

X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario. Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario, 2005.

¿Educar para qué? ¿Educar a quiénes? El proyecto educativo y la visión del hombre de los 'padres fundadores de la nación educativa'.

García Bossio, Horacio Alberto.

Cita:

García Bossio, Horacio Alberto (2005). *¿Educar para qué? ¿Educar a quiénes? El proyecto educativo y la visión del hombre de los 'padres fundadores de la nación educativa'*. X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario. Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-006/212>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Xº JORNADAS INTERESCUELAS / DEPARTAMENTOS DE HISTORIA

Rosario, 20 al 23 de septiembre de 2005

Título: ¿Educar para qué? ¿Educar a quiénes? El proyecto educativo y la visión del hombre de los “padres fundadores de la nación educativa”

Mesa Temática: Nº 22 -Historia de la Educación Argentina

Pertenencia institucional: Departamento de Historia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Católica Argentina

Autor/res: García Bossio Horacio Alberto, Profesor Adjunto de la Cátedra Historia Económica Contemporánea, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Católica Argentina

Dirección: Calle 511 Nº 1667. La Plata Pcia de Buenos Aires.

Teléfono 0221-4712892.

Dirección correo electrónico: hgbossio@infovia.com.ar

1. Introducción

Detrás de toda estrategia pedagógica, de toda praxis educativa y de toda política educativa se encierran ciertos presupuestos teóricos, los cuales deben esclarecerse y justificarse para educar en una realidad compleja, cuya comprensión exige un análisis interdisciplinario y multivariable y que demanda, para ello, propuestas de transformación enmarcadas en un cierto paradigma de la complejidad.

En todo proyecto educativo la concepción del hombre y de la vida (*Weltanschauung*) es ineludible pues entra en la dinámica de toda opción¹. Estos son las hipótesis fundamentales que estructuran nuestra ponencia, sintetizadas en los dos interrogantes

¿Educar para qué?

¿Educar a quién/ es?

El sistema educativo en nuestro país, desde que fuera definido por la masividad de acceso a la educación elemental desde fines siglo XIX , tuvo como protagonista excluyente al Estado, el cual, a través del monopolio de la currícula fue determinante en la definición de *¿Educar para qué?*. Las

¹ SAGRADA CONGRAGACION PARA LA EDUCACIÓN CATOLICA (1998), **La escuela católica**, Ediciones Paulinas, Buenos Aires, página18.

investigaciones sobre la historia de la educación en Argentina han propuesto diversas caracterizaciones sobre el rol del Estado en la delimitación de las políticas públicas de las instituciones de bienestar (hospitales, escuelas, centros asistenciales), cuyo diseño y estrategias estuvieron subordinadas al proyecto de Nación que cada administración gubernamental tenía *in mente*. Filmus (1996)² lo caracterizó al describir los distintos “Estados” y sus propuestas educativas, en perspectiva histórica. El *Estado oligárquico-liberal o el Orden Conservador*³ (“Educar para la construcción de un orden político”), fuertemente excluyente en lo económico y en lo político, encontró en la educación el mecanismo más idóneo para integrar y “modernizar” a la sociedad. Según Tedesco (1986)⁴ nuestro sistema educativo se constituyó con características fuertemente “estatistas y centralizadoras”, asumiendo el Estado Nacional su rol de *Estado Educador*, por gestión propia o a través del control de las instituciones de tipo privado, con un centralismo no igualitario, ya que en su búsqueda de la homogeneidad formal no se correspondió con una realidad social marcadamente desigual y heterogénea. La escuela *sarmientina* identificaba *igualar* como sinónimo de *homogeneizar*. Dussel y Southwell (2004)⁵ sostienen que la idea de Sarmiento y de los otros miembros de su generación de ver a ricos y pobres sentados juntos en el mismo banco de la escuela y recibiendo la misma educación, fue su motivo de orgullo. Además, agregan, para la llamada Generación del ‘80 la propuesta fue más suavizar las desigualdades que construir la igualdad. Citando las Memorias del Consejo Nacional de Educación de 1887⁶, las investigadoras describen el *¿Educar para qué?* y el *¿Educar a quiénes?* cuando transcriben que

“El amplio edificio de elegantes formas al que asiste tanto el niño pobre como el rico no sólo tiene la ventaja de suavizar las diferencias de las clases sociales por el roce frecuente y la común educación, sino que es también una

² FILMUS DANIEL (1996), **Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos**, Editorial Troquel, Buenos Aires, páginas 16 a 40.

