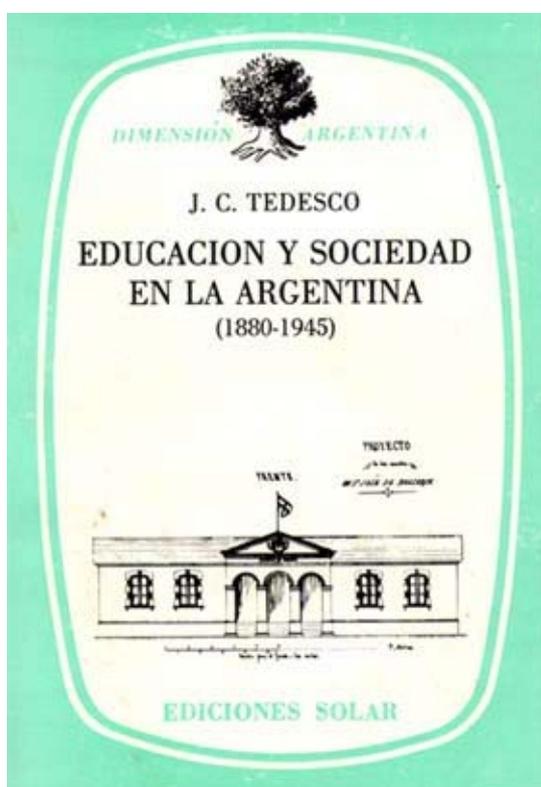


EDUCACION Y SOCIEDAD EN LA ARGENTINA (1880- 1945)

J. C. Tedesco



EDICIONES SOLAR

BUENOS AIRES

Nueva edición ampliada

1ª. edición, Solar, Buenos Aires, 1986

2ª. edición, Solar Buenos Aires, 1993

**Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos**

INDICE

<i>Prólogo</i> de Gregorio Weinberg	9
Advertencia a la 3ª edición	17

EDUCACION Y SOCIEDAD EN LA ARGENTINA (1880-1900)

Introducción	19
Capítulo I: La concepción de la educación en la historia argentina previa a 1880	23
Capítulo II: Economía y educación	36
a) La estructura económica	38
b) Los proyectos educativos de orientación económica	44
1. Sarmiento: agricultura y minería	45
2. La enseñanza industrial	49
c) Los estudios superiores	53
Capítulo III: La función política de la educación	63
a) El enciclopedismo	67
b) La década 1890-1900	79
c) Una interpretación diferente	85
Capítulo IV: El Estado y la educación	89
a) El problema de control en la enseñanza primaria (ley 1420)	94
b) Autonomía y dependencia en la enseñanza superior	101
Capítulo V: La enseñanza privada	106
Capítulo VI: El conflicto con la Iglesia	121
a) El poder declinante de la Iglesia católica	123
b) Independencia o control en las relaciones entre Estado e Iglesia	125
Capítulo VII: El progreso educacional	132
a) El crecimiento del sistema educativo	133
b) El crecimiento desigual	135
c) La deserción escolar	136
d) Financiamiento de la educación	140
Capítulo VIII: La Escuela Normal	149
La deserción estudiantil y la deserción ocupacional	157
Conclusiones	161
Bibliografía	166

OLIGARQUIA, CLASE MEDIA Y EDUCACION EN ARGENTINA (1900-1930)

Los intentos de reforma anteriores a 1916	179
El proyecto Saavedra Lamas	190
La actitud del gobierno radical frente a la enseñanza media	202

LA CRISIS DE HEGEMONIA OLIGARQUICA Y EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO, 1930-1945

Introducción	215
I. La crisis de 1930	217
1. La sustitución de importaciones y la estructura de poder	218
2. Los rasgos de la sustitución de importaciones	222
II. Sustitución de importaciones y enseñanza técnica	224
1. La opción del nacionalismo de derecha	229
2. La opción de la oligarquía liberal	233
III. Educación y política	237
1. La opción estatal-privada	242
2. El neutralismo ideológico	244
IV. La evolución cuantitativa	247
1. La enseñanza primaria	248
2. La enseñanza media	252

DIRECTIVISMO Y ESPONTANEISMO EN LOS ORIGENES DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO	261
1. Introducción	261
2. El origen del sistema educativo argentino	262
3. La didáctica positivista	265
4. El espontaneísmo anti-autoritario de Carlos Vergara	269
5. Las ideas pedagógicas	272
6. Consideraciones finales	279

