

XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche, 2009.

El sistema educativo argentino. De cómo se construye una nación (1880-1930).

Zaidenweg, Cielo.

Cita:

Zaidenweg, Cielo (2009). *El sistema educativo argentino. De cómo se construye una nación (1880-1930)*. XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-008/820>

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>.

El sistema educativo argentino. De cómo se construye una nación (1880-1930).

Cielo Zaidenweg

1. El afán de construir y perpetuar la nación argentina

Si nos dejamos guiar por algunos de los escritos de una variada gama de historiadores (argentinos en su mayoría) acerca de las relaciones internacionales de este país, podríamos sostener que habría existido una nación argentina desde el momento mismo de la proclamación de la Independencia. Isidoro Ruiz Moreno, por ejemplo, apela simultáneamente al término "nación" y al mito de las pérdidas en términos típicos: "La gran nación sucesora del Virreinato del Río de la Plata está ya mutilada; no es la misma que midió por el norte el paso marcial de Belgrano; no es la misma cuyas armas asentó al oriente el general Alvear y cuyas naves llevará al sur el intrépido Brown; no es ya la misma cuyos lindes trazará al occidente la espada fulgurante de San Martín (...). Una tras otra hemos visto desgajarse (...) las ramas del corpulento virreinato. Locura fuera tratar de recogerlas"¹.

En realidad, desde algún punto de vista se podría afirmar que la nación es un mito incluso en el presente. En un país como la Argentina, donde hay una gran heterogeneidad étnica y cultural entre las distintas regiones geográficas, y donde gran parte de la población posee orígenes inmigratorios diversos, todo concepto "objetivo" de nación resulta inaplicable. Esta situación no es excepcional de manera alguna, ya que la gran mayoría de los países están constituidos por mosaicos multiétnicos que no son, propiamente hablando, naciones, más aún si respaldamos la idea de Benedict Anderson de pensar las naciones, aún las más homogéneas, como construcciones sociales o "comunidades imaginadas"².

En el caso concreto de la Argentina para transmitir la unidad de la nación a lo largo y ancho del país fue necesario algo más que la confirmación de la hegemonía

¹ RUIZ MORENO, I.: *Historia de las Relaciones Exteriores Argentinas (1810-1955)*. PERROT: Buenos Aires, 1961.

² ANDERSON, Benedict: *Las comunidades imaginarias*. Fondo de Cultura Económica: México, 1993.

porteña sobre el resto del territorio nacional que, en definitiva, no terminaría significando la resolución del viejo problema de la institucionalización del poder que el país venía arrastrando prácticamente desde el momento mismo de su independencia, era preciso mantener y extender el movimiento iniciado desde Buenos Aires reconocido como la “revolución liberal”. Había que ordenarse para ordenar, regularizar el funcionamiento de los instrumentos de dominación que harían posible el sometimiento de los diversos planos de interacción social a las exigencias de un sistema de producción que se habría instalado con una fuerza avasalladora.

Para ello era preciso que el Estado se apropiara de algunas facultades que hasta entonces correspondían tanto al orden provincial como a instituciones eclesiásticas o a ciertas asociaciones voluntarias. De esta manera, el ejército y la aduana pasaron a ser objeto de exclusivo monopolio estatal. Otros instrumentos de regulación social como el registro de personas, la celebración de matrimonios civiles o la administración de cementerios, asumidos tradicionalmente por la Iglesia, pasarían también a disposición estatal. En cuanto a la gestión de la educación, área de la nos ocuparemos, la incursión del Estado en ella supuso la tarea combinada con los gobiernos provinciales y la de los particulares. En el espacio educativo el gobierno nacional tendría una creciente participación y se reservaría prerrogativas de superintendencia y legislación general. El Estado se apropiaría tanto de estas como de otras actividades, sustituyendo en su ejecución a diversos agentes sociales. Llevar a cabo y mantener este relevo implicaría una transferencia y una concentración de ámbitos funcionales a la vez que una fuente de legitimación y de poder.

Una generación de letrados e intelectuales preparada y dispuesta a ello, a través de mecanismos políticos y legislativos, fueron los encargados de impulsar el cambio. A continuación destacaremos algunas de las particularidades de estos actores históricos pertenecientes a la llamada “Generación del 80”

2. Generación del 80’, entre actores y fórmulas

El periodo que transcurre entre 1880 y 1930 se reconoce de vital importancia en la historia de la Argentina al ser el período en el que se construyó la nación y con ella de la mano la creación de una identidad nacional, la integración del pueblo, y su educación para conseguir dicho propósito. Es un período caracterizado además por la llegada de una gran cantidad de población extranjera al país, lo que dejaría en pocos años un elevadísimo saldo inmigratorio. Con ellos llegan al país ineludibles ideales de progreso y la certeza de encontrar los espacios sociales y culturales a los que prácticamente no

tenían acceso en sus países de origen. Esta situación generaría necesariamente una importante diversidad que habría que integrar.

Mientras tanto, se trazaban los lineamientos del primer modelo de Estado que se gestaría en Argentina a finales del siglo XIX, el Estado Oligárquico Liberal. El grupo que detentaba el poder provenía de un sector concreto de grandes terratenientes que manejaban el aparato productor primario, lo cual acabaría caracterizando la economía de ese momento, sectores que establecieron principalmente lazos comerciales con Gran Bretaña, a quienes proveían de materias primas. Es además un período en el que se pretende definir una unidad política determinada, legitimando un centro de poder concreto para acabar con el conflicto de dos regiones que reivindicaban intereses contrapuestos, Buenos Aires y el interior. El régimen político que se decide organizar buscaba conciliar los valores de una república abierta con valores jerárquicos de una restrictiva circunscripta a unos pocos.³ Esta aparente contradicción no hacía nada menos que otorgar el ejercicio de gobierno a una minoría privilegiada, limitar la participación política al resto de la población y asegurar a todos los habitantes de cualquier origen nacional el máximo de garantías en orden a su actividad civil. Siguiendo el análisis de Botana, podemos considerar a éste como un fenómeno que excede la simple “puesta en práctica de un proyecto teórico”, dado que entre la teoría y la intención de la puesta en práctica se encuentra la experiencia histórica real⁴. Una experiencia en la que los actores implantaron un principio de legitimidad poniendo en marcha un sistema de dominación, conservándolo y defendiéndolo: “transformar al país pero desde arriba”. A estos actores de la década del 80’ los define como conservadores en lo político y liberales y progresistas en lo socio-económico, una elite laica opuesta al clero, que no tomaría la estructura jerárquica de la religión pero que no dudaría en defender las jerarquías entendidas en términos propios: “patricios”, “aristócratas”. Asimismo y en correlación con dicho proyecto este grupo de intelectuales y políticos defenderá a la educación, cada vez con mayor ahínco, como medio para alcanzar la “civilización”⁵.