³ BOTANA NATALIO (1986), **El orden conservador**, Editorial Sudamericana, Buenos Aires.

⁴ TEDESCO JUAN CARLOS (1986), **Educación y sociedad en Argentina, 1880- 1945**, Ediciones Solar, Buenos Aires.

⁵ DUSSEL INES y SOUTHWELL MYRIAM (2004), *La escuela y la igualdad, renovar la apuesta*, en revista **El Monitor de la educación**, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, N° 1, V época, Octubre, páginas 26 y 27.

⁶ *Memorias del Consejo Nacional de Educación, 1887, N° XLIV*, en **El Monitor...**, op. cit, página 27

condición de nuestra democracia que necesita del molde común de la escuela para formar la sociedad homogénea (sic), que a la vez haga posible el régimen representativo de gobierno, evite las catástrofes que la diversa educación y condición social han engendrado en todos los tiempos y en todas las partes del mundo...”

Es decir que en la cosmovisión de los “padres fundadores de la Nación educadora” estaba muy en claro las diferencias y la necesidad del control social “planificado” desde el Estado que incorporaba, en su **liberalismo conservador**, el optimismo antropológico positivista, apoyado en una concepción de los hombres como seres racionales, autosuficientes y naturalmente iguales y buenos, que veían en la organización política un reaseguro de la libertad natural del individuo, siendo ésta la base de las tesis liberales y democráticas. Pérez Guilhou (1997)⁷, para analizar **las posturas** de los representantes dentro de la Convención Constituyente que debía reformar la Constitución de la Provincia de Buenos Aires en 1873 (cuyas ideas sobre la educación son básicas para entender la ley provincial de Educación Común de 1875, antecedente imprescindible de la famosa ley nacional 1420, de 1884, que durante un siglo marcó la educación primaria en Argentina) las clasifica en **liberales, radicales y conservadoras**. Las *ideas liberales* sostenían que los derechos individuales fundamentales eran anteriores al surgimiento del Estado, rescatando la preeminencia de la libertad, la seguridad y la propiedad privada frente a la igualdad entre los hombres. Defendían la libertad de cultos y de enseñanza, con la Iglesia separada del Estado. Para los *radicales democráticos*, los derechos fundamentales son los que fija la voluntad general, donde la libertad y la igualdad son reconocidas, aunque se pone el acento en la segunda. La Iglesia, subordinada al Estado y la enseñanza pública, laica. Para ambas posturas, el peso del Legislativo es esencial para representar las voluntades de los individuos sobre el Ejecutivo, que debía subordinarse a los principios rectores emanados de la acción libre de los ciudadanos.

Por último, para las *ideas conservadoras* los derechos son una construcción histórico- institucional. La Iglesia debía ser sostenida por el Estado, con tolerancia de otros cultos pero sin un status de igualdad con el católico.

⁷ PEREZ GUILHOU DARDO (1997), **Liberales, radicales y conservadores. Convención Constituyente de Buenos Aires 1870-1873**, Editorial Plus Ultra, Buenos Aires, páginas 17 y 18.

Respetaban la libertad de enseñanza, pero comprometida con los valores éticos del cristianismo. Finalmente, un Ejecutivo fuerte era el que debía controlar al Legislativo.

Sin dudas que esta caracterización es un intento provisorio, cuya importancia reside en reconocer que estas ideas estaban encarnadas en todos los hombres de la *élite* gobernante, (presente en todas las medidas del Ejecutivo y en todos los debates parlamentarios) cuya característica más marcada era el **eclecticismo** en las posiciones personales, de allí que un mismo actor desgranaba - frente a los problemas concretos a debatir o a resolver- en forma “heterodoxa” tanto las concepciones liberales, democráticas y/o conservadoras, según se discutía la educación, los derechos, el papel de la Iglesia o de los poderes públicos del Estado.

La presente Nota de Investigación tiene como objetivo analizar el pensamiento de los “padres fundadores de la Nación educativa” y contrastar el proyecto educativo, a priori, más descentralizador de la Provincia de Buenos Aires con respecto a la ley 1420, como expresión de la tensión de dos visiones de la educación y de los ciudadanos a ser educados, en el marco de un modelo “liberal- conservador”.

2. ¿Educar para qué? ¿Educar a quiénes? en la visión de Domingo Faustino Sarmiento, Juan Bautista Alberdi y Antonio Malaver

2.1 ¿Sarmiento versus Alberdi?