PRÓLOGO

El fecundo enriquecimiento y la significativa ampliación del campo de las ciencias históricas y sociales constituye un aporte capital de estas disciplinas registrado durante las últimas décadas; quizás a primera vista pueda parecer extraño decir que es parte de la "revolución científica" que estamos viviendo, puesto que, por exceso de simplificación, se suele hacer hincapié sobre otra de sus vertientes: la referida a las físicas y biológicas. Tampoco es coincidencia que tanto las ciencias físicas como las humanas padezcan idéntica crisis provocada e inducida por la necesidad de encontrar explicaciones más satisfactorias en materia de causalidad, legalidad, relaciones interdisciplinarias, etc. La influencia creciente de esas innovaciones, como suele siempre ocurrir, todavía no llegó a vivificar los estudios sistemáticos de este quehacer, pues perduran, aunque ya en franca y por momentos vocinglera retirada, en universidades, academias y, sobre todo, en la enseñanza media, concepciones decimonónicas de una historia fáctica y político-militar; ésta va siendo sustituida paulatinamente por vigorosas y nuevas corrientes, más sólidas por sus concepciones, más científicas por sus métodos y más seductoras por sus horizontes.

Y como no podía ser de otra manera, la historia aplicada al estudio de un determinado campo de la actividad humana, la educación en este caso, recibe con cierto retardo esos influjos vitalizadores. Así, la enérgica renovación advertida durante los últimos años casi no aparece todavía en la bibliografía de la disciplina, salvo contadísimas excepciones. De aquí la importancia que atribuimos al libro de Juan Carlos Tedesco, expresión de una nueva actitud y demostración del rigor alcanzado con los instrumentos conceptuales que utiliza.

Desde la cátedra universitaria, y durante muchos años, hemos predicado la urgente necesidad de reconsiderar y superar cuanto antes la elemental enumeración cronológica, la descripción pueril, el relato ingenuo de biografías de educadores, la nebulosa seudofilosófica, o en el mejor de los casos, las interpelaciones mecanicistas y simplistas, cuando no malévolamente sectarias y francamente tendenciosas. Más aún, siempre hemos insistido sobre la necesidad de entender el desarrollo del proceso educativo, en sociedades diferentes y a través del tiempo, como una variable interviniente de un proceso complejo de dimensiones plurales: económico-social-político-demográfico-cultural; vale decir, por tanto, la variable educación no es tan independiente como se cree ni tampoco tan dependiente como para justificar inercias. Pero además de esto, la especificidad del campo, que en muchos trabajos que se presumen innovadores suele perderse en una maraña economicista o sociologista; se necesitan incontestablemente nuevos planteamientos y se exigen remozadas precauciones. Por un lado, tenemos como hecho evidente e insoslayable, la asincronía entre las ideas, instituciones y realidad educativas; por consiguiente, alguno de esos planos puede retrasarse o adelantarse con respecto a los demás, y muy raramente coinciden o se ofrecen como simultáneos. El juego dialéctico de estas variables y estos planos dentro del contexto de la estructura social permite alcanzar una imagen más enriquecida y fecunda; pero también, y sobre todo, rescatar el hecho educativo.

Tedesco maneja sus materiales y métodos con inteligencia; sus planteamientos son fecundos y sugeridores, y señalan un rumbo que esperamos sea transitado durante los años próximos por otros estudiosos y, desde luego, por él mismo, abordando ciertos períodos, problemas, influencias, corrientes, educadores y políticas, descuidados cuando no totalmente olvidados. Estamos, en este respecto, en deuda con el país; destacar las omisiones de mayor gravedad llenaría al lector de perplejidad y zozobra; mas no pretendemos hacer un catálogo de ausencias o incurias, pero sí recordaremos, a título de ilustración, y aunque ello pueda parecer extraño, que no disponemos todavía de un estudio orgánico y completo de las ideas educativas de Sarmiento, con el señalamiento crítico del desarrollo de las diferentes etapas de su pensamiento y la evolución de su influencia, y esto a pesar del hecho comprobado que la bibliografía es vastísima; y qué decir, entonces, de la circunstancia que no dispongamos siquiera de una investigación sobre el rectorado de Juan María Gutiérrez en la Universidad de Buenos Aires, así como tampoco sobre la Escuela Normal de Paraná; menos aún de un estudio de conjunto sobre las universidades nacionales o una historia de la enseñanza secundaria; ni un análisis de los planes de estudio o monografías sobre los programas y textos; y nada digamos ya de temas menos abarcadores o figuras de más reducida trascendencia.

