemos referir también a la propuesta del plan de estudios para la provincia de Corrientes. La misma fue publicada en la revista *El Monitor de la Educación Común* números 28 y 29, de abril y mayo de 1883. El inspector general de la provincia de Corrientes, a través de la revista, informaba sobre los objetivos temáticos contenidos en el proyecto de programa de instrucción primaria de la provincia. El mismo, un ciclo de seis grados, estaba detallado en forma puntillosa y se refería a las actividades a realizar en cada materia, en cada etapa del desarrollo cognitivo.

El programa especificaba para el primer grado las siguientes materias: instrucción oral (basada en objetos), lectura, deletreo, aritmética, numeración práctica, adición, sustracción, multiplicación, división, cálculo mental, geografía, escritura, dibujo, moral y maneras, religión. Para el segundo grado: instrucción

oral (esqueleto humano, objetos, animales, plantas), lectura, deletreo, aritmética, tipos de medidas, cálculo mental, geografía, escritura, dibujo, labores de manos –costura solo para mujeres–, moral y maneras, religión. Para el tercer grado: instrucción oral (cuerpo humano, objetos, animales, plantas), lectura, deletreo, aritmética, geografía, escritura y composición, dibujo, labores de mano –solo para las mujeres–, moral y maneras, religión.

En los últimos años se incluían otras asignaturas. En cuarto grado: instrucción oral (animales, plantas, minerales, ocupaciones), lectura, deletreo, aritmética, cálculo mental, geografía, lenguaje, escritura y composición, dibujo, labores de manos, moral y maneras, religión. Para quinto grado: instrucción oral (animales, plantas, breves nociones de física, diversas industrias –impresión, litografía e hilado–), lectura, deletreo, aritmética, cálculo mental, geografía, geografía descriptiva, constitución, historia nacional, lenguaje, escritura y composición, dibujo, labores de manos, moral y maneras, religión. Finalmente, para el sexto grado: instrucción oral (higiene, geografía física, diversas industrias), lectura, deletreo, aritmética, cálculo mental, geografía, historia del continente americano, gramática castellana, escritura y composición, dibujo, labores de manos, moral, religión.

Del currículo para la enseñanza primaria de la provincia podemos ver que nueve materias se repiten durante los seis años. Aritmética –sus funciones actúan como puntos específicos solo para el primer grado–, por ser una herramienta fundamental en la primera etapa de formación. Lectura, escritura y deletreo –luego se introduce composición– referidas, como explicamos antes, a la necesidad de que el infante domine el idioma del lugar. Por su reiteración, geografía parece ocupar un lugar importante, así como cálculo mental, que también se mantiene en casi todo el programa –solo ausente en la propuesta para tercer grado–.

Pero entre las materias que reaparecen año tras año queremos subrayar moral y maneras –solo moral en sexto grado– y religión. Ambas materias, con una clara formación disciplinaria, se dictaban sin mediación entre instrucción pública y culto privado, en una sociedad que aunaba ambos elementos desde los espacios de enseñanza. Se sostenía así una larga tradición previa –asimiladora de la educación religiosa como parte integral de la educación–, que difícilmente podría ser desarraigada con un mero cambio programático, lo que en el caso correntino ni siquiera estaba planteado.

No parece suficiente, para profundizar en la idea de que había una formación dirigida al trabajo industrial, la existencia de materias como labores de mano –dictada desde segundo grado–, sobre la cual se reitera que es «solo para mujeres» y que está orientada básicamente a la actividad doméstica; o instrucción oral, una especie de clase teórica que variaba de temática en cada curso y que apenas en un momento del quinto grado aspiraba a tratar el tema de las industrias. A partir de cierta edad escolar los niños recibían clases de historia y de Constitución, estas sí fuertemente vinculadas a la formación humanística de índole nacional, o al menos local.

Lucía Lionetti, en uno de sus trabajos inspecciona la acción de la escuela pública «con el propósito de elucidar el modelo de comportamiento cívico que se ideó en los tiempos del “orden y progreso”» (ibíd.). Asegura que el gobierno se vio en la tarea de afirmar lo que llama «el credo republicano», un orden que

asentaba su legitimidad en la soberanía popular volviendo imprescindible que la comunidad aprenda «los valores específicos para dar sustento al orden político y a una vida civilizada» (2007b: 135-136). Plantea cierta profundización en la política educativa, a partir de 1887, en lo referente al afianzamiento en la forma de gobierno nacional. Para ello analiza la importancia brindada a la asignatura instrucción cívica dentro del currículum escolar.

El currículum de la asignatura Instrucción Cívica preveía que para el primer año de su dictado, en el que cursaban solo los varones, se trataran los siguientes contenidos: Nociones sumarias sobre nuestra organización política. República representativa y federal. El ciudadano y el extranjero. Explicación sencilla de los derechos de libertad, igualdad, propiedad y seguridad. La obligación escolar, el servicio de las armas, las contribuciones. El sufragio. La Policía y la Administración de justicia. Noción del Municipio, de la Provincia, de la Nación, sus principales autoridades.

A partir del 5° grado se dictaba para ambos sexos y allí se explicaban los siguientes puntos: Preámbulo de la Constitución. Gobierno republicano, representativo, federal. Derechos y garantías que acuerda la Constitución Argentina. Ciudadanos y extranjeros. Naturalización. Derechos y obligaciones del ciudadano. Gobierno Nacional: Poder Legislativo: cámara de diputados y senadores. Forma de la elección y condiciones de elegibilidad. Los Ministros. Poder Judicial: nombramiento y condiciones requeridas. Principales atribuciones de los poderes legislativo, ejecutivo y judicial.

Para 6° grado: Revisión: (programa de 5° grado). Gobiernos de Provincia: Autonomía Provincial; bases constitucionales. Atribuciones reconocidas por las Provincias. Limitaciones. Intervención. Régimen Municipal: importancia. Gobierno Municipal: importancia. Gobierno municipal de la Capital (o de la Provincia). Departamento ejecutivo y deliberante, noción de sus principales atribuciones (ibíd.: 140).

Las conclusiones de Lionetti no se diferencian de la tesis general planteada por Juan Carlos Tedesco ya en la década de 1970, a saber: que la educación cumplió un rol fundamentalmente político. Sin embargo, esta tesis y las conclusiones de la autora pueden ser de utilidad en nuestro trabajo siempre que logremos superar la falsa distinción entre lo político y lo económico. Tal como explica Héctor Recalde:

En los hechos, en las décadas siguientes nuestro sistema educativo fue subsidiario de la economía primario-exportadora, que determinó su escaso desarrollo cuantitativo y una raquítica evaluación de aquellas especialidades que no guardaban directa relación con ella. Fue mínima, entonces, la influencia expansiva de la educación sobre la economía; en un sentido inverso, ya hemos señalado cómo ciertas características de nuestro sistema económico influían negativamente sobre el desarrollo del sistema educativo (1987: 140).

El desarrollo particular de la economía local mostró su influencia en el desarrollo particular de la educación local. A partir de cierto momento histórico este proceso también se convirtió en su contrario, es decir, en un tipo de formación particular que redundó en la reproducción de un sistema económico reiterando su funcionalidad.

Es obtuso suponer que este camino fue el producto incorregible de un sistema predeterminado, ya que en el mismo proyecto educativo se encuentran una cantidad de elementos que son resultantes de tensiones entre diversos sectores de poder presentes en la estructuración de dicho sistema. O de la readecuación de elementos preexistentes que nunca perdieron, del todo, su forma pretérita. Incluso con posterioridad podemos encontrar elementos que se incluyen como producto de presiones y requerimientos de los sectores explotados a la hora de adecuar las demandas de su propia educación.

Sin embargo, aquí, como en todo el mundo, el sistema educativo se volvió el emergente de una realidad particular (y local) del desenvolvimiento del modo de producción capitalista. Una educación definida por contradicciones determinadas por los enfrentamientos y las negociaciones políticas con diferentes fracciones de la clase social dominante, representantes de la élite ilustrada, e incluso, de los explotados. Esa dirección política buscó introducir (y hasta imitar) proyectos educativos previos o provenientes del exterior, intentando delinear el trayecto de la educación nacional en el marco de una crisis económica sin precedentes.

El punto culmine de este desarrollo programático fue alcanzado por la Ley N° 1420. En el Artículo 6 se describe cuál debe ser el «*mínimum* de la instrucción obligatoria». La presencia de lectura, escritura y aritmética son las primeras en manifestarse, pero también, geografía de la República y universal; historia de la República y general; idioma nacional; moral y urbanidad; nociones de higiene; nociones de ciencias, dibujo y música vocal, además de gimnástica y Constitución Nacional. Exclusivamente para las niñas se plantea como obligatorio el conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica. Para los niños se incluyen ejercicios militares y para los de la campaña, nociones de agricultura y ganadería (*El Monitor*, 1885: 837).⁴

Este plan era similar al que se llevó a cabo en la provincia de Corrientes, una de las provincias con menor desarrollo y con fuerte influencia católica para esa época. No queremos decir que el plan nacional *copió* al de la provincia de Corrientes, sino que ambos se llevaron a cabo en un contexto similar de crisis y falta de desarrollo, lo cual dio como resultado un programa similar. No podía existir un plan de educación industrial, técnica y científica en un país carente de industrias, de trabajadores, sin requerimientos técnicos y científicos para su mercado interno, y fuertemente influenciado aún por la doctrina católica.

Recién a medida que se desarrollaron los programas en el sistema educativo nacional, se fueron afianzando las concepciones ligadas a moral y urbanidad, dejando de lado –por momentos y dependiendo de la relación de fuerzas– los

4. El artículo del que obtuvimos estos datos es el que lleva por título «Ley de Educación promulgada el 8 de Julio de 1884» y fue firmado por Francisco Madero y B. Ocampo, por la Secretaría del Senado de la Nación, y por Rafael Ruiz de los Llanos y J. Alejo Ledesma, como secretarios de la Cámara de Diputados.

programas que introducían la educación católica. Ya para la década de 1880 los planteos nacionalistas se veían reflejados en las materias humanísticas, lengua, civismo, historia, mientras que el aspecto práctico de la educación se vinculaba al conocimiento agroganadero, labores domésticas simples e incluso ejercicios militares.

Nuestra hipótesis plantea que toda formación –en este caso referido al problema argentino– busca formar para el mercado de trabajo y no puede desvincularse del proceso económico más general de la economía mundial. El factor político es subsidiario pero necesario, en cuanto que es el partícipe determinante de los objetivos buscados. Una vez más, afirmamos que una mejor apreciación de nuestro análisis nos obligaría a no distinguir entre *político* y *económico*, sino a mostrar cómo el desarrollo social es producto de un todo difícil de fragmentar.

LA EVALUACIÓN A LOS MAESTROS EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

No solo los niños y los jóvenes se formaban a partir de programas con una fuerte impronta religiosa y moral. La formación de los futuros docentes también se planteaba en el mismo sentido. Los estudiantes de las escuelas normales, quienes cursaban para acceder al magisterio, debían rendir un examen final que los habilitaría a trabajar en la docencia. Dependiendo del examen podían graduarse como maestros de enseñanza superior, aspirantes, maestros de enseñanza primaria, de enseñanza infantil o como maestra de enseñanza de jardín de infantes. La evaluación se realizaba dos veces al año (la primera semana de enero y la primera semana de julio) y la mesa examinadora era seleccionada por el Consejo General para cada oportunidad. Los exámenes se realizaban en las escuelas normales y el modo de la evaluación dependía de la función propuesta.

En la revista número uno de *La Educación Común en la Provincia de Buenos Aires*, editada con fecha 15 de agosto de 1876, se detalla la forma en la que se podía obtener el diploma para convertirse en maestro o maestra. El total de materias incluidas en el programa era de veinte: I. lectura; II. caligrafía; III. moral y religión cristiana; IV. psicología, lógica y gramática general; V. composición; VI. idioma (francés o inglés); VII. aritmética; VIII. teneduría de libros o economía; IX. geometría plana; X. dibujo lineal; XI. geografía completa; XII. historia universal; XIII. nociones generales sobre la Constitución Nacional y Provincial y sobre las diversas formas de gobierno; XIV. ciencias naturales; XV. higiene; XVI. pedagogía; XVII. retórica; XVIII. música vocal; XIX. gimnasia; XX. nociones de agricultura.

Aquellos que querían obtener el título de maestros de enseñanza superior debían rendir un examen que incluía preguntas referidas a los veinte temas del programa. Si la nota obtenida era superior o igual a siete, el aspirante recibía el título de maestro; entre cuatro y siete, el de ayudante; y menos de cuatro, era desaprobado. Para obtener el título de maestro de enseñanza primaria elemental se evaluaban solo diecisiete materias del programa. Se dejaban de lado los idio-

mas, teneduría de libros y retórica, y de las demás materias se reducía el programa dejando fuera de la evaluación, psicología y lógica, y dibujo lineal.

Los exámenes más simples estaban determinados para aquellos que aspiraban al título de maestros de enseñanza infantil o de ambos sexos. Solo se examinaban diez temáticas: I. lectura; II. caligrafía; III. moral y religión cristiana; IV. lenguaje; V. aritmética; VI. geometría; VII. geografía; VIII. nociones de historia nacional; IX. ciencias naturales; X. pedagogía. Finalmente, para obtener el título de maestra de enseñanza de jardín de infantes se evaluaban once materias: las mismas diez que eran evaluadas para maestros de enseñanza infantil (con leves variaciones), a las que se agregaba la disciplina historia sagrada y cantos.

Desde 1875 Sarmiento ocupó el cargo de inspector general de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires y, al año siguiente, fundó la revista *La Educación Común en la Provincia de Buenos Aires*.⁵ La mayoría de los artículos publicados en ella estaban escritos o avalados por el mismo Sarmiento o bien por su secretario Julio A. Costa. Sobresalen dos puntos para el análisis: por un lado, el hecho de que fuera el mismo Sarmiento quien aceptara sin crítica que se incluya en la evaluación de los maestros la materia moral y religión cristiana; por otro lado, debemos tener en cuenta que la gran mayoría de los docentes en actividad, al momento de sancionarse lo que será la Ley N° 1420, habían sido formados bajo estos preceptos religiosos y de direccionamiento moral con una fuerte influencia eclesiástica. De hecho, poco después, y hablando sobre este tema, Sarmiento afirmará: «El sentimiento religioso, es necesario desarrollarlo de manera que resista no solo a las contingencias sobrevinientes de las decepciones y de las dudas, sino también a la fuerza aun mas poderosa del indiferentismo» (1876: 88). Sarmiento optaba así por la dirección moral brindada por la Iglesia, rendido frente al «indiferentismo» que abundaba en la provincia y el país frente a la educación común.