En su proyecto de incorporar a la educación como formadora del ciudadano, las visiones de Juan Bautista Alberdi ⁸ y de Domingo Faustino Sarmiento⁹ difieren en la forma que presentan el problema del “empoderamiento

⁸ ALBERDI JUAN BAUTISTA (1888), **Obras Completas**, Imprenta “La Tribuna Nacional”, Buenos Aires, Tomo III..

⁹ SARMIENTO DOMINGO FAUSTINO (1948), **Educación popular**, Editorial Lautaro, Buenos Aires y **Obras Completas** (1950), Editorial Luz del Día, Buenos Aires.

educativo”, aunque compartían cierta desilusión en el carácter de *agente* de los individuos para incorporar a la educación como una dimensión capaz de desarrollar plenamente sus capacidades individuales o de animar el crecimiento económico. La *Weltanschauung* de estos “padres fundadores de la educación” que ha sido analizada extensamente a modo de un contrapunto entre dos posiciones casi antagónicas, sería más conveniente describirlas como matices de una similar función utilitaria de la educación como articuladora de la inserción de Argentina en un modelo capitalista emergente. Mientras que Alberdi proclamaba que la “educación no es la instrucción” y que los antiguos fundadores de la Nación - Belgrano y Rivadavia- asimilando educación con instrucción habían confundido el “género con la especie”, pues “... *los árboles son susceptibles de educación, pero sólo se instruye a los seres racionales...*”¹⁰. Sostiene que “... *la educación que opera para la acción espontánea de las cosas, la educación que se hace por el ejemplo de una vida más civilizada que la nuestra, una educación fecunda que Rousseau comprendió y llamó educación de las cosas...*”¹¹. La **educación de las cosas**, según Alberdi, debía reemplazar el lugar que se le daba a la mera **instrucción** en “... *la edad temprana que de nuestras Repúblicas, por ser el medio más eficaz y más apto para sacarlas con prontitud del atraso en que se encuentran...*”¹².

En cuanto a una **educación para todos**, Alberdi sostenía que

“... *no pretendo que debe negarse al pueblo la instrucción primaria, sino que es un medio impotente comparado con otros (¿?) que se han desatendido... la instrucción, para ser fecunda, ha de concentrarse en las ciencias y artes de aplicación, a cosas prácticas, a lenguas vivas (el inglés como idioma de la libertad, de la industria y del orden), a conocimientos de utilidad material e inmediata...*”¹³.

¹⁰ ALBERDI, op. cit. , página 417

¹¹ Ibid, página 417.

¹² Ibid, página 418.

¹³ Ibid, página 419

Por su parte, Sarmiento articulaba una clara relación entre el “progreso” material – en su visión decimonónica- y las *capabilities*¹⁴ de las persona a ser educadas. Para lograrlo, era imprescindible la educación pública. Afirmaba, como Alberdi, que la educación debía propender a una enseñanza utilitaria, racional y científica¹⁵, asumiendo que “... *las masas están menos dispuestas al respeto de las vidas y de las propiedades, a medida que su razón y sus sentimientos morales están menos cultivados...*”¹⁶.

Sin embargo, el proyecto sarmientino (que no llegó a cuestionar la legitimidad de un orden político y social muchas veces desigual) asumía que la educación común impulsaría una rápida socialización de las masas iletradas. Su obsesión por una rápida escolarización no descartaba una fuerte impronta del Estado (educador), aún cuando su admiración por el modelo norteamericano, de confianza en la libre iniciativa individual y de las pequeñas comunidades locales, constituiría el soporte, según su criterio, de la *sustentabilidad* de su modelo educativo. En sus palabras estos principios se resumían cuando afirmaba

*“... la acción del gobierno en todo lo que tiende a la mejora de la sociedad es lenta en sus resultados y sus medios no siempre producen el efecto que prometen... el gobierno sólo puede ayudar a un impulso nacido en el seno de la sociedad misma; pero imprimirla eficazmente es una tarea que excede su fuerza motriz...”*¹⁷

Es decir que las diferencias *sarmientinas* y *alberdianas* se pueden reducir a la visión del educando (¿Educar a quiénes?) y a la esfera más propicia que asegure la *educabilidad* de los niños/ niñas pasibles de recibir el conocimiento, compartiendo con algunos matices el ¿Educar para qué?¹⁸. Mientras que para

¹⁴ *Capabilities* según las define AMARTYA SEN (2000), **Desarrollo y libertad**, Editorial Planeta, Barcelona y MARTA NUSSBAUM (2002), **Las mujeres y el desarrollo humano. El enfoque de las capacidades**, Editorial Herder, Barcelona

¹⁵ TEDESCO, op. cit, página 28.