Educación y sociedad en la Argentina. (1880-1900) tiene méritos suficientes como para no necesitar encarecimientos al lector iniciado e inteligente, quien los advertirá en seguida. Con juicioso discernimiento utiliza una exhaustiva bibliografía (desde las obras indispensables, las fuentes, las series documentales y los censos, hasta las injustamente olvidadas, como es el caso del libro de José Zubiaur, *La enseñanza práctica e industrial en la República Argentina*, o las memorias de los inspectores generales del Ministerio); por lo demás, la elaboración crítica de esos mismos materiales es satisfactoria. Tedesco plantea algunos puntos de vista originales que son, a nuestro juicio, contribuciones sustantivas a un mejor entendimiento del papel que desempeñó la educación en un momento decisivo de la consolidación de la Argentina moderna. No es preciso compartir todas sus conclusiones para reconocer su seriedad.

La hipótesis central que vertebra el libro "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 período no implicaron la necesidad de recurrir a la formación local de recursos humanos, la estructura del sistema educativo cambió sólo en aquellos aspectos susceptibles de interesar políticamente y en función de ese mismo interés político. Lo original del caso argentino es que las fuerzas que actuaron en el enfrentamiento político coincidieron —cuando cada una de ellas estuvo en la cúspide del poder— en mantener alejada la enseñanzas de las orientaciones productivas".

En suma, como escribe Tedesco, "la educación cumplió, más que una función económica, una función esencialmente política", afirmación que el posterior desarrollo de la obra, enriquecida notablemente cuando aborda el problema desde los más diversos ángulos y desde muchas de sus implicaciones, prueba de manera satisfactoria. Cuando

los sectores representativos de los nuevos grupos sociales logran acceso al poder, no pretenderán, ni mucho menos, poner en duda o postular la sustitución de la estructura económica tradicional de la Argentina agropecuaria exportadora por otra; los intentos técnicos y prácticos de cambio, que los hubo por supuesto, tienen un signo y una explicación diferentes. Las clases medias y los estratos altos de los grupos populares se darán por satisfechos con poder ampliar la participación o dicho con palabras del mismo autor: "En países como el nuestro, donde la diversificación del sistema educativo no respondía en esa época a los requerimientos del desarrollo económico —que transita por vías diferentes— el sentido político que persiguen intentos de esa naturaleza es claramente visible. Esto explica por qué esos intentos provinieron siempre de los sectores oligárquicos y por qué, complementariamente, los sectores medios en ascenso se opusieron a ellos, defendiendo la vigencia del sistema tradicional". Vale decir que los grupos que disputaban la hegemonía del poder político no ofrecían, por su parte, alternativa alguna, en materia de un modelo nuevo o diferente de desarrollo económico-social, salvo esa mayor participación en el ejercicio del poder político; fenómeno que en cierto sentido, parece volver a repetirse en nuestros días.

El análisis, entre otros elementos, de la orientación impresa a los colegios nacionales en provincias confirma ese aserto; su propósito confesado era estructurar una *élite* dirigente de sentido y alcance nacionales, homogénea e identificada con las pautas admitidas como "naturales" y los ideales por estos mismos grupos aceptados, y por consiguiente poder superar de este modo la fragmentación provinciana y el mantenimiento de un conservadurismo rancio y retrógrado. Y esto permite explicar muchas cosas; así, que hayan sido los elementos representativos de las *élites* tradicionales del litoral precisamente los autores de las diversas y por momentos muy interesantes iniciativas, tendientes a favorecer la diversificación de la enseñanza, apuntando a la especialización práctica, y que los grupos medios urbanos, a través de sus voceros políticos las hayan rechazado. Esta situación facilita el mejor entendimiento del juicio de Ezequiel Gallo (h.) y Silvia Sigal (que cita Tedesco): "En cierto modo el radicalismo completa en el plano político la asimilación al modelo europeo: es *moderno* allí donde la *élite* de 1880 era tradicional. En cambio, en lo económico —siempre teniendo como límite 1916— el silencio de la Unión Cívica Radical frente a problemas claves del proceso económico y su reacción tipo 'indignación moral' frente al acento que sobre la actividad económica ponen sus opositores, representa, en cierta medida, un recurso a valores de tipo *tradicional*: es tradicional allí donde la *élite* de 1880 era *moderna*".