El giro se expresó también en las lecturas realizadas por los docentes, que encontraron su correlato en los libros destinados a la educación. Héctor Rubén Cucuzza intentó en uno de sus trabajos develar los mecanismos de la construcción de la Nación a partir de la imposición del libro de lectura de escuela primaria. Buscó rastros de esta realidad desde 1873 como una delimitación necesaria a partir de la crisis que marcó la expansión imperialista, la exportación de capitales y de población (Cucuzza, 2007: 27). Es por ello que pretendió realizar un análisis de los libros de lectura escolares desde los cuales se intentó construir el ser nacional. Estudió, para ello, las fechas históricas, los mapas, los próceres, las insignias y la tradición, escogidas entre el pasado histórico para la formación del ser nacional. Por su parte, Ana María Montenegro afirma que «hasta 1884, los libros de lectura no habían sido objeto de preocupación por parte del Estado» (2012: 184). Entendemos esta aseveración como una posición antitética respecto a Cucuzza, ya que él encuentra esta circulación desde más de una década antes. Hemos demostrado, también, cómo a las bibliotecas populares, ya desde 1870, se enviaban libros de producción nacional sobre la historia local. El posicionamiento de

5. La revista actuó como periódico oficial de la Dirección General de Escuelas.

Montenegro puede estar confundido a partir de una observación que, contradictoriamente, es acertada. La presidencia de Julio Argentino Roca alcanzó un alto grado de *unidad nacional* fortaleciendo la política de conformación del Estado nacional iniciado con las guerras civiles. Ese grado de unidad se confirmó, también, en el discurso escolar. La modificación sustancial de los *mensajes* de la escuela comenzó en 1884, a partir del hecho de que los discursos pasan de lo *universal* a la *poética del lugar*, profundizando la orientación nacional de la educación.⁶ La nueva ley y la intervención centralizada frente a la educación –en una naciente etapa de recuperación económica– cumplirán un rol fundamental en dicha tarea.

LA CRISIS ANULA EL FEDERALISMO ESCOLAR. LA INTERVENCIÓN DE LOS INSPECTORES EN LA EDUCACIÓN

Queremos traer a la existencia de la Provincia las instituciones que hemos adoptado para la existencia de la Nación; tratamos de concluir con el centralismo absorbente. Está bien, pero la descentralización contiene un acto doble. Hay una autoridad que se desprende de ciertas atribuciones; pero hay también un municipio, una parroquia, un vecindario que las recoge; y para que la descentralización sea benéfica, es necesario que estos tengan la capacidad de las funciones que componen la vida colectiva (Ave-llaneda, 1988: 198).

La Ley de Subvenciones del 25 de septiembre de 1871 fue, en su momento, un elemento progresivo para el desarrollo del sistema educativo nacional. Esta ley fue, a su vez, producto de la minusvalía de los diferentes distritos para afrontar la política escolar que proponía el gobierno nacional. Por su estrechez fiscal, las provincias no podían hacer frente a los gastos que demandaba la educación. La Constitución de 1853 planteaba en el Artículo 5:

Cada Provincia Confederada dictará para sí una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional; y que asegure su administración de justicia, su régimen municipal y la educación primaria gratuita.

El artículo responde al respeto por las autonomías provinciales y el estímulo al sentimiento local, a fomentar la acción vecinal y su compromiso en la acción

6. Bertoni muestra cómo a lo largo de la década de 1880 las actividades culturales y educativas se van tiñendo de una «fuerte preocupación por la nacionalidad» (2001: 307). La orientación educativa argentina, preocupada por la formación de los caracteres cívicos y morales, impulsó el desarrollo moral y cristiano del individuo desde la educación hasta la década de 1880. Allí se desarrolló una problemática vinculada a la necesidad de conformar un cuerpo nacional frente a la numerosa inmigración extranjera, así como la discrepancia con la Iglesia católica luego de las leyes laicas de 1884 y 1888. Ese enfrentamiento llevó a un abandono momentáneo de la fuerte intervención religiosa, siendo ocupado su lugar por un nuevo catecismo laico, el nacionalismo.

educativa. Esto manifestaba dos rasgos distintivos de la época. Desde un plano político y económico, entendemos la importancia que se brindó a las autonomías provinciales en función de descentralizar el poder –Buenos Aires aún no se encontraba incluida en la organización nacional–. Por otro lado, hacía falta involucrar en la tarea a los vecinos, estimulando una lógica democrática local frente a la falta de recursos materiales e intelectuales, lo que imposibilitaba, a su vez, controlar desde un poder central la educación pública. No obstante, esa decisión nunca arraigó en una ciudadanía alejada de las problemáticas educativas.

La Constitución Confederada de 1853 introducía la necesidad de la educación gratuita primaria, pero el punto sobre la gratuidad fue suprimido por las posteriores reformas de 1860 y de 1866 –que contaron con una mayoría de constitucionalistas porteños–, respondiendo a la pobreza existente en las provincias. Luego de la reforma constitucional de 1866 –en la que se establecen las modificaciones realizadas como producto de la incorporación definitiva de la Provincia de Buenos Aires a la Nación–, la continua manifestación de las carencias materiales de las provincias dio lugar a la Ley de Subvenciones, aprovechando los ingresos aduaneros de Buenos Aires ahora nacionales. La carga para las provincias se volvió insostenible. En la mayoría de ellas, la ausencia de las comisiones vecinales de control provocó que las subvenciones se *deslizaran* al presupuesto administrativo ordinario de cada provincia.

Para acabar con este abuso, a través del cual los gobiernos locales se apropiaban de las subvenciones para otros fines, el informe que presentó Bonifacio Lastra en la *Memoria* de 1879 solicitó la inspección de la Nación a las provincias. Se aludió, desde un órgano nacional como el Ministerio, que el Estado debía comenzar a hacerse cargo de la tarea del control educativo en las provincias a partir de una problemática en particular: el presupuesto. La intervención de los inspectores enviados por el Estado para el control de la administración presupuestaria por parte de las provincias provocó un conflicto de intereses. Se plasmó en el hecho de que el inspector nacional contaba con menos autoridad que el provincial y, al quedar en un lugar secundario respecto a este, no podía presentar al Ministerio solicitante los informes correspondientes sobre el uso que se daba a las subvenciones. Para solucionar el conflicto, el Ministerio decretó el nombramiento de cuatro inspectores con autoridad para recibir la información y dar a conocer al país y al Congreso «la verdad del estado de la Instrucción primaria», así como brindar solución al acuciente problema de «contar solo con 114.780 niños en el todavía nobel sistema educativo, y con unos 430.000 fuera de él» (Lastra, 1879: XXVI-XXIX).

Los inspectores actuaban, así, como veedores centralizados por el Estado, para mejor control sobre la situación en la que se encontraba la educación en el país. De este modo, la política educativa nacional imitaba al sistema francés en cuanto a su organización y en su orientación nacional –no solo por los objetivos teóricos de su formación, sino por la forma política de su organización–. Se alejaba parcialmente de la propuesta estadounidense para inclinarse por un sistema centralizado. Será a partir de los escritos de filósofos franceses ocupados en la conformación de su sistema nacional de educación con lo que se justificará la nueva orientación.

Para tal tarea, Bonifacio Lastra argumentó sobre la necesidad de potenciar la función de los inspectores, retomando a aquellos precursores considerados *sabios* en el tema. Así, se rescató la obra del filósofo francés Victor Cousin, quien afirmaba que para una buena educación «todo depende de la inspección»;⁷ al pensador M. Guizot,⁸ quien decía que «los inspectores provinciales, son el ojo y el alma del Estado»; o bien a Simon,⁹ quien aseguraba que «por los inspectores y no por los trabajos de las oficinas de Gobierno y las comunicaciones escritas, es como se sabe el estado de las escuelas» (ibíd.: 150). De este modo, el ministro Lastra intentará dar pruebas sobre la importancia de la nueva política de control que debía profundizar el Ministerio nacional.

El gobierno central no obró solo en el control del presupuesto. La reorientación económica implicaba controlar que los fondos fueran dispuestos a los gastos correspondientes, pero también de acuerdo a la formación del mercado de trabajo. Desde el gobierno se buscó la argumentación necesaria para forzar el control centralizado de la educación.

MANUEL PIZARRO Y LAS CONTRADICCIONES CONSTITUCIONALES. SUBVENCIÓN Y PODER CENTRALIZADO DE LA EDUCACIÓN

Manuel Pizarro, el primero de los dos ministros de Justicia e Instrucción Pública del gobierno de Roca, describió en la *Memoria* presentada al Congreso Nacional de 1881 la importancia que adquiriría la educación en el mundo entero. En su informe desarrolló un largo justificativo, frente al Poder Legislativo, sobre las tareas que la educación debía realizar. En sus propias palabras,

la instrucción del pueblo como resorte de gobierno y elemento de regeneración social, es hoy preocupación del mundo entero. Destinada a propagar la noción del *bien* en todas sus manifestaciones; a despertar e ilustrar el sentimiento del *deber* en todas las clases sociales y condiciones de la vida humana; a crear la aptitud necesaria para realizar el uno y cumplir el otro en armonía con un designio providencial, la instrucción del pueblo es la cuestión social por excelencia, que en sí reúne y condensa todos los problemas de este orden, cuya solución prepara o determina en su desenvolvimiento (Pizarro, 1881: 4-5; las cursivas son del original).

Estas palabras explicaban el porqué de la educación. El objetivo para Pizarro se centraba en la búsqueda de la uniformidad social que solo podía suministrar la escuela. Pero esta propuesta educativa, a su vez, abrió nuevamente la perspectiva

7. Victor Cousin (1792-1867) fue un filósofo francés, fundador de la corriente conocida como *eclecticismo*. Cumplió una labor central en la organización de la educación primaria en Francia durante el reinado de Luis Felipe I, entre los años 1830 y 1848.

8. François Pierre Guillaume Guizot (1787-1874) fue nombrado ministro de Instrucción Pública de Francia en 1832, durante el reinado de Luis Felipe I.

9. Jules Simon (1814-1896) fue primer ministro de Francia durante un breve período, entre 1876 y 1877.

frente a la necesidad de profundizar una tarea enlentecida por la crisis económica y los múltiples conflictos políticos. El Estado, reforzado ahora con una mejora en ambos aspectos, se autoimpone la tarea y se hacía cargo de aquello que las provincias no habían logrado impulsar.

Según el ministro, hasta ese momento la escuela primaria y la formación técnica habían sido descuidadas en particular por los gobiernos provinciales: «[...] hemos construido el Observatorio Astronómico, y hemos mirado con indiferencia o desdén la Escuela de Artes y Oficios» (ibíd.: 5). Así, la élite ilustrada –bajo la atenta mirada de la oligarquía gobernante– se vio a sí misma obligada a una revisión interesada de los artículos constitucionales. Para ello negó la interpretación que se había dado hasta ese momento al Artículo 5 de la Constitución Nacional, donde se planteaba que la educación debía quedar en manos de cada gobierno provincial:

Artículo 5: Cada provincia dictará para sí una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional; *y que asegure* su administración de justicia, su régimen municipal, *y la educación primaria*. Bajo de estas condiciones el Gobierno federal, garante a cada provincia el goce y ejercicio de sus instituciones.¹⁰

En plena defensa de esta posición, Pizarro afirmaba: «Reputo insostenible esta teoría constitucional, y creo que es llegado el momento de que la Nación reivindicue sus plenos poderes en lo relativo a la instrucción primaria y a la educación común del pueblo» (ibíd.: 10). El desarrollo económico de la nación iba por delante del de las provincias a nivel individual, y la política centralizadora del Estado se apoyaba en dicha ventaja para imponer sus propuestas. Sin embargo, el argumento contrario parecía encontrarse en la misma Constitución. Contradictoriamente con el Artículo 5, entre las «Atribuciones del Congreso» el Artículo 67 en su apartado número 16 dice:

Artículo 67. – *Corresponde al Congreso:*

[...]

16. *Proveer lo conducente a la prosperidad del país, al adelanto y bienestar de todas las provincias, y al progreso de la ilustración, dictando planes de instrucción general y universitaria, y promoviendo la industria, la inmigración, la construcción de ferrocarriles y canales navegables, la colonización de tierras de propiedad nacional, la introducción y establecimiento de*

10. El artículo es posterior a las reformas implementadas en 1860 y 1866, donde se discute incorporar el concepto de Nación. La antigua versión citaba el Artículo 5 de la siguiente forma: «Cada Provincia Confederada dictará para sí una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional; y que asegure su administración de justicia, su régimen municipal y la educación primaria gratuita. Las constituciones provinciales serán revisadas por el Congreso antes de su promulgación. Bajo de estas condiciones el Gobierno Federal, garante a cada Provincia el goce y ejercicio de sus instituciones». Las versiones citadas pueden consultarse en: <[http://es.wikisource.org/wiki/Constituci%C3%B3n_de_la_Naci%C3%B3n_Argentina_\(con_reformas_de_1860,1866,1898_y_1957\)](http://es.wikisource.org/wiki/Constituci%C3%B3n_de_la_Naci%C3%B3n_Argentina_(con_reformas_de_1860,1866,1898_y_1957))>. La cursiva que aparece en la cita del cuerpo del texto es del original.

nuevas industrias, la importación de capitales extranjeros y la exploración de los ríos interiores, por leyes protectoras de estos fines y por concesiones temporales de privilegios y recompensas de estímulo.¹¹

La idea de «*Proveer [...] al progreso de la ilustración, dictando planes de instrucción general y universitaria*» pareció suficiente argumento. La necesidad de intervenir la educación no solo se expresó en el hecho de reacomodar centralizadamente los programas y la orientación siguiendo la línea del Ministerio, también lo expresó el hecho de que el atraso económico de las provincias impedía el desarrollo pleno de la educación. Desde esta perspectiva, el Estado se veía en la obligación de intervenir.