¹⁶ SARMIENTO, **Educación popular**, op. cit, página 27.

¹⁷ SARMIENTO, **Obras Completas**, Tomo XII, op. cit, página 103.

¹⁸ HORACIO GARCIA BOSSIO (2004), *La Educación: obstáculo y posibilidad para una desarrollo humano sustentable*, **Programa Deuda Social Argentina, Área de Estudios Temáticos**, INSTITUTO PARA LA INTEGRACIÓN DEL SABER (IPIS), DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN INSTITUCIONAL (DII), Universidad Católica Argentina. Buscar en www.uca.edu.ar.

Sarmiento todos los jóvenes podían ser educados en el ámbito de socialización secundaria por excelencia, **la escuela pública**, donde recibirían las calificaciones para sostener la nueva estructura política y productiva nacida después de Caseros, Alberdi desconfiaba de las condiciones de posibilidad de la población local de ser efectivamente instruida (de allí su arenga para incorporara inmigración anglosajona) y, si se iniciaba un proyecto sistemático de enseñanza- aprendizaje no era la escuela el espacio exclusivo, ni siquiera el deseable, pues prefería poner el énfasis en los motores materiales del progreso (el FFCC, la inmigración, las leyes)¹⁹

2.2. Aportes de Malaver en la génesis de la Educación Común

Si, como señala Barba²⁰, la ley N° 888 de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires (promulgada el 26 de setiembre de 1875) colocó a la provincia al frente de la educación nacional, al llevar la iniciativa y ofrecerle a la Nación una coherente estructura educativa, con principios tan claros como la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza primaria, incorporados más tarde a la ley nacional N° 1420 (de 1884), es necesario analizar el pensamiento de don Antonio E. Malaver, uno de los pioneros y padres fundadores, junto a Sarmiento, de una “Provincia Educativa”.

El Proyecto de Ley Orgánica de la Educación Común para la Provincia de Buenos Aires o Ley Orgánica de Instrucción Pública, fue redactado y presentado a la Asamblea Legislativa (el 3 de octubre de 1872) por Malaver, jefe del Departamento de Escuelas, durante la gobernación de Mariano Acosta. Dicho proyecto, con 94 artículos distribuidos en siete capítulos, recogía la tradición educativa previa en la Argentina y tenía su inspiración en las experiencias de Europa y Estados Unidos. Barba sostiene que, para Malaver, fueron antecedentes imprescindibles a tenerse en cuenta la ley de educación primaria de Corrientes, del gobernador Pujol (19 de abril de 1853), la Constitución de Tucumán (19 de marzo de 1856), la ley de educación común

¹⁹ TEDESCO, op. cit, página 33

²⁰ BARBA FERNANDO (1982), **Los autonomistas del 70**, CEAL, Buenos Aires, páginas 116 y siguientes. Para la Educación Común en la Provincia de Buenos Aires, es imprescindible ver PINEAU PABLO (1990), **La escolarización en la provincia de Buenos Aires, 1860-1890**, FLACSO, Buenos Aires.

de Catamarca (2 de noviembre de 1871) y las obras francesas tales como *L'Instruction Publique aux Etats*, de **Hippeau**; *L'Obligation Legale de l'Enseignement*, de **Rendu** y *Rapport sur l'enseignement primaire obligatoire* de **De Haerne**²¹.

Estas influencias son recatadas por la historiografía como constitutivas del proyecto de 1872. En nuestra Nota de Investigación queremos rescatar, sin embargo, el **relato que realiza el propio Malaver sobre los Fundamentos y Motivos del Proyecto de Ley Orgánica de Instrucción Pública** (escrito realizado el 8 e junio e 1873) donde el autor afirmaba que

*“... al aceptar el puesto de Jefe del Departamento de Escuelas sentí que la falta de tiempo y el deseo de no demorar su presentación me impidieron acompañarlo con una exposición detallada de los motivos y fundamentos de sus numerosas disposiciones (...) como el proyecto que presenté se encuentra al estudio en la Legislatura... he creído que podía ser útil la redacción de los fundamentos y motivos del Proyecto...para ello he preferido, siempre que ha sido posible, **copiar a la letra las palabras de las autoridades en las que me apoyo, pues nada se inventa ni es posible pretender originalidad en materia legislativa** (sic) si han sido estudiadas y aplicadas en diversos países; y al querer presentar como míos propios los razonamientos que ofreciera, sólo conseguiría disminuir el valor que realmente tienen cuando aparecen autorizados con los nombres de los que han sido consignados en libros que gozan merecida reputación...”²²*