Y así, paulatinamente, nos acercamos a lo que, para nosotros, constituye el aporte más agudo y original de Tedesco. A su juicio, los sectores tradicionales, para evitar las presiones favorables a la democratización de la enseñanza, sólo tenían dos caminos: uno, "frenar el progreso educacional", lo que estaba en contradicción con parte significativa de sus convicciones de apoyo al "progreso", por lo menos tal cual entonces se entendía; el otro, diversificar la enseñanza orientándola hacia carreras de muy distinta índole, esto es, relacionarla más directamente con las actividades técnico-profesionales. Y optaron por el segundo, así lo prueban una serie de iniciativas tales como la escuela intermedia y el ciclo secundario especializado. Pero, prosigue Tedesco: "El arribo al poder de Hipólito Yrigoyen en 1916 determinó la anulación de estas reformas y un regreso al plan tradicional. Esta actitud —aparentemente paradójica— era coherente con el comportamiento que hasta esos momentos habían tenido frente a la educación los sectores radicales: en la medida que la preparación humanista-enciclopédica era un medio eficaz de preparación para reclamar la participación en el poder político, los sectores medios defendieron su vigencia y la mantuvieron, oponiéndose a cualquier intento renovador de la índole antes mencionada. Los argumentos para esta oposición tienen mucha similitud con los esgrimidos frente a la tendencia marcadamente economicista de la oligarquía: se decía que los valores humanísticos representaban el espíritu nacional mientras que el utilitarismo era extranjerizante. Lo que al radicalismo le interesaba no era tanto modificar la estructura de la educación desde el punto de vista de sus contenidos sino posibilitar la ampliación de las posibilidades de acceso a la enseñanza. De ahí el contenido democratizador de sus reivindicaciones en este plano". Creemos que, por su interés, la extensa cita se justifica, pues constituye uno de los argumentos más convincentes en favor de la tesis del autor; fueron precisamente los sectores tradicionales quienes propiciaron las reformas en el sentido de favorecer una diversificación de la enseñanza cuyos objetivos eran carreras prácticas, para apartar así a los nuevos grupos sociales de sus proyectos de compartir el poder político. Y también su contrapartida: los movimientos políticos que, en cierto sentido, representaron los intereses y aspiraciones de los sectores medios prefirieron mantener los viejos criterios sin modificar las pautas, los contenidos ni los objetivos de la educación.

Por lo demás cabe recordar también que, a partir del 80, todo el desarrollo en materia manufacturera y fabril, y el consiguiente requerimiento de mano de obra de la más diversa calificación, pudo ser satisfecho con el aporte inmigratorio, esto es, que más que una preocupación por el adiestramiento de personal para la nueva estructura ocupacional, se necesitaba nacionalizar esos contingentes de extranjeros que llegaban a nuestras playas. Tampoco aumentaron las necesidades de mayores y mejores calificaciones en el sector agropecuario, puesto que la ampliación de sus actividades se hacía todavía, fundamentalmente, por la expansión de la frontera, y no por mayor densidad de mano de obra.

Señalemos ahora la importancia y algunas de las contribuciones más significativas del libro. Sus diversos capítulos revelan la seriedad con que se encaró el trabajo y la fecundidad de los resultados obtenidos. Aborda, así, muchos problemas: la función del Estado; la enseñanza privada; el papel de la Iglesia; la legislación escolar más significativa; los progresos, limitaciones y problemas del sistema; etc. En una palabra, la política y la realidad de la educación en un instante crucial que, por múltiples razones, mantienen hoy una vigencia tan inesperada como sugestiva. Continúan siendo contemporáneos no sólo los debates sino también los resultados institucionalizados de los mismos, pues muchos de ellos, así el controvertido tema de la enseñanza privada; el derecho otorgado a universidades no estatales de conceder títulos habilitantes para el ejercicio de ciertas profesiones; la mejor asignación de recursos, etc.; en

suma, las políticas y objetivos de la educación, siguen siendo de actualidad. El país, cuando no retrocede, sigue improvisando en materia de educación; carecemos de metas claras acordes con las necesidades contemporáneas y las previsibles. La elaboración de los nuevos modelos no puede prescindir del análisis y conocimiento de lo realizado por las generaciones anteriores, cuyos logros y limitaciones señala Tedesco con seriedad, haciendo con este trabajo de carácter histórico una aportación significativa para dilucidar un problema capital.