³ Para ampliar el tema consultar BOTANA, Natalio: *El orden conservador. La política argentina entre 1880-1916*. Capítulo VII “Del orden oligárquico a la democratización” Hyspamérica Ed: Buenos Aires, 1985. Allí el autor se encargará de desentrañar la dimensión política del fenómeno oligárquico a fines del siglo XIX y principios del siglo XX.

⁴ *Ibidem*

⁵ “Civilización” entendida en el siglo XIX por Sarmiento como aquello que se adecua a la cultura europea, contraponiéndola con la “barbarie”, término con el que califica a las tribus aborígenes y al gaucho campesino. La vida en las ciudades y el conocimiento de las ciencias, en cambio, definen la civilización que llevará al progreso de la humanidad. SARMIENTO, Domingo F.: *Facundo o Civilización y barbarie*. Centro Editor de Culturas: Buenos Aires, 2007.

En las postrimerías del siglo XIX y durante la década del '80 se exponían de manera más clara y definida las contradicciones de una generación de ilustrados que peleaban palmo a palmo por la conquista de los espacios políticos.

Ante esta afirmación, y quizás con la intención de indagar en su verdadera complejidad, resulta interesante rescatar el análisis que hace Adriana Puiggrós acerca de esta generación de hombres defensores de ideologías aparentemente irreconciliables. Lejos de la mirada simplista de la historiografía oficial que inscribe al catolicismo argentino de las últimas décadas del siglo XIX como un sector ultra-conservador y anti-estadista que se oponía tanto al liberalismo como a todo avance científico y técnico del país, esta autora nos ayuda a pensar al cuerpo ideológico-político del catolicismo de esa época como un bloque mucho más complejo de lo que refleja esa visión esquemática y lineal que intenta explicar el problema desde parejas de opuestos: “liberales-laicos” vs. “conservadores-católicos”. Esto lleva sin duda alguna a ocultar la madeja de articulaciones reales y a plantear de manera sesgada el período histórico que aconteció a finales del siglo XIX.⁶

En este contexto había que edificar la nación bajo ideas imperantes de progreso, de razón, y del iluminismo, defendidas entre otros por Sarmiento, quien insistirá fuertemente en la necesidad de la educación como vía para alcanzar la civilización, teniendo en cuenta el modelo europeo, máximo exponente del momento.

Si durante la primera mitad del siglo XIX los hombres de estado no se caracterizaron por estimular la popularización de la educación sino más bien por lo contrario, siendo considerada la difusión de la escuela peligrosa para los pobres y un lujo para los ricos⁷, menos de medio siglo más tarde, la escuela pasó a ser parte obligada del paisaje, pilar de la República y sustento del progreso. Sarmiento, Avellaneda, Roca, Estrada, todos ellos estadistas de fines de siglo divergían en numerosos puntos pero se unían en el consenso de difundir la escolarización.

Imbuidos de la filosofía positivista que imperaba hacia finales de este siglo, herencia de las utopías de la primera mitad del mismo, e influidos por el doble impulso

⁶ PUIGGRÓS, Adriana: *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Ed. Galerna: Buenos Aires, 2006.

⁷ en palabras de Alberdi “la instrucción primaria dada al pueblo más bien fue perniciosa”. Éste no consideraba a la educación como un medio significativo de mejoramiento y progreso comparado con otros que, según Alberdi, se habrían desatendido. ALBERDI, Juan Bautista: *Bases y Puntos de Partida para la Organización Política de la Republica Argentina*. Ed. Libertador: Buenos Aires, 2005.

de la Revolución Industrial y de la Revolución Francesa⁸, apostaban por la idea fundamental de que la sociedad progresaba, y de que lo hacía positivamente, lo que sin duda alentó la confección de programas educativos que definirían y perfeccionarían este desarrollo. En ese contexto será lógico entender que el papel de lo educativo, como formación de la conciencia social, pasara a un primer plano. La confianza en la ciencia y en el progreso estaba firmemente extendida, al menos entre los círculos gobernantes y de intelectuales, que a su vez confluía con la necesidad estatal de uniformizar y controlar el método de enseñanza para las masas. Sin embargo bajo el aparente acuerdo de la clase dirigente al respecto, este tema suscitó uno de los debates más sonados y apasionantes en la historia de la Argentina, que daría paso a la sanción de la Ley 1420 de Educación Nacional, a la que se le atribuyó la importancia de ser el eje alrededor del cual se organizaría el nuevo Estado. Varios artículos del proyecto de ley despertaron malestar y rechazo a un sector de los parlamentarios conservadores, y sobretudo a la Institución eclesiástica que veía como se desvanecía una de sus parcelas más importantes de influencia y poder.

Veamos a continuación los puntos sobresalientes de la ley, y más importante aún cuáles fueron los argumentos más destacados que protagonizaron el debate acerca de su configuración.