Malaver deja en claro que lo suyo es una síntesis personal de obras clásicas para la época sobre la educación común y que, su único mérito fue armarlas como las piezas de un complicado *puzzle*. Por eso, para cada artículo del Proyecto de Ley Orgánica, Malaver agregaba sus fuentes y el modelo heurístico seguido en su investigación. De este trabajo fenomenal, cabría rescatar sus interpretaciones de cuatro temas fundamentales;

²¹ Ibid, página 115.

²² MALAVER ANTONIO, MONTES DE OCA JUAN, MORENO JOSE MARIA y ARAUJO CEFERINO (1872) **Revista de Legislación y Jurisprudencia**, Suprema Corte de la Provincia de Buenos Aires, Tomo VIII, páginas 323 y siguientes.

1. **La obligatoriedad de la enseñanza primaria**, desde donde sostiene su *Weltanschauung* (¿Educar a quiénes? y ¿Educar para qué?)
2. **El rol del Estado y de los padres en la educación de los niños/as**, discutiendo la libertad de los padres para educar –o no- a sus hijos y la justificación de la coerción del Estado en esos casos.
3. **El papel de “policía educativa” del Estado y su concepción de órgano de contralor**, donde sostiene la necesidad de los registros y las estadísticas oficiales de la población pasible de estar insertos dentro del sistema de educación sistematizada y el poder punitivo para los adultos que no cumplían o para los menores que deambulaban por la vía pública sin acudir a la escuela.
4. **La centralización y/o descentralización de las funciones del “gobierno” de la burocracia educativa**, donde expone el carácter centralizador del sistema con decisiones tomadas, sin embargo, por los actores sociales particulares (parece primar, en Malaver, el carácter centralizador propio del modelo francés más que el descentralizador del modelo norteamericano)

2.2.1 Concepción del hombre, según Malaver

Cuando analiza el carácter obligatorio que debía tener la instrucción elemental, Malaver saca a relucir su concepción de la persona que va a ser educada, señalando cuales serían las condiciones de educabilidad requeridas por el Estado en su proyecto de *Provincia Educativa*. Es clara su posición en este punto, cuando señala que

*“...la obligación de los padres de dar a sus hijos la educación indispensable para poder llenar cumplidamente los **deberes que pesan sobre todo ser racional, en su respectiva condición social...**”*²³

A esa concepción racionalista sobre el sujeto a ser educado, reivindica el papel de la escuela como el espacio (dependiente de la tutela atenta del

²³ MALAVER (1872), op. cit, página 327.

Estado) que presenta un carácter natural de *empoderamiento*. Citando *An Act to provide for public Elementary Education in England and Wales*, Malaver agrega que

*“... la escuela tiene como destino dar dignidad a las almas de los seres que le han sido confiados, purificar sus sentimientos, arrojar, como relámpagos en la noche de sus inteligencias las verdades que hacen del Cristianismo el fundamento del orden social... es el lugar en que la ley moral se manifiesta al niño...”*²⁴

Los valores de la tradición cristiana se incorporan dentro del marco del derecho natural sobre el cual se fundaría la moral individual y social (propia de la tradición protestante).

2.2.2 La familia y el Estado, según Malaver

¿Tenían los padres la libertad de educar- o no- a sus hijos? Para Malaver la instrucción elemental no era potestad absoluta de los padres, ya que si ellos le negaban a sus hijos ese *derecho a aprender*, el Estado tenía la plena autoridad para “sacarles” esa opción y compeler a la familia a educar a los niños /as. Siguiendo el razonamiento de Emilio de Leveleye (1872: *L’Instruction du Peuple*, París, Tomo III) sostiene la tradición francesa que el Estado tiene el derecho de obligar a los padres a instruir a sus hijos, justificando que esa medida era justa, útil y aplicable. Lo ejemplifica citando al autor francés

*“... si el que comete un acto injusto cae bajo una legislación represiva, el padre que no da a sus hijos una cultura intelectual que los haga seres inteligentes y morales, faltando al cumplimiento de un deber natural... perjudica a la sociedad al introducir un su seno hombres ignorantes predispuestos al error, a la inmoralidad y al crimen quizás, que serán para la sociedad una causa de desorden, de peligros y de gastos...”*²⁵

²⁴ Ibid, página 338

²⁵ Ibid, página 328.