Podéis juzgar del estado de instrucción primaria bajo el régimen actual, por el estado solo de nuestros edificios para escuelas de primera enseñanza. Estas se encierran en el estrecho *rancho* de nuestras campañas, o en la mezquina o inadecuada casa de vecindad de nuestras ciudades (ibíd.: 12; la cursiva es del original).

Se buscó entonces fomentar la educación. Se crearon escuelas primarias en los colegios nacionales, incluso en los Territorios y Colonias. Se introdujeron cursos preparatorios de primera enseñanza para los alumnos de escuelas normales y fueron fundados nuevos establecimientos en algunas provincias. El objeto era construir edificios apropiados. La recuperación paulatina, luego de los años malos, también se manifestó en la creación del Consejo Nacional de Educación (CNE), encomendándole la tarea de redactar la Ley de Instrucción Primaria. Con posterioridad, producto de la federalización de la Ciudad de Buenos Aires en 1880, también se federalizaron sus escuelas pasando del gobierno de la Provincia de Buenos Aires al gobierno de la Nación.

El 28 de enero de 1881 fue creado el Consejo Nacional de Educación, la Capital formaba ahora un distrito, dejando sin efecto la Ley Provincial del 26 de septiembre de 1876. Pocos días después, el 5 de febrero, Sarmiento fue nombrado superintendente. El presupuesto asignaba una cantidad de \$fts3.930 mensuales en concepto de salarios para los integrantes del Consejo. Se cubrían así los salarios del superintendente, los ocho vocales, un prosecretario y otros cargos secundarios. El organismo se encargó de controlar la educación en la Capital y en los Territorios y Colonias, así como en las escuelas subvencionadas por el tesoro nacional (Artículos 7, 9 y 10).

El decreto con el nombramiento de Sarmiento y su equipo fue firmado por el presidente Julio Argentino Roca y el ministro Manuel Pizarro el día 1 de febrero del mismo año. En el mismo se nombró a Sarmiento como «superintendente general de Educación», los vocales inspectores del Consejo fueron el doctor Miguel Navarro Viola, el doctor Alberto Larroque, el doctor José Antonio Wilde, Adolfo Van Gelderen, Federico de la Barra, el doctor José M. Bustillo, Carlos Guido Spano y José A. Broches. En la Secretaría del Consejo se nombró como secretario a

11. Íd. La cursiva es del original.

Julio A. Costa y como prosecretario a Trinidad Osuna. Los demás cargos fueron los de bibliotecario y archivero, cubiertos por Pedro Quiroga, y los de oficial primero, contador mayor, contadores auxiliares, escribientes y mayordomo.

Este organismo, encargado de la educación en la Capital, los Territorios Nacionales y las Colonias, terminará por imponer sus condiciones presupuestarias y programáticas, también en las provincias, resolviendo la preocupación del ministro Pizarro a partir de la necesidad de homogeneizar el crecimiento en el área a escala nacional.

En 1880 el gobierno había presupuestado en concepto de subvenciones un total de \$fts417.149,05. La distribución del estipendio entre algunas de las provincias fue: Buenos Aires \$fts73.092,53; La Rioja \$fts30.830,40; Catamarca \$fts3.042,14; Santa Fe \$fts10.224,05; Salta \$fts17.101,80; Entre Ríos \$fts22.269,18; Mendoza \$fts26.730,90; Corrientes \$fts12.023,53; San Luis \$fts58.857,01.¹² Aunque la Ley de Subvenciones entregaba \$fts216.000, ese año se excedió en \$fts201.149,05. Las asignaciones en subvenciones debieron prácticamente duplicarse para acelerar mejoras retrasadas desde mediados de la década de 1870 tales como la creación de escuelas, el salario de maestros, los alquileres y el presupuesto escolar que, de todos modos, aún no era suficiente para encarar las tareas que el Estado quería afrontar.

Cuatro años después, en la *Memoria* presentada en 1885, se realizó un balance que reflejó el limitado crecimiento de la educación. En la Capital Federal, de 22.854 niños inscriptos en 1883 y 19.456 asistentes en promedio, se pasó en 1884 a 24.020 inscriptos y un promedio de 19.533 asistentes. Apenas una mejora del 5% en inscripción y del 0,4% en el promedio de asistencia. En los Territorios Nacionales el crecimiento fue apenas de siete escuelas, se pasó de 18 escuelas con 1.116 niños a 25 escuelas con 1.630 (Molina, 1885: 3-6). En el caso de la Capital se computó un aumento en el presupuesto del año 1884 con respecto al del año 1883. Sin embargo, la asignación para las ramas «gastos» y «alquiler» cayó de un año a otro siendo el concepto de «sueldos» el que aumentó significativamente. Mientras que en 1883 se liquidó finalmente un total de \$456.970,30 (\$252.872,99 en sueldos; \$24.236,39 en gastos y \$179.860,92 en alquileres),¹³ en 1884 se liquidó un total de \$490.203,39 (distribuidos en \$301.616,61 para sueldos –casi un 20% más–; \$15.685 para gastos –un 35% menos–; y \$172.901,78 para alquiler –casi un 4% menos–).¹⁴

La recuperación económica permitió extender los beneficios a la educación. En la Capital, los Territorios Nacionales y las Colonias –desde 1881 bajo la órbita del gobierno nacional–, el Consejo Nacional de Educación administró recursos

12. No incluimos aquí los presupuestos de las provincias de Córdoba, Jujuy, San Juan, Santiago del Estero, Tucumán y los Territorios Nacionales por no encontrarse detallados en este informe de la *Memoria*.

13. Es importante recordar que con la sanción de la Ley General de Monedas N° 1131 del 5 de noviembre de 1881 hubo un cambio en el sistema monetario pasando del peso fuerte (\$fts) al peso moneda nacional (\$). En 1881, 16 pesos fuertes equivalían a una onza de oro (algo así como un peso fuerte cada 1,93 gramos de oro). Mientras que un peso moneda nacional equivalía, en el cambio, a un peso oro sellado (aproximadamente 1,6 gramos de oro) (Dorfman, 1982).

14. Todos estos datos pueden ser constatados en la *Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública de 1885*, Buenos Aires, 1885.

que le permitieron acrecentar su presupuesto y su presencia en las diferentes regiones. Se extendió la intervención, incluso a lo largo de toda la geografía del Estado, hacia el sur, alcanzando los territorios recientemente conquistados. Sin embargo, transcurrió bastante tiempo antes de que sus instituciones recibieran los fondos necesarios y el apoyo institucional requerido para su normal funcionamiento. Del mismo modo, el Estado comenzó a financiar un boletín oficial propio. Se publicó, así, *El Monitor de la Educación Común*, órgano de difusión del CNE a través del cual el Estado comenzaba a impartir sus directivas a los inspectores y educadores encargados de transmitir los preceptos educativos a lo largo y ancho del país. El contexto de crecimiento económico permitió consolidar el Estado al punto de debatir y determinar leyes que reforzaron su propio poder. En ese marco se sancionó y publicó la Ley N° 1420.

Cuadro 3. Comparativo del pago a las provincias, en pesos (\$), en concepto de subvenciones durante los años 1882, 1883 y 1884.

Provincia	1882	1883	1884	Total en los 3 años
S. del Estero	\$ 7.580,75	\$ 2.159,15	\$ 1.487,50	\$ 11.227,4
Salta	\$ 7.872,01	\$ 13.404,55	\$ 11.748,07	\$ 33.024,63
Jujuy	\$ 5.500,70	\$ 5.380,18	\$ 4.538,78	\$ 15.419,66
Corrientes	\$ 19.598,50	\$ 7.819,51	--*	\$ 27.418,01
Córdoba	\$ 12.694,14	\$ 17.170,53	\$ 10.936,08	\$ 40.800,75
San Luis	\$ 28.440,31	\$ 22.492,86	\$ 21.456,87	\$ 72.390,04
San Juan	\$ 12.863,24	\$ 12.497,22	\$ 9.930,19	\$ 35.290,65
Catamarca	\$ 6.077,89	\$ 5.367,13	\$ 2.929,02	\$ 14.374,04
Entre Ríos	\$ 11.984,82	\$ 16.487,83	\$ 5.393,39	\$ 33.866,04
Mendoza	\$ 13.337,35	\$ 14.677,95	\$ 10.961,00	\$ 38.976,30
La Rioja	\$ 13.359,85	\$ 26.117,41	\$ 20.528,66	\$ 60.005,92
Tucumán	\$ 9.296,97	\$ 19.561,32	\$ 14.189,37	\$ 43.047,66
Prov. de Bs. As.	\$ 27.846,51	\$ 113.077,21	--*	\$ 140.923,72
Total por año de todas las provincias	\$ 176.453,04	\$ 276.212,85	\$ 114.098,93	\$ 566.764,82

* Sumas aún no asignadas al momento del relevamiento.

Los datos se reproducen tal cual aparecen en la *Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública de 1885*, p. 27. El cuadro tiene fecha del 31 de diciembre de 1884 y fue firmado por el contador Horacio Bossi Cáceres. Los datos de la provincia de Santa Fe no se encuentran en el detalle presentado por el contador.

LA EDUCACIÓN, UNO DE LOS ARIETES PARA LA CENTRALIZACIÓN (Y LA ORIENTACIÓN PRODUCTIVA) POSTERIOR A LA CRISIS

La salida de la crisis económica fue acompañada por dos sucesos trascendentales: la ocupación de la Patagonia y el afianzamiento del Partido Autonomista Nacional en el control del Estado. La manifestación definitiva del gobierno en sus aspiraciones sobre los territorios patagónicos repercutió en el mercado internacional con un crecimiento en la producción –en una etapa de alza de precios de productos primarios–, y el ingreso acelerado de capitales. Estos hechos ayudaron a la recuperación económica y el incremento en los fondos de las arcas del Estado, lo que permitió destinar mayor cantidad de recursos hacia las diferentes áreas del presupuesto nacional, entre ellas la educación.

Con relación a este planteo surge un problema que pusimos de relieve a lo largo del capítulo. Los nuevos fondos destinados a educación darían nuevo impulso al desarrollo educativo, solo que esta vez con una perspectiva programática diferente. Es así que, a la par que la economía nacional recuperaba su marcha ascendente con posterioridad a los sucesos de la crisis de 1873, las políticas educativas viraron hacia otra dirección, en función de la profundización de los requerimientos del mercado de trabajo y de la particularidad que este tomó en la Argentina.

Durante la presidencia de Nicolás Avellaneda, en el período mismo en el que se desarrolló la crisis, el impulso educativo desarrollado durante el gobierno de Sarmiento sufrió una detención debido a cuestiones presupuestarias. Ese freno provocó una revisión por parte de la oligarquía gobernante respecto de las necesidades en cuanto al mercado de trabajo. Por otro lado, obligó a la élite ilustrada, consagrada al área educativa, a revisar los programas de estudio que formaría ese mercado. En un lapso de pocos años la situación dio un giro, reorientando la educación hacia los intereses político-económicos que esgrimía la dirigencia nacional. Se abandonó repentinamente –aunque no en un ciento por ciento– la perspectiva científico-técnica y se impulsó un tipo de formación cívico-humanística con una clara intención de control *ciudadano* en pos de uniformar los saberes y las prácticas de la futura clase trabajadora.

Para llegar a estas conclusiones hemos estudiado los programas aplicados a las escuelas primarias, los programas para los colegios nacionales y los programas con los que se evaluaba a los egresados del magisterio. En todos ellos se planteó la educación religiosa, moral y ciudadana. Se le brindó más importancia a las ciencias sociales, humanísticas y a las pedagogías, que a las ciencias duras. Las tareas manuales no fueron otra cosa que la enseñanza de actividades caseras y, cuanto mucho, se podían adquirir conocimientos básicos de agricultura. La nueva orientación propuesta para la mayoría de las escuelas del país carecía de formación en técnicas que permitieran comprender los procesos productivos en general.

Resaltamos, además, otro hecho. El Estado, a partir de la carencia económica de las provincias, comenzó a financiar la educación en forma centralizada, de la mano de las subvenciones y los presupuestos nacionales. A partir de ese momento sintió la fuerza para intervenir en el control –a través de inspectores enviados por el Ministerio–, así como en la dirección programática de la educación –con

el decreto que unificó los planes de las escuelas normales, la nueva orientación en educación primaria, etcétera—.

La crisis económica de 1873 impactó en todo el país, pero la orientación productiva del mismo permitió solo la recuperación de Buenos Aires, sosteniendo una situación de atraso y miseria económica en las provincias del interior. Esa carencia fue anulando la propuesta de un federalismo educativo —que nunca alcanzó arraigo real—. Una vez iniciada la presidencia de Julio Argentino Roca, con Manuel Pizarro como ministro de Instrucción Pública, se reinterpretó la Constitución Nacional para justificar la intervención y el control por parte de un Estado que se fortalecía en contrapartida al desarrollo nacional.

Pusimos de relieve la reorientación educativa y la intervención centralizada del Estado a partir de la salida de la crisis de 1873. De la dirección productiva nacional afianzada para dar salida a la crisis se desprende un axioma: la orientación educativa y la centralización de la misma en manos del Estado nacional irán detrás de aquella, modificando programas de estudios y leyes para dar cabida a una nueva orientación social para la educación argentina.

Capítulo 6

Presencias y ausencias en el recorrido historiográfico

UN BREVE ANÁLISIS DISCIPLINAR SOBRE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Los trabajos referidos a la historia de la educación mantuvieron, por lo general, un espacio secundario en la historiografía argentina. La problemática no fue contemplada más que en algún capítulo o un apartado en trabajos sobre el movimiento obrero, el Estado, la historia de la cultura y las ideas o, incluso, como obra de personajes señeros de nuestra historia. En épocas recientes los nuevos estudios y las nuevas problemáticas permitieron profundizar en la historia de la educación, pero esta vez como un tópico determinado. Como producto de esta carencia no abundan los trabajos historiográficos sobre la historia de la educación.

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

Existen sí algunos trabajos de referencia obligatoria. Los escritos por Adrián Ascolani, *La educación en Argentina. Estudios de historia* y su tesis de maestría *La historiografía educacional argentina en el siglo XX* –que establecen cinco etapas diferentes en la constitución de la historiografía educacional argentina–, se convierten en informes muy completos a la hora de adentrarnos en la problemática sobre la historiografía de la historia de la educación. Podemos también tomar el artículo de Claudio Suasnábar y Mariano Palamidessi, «El campo de producción de conocimiento en Educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa», publicado en la revista *Anuario* N° 7 de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación en 2006. El mismo sirve como una guía en nuestra búsqueda sobre el desarrollo de una historiografía de la historia de la educación.