3. Instaurando un sistema educativo o un modelo de Estado

A lo largo de intensas sesiones parlamentarias se discutía un sistema educativo, lo que estaba en juego sin embargo, era el modelo de estado, de nación y finalmente de sociedad que se pretendía consolidar. Tanto los grupos dirigentes como los intelectuales que participaron en la definición de dicho sistema sabían de la importancia que dicha ley comportaba, lo que significaría en la máxima de formar al ciudadano, en la integración de los distintos grupos sociales, culturales y étnicos, en la creación de una identidad nacional y, no menos importante, en la legitimación del poder del Estado. Se trataba en definitiva de conseguir el consenso de manera que el Estado no se redujera a ser un aparato de mando e incluso de represión sino que, mediante una compleja red de funciones que llevaban a efecto la dirección cultural e ideológica de la sociedad, consiguiera el consenso entre los diversos sectores de la sociedad. La educación

⁸ DUSSEL, Enrique: "Europa, modernidad y eurocentrismo". En Edgardo Lander (comp.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

adquiere en ese sentido una significación relevante, dado su carácter de órgano óptimo para la generación de dicho consenso. Junto a ello, los procesos de secularización del Estado, que se discutieron ardientemente en relación a la escuela laica, y los problemas de la libertad de enseñanza, formaron también parte de esta lucha hacia el acuerdo. El Estado como representante de lo general rompía el monopolio ejercido por la Iglesia en materia educativa y la secularización de la política se presentaba como requisito imprescindible para una nación unitaria y para el ejercicio de un poder estatal indiscutido.

De esta manera la Ley 1420, promulgada por el presidente Julio A. Roca el 8 de julio de 1884, constituyó la más completa y orgánica legislación de la educación primaria y durante casi cien años en que estuvo vigente facilitó la realización de una obra extraordinaria, asegurando la unificación espiritual del país y la asimilación de los hijos de inmigrantes que desde las últimas décadas del siglo pasado se incorporaron a la República.

3.1 Ley 1420 de Educación Común, una ley pionera

Los principios esenciales que esta ley estableció fueron: obligatoriedad, gratuidad, gradualidad y neutralidad en materia religiosa. En el artículo 2º y 3º de la ley 1420 de educación común se enunciaba la asistencia obligatoria de los niños/as en edad escolar, esto es de 6 a 14 años, la responsabilidad recaía directamente en los padres, tutores o encargados de dichos alumnos⁹. En el artículo 5º, sin embargo encontramos una salvedad, este apartado especificaba que la obligación escolar no implicaba la concurrencia del niño a la escuela oficial, ya que la instrucción podía ser cumplida tanto en las escuelas públicas, privadas como en el hogar de los niños. Su cumplimiento sería comprobado, según el caso, por medio de certificados o exámenes. La no observancia de la obligatoriedad escolar sería consecuentemente castigada con amonestaciones y multas progresivas, definiendo de manera exacta el monto de estas últimas.

En cuanto a la gratuidad de la educación, se concebía como consecuencia inmediata de la obligatoriedad, pues tendía a asegurar que la escuela primaria esté al alcance de toda la población. En este sentido la ley preveía en su artículo 5º el establecimiento de una escuela pública gratuita en cada distrito escolar integrado en las

⁹ *Ley de Educación Común (1881-1888)*, op. cit. Pág. 1.

ciudades por 1000 a 1500 habitantes, y en los territorios nacionales por 300 a 500 habitantes.¹⁰

En lo que respecta a la gradualidad, en el artículo 9º se imponía la división de la enseñanza común en seis o más grados, dispuestos en un mismo establecimiento escolar o bien separadamente.

Finalmente la cuestión sobre la neutralidad escolar en materia religiosa constituyó, como es bien sabido por todos los que se han detenido en su análisis, el punto más controvertido de la ley. El artículo 8º planteaba una enseñanza religiosa difundida en las escuelas públicas única y exclusivamente por los ministros autorizados de los distintos cultos, netamente a los niños de su respectiva comunión, antes o después de las horas de clase, excluyéndola por tal del programa oficial de la enseñanza común.

La aplicación de la ley 1420 fue pensada en un principio para Capital Federal y los Territorios Nacionales, ya que por mandato constitucional la educación primaria era privativa de cada una de las provincias. Sin embargo en 1905 fue ampliada de acuerdo a la sanción de la llamada Ley Láinez. La misma que autorizaría al Consejo Nacional de Educación a establecer escuelas primarias nacionales en el territorio de las provincias que lo solicitasen. Pensada como un instrumento de colaboración entre la Nación y las provincias, se creía favorecería apreciablemente la difusión de la escuela primaria. Finalmente pronto se percibió como dicha ley fue desvirtuada en su aplicación puesto que, contrariando lo dispuesto por ella, se instalaron escuelas nacionales en sitios donde ya estaban funcionando establecimientos provinciales.

Estas disposiciones como ya hemos advertido con antelación fueron el fruto de reñidas aunque consensuadas sesiones de debates, tanto en el seno de la clase dirigente como en los grupos de intelectuales que conformaban la opinión pública y que expresaban su acuerdo o desacuerdo en diversas publicaciones periódicas. Es por ello que nuestra propuesta de análisis a continuación será descubrir en buena medida a los protagonistas más destacados que impulsaron y permitieron sentar las bases para la sanción de esta ley bajo la que se organizaría el moderno sistema educativo primario a nivel nacional, explorando para ello sus principales argumentos y líneas de pensamiento.

3.2 Grandes argumentos y fuertes intenciones: debates parlamentarios de 1884

Al comienzo de la presidencia de Roca, en 1880, nada hacía prever la tormenta que se habría de desatar. El primer ministro de educación el Doctor Manuel D. Pizarro, conocido hombre de fe católica, debió renunciar con motivo de la agria polémica que lo enfrentó a Sarmiento en razón de la actuación que le cupo a este último al frente del Consejo Nacional de Educación, siendo sustituido por Eduardo Wilde, por el contrario, un hombre de marcado tono laicista.

En 1882 y por iniciativa, en su momento de Pizarro, se celebró en Buenos Aires un *Congreso Pedagógico Americano*¹¹, en éste se aconsejaba a los gobiernos del Continente incrementar la educación popular adoptando, entre otros, el principio de la *libertad religiosa* de acuerdo a la corriente liberal que por entonces imperaba en Francia y en otros Estados avanzados. De acuerdo con esta propuesta, el ministro Wilde remitió a las Cámaras un proyecto de ley para implantar en el País la Enseñanza Primaria “*obligatoria, gratuita y laica*” supervisada por un Consejo Nacional de Educación. Hasta ese entonces, la enseñanza pública en el país, nacida y desarrollada bajo la influencia de la Iglesia, se inspiraba en indiscutidas normas fijadas como patrimonio de la religión católica. No era de extrañar por ello que el carácter laico del nuevo proyecto suscitara grandes polémicas en la legislatura y en la opinión pública, desatando opiniones de lo más variadas y enfrentamientos cuanto no menos exacerbados.