Malaver, ante los argumentos que con esas medidas se estaba violando la libertad individual, volvía a las citas de Leveleye para ser contundente en la respuesta, al decir que

“... el padre “obliga” al hijo a ir a la escuela y la maestra “obliga” al estudiante a aprender la lección; ¿en pos de la no obligatoriedad se pretenderá que el niño tiene un derecho inviolable a la ignorancia?...”²⁶

Para terminar con esta dicotomía “falsa” según Malaver, se apoya en el caso de Estados Unidos, “país celoso de los derechos cívicos” según su opinión, donde se respeta menos el “derecho a la ignorancia” con leyes duras que obligaban a las comunas a penalizar a los que no enviaban a sus hijos – entre 7 y 16 años- a la escuela.

2.2.3 Control Estatal, según Malaver

Como se desprende de las citas anteriores y basándose en la experiencias de varios países europeos y en algunos estados de los Estados Unidos (especialmente Boston), Malaver se justificaba afirmando que en las naciones donde el sistema era coercitivo, los logros educativos fueron excelentes (pone los casos de Suiza, Prusia, Gran Bretaña, Suecia, Noruega y Dinamarca). Y en sus posturas republicanas, dejaba en claro que no se coartaban los derechos de los niños (que como menores no los gozaban plenamente) ni el de los padres, que podían elegir dónde y cómo educar a sus hijos (en escuelas públicas o privadas, e incluso en sus hogares), pero sostenía que lo que no podían elegir era “*el derecho de hacer el mal, de reducir a los hijos a la condición de bruto*”. Esa función disciplinadora del orden social era la que se esgrimía para levantar el control estadístico y para adoptar medidas punitivas para quienes no cumplieran con la obligatoriedad de la instrucción elemental.

2.2.4 Centralización educativa, según Malaver

²⁶ Ibid, página 329

Finalmente, Malaver propone la administración burocrática centralizada del sistema de educación común, reflejada en los organismos encargados del “gobierno educativo”, del nombramiento y capacitación de los docentes y del *minimun de contenidos* curriculares a ser trasmitidos. Sin embargo, pese a la centralización de las funciones esenciales en el Consejo General de Instrucción Pública y en la figura del Jefe del Departamento General de Escuelas, el proyecto de Malaver apoya una **administración local** y un **gobierno inmediato de las escuelas comunes** que estaría a cargo de Consejos electivos de vecinos en cada Parroquia de la Capital y en cada Municipio de la Provincia.

3. Análisis comparado de la Educación Pública en la Provincia de Buenos Aires y en la Nación

En este apartado, realizamos una lectura comparada de los principios educativos más relevantes de la ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires (de 1875), con respecto a la famosa ley nacional 1420 de Educación Común de 1884²⁷. Utilizamos como fuentes primarias los textos de ambas leyes, tomando como base para realizar el ejercicio comparativo las siguientes variables:

- Obligatoriedad y gratuidad
- Igualdad y libertad
- Currículo y características del sistema educativo
- Docentes
- Gobierno y burocracia educativa
- Otras disposiciones importantes²⁸

Principios Educativos	Ley de Educación Común de la Provincia	Ley de Educación Común
-----------------------	--	------------------------

²⁷ LEY N° 888 DE EDUCACION COMUN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (1875), en **Disposiciones Escolares de la Provincia de Buenos Aires**, Edición Oficial, Talleres Solá, La Plata, 1897 y LEY N° 1420 DE EDUCACION COMUN (1884), en **Anales de Legislación Argentina, 1880-1888**.

	de Buenos Aires N° 888 (1875)	N° 1420 (1884)
Obligatoriedad	La <i>educación común</i> es obligatoria (la obligatoriedad comprende a los padres, tutores o encargados de los niños entre 6 y 14 años y las niñas entre 6 y 12 años). El no cumplimiento derivaba en sanciones pecuniarias para los adultos y arresto que no exceda los tres días	La <i>instrucción primaria</i> es obligatoria y gradual, para niños entre 6 y 14 años, preferentemente en escuelas mixtas. La obligatoriedad comprende a padres, tutores y encargados, pero el no cumplimiento implicaba sanciones desde multas hasta el uso de la fuerza pública
Gratuidad	La educación pública es gratuita y obligatoria en las condiciones y penalidades que marca la ley	Escuela pública gratuita al alcance de los niños en edad escolar primaria. Para ello, cada vecindario de 1.000 a 1.500 habitantes en las ciudades o 300 a 500 habitantes en las colonias o territorios constituiría un distrito escolar con derecho a por lo menos una escuela primaria pública.
Igualdad	No se utiliza la palabra igualdad. Sin embargo el concepto de "educación común" significaba	No se utiliza la palabra igualdad