Estos trabajos suelen coincidir en determinar las décadas de 1870 o 1880 como un momento iniciático (o de preformación en palabras de Ascolani), que se extendería hasta los primeros años del siglo XX. Este período es el que hemos seleccionado para la realización de nuestro trabajo y a cuya producción prestaremos especial atención.

Ascolani explica que las obras producidas durante este tiempo conformaban una línea de estudios institucionales retrospectivos o bien crónicas meramente acontecimentales. En ningún caso existió una finalidad *taxativamente historiográfica*. Diferentes motivos provocan esta orientación. Por un lado, es claro que el período forma parte de una etapa muy temprana en la constitución de la educación para el Estado argentino. La bibliografía producida no contaba con antecedentes y se orientaba solo a fijar las propuestas para el proyecto educativo. Por otro lado, la élite ilustrada argentina era muy pequeña en número y buscaba mostrar los acontecimientos sin debates ríspidos que rompieran con el discurso monocorde imperante. Tomando el esquema planteado por Fernando Devoto y Nora Pagano en su libro *Historia de la historiografía argentina* (2009), los autores que Ascolani ubica en el período de *preformación* integrarían el grupo de la *historiografía erudita* o incluso –en el tránsito del siglo XIX al XX–, el de los historiadores positivistas.

El trabajo de Ascolani continúa con otra etapa «fundacional» de la historiografía educacional, que abarcaría el espacio 1910-1955. En este predominan las crónicas político-institucionales. Una tercera etapa, la «transicional», actuó como bisagra entre las visiones tradicionales y nuevas modalidades críticas. Posteriormente, iniciada en 1970 y extendida hasta 1990, una cuarta etapa «de revisión crítica sobre problemáticas vinculadas al Estado y la sociedad». Y, finalmente, lo que el autor llama un «último momento» en el que conviven preocupaciones del cuarto momento con la ampliación del objeto de estudio (Ascolani, 1999).

Entendemos que los debates y aportes más ricos surgen en la etapa que, según Ascolani, transcurre del tercer al quinto período. Es allí cuando la educación comienza a ser parte de una preocupación social y política. Surgen importantes debates y planteos novedosos que impactarán en esta área hasta la actualidad y, en estrecha relación con el crecimiento de su rol, también se verá una profundización en el método con el que la disciplina comienza a abordarse como ciencia social.

En el trabajo antes citado de Suasnábar y Palamidessi, los autores atraviesan tres etapas en el recorrido de este campo de conocimiento: una primera, signada por la constitución del Estado y la institucionalización en la universidad, entre los años 1880 y 1960; una segunda, caracterizada por una incipiente profesionalización académica en el contexto de modernización universitaria y burocratización estatal, de 1960 a 1983; y una tercera, desde 1984, con el retorno de la democracia.

En este apartado veremos la producción más relevante respecto al estudio del surgimiento del proyecto educativo nacional. Abunda la problemática de la conformación nacionalista del currículum, de la formación de docentes y del alcance de las propuestas. Muchos de estos trabajos son apenas descriptivos –particularmente en una primera etapa–. Una constante se repite en cada uno de los períodos en los que los autores dividen los vaivenes de la historiografía educativa: la

ausencia del estudio sobre el impacto de la crisis económica de 1873. Es un vacío en algún punto inexplicable siendo un suceso determinante en la conformación del Estado, en el momento exacto en que el proyecto educativo comenzaba a discutirse. Nuestro objetivo en este trabajo fue intentar poner el punto en discusión.

COMIENZA EL AUGE DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

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

[...] en la Universidad de Buenos Aires se estaba gestando, bajo el incentivo de Gregorio Weinberg, un nuevo grupo de investigadores formados en las Ciencias de la Educación que revitalizarían las áreas de trabajo ya consolidadas –histórica de las políticas, de las ideas y de las instituciones educativas– y darían un vuelco a la «historia social» de la educación a partir de la incorporación de un instrumental teórico antes ausente (Tedesco, Braslavsky y, con producción posterior, Cucuzza) (Ascolani, 2001: 12).

Entre las obras a las que hace referencia Ascolani para ilustrar estos autores encontramos *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*, de Juan Carlos Tedesco, editada inicialmente en 1970, ampliada en 1986 y reeditada en 2000 con el título *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*; *De congreso a congreso. Crónica del Primer Congreso Pedagógico Argentino*, de Héctor Rubén Cucuzza (1986); y artículos de Cecilia Braslavsky como «La educación argentina (1955-1980)», publicado por el Centro Editor de América Latina (CEAL) en 1982, en *El país de los argentinos. Primera historia integral*, n° 191. Inicia así, en la historiografía, un análisis crítico y no meramente descriptivo del área educativa, asociando el surgimiento de su organización en paralelo al nacimiento del Estado. La historia social se involucró en los orígenes de la educación para cuestionar el objeto social y político de la misma.

Gran parte de esta producción surgía desde el ámbito universitario. Ese proyecto modernizador en las universidades, iniciado hacia 1960, tuvo un momento de quiebre: «El golpe militar de 1966 marcó un punto de ruptura para el proyecto de modernización universitaria. Con la intervención a las casas de altos estudios se vio interrumpido el incipiente proceso de profesionalización académica» (Suasnábar y Palamidessi, 2006: 27).

En 1973 fue publicado por Plus Ultra el volumen de Juan Carlos Vedoya *Cómo fue la enseñanza popular en la Argentina*. Luego de aparecido su primer libro,

La verdad sobre el empréstito Baring Brothers, de 1971, Vedoya continuó su crítica en forma «equidistante de las posiciones liberal y revisionista», según expresa Armando Alonso Piñeiro en el prólogo del libro (Vedoya 1973: 9). Fuertemente documentado, el trabajo deja al descubierto las carencias de la educación pública argentina en sus orígenes. El libro fue de importancia nodal para el desarrollo de nuestro trabajo, no solo porque se desenvuelve en la línea de una tradición contraria a la exaltación de figuras individuales, sino que además realizó su análisis desde el estudio de la economía. Retomará el tema educativo, en un momento posterior a la dictadura, con la publicación de *Historia de la instrucción primaria en la República Argentina*, de 1984.

El carácter militante de muchos de estos autores, o al menos de compromiso político en sus investigaciones, los estimuló durante los arduos debates en la primera mitad de la década de 1970, pero los enfrentó a la censura a partir del golpe de Estado de 1976. La contraparte fueron aquellos que escribieron desde una postura menos crítica, de formación católica o directamente adictos al nuevo régimen dictatorial de gobierno. En estos años los trabajos carecieron del rigor científico-crítico necesario y tendieron a *suavizar* los debates en torno al problema educativo. La historia de la educación sufrió una nueva contracción con el desarrollo de áreas tecnocráticas que profundizaron la reforma en educación.

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

EL NUEVO DESPERTAR CRÍTICO. LA PRODUCCIÓN POSDICTADURA Y EL GALIMATÍAS DEMOCRÁTICO

La refundación de la Historia de la Educación, como de gran parte de la producción científica, llegó luego de finalizada la dictadura. Ya en los últimos años, el desprestigio del gobierno militar permitió la apertura de ciertos espacios *críticos* que reactivaron la interpelación a partir de las problemáticas políticas abandonadas por la fuerza a mediados de la década de 1970. Se agregaba ahora un nuevo elemento que será cuestionado a partir de su fragilidad: la democracia. El *despertar* coincidió con el centésimo aniversario del Congreso Pedagógico de 1882, y fue acompañado por una producción crítica respecto a lo ocurrido durante el reciente golpe de Estado:

En este contexto político, social y cultural se inscribieron una serie de transformaciones que devinieron en la apertura y desarrollo de numero-

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

Retornan, así, autores como Juan Carlos Tedesco, quien comenzó con sus investigaciones en torno a lo ocurrido con el sistema educativo a partir de 1980 –posdictadura o posproyecto autoritario– y describió –intentando recuperar– la repolitización de la enseñanza media durante el período 1973-1976. Cecilia Braslavsky atendió la evolución del sistema educativo a partir del golpe de 1955.¹ Héctor Rubén Cucuzza, quien ingresó a la década con su estudio sobre el Congreso Pedagógico de 1882, se ocupó del contexto y los actores sociales que participaron del mismo. Retomamos también el trabajo de Héctor Recalde para explicar el debate entablado entre sectores liberales y católicos durante el Congreso de 1882; el mismo hace una reconstrucción a partir de los debates parlamentarios de la década de 1870 y la intervención social del sector católico en un contexto de fuerte reaparición del ala más conservadora de la Iglesia católica.

Una figura clave para la historiografía de la educación es Adriana Puiggrós. Desde una perspectiva ideológica y teórica que continúa con una línea marcada por la corriente del revisionismo nacionalista, desarrolló una extensa obra centralmente en la década de 1990. La misma sobresale por dos trabajos: la monumental *Historia de la educación argentina*, publicada por Galerna desde 1991, de la cual Puiggrós actuó como directora de sus ocho tomos, y *La educación popular en América Latina*, editado por Miño y Dávila en 1998.

Adriana Puiggrós considerará que el positivismo, el socialismo y el marxismo argentino articularon postulados europeizantes, internacionalistas, racistas y liberales sarmientinos, opuestos a la heterogeneidad cultural nacional. En su divergencia, muchas veces no distingue la variedad de líneas en el interior de las corrientes de izquierda. Observará que ese eurocentrismo convierte a las diferentes tendencias en incapaces de constituir una pedagogía «popular», no en cuanto a sus destinatarios sino con relación a su esencia, dejando esta función al *espiritualismo*, movimiento nutrido con las vertientes krausista, nacionalista popular y escolanovista. Sostendrá los axiomas de la existencia de un «sujeto popular» antagónico, sometido a la «oligarquía» y subestimado por los movimientos

1. A partir de 1976 Juan Carlos Tedesco se vinculó a Unesco, desde donde prosiguió con sus trabajos en educación, a través del proyecto «Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe». Cecilia Braslavsky, ligada al Partido Comunista, obtuvo una beca de estudios en Alemania Oriental; posteriormente, en la década de 1990, también se vinculará a Unesco como directora de la Oficina Internacional de Educación.

políticos obreristas internacionalistas –como el socialismo y el comunismo–, los cuales coincidieron con el proyecto de instrucción pública liberal sarmientino (Ascolani, 2001).

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

UN ESPACIO PARA LA HISTORIA

El lugar desde el cual se resistió a esta tendencia se enmarcó en las *Jornadas de Historia de la Educación*, que desde 1987 se constituyeron en el espacio de difusión, intercambio y debate por excelencia de los historiadores de esta disciplina en la Argentina. «Una buena parte de los trabajos publicados en la última década [años noventa] en el país [...] han pasado por este foro [que] ha sido el lugar donde se proyectó la conformación de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación» (ibíd.: 39). Toda una generación de docentes e investigadores formados previamente a la dictadura volvieron a vincularse a los debates una vez terminada esta. Su actuación no se limitó a la supuesta neutralidad dentro del ámbito científico; las nuevas ínfulas los vincularon a la participación política, llevando a muchos de ellos a puestos muy importantes del Poder Ejecutivo.²

La relación de estas figuras con los diferentes gobiernos y con las leyes de educación de la década de 1990 fomentó, frente a la crisis general expresada con el estallido de 2001, que una serie de nuevos actores interviniera en la problemática educativa. Un trabajo fundamental fue la tesis de maestría presentada por Adrián Ascolani en la sede de Flasco Rosario, en diciembre de 2001, bajo el título *La historiografía educacional argentina en el siglo XX*. La misma nos ha servido como vertebrador de esta reseña acontecimental. En muchos casos, desde las universidades (Buenos Aires, Rosario, La Plata, Flasco, Di Tella, San Andrés) se volvió a poner el foco en la historia de la educación, con una serie de nuevas producciones que estudiaban desde políticas alternativas hasta el pro-

2. Los ejemplos más sobresalientes son los de Juan Carlos Tedesco, quien se desempeñó como ministro de Educación de la Nación entre 2007 y 2009, y Adriana Puiggrós, varias veces diputada y directora general de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires entre 2005 y 2007.

yecto del Estado (Terigi y Arata, 2012); estudios de casos regionales (Rodríguez Vázquez, 2011; Nicoletti y Navarro Floria, 2004); producción escolar (Finocchio, 2007); historiografía de la historia de la educación (Ascolani, 2009); origen del sistema educativo (Montenegro, 2012); construcción republicana y construcción ciudadana (Ginocchio, 2005; Lionetti, 2007b).

La crisis económica redundó en una crisis de las editoriales. Disminuyó así la producción editada en papel y en particular el número de libros. Sin embargo, la nueva dinámica de la producción científica –con la creciente producción de *papers*– generó en estudiantes, investigadores y docentes la necesidad de publicar, abriéndose a un amplio espectro de revistas científicas, publicaciones digitales, actas de jornadas, etc. De todos estos, el espacio más sobresaliente y que concentró la producción educativa fue el *Anuario de la Sociedad Argentina de la Historia de la Educación*. El número uno fue editado por la Universidad Nacional de San Juan, posteriormente por editorial Prometeo, siendo los últimos números publicados en forma digital. Esta revista concentró, desde 1998, los principales trabajos en historia de la educación.

Surgieron así los estudios de caso, los estudios críticos sobre los personajes centrales de la historia de la educación que permitieron desacralizar figuras de renombre político. No obstante, fueron pocos los estudios que enlazaron economía con política educativa. Esta relación, tan importante, fue planteada en la década de 1970 por Juan Carlos Vedoya e, incluso, por Juan Carlos Tedesco en su intento por desvincular un campo del otro, pero no fue retomada en el período posterior a la dictadura. Nuevas urgencias pusieron el foco de análisis en otras problemáticas, dejando de lado una vez más el análisis sobre la crisis económica, los presupuestos educativos y la orientación productiva de la educación.

LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN LAS DÉCADAS DE 1960 Y 1970

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

La masividad, derivada del incremento en el número de estudiantes primarios, secundarios y universitarios a partir de los años cuarenta, y la posterior

«normalización institucional posperonista», según lo entendieron los opositores al gobierno,³ trastocaron la aparente calma en el área. La aceleración de la tendencia a la privatización escolar desde el gobierno de Arturo Frondizi (1958-1962) y el autoritarismo –manifestado en la intervención a la universidad durante la dictadura encabezada por Juan Carlos Onganía (1966-1973)–,⁴ conforman un breve relato del período que puso en cuestión a la educación. Abundó como problemática el tema «universidad» frente al nuevo rol que la misma comenzó a cumplir en esta etapa. Halperin Donghi escribió en 1962 su *Historia de la Universidad de Buenos Aires* y, desde allí, ingresó finalmente la Historia Social como herramienta para ese cuestionamiento.

Una figura destacada surgida en este período es la de Gustavo Cirigliano. Doctorado en 1959, se acercó a la temática desde la Filosofía de la Educación y con una mirada de tinte nacionalista popular en sus análisis. Entre sus principales obras se destacan *Filosofía de la educación*, de 1967, y *Educación y política*, de 1969. En otra obra, de interés a los efectos de nuestro trabajo, titulada *Educación y futuro* y escrita en Venezuela en 1964, Cirigliano «ensaya una interpretación de la educación argentina, analizando las filosofías que le dieron sostén en sus etapas anteriores (el positivismo y la reacción espiritualista)» (Cirigliano, 1967: 5). Reordena la periodización de las primeras experiencias filosófico-educativas en tres etapas: primero, el normalismo, con figuras como las de José María Torres y George Stearns, que desde 1870 aplicó –dice– un «pestalozzianismo esquematizado»; segundo, lo que él llama «positivismo en transición o en difusión», con las figuras de Pedro Scalabrini y Carlos Vergara, caracterizado por el aditamento del evolucionismo científico y la antropología; y tercero, el positivismo científico-experimental de Víctor Mercante y Rodolfo Senet, poniendo como foco al niño, que redundó en la observación y la experimentación. Afirmará que para esa época

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

Su estudio pone el acento en las corrientes de pensamiento. Desarrollará un análisis filosófico que lo llevará a conclusiones de tipo espiritualistas e individualistas como resolución a la problemática social más general. A pesar de su extracción política de tinte peronista –quizá, en parte, por ello–, accedió a la cátedra de Filosofía de la Educación, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, luego del golpe de Estado de 1966 y reemplazando en esa cátedra a Risieri Frondizi, quien se había desempeñado como rector de la UBA en el período 1958-1962.

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

4. Aunque la dictadura se extendió durante esos años, la presidencia de Onganía concluyó en 1970 luego de que grandes manifestaciones populares, con el «Cordobazo» de 1969 como ápice, pusieran en jaque a su gobierno y el desarrollo *normal* del gobierno dictatorial.

Previo al trabajo de Cirigliano, Manuel Horacio Solari había publicado en 1949 otro texto señero en la temática, *Historia de la educación argentina*. Solari, en un principio cercano al Partido Socialista de Américo Ghioldi, se fue aproximando ideológicamente al peronismo. Su libro, publicado por Paidós, desarrolla el método generacional con un enfoque cronológico en torno a grandes figuras. La historia de la educación se presenta como autónoma del proceso histórico y se analiza más en el sentido de la filosofía del progreso.

Entre los pocos historiadores que se interesaron por intervenir en la historia de la educación argentina durante el período podemos citar a Fernando E. Barba. Un breve trabajo de 1968, *La ley de educación común de Buenos Aires de 1875*, realizado para la Universidad de La Plata, resalta los límites que encontró la aplicación de la Ley N° 888⁵ de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires. En su tesis afirma que «la renta que debía sostener la educación no aumentaba de acuerdo a las necesidades de aquella» (Barba, 1968: 62). Este planteo nos resultó de particular interés, ya que condice con elementos con los que argumentamos nuestro trabajo.

La década de 1960 fue sin duda un parteaguas en la historia de la educación. El proceso de apertura y relativa masividad en las universidades generó una nueva corriente de científicos formados en disciplinas nóveles, como las ciencias de la educación o la sociología. La intervención de la historia social, los cuestionamientos políticos al sistema y la producción educativa crítica, como las de Mario Manacorda o Paulo Freire, afianzaron una corriente en la historia de la educación nacional que superaría la mera historia acontecimental: «[...] al finalizar la década de 1960, la historia de la educación, como área del conocimiento científico, se había complejizado a partir de la adopción de problemáticas procedentes de la filosofía y de la historia política» (Ascolani, 2001: 25).

La intervención de la universidad el 29 de julio de 1966, en la «Noche de los bastones largos», no logró frenar la crítica y la novedad en cuanto a la producción educativa. En el marco de la dictadura de Onganía surgió la obra de Juan Carlos Tedesco *Educación y sociedad en la Argentina*, reinaugurando la investigación histórica de la educación. El trabajo es resultado de un debate entablado tanto con Gustavo Cirigliano como con Manuel Horacio Solari, y amalgama el análisis gramsciano con elementos del estructural-funcionalismo, aunque su procedencia política –en ese momento vinculado al trotskismo– lo convierte en tributario de las tesis de Milcíades Peña, cuya obra aparece referenciada en el libro. La conclusión política del trabajo de Tedesco, sin embargo, se liga al estructuralismo derivado de Émile Durkheim, al sostener como idea que la estructura social, a través de sus expresiones culturales, serviría para mantener el orden social.⁶

5. Barba afirma que la Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires es la N° 888. Sin embargo, Pablo Pineau (1997) retoma el problema afirmando que la ley fue sancionada mediante el Decreto N° 988 con fecha 26 de septiembre de 1875.

6. En una entrevista realizada a Juan Carlos Tedesco en coincidencia con la presentación de este libro, el ex ministro afirmó que el debate con su ex profesor Manuel Horacio Solari se dio en ocasión de una crítica a su método de análisis. Con Gustavo Cirigliano, en cambio, la disputa sería resultado del ingreso de este al claustro universitario de la mano de la intervención de Onganía a las universidades. Las carencias en los análisis realizados desde la filosofía de la educación, así como la visión esquemática proveniente de la tradición del Partido Comunista, lo habrían volcado a planteos de tipo gramscianos que aparecían, según relata, como una alternativa al marxismo ortodoxo.

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

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

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

Retomando un período posterior, Adriana Puiggrós (1992) también realiza una crítica. Postula que, para entender las carencias en el área de educación técnica, no debemos referirnos solo al desarrollo industrial o a la voluntad política, sino a la conformación cultural de la sociedad. Puiggrós recupera así, en parte, el planteo de la filosofía de la educación que el mismo Tedesco había logrado superar. Siguiendo el hilo metodológico de nuestro trabajo, debemos plantear que tanto Puiggrós como Tedesco cometen el error de caer en la falsa distinción entre cultura-producción-política, en el caso de la primera, y de política y economía en el segundo.

Educación y sociedad en la Argentina se convierte en una referencia ineludible por ser el mejor libro de historia de la educación escrito hasta ese momento. Rompe con una limitada tradición anterior proveniente de la filosofía de la educación y no logró ser superado por los análisis tributarios posteriores. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, no podemos obviar una crítica necesaria. El libro de Juan Carlos Tedesco, por su inminente estructuralismo, carece de un anclaje procesal, no logra aunar la totalidad de la problemática y, por lo tanto, se ve en la obligación de limitar su hipótesis al espectro político. Como ya citáramos en otro capítulo: «Nuestra hipótesis al respecto consiste en sostener que los grupos dirigentes asignaron a la educación una función política y no una función económica» (Tedesco, 2009: 36).

Consideramos limitada esta hipótesis. Las investigaciones posteriores demostraron una vigencia en la problemática educativa por la formación en artes y oficios (Finocchio, 2007), es decir, en orientaciones productivas. Aunque entendemos que esa preocupación no arraigó de modo profundo en el proyecto educativo nacional que presentó finalmente una clara orientación cívico-humanística, eso, sin embargo, no deslinda de una función económica a la propuesta educativa. Vemos la función económica de la educación en un doble sentido. Por un lado, que dicha orientación se vincula al proceso productivo en cuanto a la formación de un tipo de mano de obra particular, de bajo costo, poco profesionalizada y sumisa al nuevo orden nacional. Por otro lado, y con un anclaje más histórico, no se puede dudar de la importancia de lo *económico* siendo que fue el impacto de una considerable crisis económica la que redireccionó el proyecto educativo nacional como arrastre de la definitiva orientación productiva del Estado.

La obra de Juan Carlos Vedoya es superadora en ese aspecto, aunque no logra profundizar en el porqué de la carencia presupuestaria en el área de educación. En *Cómo fue la enseñanza popular en la Argentina* (1973) plantea como hipótesis que el problema presupuestario fue un problema en cuanto a la distribución de fondos, mostrando a lo largo de la obra que el gobierno orientó una mayor cantidad de presupuesto a otras áreas.

Nuestra intención no es adjudicar la situación de la carencia a un mero problema de reparto. La distribución y el destino de los fondos responden a un interés definido y a una orientación social particular para la educación. Al igual que en el caso de Tedesco, Vedoya omite este concepto, así como deja de lado el impacto de la crisis económica internacional de 1873. Argentina es analizada en forma aislada en un contexto en el cual la economía mundial comenzaba a vincularse bajo la égida del imperialismo.

LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN DEMOCRACIA

La dictadura cerró su ciclo delictivo como producto de la presión de los trabajadores y la sociedad. La misma se sintió incluso entre los investigadores, científicos y docentes, muchos deseosos de volver a la producción poniendo fin, mediante la lucha y las protestas, a la censura. Otros, jóvenes graduados, buscaban producir cuestionando el autoritarismo y las constantes interrupciones del régimen

democrático. Esa fue, por algún tiempo, la nueva orientación política para esta línea de trabajo: el estudio sobre las instituciones, su origen y los motivos de su debilidad intrínseca. El silenciamiento de los temas críticos de los años setenta abrió la puerta a nuevas corrientes que –envueltas en la nueva dinámica– dejaron de lado conceptos como lucha de clases, o bien cuestionaron a las instituciones desde su debilidad pero no desde su rol.

En 1984 fue publicado el libro de Gregorio Weinberg *Modelos educativos en la historia de América Latina*, una obra *magna* en la que el autor demuestra su erudición y, sin embargo, encontró allí mismo sus límites analíticos. A pesar de que su recorrido atravesó desde la filosofía hasta las ciencias de la educación enmarcado en un extensísimo conocimiento, el hecho de orientar su investigación solo al ámbito de las ideas, sin vincularlo al espectro económico y social de las poblaciones analizadas, marca los límites de la obra. Fue, no obstante, uno de los pocos en retomar el período anterior al gobierno de Roca:

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

Posteriormente, a lo largo de las décadas de 1990 y 2000, la «ciencia de la educación» se constituyó como una disciplina autónoma. Aunque aún ligada a las problemáticas que surgieron en las décadas de 1970 y 1980, se *aggiornó* a los nuevos requerimientos y participó de la fragmentación y profesionalización de la totalidad de las ciencias sociales y humanísticas. La ciencia de la educación y el análisis de la historia en el área se constituyeron en una temática central frente a la innegable pauperización educativa a nivel laboral y frente a los magros resultados escolares. La reconversión tecnocrática de esta ciencia –en función de responder a los requerimientos burocráticos de los distintos gobiernos– tendió a dejar de lado los problemas históricos y recabar en la pedagogía, biología y antropología una salida a los nuevos problemas.

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

Por ejemplo, María Virginia Ginocchio presentó en 2005 su tesis de maestría en la Universidad de San Andrés bajo la dirección de Inés Dussel. Esta obra,

que lleva por título *Orden, uniformidad y control: la prescripción estatal en los orígenes del sistema educativo (1875-1905)*, se centra en las prescripciones emanadas por el Estado a partir del análisis de dos fuentes de datos: la normativa educativa y la *Revista de Educación*, circunscritas a 1875-1905 en la Provincia de Buenos Aires. El trabajo aborda el momento histórico en el que la educación se convierte en un asunto de Estado, profundizando la mirada sobre las prescripciones a escala de la gestión política, y centrándose en la vinculación entre higienismo, disciplinamiento social y ciudadanía. En el marco de la institución escolar, se realiza una aproximación al estudio de las prescripciones de la normativa indagando en qué medida y de qué forma nuestra escuela moderna se consolidó como un dispositivo tendiente a la imposición de un modelo uniformador y uniformante.

Otra tesis de maestría de 2005, y también dirigida por Inés Dussel en la Universidad de San Andrés, es el trabajo de la licenciada Marisa Eliezer que lleva por título *La nación de la escuela. Un análisis de los actos escolares en contextos de crisis*. La autora estudia cómo durante el siglo XX la escuela argentina asume un rol prioritario en la conformación de la identidad nacional a través de los actos escolares. A principios del siglo XXI los rituales cívicos continúan ocupando un espacio preponderante en la cultura escolar, y aunque no abarca centralmente nuestro período parte analizándolo cuando explica: «Hasta 1870 las fiestas conservan una parte de su esplendor lúdico, pero pocos años más tarde pierden su brillo y espontaneidad de antaño. Y el ciclo festivo, junto con la espontaneidad de la participación popular en la fiesta, decrece» (Eliezer, 2005: 38).

Los cambios significativos en las fiestas cívicas se dieron a partir de 1880. Bertoni (2001) afirma que la etapa que se circunscribe a la década de 1880 se da en el contexto de un programa nacionalizador con fuerte presencia del Estado. Las fiestas se renovarían con la participación de batallones escolares, persistiendo en ellas un fuerte tinte militarista. En la misma línea, otras autoras (desde la ciencia de la educación) profundizan en el estudio sobre los rituales escolares en pos de la conformación de la nacionalidad:

Ya a fines del siglo XIX, en el contexto de la masificación inmigratoria, los rituales cívicos escolares participan de una operación de regulación de la población, que incluye una oleada de formas de «nacionalización» –las ya mencionadas nacionalización de la educación, de la ciudadanía, el servicio militar obligatorio, la producción de la memoria nacional destinadas a ritualizar la nacionalidad. La nación será la mejor representante del cuerpo social y tal ritualización ha de permear toda la vida cotidiana (Dussel, 2001: 170).