El debate parlamentario en las dos cámaras duró aproximadamente un año, el ministro de instrucción pública, **Eduardo Wilde**, y los mejores parlamentarios de esa época: **Aristóbulo del Valle, Carlos Pellegrini, Mariano Demaría, Pedro Goyena, Tristán Achaval Rodríguez, Luis Lagos García, Emilio Civil, Delfín Gallo, Emilio de Alvear, Manuel D. Pizarro, Adolfo E. Dávila, Nicolás A. Calvo, Avellaneda,** y **Onésimo Leguizamón** entre otros, intervinieron en las discusiones con discursos cargados de identidad política y social. Mientras en el Congreso oradores como Pedro Goyena, Emilio Lamarca y José M. Estrada, rector del Colegio Nacional de Buenos Aires, eran defensores de la escuela tradicional católica; los ministros Onésimo Leguizamón y Wilde, tuvieron a su cargo la defensa del Proyecto que finalmente quedó convertido en la *Ley 1420 de Enseñanza Común*.¹²

¹¹ Esta cuestión se ha trabajado en CUCUZZA, Héctor: *De Congreso a Congreso. Crónica del Primer Congreso Pedagógico*, Besana, Buenos Aires, 1986.

¹² *Ley de Educación Común* (1881-1888), op cit Pág. 1

En cuanto a las sesiones parlamentarias las discusiones más exacerbadas que despertó la Ley 1420 giraron primordialmente en torno a la cuestión religiosa, pero también alrededor del problema que generaba la relación entre la educación y las autoridades políticas a fin de definir la presencia o ausencia de la disposición para la centralización del poder en este ámbito. Durante el debate, la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara de Diputados presentó un proyecto de ley a través del diputado Demaría, que respondía a la posición de la fracción católica de la Cámara, mientras que el sector liberal respondió con la presentación de un proyecto alternativo, encabezado por Onésimo Legizamón, ex ministro de Instrucción Pública de Nicolás Avellaneda¹³ y de activa militancia masónica. Las diferencias de ambos proyectos eran aparentemente muy pocas, sobretudo la divergencia se podía observar en el artículo sobre enseñanza religiosa. Ambos establecían la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza y la creación de un Consejo Nacional de Educación, de consejos escolares de distrito y de un sistema de financiación que otorgara autonomía al presupuesto educativo. El proyecto liberal establecía la noción de *gradualidad* en la enseñanza y, por supuesto, la del *laicismo*. Estos dos proyectos se diferenciaron también con respecto al principio de autonomía de la educación. Contradictoriamente, los liberales adoptaron una postura de negación de la autonomía mientras que los católicos pasaron a ser, supuestamente, sus grandes defensores. El Congreso dirimió la cuestión mediante la aprobación de una resolución que reconocía explícitamente que la acción exclusiva de las autoridades escolares no resultaría todo lo eficaz que se necesitaba para la difusión de la educación, planteando de este modo un modelo de institución de “sociedades de amigos de la educación” a partir de las cuales los miembros de cada comunidad local impulsarían el desarrollo de una enseñanza adaptada a las necesidades de su comunidad.

Después de un año de deliberaciones, el Congreso no aprobaría la iniciativa sancionada en 1881 por el Senado ni el despacho de la comisión de instrucción pública de la Cámara de Diputados, sino el proyecto presentado por el diputado Legizamón (O.) y el grupo de personalidades que lo secundaba, todos ellos partidarios de la enseñanza laica.

El debate de la Ley 1420 representó de esta manera, el triunfo de las tendencias que negaban la posibilidad de una real autonomía entre el poder político y la educación,

¹³ Presidente de Argentina entre 1874 y 1880.

y si bien en la realidad ninguna de las dos tendencias representaron la defensa de la absoluta autonomía de la educación, la intención de los católicos de apropiarse de este principio podríamos llegar a considerarlo solamente como una maniobra política para conseguir mayor participación al Senado, ya que en su proyecto el Poder Ejecutivo compartía con el Senado la mayor responsabilidad en cuanto a las elecciones y era en el Senado donde ellos tenían más fuerza.

Veamos a continuación algunos de los argumentos que defendían los parlamentarios en referencia a los artículos más controvertidos de la ley.

3.2.1 Artículos 2º y 3º: Obligación de instruirse

Acerca del establecimiento de la obligación de instruirse, el diputado O. Leguizamón manifestó que se trataba de un principio incuestionable, pues no existía, ni podía admitirse que exista el derecho a la ignorancia, ya que tal cosa es un absurdo. “Si una nación tiene el deber de educar- dijo-, no puede existir en parte alguna el derecho de ser ignorante”¹⁴. El ministro Wilde por su parte, manifestó que la educación primaria tenía que ser obligatoria, para que el Estado pudiera cumplir sus fines de engrandecimiento del pueblo y de la República, y de fomento de su riqueza y su bienestar. Aclararía, por otro lado, que la obligación no consistía en asistir a la escuela pública, oficial o privada, sino en adquirir un mínimo de instrucción, donde se pueda y como se pueda.¹⁵

3.2.2 Artículo 4º: Aplicación de la libertad de enseñanza

Alrededor de la importante cuestión de establecer quién o quiénes tenían el poder y las facultades para impartir la educación primaria, hubo muchas e interesantes opiniones. El diputado Demaría expresó que debía consagrarse la libertad de enseñanza, respetándose la voluntad de los padres, de manera de facultarlos para que puedan enviar a sus hijos a las escuelas que ellos elijan, y que los eduquen, por consiguiente, en la forma que entiendan más conveniente.¹⁶ El punto de vista católico fue claramente expuesto por el diputado Achával Rodríguez, quien negó al poder estatal de reglamentar, vigilar y fiscalizar la educación pública. Sostuvo que esa prerrogativa era fruto de la doctrina de Bismarck, que imponía el absolutismo oficial en materia de

¹⁴ Sesión del 4 de julio de 1883.