	“educación para todos”	
Libertad	<p>La instrucción primaria no sólo sería recibida en las escuelas comunes, o en establecimientos particulares, sino que podía dictarse en la casa de los padres, tutores o personas en cuyo poder se encontraran los niños, siempre que se respetara el cumplimiento del <i>minimum</i> de contenidos de la enseñanza obligatoria impartidos por la ley.</p>	<p>La ley abre la posibilidad del desarrollo de la iniciativa particular, estando las escuelas particulares obligadas a incorporarse a un registro de asistencia y libro de estadística, amén de ser pasibles de ser supervisadas por los inspectores de la escuelas primarias y del consejo escolar del distrito, que velarían por la obligatoriedad, la moralidad e higiene y por el cumplimiento del <i>minimum</i> de contenidos de la enseñanza obligatoria impartidos por la ley.</p> <p>Sin embargo la acción punitiva del Estado para los padres está presente como amenaza latente</p>
Currículo	<p>El <i>mínimun</i> de instrucción quedó fijado por el Consejo General de Educación, para ello se consideraban tanto los recursos y necesidades</p>	<p>En el artículo 6° se determina el <i>minimum</i> de instrucción obligatoria, que además del manejo de la lengua nacional y de las matemáticas, se</p>

	<p>locales de cada población en relación a sus condiciones económicas, como la necesidad esencial de <i>“formar el carácter de los hombres por la enseñanza de la religión y de las instituciones republicanas”</i> (Capítulo 1, art. 3°)</p>	<p>interesaba por incorporar elementos esenciales de la nacionalidad. Esos contenidos se desarrollarían según las necesidades del país y de la capacidad de los edificios escolares. Las escuelas ambulantes y de adultos tendrían contenidos mínimos diferenciados.</p>
Sistema educativo	<p>Las escuelas comunes se reunían en seis categorías, (según el Reglamento para las Escuelas Comunes): jardines de infantes (3 grados); escuelas infantiles (3 grados); escuelas elementales (1° a 4°); escuelas graduadas completas (6 grados); escuelas asilos, todas mixtas y escuelas de adultos, de un solo sexo (divididas en dominicales, nocturnas o de cárceles). Existían escuelas rurales (fijas o ambulatorias)</p>	<p>La enseñanza primaria se dividía en seis o más grados y debía ser impartida sin alteración de grados en escuelas infantiles, elementales y superiores. Además de esta educación “común” se establecían escuelas especiales de enseñanza primaria, jardines de infantes, escuelas para adultos y escuelas ambulantes.</p>
Docentes	<p>Los maestros y directores de las escuelas comunes</p>	<p>Los maestros y directivos de las escuelas públicas</p>

	<p>no debían tener enfermedades o defectos que, a juicio del Consejo General, los inhabilitara para ejercer su profesión. Debían observar una conducta que pudiera “servir de modelo a sus alumnos y a los vecinos de la localidad donde ejerzan sus funciones” (art. 53). Acreditar idoneidad con el diploma de maestro de escuela. Debían capacitarse asistiendo a las conferencias pedagógicas, según lo establecía la Dirección General de Escuelas.</p>	<p>debían acreditar aptitudes para el cargo, sintetizadas en su capacidad técnica, fehacientemente acreditada, sin defectos físicos y de probada moralidad. Tenían el derecho a recibir una remuneración que no podía disminuirse siempre que durase su buena conducta. Debían capacitarse asistiendo a las conferencias pedagógicas, según lo establecía el Consejo Nacional de Educación.</p>
<p>Gobierno y Administración</p>	<p>Funcionaba un Consejo General de Educación y un Director General de Escuelas. El Consejo se componía de un Director elegido por el Ejecutivo con acuerdo del Senado (duraba cuatro años, remunerado) y ocho miembros, elegidos por el ejecutivo con acuerdo de Diputados. Como el director duraban cuatro</p>	<p>El Consejo Nacional de Educación funcionaba en la Capital de la República, bajo dependencia del Ministerio de Instrucción Pública. Estaba formado por un Presidente y cuatro vocales. Los Consejeros eran elegidos por el Poder Ejecutivo y el Presidente del Consejo con acuerdo</p>