En este período las fiestas cívicas ejemplifican la hegemonía de la concepción esencialista y excluyente de la nación de tono hispano, a la vez que enmascaran las disonancias de una sociedad cosmopolita (Eliezer, 2005: 51).

En 2007 Silvia Finocchio presentó en Flacso su tesis doctoral titulada *Del quiosco al aula. Lecturas docentes*. Dirigida por Gustavo Fischman, releva las publicaciones orientadas a docentes a lo largo de la historia escolar argentina

y hace un análisis histórico de su impacto en la tarea laboral y educativa. En 2009 publicó a través de Edhasa un extracto de su tesis bajo el título *La escuela en la historia argentina*. Su trabajo resalta en la novedad de centrarse en las publicaciones periódicas como objeto de estudio para interpelar, a través de ellas, a la docencia. A los efectos de nuestro trabajo, tomamos de su investigación del período de fines de siglo XIX, en particular, su análisis sobre la revista estatal *El Monitor de la Educación Común*. Silvia Finocchio es, además, autora de numerosos textos y artículos referidos a historia de la educación y didáctica de las ciencias sociales.

Entre los trabajos más novedosos de esta última etapa encontramos los de Lucía Lionetti (2007a). En su libro *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*, editado por Miño y Dávila, recupera el debate sobre los objetivos de la educación pública. También señalamos la aparición del libro de Renata Giovine *Cultura política, ciudadanía y gobierno escolar. Tensiones en torno a su definición: la provincia de Buenos Aires (1850-1905)*, publicado por Stella en 2008. En su texto describe «la trama de relaciones entre instituciones, actores, intereses y condicionamientos coyunturales» desde la cual se constituye el modelo de gobernabilidad de la Argentina moderna y de su sistema educativo (Giovine, 2008: 11).

Otra de las obras más recientes utilizadas para nuestro estudio es el libro compilado por Adrián Ascolani, en 2009, que lleva por título *El sistema educativo en Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico*. Publicado por Laborde en la ciudad de Rosario, este volumen contiene un capítulo escrito por el mismo Ascolani, «La investigación reciente en Historia de la Educación argentina: campo, problemáticas y tendencias», que nos sirve de apoyo para el desarrollo de nuestro estado de la cuestión. Finalmente, siguiendo la cronología de las publicaciones contemporáneas a la producción de nuestro trabajo, se destaca el texto de Ana María Montenegro, publicado por Miño y Dávila en 2012, que lleva por título *Un lugar llamado escuela pública. Origen y paradoja (Buenos Aires, 1580-1911)*. En su libro, Montenegro realiza un extenso análisis sobre el espacio físico ocupado por la escuela; estudia sus particularidades, desde arquitectónicas hasta aquellas que encumbraban el establecimiento en el ideario popular; busca los «sedimentos» dejados por la conformación educativa en sus orígenes y encuentra en ellos los desplazamientos de la escuela pública a través del tiempo.

AUSENCIAS RECURRENTE: EL CONTEXTO INTERNACIONAL Y LA CRISIS DE 1873

Esta exposición intenta marcar, apenas, una parte de la bibliografía consultada para la investigación contenida en este libro. Nuestra intención es que una revisión crítica de la misma, la utilización de dicho *corpus* para sostener nuestras posiciones y el debate con las diferentes tendencias sea un aporte a la historia de la educación argentina a través de estas páginas.

Nuestra búsqueda referida a trabajos de historia de la educación fue amplia y superó, incluso, las obras producidas desde las ciencias de la educación. Aun así, notamos

que una constante se repite, y es que en todas las fuentes consultadas está ausente el análisis del contexto internacional, en particular de aquellos hechos que impactaron de lleno en el proceso histórico argentino. Se dejó de lado el estudio pormenorizado sobre el impacto y las consecuencias que tuvo para la educación la crisis de 1873.

Los primeros trabajos tomaron un carácter más bien descriptivo, en muchos casos de desarrollo fáctico, pero no alcanzaron el nivel analítico que les permitiera comprender las particularidades aquí citadas. Luego, el avance de las investigaciones y de las problemáticas fue acercando a los investigadores a unos primeros intentos por vincular economía y educación –sin llegar a tomar en cuenta el impacto de la crisis en el momento fundacional del modelo– y, como hemos visto, la dictadura militar clausuró esa etapa que fue reabierto posteriormente con otras problemáticas.

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

Capítulo 7

Conclusiones

ESTRUCTURADO CENTRALMENTE EN TORNO A LA DÉCADA DE 1870, el trabajo que aquí presentamos intentó poner en relación los aspectos políticos y económicos en el proceso constitutivo del proyecto educativo nacional. En cuanto a los aspectos políticos, lo relacionamos con los avatares programáticos de una clase social dirigente que, de la mano de su sector ilustrado, fue implantando propuestas educativas que giraron en torno a sus necesidades inmediatas como clase o debido a sus vínculos de clase. En cuanto al aspecto económico, intentamos demostrar la relación existente entre la propuesta educativa y el proyecto productivo nacional. Ambas características, tanto el aspecto político como el económico, se encontraron fuertemente condicionadas por el impacto de la crisis económica internacional de 1873.

Dos señalamientos se vuelven indispensables. En primer lugar, nuestra propuesta metodológica propone entender las causas políticas y las causas económicas como un todo, romper con la falsa dicotomía entre ambas y desentrañar las conclusiones del proceso a la luz de un análisis global. Por otro lado, queremos marcar las particularidades del desarrollo local en el contexto del desarrollo internacional y de alcance mundial del modo de producción capitalista. Por lo cual, más allá de esas particularidades —que siempre existen y que forman la parte sustancial de esta investigación—, entendemos que hacia 1873 nuestro país contaba con un grado suficiente de integración al mercado mundial como para sentir el impacto de una de las primeras crisis capitalistas.

Para poder profundizar, recurrimos a una extensa bibliografía especializada en múltiples temáticas. Particularmente hemos estudiado aquellos autores que nos vincularon al ámbito de la historia de la educación así como a los protagonistas que participaron activamente en la dirección del Estado durante este momento histórico. Utilizamos dicho material en diálogo con quienes se ocuparon en investigar el mismo período y el mismo tópico. Sin embargo, una constante se repitió en nuestra búsqueda. En toda la bibliografía referida a la historia de la educación vimos cómo, sistemáticamente, se dejó de lado el estudio pormenorizado sobre el impacto ocurrido en el área de la educación como producto de la crisis de 1873. Este punto, como novedad, se convierte en el elemento central de nuestra investigación.

El período estudiado es complejo y requirió de un amplio análisis contextual para vincular sus más diversos aspectos. Entendemos que una vez constituido el Estado, el mismo debió dar una disputa política constante para su consolidación; sobre todo para el afianzamiento de una clase social dirigente que cumplió con la tarea de encauzar el devenir político y económico del país. A lo largo de nuestro trabajo presentamos a la educación como una herramienta fundamental en ese proceso.

Fue durante la presidencia de Sarmiento cuando, producto de sus anhelos por erigir un país en sintonía con el desarrollo estadounidense, se intentó impulsar una política orientada a la construcción de una ciudadanía plena a partir de la educación. Para él, la educación debía ser una herramienta con un objetivo igualador, superando así las propuestas de sus predecesores, quienes planteaban que la educación estaba destinada solo a un pequeño número de personas.

Mostramos desde el inicio de este libro, y a partir de los informes y los cuadros estadísticos, cómo pudo darse un desarrollo acelerado dentro del área educativa durante los años de la presidencia de Sarmiento. Hicimos referencia al aumento en las partidas presupuestarias asignadas, la aparición de la Ley de Subvenciones, la fundación de escuelas primarias, mineras y agrícolas y de bibliotecas populares, la aparición de las primeras escuelas normales, además de un principio de orientación científico-técnico para la educación en sus distintos niveles que podemos ilustrar, entre otros ejemplos, con la fundación del Observatorio Astronómico de Córdoba.

Para comprender mejor de dónde provenía esta orientación es que decidimos penetrar en los debates de época entablados por Sarmiento y Alberdi. Vimos cómo en la concepción de Sarmiento la escuela, eliminando todo rasgo de barbarie, ayudaría a construir el mercado interno e impulsar el desarrollo. En el caso de Alberdi, eso se lograría con la implantación de una orientación productiva que brindaría sentido a la educación. Pusimos de relieve este debate, así como la distancia que existió entre sus planteos políticos y la dirección productiva que la oligarquía finalmente le dio a la estructura nacional. En torno a esta problemática marcamos que al no existir una clase social capaz de impulsar estas propuestas, la vinculación de Sarmiento y de Alberdi con diferentes fracciones de la oligarquía latifundista terminó por llevar sus propuestas al fracaso. Ambos creyeron que la imitación de ciertos elementos progresivos o incluso la trasplatación directa hacia nuestras pampas –en el caso de Alberdi, inmigrantes europeos para ligarlos a la producción; en el caso de Sarmiento, maestras estadounidenses para solidificar el sistema educativo– podrían permitir ese desarrollo. Pero cometieron el mismo error, y solo lograron ver en forma muy lateral que la educación, tal como ellos la planteaban, debía ser producto de una demanda social asentada en una estructura previa que permitiera ese tipo de desarrollo del sistema escolar.

Por otra parte, el nivel de atraso del que provenía la educación argentina y las carencias financieras hicieron que, no obstante los aumentos que pudimos observar –por momentos importantes en cuanto al presupuesto y los edificios– y la política concentrada en el área, la educación no alcanzara el nivel de desarrollo esperable.

Así, nos fuimos aproximando a nuestra principal conclusión: con la llegada de la crisis económica de 1873 se pondrán límites definitivos a ese desarrollo. Estu-

diamos cómo la crisis trajo como consecuencia los recortes al presupuesto, lo que a su vez facilitó una reorientación en los programas educativos. Por su parte, la clase social que se afianzó en la dirección política del Estado a partir de la crisis de 1873 no llevó a fondo las medidas necesarias para convertir a la educación en una herramienta transformadora (o sí, pero en otra dirección). Para tal sentido se requería de una estructura productiva que le diera contenido y sustentabilidad. La oligarquía eligió otro camino y la nueva propuesta educativa la acompañaría en su afianzamiento.

El impacto de la crisis económica de 1873 continuó repercutiendo casi hasta fines de la década. Las noticias de su llegada forzaron a un sector de la oligarquía del interior a aliarse con una fracción del autonomismo porteño para controlar el poder político. El candidato que llegará a la presidencia será el ex ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Nicolás Avellaneda. La prenda de cambio para acceder al gobierno fue, a grandes rasgos, la de aceptar el pago la deuda contraída. El costo fue el de llevar adelante un importante recorte en el gasto público. Esta nueva propuesta fue sentida en la educación pública, y así lo demostramos al detallar los recortes realizados en el área y el *enfriamiento* en el desarrollo de la educación. Pudimos ponerlo de relieve cuando ilustramos sobre el cierre de escuelas y de bibliotecas populares, y sobre la detención en el crecimiento del presupuesto educativo.

Ese freno, como producto de la crisis, permitió a la élite ilustrada reorientar la política educativa dando lugar a un nuevo proyecto. Se ligaba ahora a la cimentación de una *ciudadanía*, un elemento supuestamente igualador de la población local, de las élites, de los inmigrantes, de los pobres, los analfabetos, etc. Sin embargo, entendemos que el concepto de *construcción de ciudadanía* oculta una doble lógica. La nueva propuesta dio marcha atrás con la idea sarmientina –imitada del modelo estadounidense–, por no corresponderse con el desarrollo productivo local. También se abandonó el proyecto del ex presidente con la centralización y el estrangulamiento de la propuesta democrática para el control de escuelas. Sí se continuó, en cambio, con la propuesta de convertirla en una actividad obligatoria.

Las futuras generaciones debieron seguir una formación no tan especializada técnicamente. Esa nueva orientación abarataba el costo de la mano de obra nacional. Por otro lado, la educación cívico-humanística conformaba un mercado de trabajo *dócil* y velaba –detrás del mote de *ciudadanía* o (posteriormente) *argentinidad*– las diferencias de clase. Hacia el final de este libro pudimos demostrar este planteo desarrollando un exhaustivo análisis de los programas para diferentes áreas de la educación. Marcamos la impronta dejada por materias como religión, moral o civismo, y mostramos cómo la nueva élite gobernante optó por imitar elementos en clave reaccionaria de la propuesta educativa francesa de los años del reinado de Luis Felipe.

Decidimos cerrar nuestro trabajo con un recorrido historiográfico que nos permitió mostrar cómo la historia de la educación pasó de trabajos con características descriptivas a otros –ya en las décadas de 1960 y 1970– en los que se profundizó el análisis (ya sea político, económico o filosófico). Sin embargo, ese progreso temático sufrió un freno abrupto con la dictadura militar de 1976,

reabriéndose las investigaciones en la década de 1980 en torno a otras preocupaciones más vinculadas a la democracia y las instituciones.

Posteriormente, una nueva producción profundizó en temáticas muy variadas, desde estudios regionales hasta análisis de las leyes de educación; desde estudios de caso hasta proyectos de *construcción de ciudadanía* propuestos para el área educativa. Sin embargo, se dejó de lado la influencia del aspecto económico en torno de la educación –ya sea ligada a la propuesta productiva, como también al estudio de los presupuestos y financiamientos–, del mismo modo que se desconoció cualquier tipo de análisis respecto al impacto de la crisis económica de 1873.

Dos novedades surgieron del presente estudio. Por un lado, ilustramos un aspecto que los autores de la historia de la educación habían dejado de lado: el impacto de la crisis económica internacional de 1873. La dialéctica del proceso se presenta en el hecho de que la forma óptima para salir de ella fue la de acelerar los elementos que la habían generado –nos referimos a una vinculación mayor con el mercado mundial (en especial el inglés), las políticas de endeudamiento y la orientación productiva agroganadera–. Es decir, la crisis económica mundial fue la que definió la llegada al control del Estado de una clase social dirigente que profundizó sus vínculos con el imperialismo e intentó conformar un mercado de trabajo económico y dócil para cuya construcción la educación fue una herramienta fundamental. Por otro lado, la dinámica productiva impidió el desarrollo de una educación científico-técnica. Al volverse innecesaria esa orientación, se aplicó un recorte en los gastos del Estado destinados para el área, reduciendo al mínimo esa expresión. Queda claro, desde nuestra óptica, que la educación cumple así un rol fuertemente económico, no solo por los hechos que determinaron su camino, sino también por sus consecuentes orientaciones formativas.