¹⁵ Sesión de la Cámara de Diputados del 13 de julio de 1883, y del Senado del 28 de agosto de 1883.

¹⁶ Sesión del 4 de julio de 1883.

educación pública, al establecer que el Estado es quien debía dirigirla, única y exclusivamente, y quien debía preparar la inteligencia del individuo, de donde se deducía que tenía el derecho de intervenir en la enseñanza primaria y en la doméstica, lo que significaba establecer la censura, previa al ejercicio de la libertad de enseñanza. Esto es, afirmó, “la esclavitud de la escuela sometida al dominio del Estado”, “la esclavitud del pensamiento”. Tal doctrina, agregó, es contraria a la Constitución Nacional, que establece el derecho de aprender y enseñar libremente. La escuela particular debía pues, ser sagrada para el Estado. “El Estado- sostenía- no tiene el derecho de ir a ella [a la escuela] a cerrar sus puertas so pretexto de que allí se enseña la bondad del sistema unitario, cuando en la Constitución Nacional se establece el sistema federal; no tiene el derecho de entrometerse en la escuela privada para proscribir su programa de enseñanza, so pretexto de que en ella se suministra a los alumnos lo que el Estado considera o llama veneno contra las instituciones democráticas. Tal intromisión es el medio más poderoso de llegar al despotismo. De ahí que sea necesario salvar a la escuela libre”¹⁷

La argumentación de Achával Rodríguez fue rebatida por O. Leguizamón, quien manifestó que la evolución de la escuela pública a través de los tiempos demostraba que los monopolios docentes habían sido condenados, y lo eran en ese momento también, para dejar que la enseñanza sea una actividad desarrollada por todos los poderes y fuerzas sociales, cada uno en su esfera de acción y según sus medios, pero todos ajustados a las reglamentaciones dictadas por el Estado y sometidos a la vigilancia y fiscalización del mismo, cuyos poderes emanan del pueblo soberano. Sostuvo, por lo tanto, que toda la educación pública, ya sea la impartida por el Estado o la dada por los particulares, debía ser reglamentada, vigilada y fiscalizada por el Estado, que era el órgano legal de la Nación, establecido por la soberanía popular, para orientarla y conducirla, dictar y aplicar leyes, reglamentos y normas para todos, y desde luego hacerlos cumplir.¹⁸ Sostenía además, que no podía pretenderse “asegurar” la enseñanza de la verdad en la escuela pública y se dejase en libertad a la escuela particular para que “enseñe la mentira”. No podía tolerarse, agregaba, que en las escuelas particulares domine el empirismo más grosero e ignorante, en un sentido general, y su magisterio sea el refugio de todos los holgazanes e ineficientes, sin competencia técnica para enseñar los ramos obligatorios. El Estado no podía, según el, permanecer indiferente

¹⁷ Sesión del 6 de julio de 1883.

¹⁸ Sesiones del 4 y 23 de julio de 1883.

ante educadores que carecieran de salud física y que eran un peligro para sus alumnos, o cuyo aspecto inspirara repugnancia y desagrado a sus discípulos, o que carecieran de moralidad, tuvieran malas costumbres o que hablasen mal el idioma del país, desconocieran su literatura y sus instituciones, su historia y su geografía. Todo lo que se exige al maestro oficial debía ser exigido al de las escuelas particulares, porque, de no ser así, la ley dejaría abierta una puerta muy grande para violar todas sus otras disposiciones. Así como se exigía a los habitantes del país condiciones de idoneidad y otras conexas para vender medicamentos, medir tierras, defender a encausados, extender escrituras públicas, atender a los enfermos, etc, también era indispensable exigir condiciones de capacidad y moralidad a quienes quieren enseñar.

En lo que respecta a este tema podemos observar como la configuración de la ley reflejará, en última instancia, el modelo de sistema republicano que se quiere normalizar, un poder fuerte y centralizado con la potestad de “vigilar” el acatamiento de las imposiciones en las diferentes instituciones y “castigar” el incumplimiento de las mismas.

Utilizaremos el término de “intrusismo”, para denominar la intervención que dicho Estado desplegaría en toda clase de colegios, tanto los religiosos, como los creados por las asociaciones de inmigrantes, y en los particulares (educación impartida por padres y madres), implantando el modelo organizado a partir de las clases dominantes. Estas alternativas a las escuelas públicas, no podían fijar contenidos ni formas de enseñar, la idea descansaba en que era la sociedad la que incorporará en definitiva, al niño en su seno, ya hecho joven y hombre adulto, o a la niña, ya hecha jovencita y mujer.

Por último recogemos lo que al respecto manifestaría el diputado Goyena al sostener que confiar al Estado exclusivamente la formación del niño, era hacer de la escuela pública una fábrica de individuos calcados sobre el modelo que conviene al representante del mismo Estado, es decir, al gobernante; significaba asimismo, quitar todo carácter de espontaneidad e independencia al ciudadano futuro y formar un conjunto de seres mecánicos a quienes faltan las altas inspiraciones que los padres de familia quieren que reciban sus hijos.¹⁹

3.2.3 Artículo 8º: Neutralidad religiosa en las escuelas públicas oficiales

¹⁹ Sesión del 11 de julio de 1883.

El tema de la enseñanza neutral, religiosa o laica en las escuelas públicas es indudablemente el que ocupó la mayor parte de las sesiones y, junto al artículo sobre la libertad de enseñanza, el que intenta develar la dimensión de lo que se convirtió en una batalla político-ideológica, planteando una ruptura entre el universo de valores difundido en las escuelas privadas confesionales y la escuela pública laica.