	<p>años, eran remunerados y podían ser reelegidos.</p> <p>La administración local y el gobierno inmediato de las escuelas estaban a cargo de los consejos electivos de vecinos de cada parroquia en la Capital y de cada Municipio en el resto de la Provincia.</p>	<p>del Senado y podían ser reelegidos. Se establecían además Consejos Escolares de Distrito (con un presidente y un tesorero), al cual debían informar los inspectores, y que permitía que cinco padres lo integraran, con un cargo que duraba dos años, ad honorem.</p>
Otras disposiciones	<p>Actitud punitiva del Estado frente a la obligatoriedad, con el peso a los padres y a los tutores de ser los encargados de cumplir con la escolaridad. Los consejeros escolares de cada distrito nombraban comisionados en cada localidad para llevar a las escuelas a los niños, de modo que no quedaran sin instrucción primaria.</p> <p>Se le da peso al municipio para que éste financie y promueva la escolaridad. Determina la libertad de enseñanza de cultos, ajenos al catolicismo.</p>	<p>Actitud punitiva del Estado para con el no cumplimiento de la obligatoriedad y reducción salarial para los docentes que no asistían a las conferencias pedagógicas.</p> <p>La enseñanza religiosa sólo podía ser dada en las escuelas públicas, a contra turno, por los ministros de los diferentes cultos.</p> <p>Proponía un censo educativo cada dos años y llevar un libro de estadística de asistencias de alumnos.</p>

	<p>Asegura ciertas condiciones de educabilidad y equidad al proveerles a los niños más pobres del vestido y de útiles para que puedan concurrir a clases.</p> <p>Registro permanente de la población a educar</p>	
--	---	--

4. Conclusiones

Luego del análisis del pensamiento de los *padres fundadores de la Nación educadora* y de las características del sistema educativo en la Provincia de Buenos Aires y en la Nación podemos extraer algunas conclusiones a modo de respuestas tentativas a los interrogantes fundamentales que animaron esta Nota de Investigación

¿Educar para qué?

¿Educar a quiénes?

En primer lugar, la visión del hombre y del proyecto educativo de los *padres fundadores* osciló entre una posición racional que aceptaba el carácter imprescindible de contar con una población educada según los principios emanados de la currícula oficial diagramada centralmente por el Estado y cierto escepticismo sobre las posibilidades reales de alcanzar en el corto plazo esos objetivos. Mientras que Alberdi prefería “traer los retoños ya crecidos de Europa” antes de pasar por la larga espera de ver nacer y crecer las semillas de la instrucción elemental, Sarmiento y Malaver confiaban en el peso de la educación común como reaseguro para un proyecto político y económico más sustentable, aunque desconfiaban del éxito de la acción individual o comunitaria sin la acción de “acompañamiento” (punitivo) del Estado.

En segundo lugar, la lectura crítica de los comentarios que realizó Malaver sobre el Proyecto Provincial retoma una discusión clave sobre los derechos naturales individuales en contraposición a los derechos “públicos” del ciudadano que emanaban de la Constitución. El debate se circunscribió en torno a la obligatoriedad de la educación provista por el Estado y el derecho de los padres – o no- como primeros educadores de sus hijos.

Finalmente, la centralización o la descentralización del sistema educativo (¿ley provincial N° 888 versus ley nacional N° 1420?) quedó opacada por los debates en torno a la enseñanza religiosa o al carácter laico de la misma (en los debates del Congreso Pedagógico de 1882). Estuvieron las propuestas centralistas (que promovían el carácter nacional de la política educativa) y, por otro lado, los defensores de las autonomías provinciales, para quienes la intervención de la nación en temas educativos era inconstitucional. Dos tendencias en pugna que seguirían gravitando en la vida política argentina un siglo después y que marcarían el carácter de *agencia* o de mero *control social* del sistema de educación elemental en nuestro país.²⁹

²⁹ El cuadro comparado es de elaboración propia a partir del texto de ambas leyes. Las variables fueron extraídas del estudio de la FUNDACIÓN DE INVESTIGACIONES ECONOMICAS LATINOAMERICANAS (1998), **Una educación para el siglo XXI**, Centro de Estudios Públicos, Buenos Aires, páginas 142 a 145.