El Estado intentará implantar su propuesta en la totalidad del territorio nacional, desconociendo las particularidades, anulando el federalismo educativo pero, sobre todo, vinculando a la totalidad de la población a un tipo de formación que permitiera conformar una mano de obra barata para un mercado de trabajo orientado a la producción primaria. La intervención centralizada de los inspectores, más los nuevos programas que pusieron el foco en la moral y la ciudadanía, apoyaron desde la educación este tipo particular de desarrollo.

En nuestro trabajo intentamos poner de relieve el impacto y las consecuencias de la crisis internacional de 1873 en el país, en particular en el área educativa. Quisimos desmitificar la falsa dicotomía entre lo que puede ser considerado una propuesta política de una económica para la educación, y mostramos que ambas están vinculadas en torno a la propuesta productiva del Estado, así como a su orientación social. Esa orientación social fue la que determinó que la educación no pueda convertirse en una tarea democrática llevada a término y que permitiera, a su vez, incentivar el desarrollo del mercado interno. Los intereses y las propuestas de la dirección política son los que permiten dar una pista sobre la conclusión de tareas que pueden beneficiar a las mayorías o ser, simplemente, una propuesta que mantiene un régimen opresivo en favor de una minoría.

Los datos, las fuentes, los informes y la bibliografía utilizada han sido puestos al servicio de este análisis. Esperamos que haya sido un aporte.

Bibliografía

Altamirano, Carlos

- 2005 «De la historia política a la historia intelectual. Reactivaciones y renovaciones», en *Prismas. Revista de Historia Intelectual*, n° 9, Universidad Nacional de Quilmes, Quilmes, pp. 11-18.

Altamirano, Carlos y Sarlo, Beatriz

- 2016 *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Ascolani, Adrián (comp.)

- 1999 *La educación en Argentina. Estudios de historia*, Rosario, Ediciones del Arca.
2009 *El sistema educativo en Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico*, Rosario, Laborde.

Barba, Fernando

- 1968 «La ley de educación común de Buenos Aires de 1875», en *Trabajos y comunicaciones*, n° 18, pp. 53-65. Disponible en: <http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1051/pr.1051.pdf>.
1976 *Los autonomistas del 70. Auge y frustración de un movimiento provinciano con vocación nacional. Buenos Aires entre 1868 y 1878*, Buenos Aires, Pleamar.

Bertoni, Lilia Ana

- 2001 *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Botana, Natalio

- 1977 *El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916*, Buenos Aires, Sudamericana.
2005 *La tradición republicana. Alberdi, Sarmiento y las ideas políticas de su tiempo*, Buenos Aires, Sudamericana.

Brailovsky, Antonio Elio

- 1985 *1880-1982. Historia de las crisis argentinas. Un sacrificio inútil*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano.

Braslavsky, Cecilia

- 1982 «La educación argentina (1955-1980)», en *El país de los argentinos. Primera Historia Integral*, n° 191, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, pp. 281-308.

Carli, Sandra

- 2002 *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina (1880-1955)*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Carnoy, Martín

- 1978 *La educación como imperialismo cultural*, México D.F., Siglo Veintiuno.

Caruso, Marcelo y Dussel, Inés

- 1999 *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana.

Chiaramonte, José Carlos

- 1971 *Ciudades, provincias, Estados: orígenes de la nación argentina*, Buenos Aires, Ariel.
1982 *Nacionalismo y liberalismo económicos en Argentina, 1860-1880*, Buenos Aires, Solar Hachette.

Cicerchia, Ricardo

- 2006 *Historia de la vida privada en la Argentina III. Córdoba. Un corazón mediterráneo para la nación 1850-1970*, Buenos Aires, Troquel.

Cirigliano, Gustavo F.J.

- 1967 *Educación y futuro*, Buenos Aires, Editorial Columba, colección Nuevos Esquemas.

Crespo, Julio

- 2007 *Las maestras de Sarmiento*, Buenos Aires, Grupo Abierto Libros.

Cucuzza, Héctor Rubén

- 1986 *De Congreso a Congreso. Crónica del Primer Congreso Pedagógico Argentino*, Buenos Aires, Besana.
2007 *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*, Buenos Aires, Miño y Dávila, colección Historia de la Educación Latinoamericana (Claudio Lozano Seijas, dir.).

De Titto, Ricardo J. (comp.)

- 2009 *El pensamiento de Bartolomé Mitre y los liberales*, Buenos Aires, El Ateneo.
2010 *El pensamiento de Domingo Faustino Sarmiento*, Buenos Aires, El Ateneo.

Devoto, Fernando y Madero, Marta (dirs.)

- 1999 *Historia de la vida privada en la Argentina*, Buenos Aires, Taurus.

Devoto, Fernando y Pagano, Nora

- 2009 *Historia de la historiografía argentina*, Buenos Aires, Sudamericana.

Díaz Alejandro, Carlos

- 1975 *Ensayo sobre la historia económica argentina*, Buenos Aires, Amorrortu.

Dorfman, Adolfo

1982 *Historia de la industria argentina*, Buenos Aires, Solar.

Dussel, Inés

1996 «Escuela e historia en América Latina. Preguntas desde la historia del currículum», en Cucuzza, Héctor Rubén (comp.), *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 249-268.

1997 *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, Buenos Aires, Flacso-Oficina de Publicaciones del CBC (Universidad de Buenos Aires).

2001 «¿Existió una pedagogía positivista? La formación de discursos pedagógicos en la segunda mitad del siglo XIX», en Pineau, Pablo; Dussel, Inés y Caruso, Marcelo, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós, pp. 53-91.

Fernández, María del Carmen

2001 «Colegio Nacional y Escuela Normal: la constitución de una identidad ciudadana diferenciada», en *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, n° 3, Buenos Aires, pp. 89-112.

Finocchio, Silvia

2009 *La escuela en la historia argentina*, Buenos Aires, Edhasa.

Flamant, Maurice y Singer-Kerel, Jeanne

1971 *Crisis y recesiones económicas*, Barcelona, Oikos-tau.

Freidenraij, Claudia

2010 «Entre la administración general y el gobierno inmediato. Los conflictos en torno al gobierno escolar, Buenos Aires, 1875-1905», en *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, n° 11, Buenos Aires, Prometeo, pp. 93-115.

Gallo, Ezequiel y Cortés Conde, Roberto

1986 *La República conservadora*, Buenos Aires, Hyspamérica.

Gerchunoff, Pablo; Rocchi, Fernando y Rossi, Gastón

2008 *Desorden y progreso. Las crisis económicas argentinas 1870-1905*, Buenos Aires, Edhasa.

Ginocchio Virginia

2006 «Alumnos “prolijos, callados y aseados”. O las formas en que el Estado prescribió el comportamiento infantil en la configuración de la escuela (1875-1905)», en *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, n° 7, Buenos Aires, Prometeo, pp. 91-121.

Giovine, Renata

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

González Leandri, Ricardo

2006 «La consolidación de una inteligencia médico profesional en Argentina: 1880-1900», en *Diálogos, Revista Electrónica de Historia*, vol. 7, n° 1, febrero-agosto,

Escuela de Historia, Universidad de Costa Rica, pp. 36-79. Disponible en: <<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/dialogos/article/view/6184/5887>>.

Gramsci, Antonio

1981 *La alternativa pedagógica*, México, Fontamara.

Halperin Donghi, Tulio

1982 *Una nación para el desierto argentino*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Hobsbawm, Eric

2012a *La era del capital, 1848-1875*, Buenos Aires, Crítica.

2012b *La era del imperio, 1875-1914*, Buenos Aires, Crítica.

Hora, Roy

2005 *Los terratenientes de la pampa argentina. Una historia social y política, 1860-1945*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Lenin, Vladímir

2008 *El imperialismo, fase superior del capitalismo*, Buenos Aires, Ediciones Libertador.

Lionetti, Lucía

2007a *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

2007b «La configuración de la ciudadanía republicana en el discurso escolar: Argentina, fines del siglo XIX y principios del XX», en *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, n° 8, Buenos Aires, Prometeo, pp. 125-158.

Lojo, María Rosa

2009 «Alberdi, el paradójico», prólogo a De Titto, Ricardo J. (comp.), *El pensamiento de Juan Bautista Alberdi*, Buenos Aires, El Ateneo, pp. 9-22.

Mancuso, Norberto

2011 «Los primeros pasos de la industria argentina: los avatares de una historia», en Acri, Martín et al. (comps.), *La educación y el trabajo en la Argentina. Debates, tensiones y rupturas en torno a la educación técnica (1776-1983)*, Buenos Aires, Libro x libro, pp. 23-35.

Manrique Zago

1995 *Bibliotecas Populares argentinas*, Buenos Aires, Manrique Zago.

Marichal, Carlos

2009 «La crisis mundial de 1873 y su impacto en América Latina», en *Istor, Revista de Historia Internacional* (CIDE), México, año IX, n° 36, pp. 22-47. Disponible en: <http://www.istor.cide.edu/archivos/num_36/dossier2.pdf>.

Marincevic, Juan y Guyot, Violeta

2001 «Un sujeto llamado maestro. Un análisis desde la partición civilización-barbarie», en *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, n° 3, Buenos Aires, pp. 73-88.

Martínez Peinado, Javier y Vidal Villa, José M.

1996 *Economía mundial*, Madrid, McGraw-Hill.

Marx, Karl

1993 *El capital*, tomo III, México D.F., Siglo Veintiuno.

Mayer, Jorge M.

1983 *El pensamiento vivo de Alberdi*, Buenos Aires, Losada.

Montenegro, Ana María

2012 *Un lugar llamado escuela pública. Origen y paradoja (Buenos Aires, 1580-1911)*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Myers, Jorge

2010 «La contundencia ambivalente: Sarmiento, republicano, liberal y conservador, en la disputa por la construcción de la nación», prólogo a De Titto, Ricardo J. (comp.), *El pensamiento de Domingo Faustino Sarmiento*, Buenos Aires, El Ateneo, pp. 9-35.

Néré, Jacques

1965 *La Guerra de Secesión*, Buenos Aires, Eudeba.

Nicoletti, María y Navarro Floria, Pedro

2004 «Conflictos entre la educación estatal y la educación católica en la Patagonia de fines de siglo XIX: análisis del discurso del inspector escolar Raúl B. Díaz (1910)», en *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, n° 5, Buenos Aires, Prometeo, pp. 121-137.

Novack, George

1974 *La ley del desarrollo desigual y combinado*, Buenos Aires, Ediciones Pluma.

Oelsner, Verónica

2007 «La búsqueda de modelos educativos en el extranjero: condicionantes de las distintas preferencias. El debate entre Pizarro y Sarmiento en Argentina en 1881», en *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, n° 8, Buenos Aires, Prometeo, pp. 79-104.

Oszlak, Oscar

1982 *La formación del Estado argentino*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano.

Padín, Luis

2007 *Domingo Faustino Sarmiento. Argirópolis, los Estados Unidos del Río de la Plata*, Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.

Peña, Milcíades

2012 *Historia del pueblo argentino*, Buenos Aires, Emecé.

Pineau, Pablo

1997 *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930): Una versión*

posible, Buenos Aires, Flacso-Oficina de Publicaciones del CBC (Universidad de Buenos Aires).

Plencovich, M. Cristina; Costantini, Alejandro y Bocchicchio, Ana
2009 *La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y estructura*, Buenos Aires, Ciccus.

Pomer, León

2008 *La guerra del Paraguay*, Buenos Aires, Leviatán.

Portnoy, Antonio

1937 *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420*, Buenos Aires, impreso en Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación.

Pozzi, Pablo y Nigra, Fabio

2009 *La decadencia de los Estados Unidos. De la crisis de 1979 a la megacrisis del 2009*, Buenos Aires, Maipue.

Puiggrós, Adriana

1996 «Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana», en Cucuzza, Héctor Rubén (comp.), *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 91-123.

1998 *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

2009 *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*, Buenos Aires, Galerna.

Puiggrós, Adriana (dir.)

1991 *Historia de la educación argentina, II. Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna.

2006 *Historia de la educación Argentina, I. Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Buenos Aires, Galerna.

Puiggrós, Adriana (comp.)

1992 *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*, Buenos Aires, Galerna.

Ramallo, Jorge

1999 *Etapas históricas de la educación argentina*, Buenos Aires, Fundación Nuestra Historia.

Ras, Norberto

2006 *La guerra por las vacas. Más de tres siglos de una gesta olvidada*, Buenos Aires, Galerna.

Recalde, Héctor

1987 *El Primer Congreso Pedagógico (1882)*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Regalsky, Andrés

- 1986 *Las inversiones extranjeras en la Argentina, 1860-1914*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Rodríguez Vázquez, Florencia

- 2011 «Las escuelas de orientación productiva en Mendoza como fundamento de la consolidación de la economía regional vitivinícola argentina (1880-1914)», en *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, n° 12, Buenos Aires, Prometeo, pp. 45-67.

Ruiz, Guillermo

- 2012 «La institucionalización de la educación en sistemas escolares: su estructura académica», en id. (coord.), *La estructura académica argentina. Análisis desde la perspectiva del derecho a la educación*, Buenos Aires, Eudeba, pp. 13-27.

Sabato, Hilda

- 1998 *La política en las calles. Entre el voto y la movilización. Buenos Aires, 1862-1880*, Buenos Aires, Sudamericana.

Sabato, Jorge

- 1991 *La clase dominante en la Argentina moderna. Formación y características*, Buenos Aires, Imago Mundi.

Solari, Manuel Horacio

- 1949 *Historia de la educación argentina*, Buenos Aires, Paidós.

Suasnábar, Claudio y Palamidessi, Mariano

- 2006 «El campo de producción de conocimiento en Educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa», en *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, n° 7, Buenos Aires, Prometeo, pp. 16-40.

Tedesco, Juan Carlos

- 2009 *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Terigi, Flavia y Arata, Nicolás

- 2012 «Carlos N. Vergara: críticas y proyectos de un pedagogo en disidencia», presentación en Carlos N. Vergara, *Pedagogía y revolución. Escritos escogidos*, Gonnet, UNIPE: Editorial Universitaria, pp. 11-36.