El diputado Onésimo Leguizamón, al resumir los principales pilares en que debía sustentarse el proyecto educativo modernizador, introdujo un aspecto que desencadenaría el conflicto, al señalar que “si bien todo hombre debe tener una religión, y que cada uno quiera enseñarla a sus hijos, la escuela pública, costeadada con la renta de los hombres de diversas religiones, no puede servir para enseñar a una exclusivamente sino con el consentimiento de los padres”²⁰.

De este modo, el consenso en torno a la presencia del Estado en materia de instrucción mostró su primer quiebre cuando hubo que precisar el tipo de formación que se dictaría en las aulas. La controversia entre los dirigentes liberales y los católicos se agudizó, siendo la prensa el canal del que se valieron ambos bandos para llegar a la opinión pública en defensa de la causa y la denotación del rival.²¹

La posición defendida por la comisión de justicia, culto e instrucción pública de la Cámara de Diputados, fue presentada y redactada en los siguientes términos: “Declárese necesidad primordial, la de formar el carácter de los hombres por la enseñanza de la religión- la católica- y las instituciones republicanas”, con el agregado de que “es entendido que el Consejo Nacional de Educación está obligado a respetar, en la organización de la enseñanza religiosa, las creencias de los padres de familia ajenas a la comunión católica”. En la misma sesión del 4 de julio de 1884 varios diputados, entre ellos Leguizamón (O.), sustentaron su postura afirmando que “La enseñanza religiosa solo podrá ser dada en las escuelas públicas por los ministros autorizados de los distintos cultos, a los niños de su respectiva comunión, y antes o después de las horas de

²⁰ *Memoria de Instrucción Pública*, Imprenta Americana, Buenos Aires 1875, pág. XLII.

²¹ Domingo F. Sarmiento fue una de las figuras descollantes de esa polémica asumiendo desde las páginas de *El Nacional*, la firme defensa de la educación laica, enfrentándose así a sus compañeros del Consejo Nacional de Educación, al ministro Pizarro, y al ex-presidente Nicolás Avellaneda. Allí escribiría los comentarios más irónicos y agudos en la saga de artículos que publicó bajo el título “La escuela sin la religión de mi mujer”.

Por su parte, Mitre desde *La Nación*, Paul Groussac, Lucio V. López, Carlos Pellegrini, Roque Sáenz Peña, Delfín Gallo y otros, en *Sud América*, José C. Paz como director de *La Prensa* y sus editorialistas, fueron las figuras más notorias que se sumaron a la defensa de la escuela laica. A favor de la enseñanza religiosa, en *La Unión*, José Manuel Estrada, Pedro Goyena, Emilio Lamarca, Tristán Achával Rodríguez y Miguel Navarro Viola fueron las voces más relevantes del pensamiento católico en aquel debate.

clase”.²² Legizamón (O.) consideró la obligatoriedad de la enseñanza de la religión católica en las escuelas públicas como violatoria de la Constitución Nacional: “si la Constitución ha proclamado la libertad más absoluta de conciencia para los ciudadanos, la escuela no puede venir a alterar los principios de la Constitución, borrándolos en la práctica, y hacer obligatoria la enseñanza de una religión determinada en esa escuela a que concurren los hijos de todos los habitantes y a que tienen derecho de concurrir, porque contribuyen con su peculio a sufragar la existencia de la escuela”, a continuación expone una de las razones fundamentales de porque se consideraba imprescindible la libertad de culto en los espacios públicos del país: “Ningún inmigrante-alegó- va a un país en donde, por primera condición, la ley impone para sus hijos una religión determinada”, además de referirse a la libertad de pensamiento del maestro, a quien no se le exigía, para ser educador, determinadas condiciones de comunión. No obstante, detrás de su discurso laicista, se mostró partidario de no excluir por completo la enseñanza religiosa en las escuelas públicas, esto es, buscaba implementar una ley que fuera tolerante pero no atea, permitiendo la adoración de Dios de una manera más espiritual que no tanto a través de imágenes y símbolos.

A lo expuesto por Legizamón (O.) respondería el diputado Pedro Goyena destacando que el tema sobre la enseñanza de la religión católica, tanto su supresión como su implantación en las escuelas públicas, era la parte más importante e interesante, y la que más preocupaba del proyecto en discusión, ya que con ella o sin ella, se establecería el carácter de la educación en el país. A su juicio, sin esa enseñanza la escuela pública estaría “desgraciadamente incompleta” y se afectarían profundamente los intereses sociales de la Nación. Negó que la Constitución argentina sea tolerante y neutral en materia religiosa y prescindiera de todo concepto de la Divinidad. “La Constitución Argentina- dijo- empieza invocando el nombre de Dios, fuente de toda verdad y de toda justicia; la Constitución Argentina establece que el primer magistrado de la República debe ser católico; [...] la Constitución Argentina establece que se promueva la conversión al catolicismo, de aquella parte de la población que no se halle todavía civilizada”, además afirmaba que la legislación de un país no podía desvincularse de los preceptos constitucionales ni de sus antecedentes históricos,

²² La propuesta de los legisladores liberales se inspiró en la ley belga de 1879 que excluía la religión de la enseñanza oficial, limitándose a permitir que los ministros de las diversas comuniones, antes o después de las horas de clase, asistiesen a la escuela para dar la enseñanza de su doctrina respectiva. PEÑA, David: “El histórico debate de la ley de educación común en la Cámara de Diputados” en *Sociedad y “Luz”*. En nº 181, Cinquentenario de la Ley de educación común: Buenos Aires, 1934.

“pretendiendo reemplazar la más noble y antigua tradición con las doctrinas perversoras del positivismo, que, aplicado a la política, se traduce lógicamente en la idolatría del Estado”²³

En la misma sesión, el diputado Lagos García, contestaría al elocuente y deslumbrante discurso de Goyena, afirmando que la Constitución no dice otra cosa sobre religión, que el Estado tiene la obligación de sostenerla, lo que se cumple mediante la sanción de fondos destinados a ese fin. Este detalle, sin embargo, no significa que la religión católica era la del Estado, puesto que en eso se diferenciaba la Constitución de 1853 de las anteriores. También arguyó que el primer magistrado debía ser argentino antes que católico apostólico romano, que debía hacer cumplir las libertades, como las de conciencia, de culto, de prensa, y de imprenta.

3.2.4 Artículos 70° al 72°: Escuelas Particulares.

En el capítulo octavo de la ley, hallamos los artículos referentes a las escuelas y colegios particulares dedicados a la educación primaria en jurisdicción nacional. El diputado Demaría (sesión del 4 de julio de 1883) expresaba que la ley debía consagrar la libertad de enseñanza, respetando la voluntad de los padres en cuanto a la elección de la escuela, en que debían educarse e instruirse sus hijos, sea oficial o particular, aunque estableciendo para estas últimas, las medidas destinadas a que el Estado pueda fiscalizarlas, con el fin de comprobar que la enseñanza que se imparte era la acertada.

El diputado Leguizamón (O.) sostuvo que toda la educación pública, ya sea impartida por el Estado o por los particulares, debía ser dirigida por el Estado, que era el órgano de la Nación establecido por la soberanía popular para orientarla y conducirla. Así debía ser, ya que, según éste, la educación pública era un asunto que se relacionaba directamente con la vida social y política de la entidad nacional. Así es como las escuelas particulares debían ser fiscalizadas y vigiladas por el Estado, ya que no se podía admitir que en ella se atentase, por ejemplo, contra las instituciones del país, cometiendo un acto contrario a sus propios intereses si dejaba que fuesen enseñadas con entera libertad, doctrinas y principios tendientes a derribar aquéllas, o desnaturalizarlas.²⁴

²³ Sesión del 6 julio de 1884.

²⁴ Sesiones del 4 y 23 de julio de 1883.

Así, y durante un año, se fueron sucediendo estos debates que esgrimían argumentos de lo más dispares. Finalmente el proyecto que pretendía establecer la enseñanza religiosa en las escuelas fue rechazado en general por 43 votos contra 10. No obstante la Iglesia, por medio de las congregaciones religiosas cuya labor no fue interrumpida por ningún gobierno conservador, siguió manteniendo una concepción clara acerca del valor no económico en lo inmediato, pero sí político-religioso sobre la importancia estratégica de la formación de la conciencia de los niños y de los jóvenes que poseía la escuela. Y lucharía por seguir ganando espacios de poder sobre ésta.

4. Reflexiones finales

Según O. Oszlak, una de las propiedades de la “condición de ser” del Estado nacional es la capacidad de internalizar una identidad colectiva mediante la emisión de símbolos que refuerzan sentimientos de pertenencia y solidaridad social.²⁵ En este punto, la contribución de la educación, de la instrucción histórica en particular y de la celebración de fechas “patrias”²⁶, fueron fundamentales para conformar lo que acabaría considerándose como la nacionalidad argentina.

Los sistemas educativos modernos como el de Argentina surgirán siguiendo la conformación de los estados nacionales, por ello dependerán del Estado y quedarán atados a sus políticas. Dependiente del modelo de estado será el modelo de hombre a formar, un afán por integrar e igualar que enajenó a la sociedad su capacidad pedagógica y buscó determinarlo todo.²⁷

El aluvión inmigratorio que respondía a las medidas adoptadas por el gobierno para poblar y “civilizar” la Argentina, había dado como resultado la necesidad de implementar paralelamente mecanismos de asimilación de esta “masa de migrantes”. En su obra “Las multitudes argentinas” J. Ramos Mejía, un intelectual de la citada generación del 80’, aborda el tema migratorio desde el más puro darwinismo social, sosteniendo que el inmigrante era necesario para construir una nación moderna pero que su aporte era sin embargo conflictivo para la sociedad, por lo tanto se generaba una

²⁵ OSZLAK, Oscar (1997), op. cit Pág. 1

²⁶ Conmemoraciones de nacimientos y muerte de próceres (ejemplo: 17 de agosto se evoca la muerte del libertador José de San Martín mediante una solemne ceremonia en las escuelas), festejos dedicados al día de creación de la bandera nacional (20 de junio) y otros emblemas nacionales como la escarapela.

²⁷ BRASLAVSKY, C.: “La educación básica en el siglo XXI y los retos para la educación secundaria”. En: *Perspectivas*, Vol. XXXI (117) n° 1, 2001.

imperiosa necesidad de que éste se “adaptase” al ambiente argentino. El instrumento más idóneo para lograrlo según Ramos Mejía era la educación pública. La educación “nacional” limpiaría el molde donde se forjaría el temperamento nacional. Para este autor el espacio económico no generaba de por sí lazos sociales, por lo que se debía recurrir a la apelación nacionalista. Este ideario y la implementación de una liturgia patriótica expuestas en las ceremonias escolares resultarían funcionales para proteger la anomia.²⁸

Era el progreso material uno de los intereses más reconocidos para alcanzar la civilización, pero el triunfo definitivo de ésta, se conseguiría al imponerse en la sociedad la moralidad en las costumbres, la fidelidad a la patria, el respeto a las instituciones de la república, la dedicación al trabajo y la fortaleza de espíritu. Los hombres de la generación del ochenta esperaron que, por medio de la escuela pública, se consiguiera hacer efectivo ese modelo de ciudadanía. La escuela pública fue considerada como el instrumento más adecuado para formar al ciudadano. La *socialización política* proyectada a partir de una escuela abierta para todos los niños de la república, varones y mujeres, ricos y pobres, nativos e inmigrantes preveía la conformación de una ciudadanía entendida en un sentido amplio, superador de la estricta cuestión del derecho a elegir y ser elegido. Inspirados en las modernas políticas de los Estados nacionales, más que plantearse el problema de la representación política, les interesó configurar una sociedad civil sobre la que se edificaría el orden y la estabilidad de la república.