Trotsky, León

- 1974 «La curva del desarrollo capitalista», en *Una escuela de estrategia revolucionaria*, Buenos Aires, El Yunque.

Vedoya, Juan Carlos

- 1973 *Cómo fue la enseñanza popular en la Argentina*, Buenos Aires, Plus Ultra.

Weber, Max

- 1998 *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Madrid, Albor.

Weinberg, Félix

1977 *El salón literario de 1837*, Buenos Aires, Hachette.

Weinberg, Gregorio

1984 *Ley 1420. Debate parlamentario*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

1995 *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, A-Z editora-
Unesco-Cepal-Pnud.

Williams, Raymond

1980 *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península.

TESIS

Ascolani, Adrián

2001 *La historiografía educacional argentina en el siglo XX*, Rosario, tesis de maestría de Flacso, director Eduardo Hourcade.

Eliezer, Marisa

2005 *La nación de la escuela. Un análisis de los actos escolares en contextos de crisis*, Buenos Aires, tesis de licenciatura de la Universidad de San Andrés, directora Inés Dussel.

Finocchio, Silvia

2007 *Del quiosco al aula. Lecturas docentes*, Buenos Aires, tesis de doctorado de Flacso, director Gustavo Fischman.

Ginocchio Virginia

2005 *Orden, uniformidad y control: la prescripción estatal en los orígenes del sistema educativo (1875-1905)*, Buenos Aires, tesis de maestría de la Universidad de San Andrés, directora Inés Dussel.

FUENTES

Alberdi, Juan Bautista

1886 *Obras completas*, tomo IV, Buenos Aires, Tribuna Nacional.

1964 *La barbarie histórica de Sarmiento*, Buenos Aires, Pampa y Cielo.

1974 *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*, Buenos Aires, Plus Ultra. [1852]

1983 *Peregrinación de Luz del Día*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina. [1871]

2007 *El crimen de la guerra*, La Plata, Terramar. [1870]

2013 *Proceso a Mitre*, Buenos Aires, Punto de Encuentro.

Alberdi, Juan Bautista y Sarmiento, Domingo Faustino

2011 *Cartas quillotanas y Las ciento y una*, Buenos Aires, Emecé.

Anales de la Educación Común

1868 Vol. V de la colección de la Biblioteca Nacional de Maestros, Buenos Aires, Imprenta Americana.

- 1869 Vol. VIII de la colección de la Biblioteca Nacional de Maestros, n° 1, agosto, Buenos Aires, Imprenta Americana.

Avellaneda, Nicolás

- 1869 «Instrucción Pública», en *Memoria presentada por el ministro de Estado en el Departamento de Justicia, Culto e Instrucción Pública al Congreso Nacional de 1869. Reimpresión oficial de 1900*, Buenos Aires, Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional.
- 1873 *Memoria presentada al Congreso de 1873 por el ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Dr. D. Nicolás Avellaneda*, Buenos Aires, Imprenta La Unión.
- 1988 *Escritos*, Buenos Aires, Academia Argentina de Letras.

Breuil, Cristian

- 1882 «Comisión Nacional de Educación. Plan de Estudios de las Escuelas Municipales de la ciudad de Córdoba», en *El Monitor de la Educación Común*, n° 11, Buenos Aires, tomo I de la colección de la Biblioteca Nacional de Maestros, p. 340.

Constitución de la Confederación Argentina de 1853

Constitución Nacional de 1860

Constitución Nacional de 1866

Costa, Eduardo

- 1872 «Estado de la enseñanza en la provincia», en *Informe del Departamento de Escuelas al gobierno de la Provincia de Buenos Aires correspondiente a los años 1870, 1871 y 1872*, Buenos Aires, Imprenta de Pablo E. Coni, pp. 5-62.

Cámara de Diputados de la Nación

- 1876 *Diario de sesiones*, 8 de julio.

Cámara de Senadores de la Nación

- 1876 *Diario de sesiones*, 22 de julio.

El Censor

- 1886 16 de febrero, Buenos Aires.

El Monitor de la Educación Común

- 1882 n° 11, julio, Buenos Aires, colección de la Biblioteca Nacional de Maestros, tomo I.
- 1882 n° 13, agosto, Buenos Aires, colección de la Biblioteca Nacional de Maestros, tomo I.
- 1883 n° 28, abril, Buenos Aires, colección de la Biblioteca Nacional de Maestros, tomo II.
- 1883 n° 29, mayo, Buenos Aires, colección de la Biblioteca Nacional de Maestros, tomo II.
- 1885 n° 86, agosto, Buenos Aires, colección de la Biblioteca Nacional de Maestros, tomo V.

Fernández, Francisco

- 1879 «Escuelas profesionales», en *Memoria del Departamento de Justicia, Culto e Instrucción Pública correspondiente al año de 1878 presentada al Honorable Congreso de la Nación en sus sesiones del año 1879*, Buenos Aires, Imprenta El Nacional, 1879, p. 199.

García y García, D.A.

- 1881 «Extracto del informe del inspector nacional de Educación», en *El Monitor de la Educación Común*, n° 2, noviembre, Buenos Aires, tomo I de la colección de la Biblioteca Nacional de Maestros, pp. 36-40.

González Posada, Adolfo

- 1912 *La República Argentina. Impresiones y comentarios*, Madrid, Librería General de Victoriano Suárez.

Goyena, Miguel

- 1880 «Decretos», en *Decretos del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública de la República Argentina*, Archivo General de la Nación.

Hernández, José

- 1882 «La educación común en San Luis», en *El Monitor de la Educación Común*, n° 13, agosto, Buenos Aires, tomo I de la colección de la Biblioteca Nacional de Maestros, pp. 383-400.

La Educación Común en la Provincia de Buenos Aires

- 1876a n° 1, 15 de agosto, Buenos Aires, Dirección General de Escuelas.
1876b n° 7, 15 de noviembre, Buenos Aires, Dirección General de Escuelas.

Lastra, Bonifacio

- 1879 «Instrucción primaria», en *Memoria presentada al Honorable Congreso Nacional por el ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública*, Buenos Aires, Imprenta El Nacional.

Leguizamón, Onésimo

- 1875 «Informe», en *Memoria presentada al Congreso Nacional por el ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública*, Buenos Aires, Imprenta Americana.
1877 «Informe», en *Memoria presentada al Congreso Nacional por el ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública*, Buenos Aires, Imprenta Courier de la Plata.

Madero, Francisco

- 1885 «Ley de Educación», en *El Monitor de la Educación Común*, año V, n° 86, agosto, Buenos Aires, tomo V de la colección de la Biblioteca Nacional de Maestros.

Mann, Horace

- 1972 *La crisis de la educación*, Buenos Aires, Paidós.

Molina, Víctor

- 1885 «Anexo A. Secretaría», en *Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública de 1885*, Buenos Aires, Imprenta de la Penitenciaría, pp. 3-6.

Pizarro, Manuel

- 1881 «Editorial», en *Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública de 1881*, Buenos Aires, Imprenta de la Penitenciaría.

Quiroga, Pedro

- 1869 «Informe del inspector de Escuelas de Buenos Aires», en *Anales de la Educación Común*, vol. VIII de la colección de la Biblioteca Nacional de Maestros, n° 1, Buenos Aires, Imprenta Americana.

Quiroga, Pedro y Pasos, Manuel

- 1873 «Informe», en *Memoria presentada al Congreso de 1873 por el ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Dr. D. Nicolás Avellaneda*, Buenos Aires, Imprenta La Unión.

Sarmiento, Domingo Faustino

- 1876 «Enseñanza religiosa», en *La Educación Común en la Provincia de Buenos Aires*, tomo I, n° 2, 1 de septiembre de 1876, Buenos Aires, Dirección General de Escuelas.
- 1879 *Tercer informe del Director General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires*, Buenos Aires, Imprenta de M. Biedma.
- 1881 «Datos comparativos», en *El Monitor de la Educación Común*, n° 1, septiembre, Buenos Aires.
- 1915 *De la educación popular*, Buenos Aires, La Facultad. [1849]
- 1943 *Recuerdos de provincia*, Buenos Aires, Molino. [1850]
- 1980 *Facundo, o civilización y barbarie*, México D.F., Porrúa. [1845]
- 1987 *Educación común*, Buenos Aires, Solar. [1853]

COLECCIONES CONSULTADAS

Anales de la Educación Común, 1869, vol. VIII de la colección de la Biblioteca Nacional de Maestros, Buenos Aires, Imprenta Americana.

Anales de la Educación Común, 1873, vol. XIII de la colección de la Biblioteca Nacional de Maestros, Buenos Aires, Imprenta Americana.

Censo Nacional de 1869, Índice Nacional de Estadísticas y Censos.

El Monitor de la Educación Común, publicación periódica, años 1881-1885, Buenos Aires, tomos I a V de la colección de la Biblioteca Nacional de Maestros.

Informe del Departamento de Escuelas al gobierno de la Provincia de Buenos Aires correspondiente a los años 1870, 1871 y 1872, Buenos Aires, Imprenta de Pablo E. Coni, 1872.

Informe del Departamento de Escuelas al gobierno de la Provincia de Buenos Aires correspondiente al año 1875.

Memoria presentada por el ministro de Estado en el Departamento de Justicia, Culto e Instrucción Pública al Congreso Nacional de 1869, Buenos Aires, Imprenta del Siglo, 1869.

Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción pública, 1870, Buenos Aires, Imprenta El Nacional, 1870.

Memoria presentada al Congreso de 1873 por el ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Dr. D. Nicolás Avellaneda, Buenos Aires, Imprenta La Unión, 1873.

Memoria presentada al Congreso Nacional de 1875 por el ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Dr. D. Onésimo Leguizamón, Buenos Aires, Imprenta Americana, 1875.

Memoria presentada al Congreso Nacional de 1876 por el ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Dr. D. Onésimo Leguizamón, Buenos Aires, Imprenta El Tribuno, 1876.

Memoria presentada al Congreso Nacional de 1877 por el ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Dr. D. Onésimo Leguizamón, Buenos Aires, Imprenta Courier de la Plata, 1877.

Memoria del Departamento de Justicia, Culto e Instrucción Pública correspondiente al año de 1878 presentada al Honorable Congreso de la Nación en sus sesiones del año 1879, Buenos Aires, Imprenta El Nacional, 1879.

Memoria del Departamento de Justicia, Culto e Instrucción Pública correspondiente al año de 1879, Buenos Aires, Imprenta Especial de Obras, 1880.

Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública de 1881, Buenos Aires, Imprenta de la Penitenciaría, 1881.

Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública de 1885, Buenos Aires, Imprenta de la Penitenciaría, 1885.

COLECCIÓN IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

- Saúl Taborda** Investigaciones pedagógicas
Presentación de Myriam Southwell
- Domingo F. Sarmiento** Educación popular
*Presentación de Juan Carlos Tedesco
e Ivana Zacarías*
- Manuel Belgrano** Escritos sobre educación
*Selección de textos
Presentación de Rafael Gagliano*
- Carlos N. Vergara** Pedagogía y revolución
*Escritos escogidos
Presentación de Flavia Terigi
y Nicolás Arata*
- Juan Mantovani** Bachillerato y formación juvenil
Presentación de Isabelino Siede
- Pablo A. Pizzurno** Cómo se forma al ciudadano
y otros escritos reunidos
Presentación de Pablo Pineau
- Julio R. Barcos** Cómo educa el Estado a tu hijo
y otros escritos
Presentación de Nicolás Arata
- Víctor Mercante** La crisis de la pubertad y
sus consecuencias pedagógicas
Presentación de Inés Dussel
- Berta P. de
Braslavsky** La querrela de los métodos
en la enseñanza de la lectura
Presentación de Pablo Pineau
- Aníbal Ponce** Educación y lucha de clases
y otros escritos
*Presentación de Nicolás Arata
y Pablo Gentili*
- Joaquín V. González** La tradición nacional
Presentación de Darío Pulfer
- Emilio F. Mignone** Textos de educación, política
y sociedad
*Presentación de Augusto Pérez Lindo
y Cayetano de Lella*
- Ernesto Nelson** Plan de reformas a la enseñanza
secundaria y otros escritos
Presentación de Rafael Gagliano
- Emilio Alonso Criado** Del Aula. Aporte a la enseñanza de la
literatura
Presentación de Gustavo Bombini

EN PREPARACIÓN

- Arturo Jauretche** La colonización pedagógica
Presentación de Darío Pulfer

SERIE MATERIALES

- Cecilia Braslavsky** La discriminación educativa en
Argentina

En el marco de la colección *Ideas en la educación argentina* presentamos la serie *Aportes a la historia educacional*, en la que nos proponemos publicar materiales de investigación que contribuyan a difundir estudios pioneros o revisiones críticas de períodos ya visitados. La reconstrucción histórica, basada en interrogantes de nuestro estricto presente, permite contextualizar tendencias y prácticas, vincular tradiciones vivas en nuestro sistema educativo y problematizar cuestiones arraigadas en las distintas concepciones de la educación nacional. Con esta iniciativa, a su vez, buscamos dar cauce a la importante producción que en este campo se despliega en el ámbito académico.

DARÍO PULFER

DIRECTOR DE LA COLECCIÓN
IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

En *El Estado y la educación. Economía y política en los orígenes del sistema educativo argentino*, Oscar Daniel Duarte se remonta a la agitada década de 1870 –aquella en la que sucedieron el fin de la Guerra del Paraguay y el comienzo de la primera gran crisis económica global– para desentrañar hasta qué punto la orientación ideológica de la escuela argentina estuvo condicionada por el contexto material en el que se forjó. «La crisis de 1873 actuó como un momento bisagra en la historia, marcando un antes y un después en la organización política nacional, así como en la orientación de las propuestas dirigidas a la educación», señala el autor en las primeras líneas de un libro que se focaliza en los vínculos entre historia económica e historia de la educación, eje poco explorado por otros investigadores de esta materia. Tras analizar las propuestas que el Estado había intentado aplicar en la etapa previa a esa crisis, haciendo incluso un contrapunto entre las ideas de Sarmiento y las de Alberdi, este volumen repasa minuciosamente los recortes que frenaron un proyecto educativo de orientación científico-técnica para dar lugar a otro de carácter cívico-humanístico que marcaría el desarrollo posterior de la escuela en nuestro país.

ISBN 978-987-3805-33-2