A pesar de ese acuerdo, el campo educativo generó debates, controversias y negociaciones que expresaron un cruce de ideas formuladas por aquellos actores interesados en esta cuestión. Encuentros y desencuentros, batallas verbales que se libraron a lo largo de estos años y que implicaron una toma de posición política e ideológica por parte de los involucrados. Fue precisamente en las instancias de implementación del proyecto destinado a “educar al soberano” con su impulso secularizador, que se instaló uno de los debates más citados por la historiografía nacional. En una primera aproximación dos posturas quedaron claramente definidas: la de aquellos que defendieron la enseñanza de la religión como medio para conseguir moralizar las costumbres del pueblo y la de quienes asumieron el compromiso de

²⁸ RAMOS MEJÍA, José María: *Las multitudes argentinas*. Ed Belgrano: Buenos Aires: 1977.

garantizar una educación libre e igualitaria para todos los habitantes de la nación, es decir, un discurso claramente dirigido a los hombres y mujeres provenientes de otras latitudes que profesaban cultos diferentes. Respondían en definitiva a dos modelos de entender el instrumento educativo al servicio de la unidad nacional. Dos modelos diferentes aunque no contradictorios, que finalmente confluían y apostarían por la escuela pública como resorte de nacionalización de las masas. En aquel momento la nacionalidad era la gran cuestión para la sociedad argentina, y el objetivo fundamental del sector que detentaba el poder en esa coyuntura era la búsqueda de un pasado que legitimase la constitución del Estado nacional argentino.

Con la sanción en 1884 de la Ley 1420 de educación primaria, obligatoria y laica, el Estado se hacía cargo de una cuestión estratégica del proyecto de modernización: la construcción de la identidad nacional en la Argentina. A partir de ese momento, la implementación de esta identidad nacional será seguida y coordinada constantemente por el gobierno central.

5. **Bibliografía:**

- ALBERDI, Juan Bautista: *Bases y Puntos de Partida para la Organización Política de la Republica Argentina*. Ed. Libertador: Buenos Aires, 2005.
- ANDERSON, Benedict: *Las comunidades imaginarias*. Fondo de Cultura Económica: México, 1993.
- BARRANCO, Dora: *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*. Contrapunto: Buenos Aires, 1990.
- BERTONI, Lilia Ana: *Patriotas, Cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires, 2001.
- BOTANA, Natalio R.: *El orden conservado: la política argentina entre 1880 y 1916*. Hyspamérica: Buenos Aires, 1985.

- BRASLAVSKY, C.: “La educación básica en el siglo XXI y los retos para la educación secundaria”. *En: Perspectivas*, Vol. XXXI (117) n° 1, 2001.
- CAMPOBASSI, José S.: *Ley 1420: antecedentes históricos [1810-1884], debates parlamentarios [1881-1884]: enseñanza neutral, religiosa o laica texto y opiniones sobre los artículos de la ley: aplicación, resultados, vicisitudes y actualidad de la ley*. Gure: Buenos Aires, 1956.
- CAMPOBASSI, José S.: *Ataque y defensa de la ley 1420. Sus principios fundamentales, sus resultados, sus opositores, sus vicisitudes*. Ed. Trabajo: Rosario, 1968.
- CHIARAMONTE, Juan Carlos: *Ciudades, provincias, Estados: Orígenes de la Nación Argentina (1800-1846)*. Ariel Editores: Buenos Aires, 1997.
- CUCUZZA, Héctor: *De Congreso a Congreso. Crónica del Primer Congreso Pedagógico*, Besana: Buenos Aires, 1986.
- DUSSEL, Enrique: “Europa, modernidad y eurocentrismo”. En Edgardo Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Clacso: Buenos Aires, 2005
- FINOCCHIO, Silvia: “Cambios en la enseñanza de la Historia: la “transformación” en la Argentina”, en *Iber*, Nro. 22, Grao: Barcelona, 1999.
- FOUCAULT, Michel: *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Siglo XXI*: México, 1976.
- HALPERIN DONGHI, T.: *Una Nación para el desierto argentino*. CEAL: Buenos Aires, 1982.
- HOBSBAWM, Eric: *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Crítica: Barcelona, 1991.

- JULIANO, D.: “Construcción identitaria; imaginar a través de la historia”, en *Conflicto y violencia en América*. Universidad de Barcelona: Barcelona, 2002.
- LIONETTI, Lucia: “La educación pública: escenario de conflictos y acuerdos entre católicos y liberales en la Argentina de fines del siglo XIX y comienzos del XX”. En *Anuario de Estudios Americanos*, Vol 63, No 1, 2006.
- OSZLAK, Oscar: *La Formación del Estado Argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Ariel Historia: Buenos Aires, 1997.
- PEÑA, David: “El histórico debate de la ley de educación común en la Cámara de Diputados” en *Sociedad y “Luz”*. En nº 181, Cinquentenario de la Ley de educación común: Buenos Aires, 1934.
- PINEAU, Pablo; DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo: *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós: Buenos Aires, 2005.
- PUIGGRÓS, Adriana: *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Ed. Galerna: Buenos Aires, 2006.
- RAMOS MEJÍA, José María: *Las multitudes argentinas*. Ed Belgrano: Buenos Aires: 1977.
- RUIZ MORENO, I.: *Historia de las Relaciones Exteriores Argentinas (1810-1955)*. PERROT: Buenos Aires, 1961.
- SÁBATO, Hilda. (coord.): “Ciudadanía política y formación de las naciones”. En *Perspectivas históricas de América Latina*. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires, 1999.
- SARMIENTO, Domingo F.: *Facundo o Civilización y barbarie*. Centro Editor de Culturas: Buenos Aires, 2007.

- TEDESCO, J.C.: «*El rol del Estado en la educación*». En *Perspectivas*, Vol. XIX, n° 4, UNESCO: París, 1989.
- WEINBERG, Gregorio: *Debate parlamentario. Ley 1420*. Centro Editor de América Latina: Buenos Aires, 1984.

FUENTES:

- *La Nación*, Año XIV, n° 3852, 5 de julio de 1883.
- “Conferencia sobre Disciplina escolar dada en San Nicolás de los Arroyos” en *Revista de Educación*. Año III. N° XXXVI. Junio de 1884, p. 612.
- *Edificios y fondos de escuelas*. Senado, Buenos Aires, sesión del 5 de agosto de 1858. Tomo XVIII, p. 17.
- *Memoria de Instrucción Pública*. Imprenta Americana, Buenos Aires 1875, p. XLII