GREGORIO WEINBERG

Ex profesor titular de Historia de la Educación y de Historia de la Educación Argentina, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Santiago de Chile, mayo de 1970.

INTRODUCCION

El presente estudio está dedicado a analizar la ubicación y las relaciones de la educación con el resto de la estructura social, en las dos últimas décadas del siglo XIX en la Argentina. Esos veinte años, como cualquier otra delimitación fija de tiempo, tienen siempre un carácter arbitrario. Con todo, tienen una ventaja que los justifica. En este caso particular, la arbitrariedad se pondrá de manifiesto a través del texto en las numerosas referencias que se hacen sobre situaciones ocurridas antes de 1880 y después de 1900, necesarias para comprender los antecedentes y las consecuencias de los hechos aquí analizados. De este modo, la delimitación de los veinte años sirve para poder concentrar allí el mayor cuerpo de análisis, en la medida que fue entonces cuando ocurrieron los hechos más significativos y trascendentales. Creemos no exagerar si decimos que la importancia de esos veinte años en la historia de la educación argentina ha sido crucial. Todos los planteamientos programáticos que se venían realizando desde mucho antes se concretaron en la construcción de un sistema educativo cuyas partes se articularon orgánicamente para cumplir determinados objetivos y funciones que, por supuesto, no siempre fueron los deseados por los individuos que lo componían ni, mucho menos, por aquellos que lo idearon. La sanción de las leyes educacionales que organizaron respectivamente los ciclos primario y superior de la enseñanza, y la práctica de una determinada política educacional coherente en todos sus ámbitos, resultaron los hechos más notables del período, y, por encima de cualquier otra consideración valorativa, la vigencia de esas leyes y de esa política durante casi un siglo, demuestra que estamos frente a un hecho de verdadera relevancia.

Sin embargo, a pesar de la importancia que todos reconocen a estos años de la historia educacional argentina, llama poderosamente la atención la escasez de trabajos relativos al tema. Claro que, por otra parte, esta característica es general con respecto a toda la historia de la educación en nuestro país, la cual está, en su casi totalidad, aun por escribirse.

El poco material que existe se refiere, muy frecuentemente, al conflicto del Estado con la Iglesia católica y en él se mantienen las mismas categorías de análisis que usaban los propios actores del conflicto. El resto de los problemas han sido dejados de lado, mereciendo sólo una atención secundaria y superficial. Esta razón condujo a encarar nuestra tarea con un criterio marcadamente monográfico, como un primer intento por ir construyendo la base para posteriores estudios de tipo teórico.

Nos pareció necesario, además, preceder el análisis específico del período señalado con un breve y esquemático capítulo sobre los antecedentes educacionales con que contaban los hombres de 1880, referido especialmente al pensamiento de Alberdi y Sarmiento. Esta reconstrucción cumple un doble papel: permite colocar lo realizado a partir de esa fecha en el proceso histórico global y brinda, además, las categorías de análisis más generales para un estudio posterior más profundo.

Más de la mitad del espacio está dedicado a estudiar la correlación de la educación con el resto de las estructuras parciales de la sociedad, fundamentalmente con la economía y la política. Nos valimos para ello de los estudios más reconocidos sobre esas áreas, tratando de verificar sus hipótesis a través de la coherencia que demostraran con los hechos ocurridos a nivel educativo. En este aspecto, pensamos, los resultados son satisfactorios e inducen a continuar aplicando la misma metodología a los períodos siguientes de la historia argentina, particularmente a los años que siguieron al ascenso al poder por parte de la Unión Cívica Radical (1916-1930). Un estudio de esa naturaleza ayudaría a comprender las razones de la permanencia del sistema creado en estas décadas por gobiernos de la llamada "oligarquía", a pesar de los cambios producidos en el área del poder político.

La dificultad mayor con que se tropieza en este tipo de estudios es, sin lugar a dudas, la información. Sin embargo, no puede decirse que se carezca de ella; debido en buena medida a la tendencia positivista de la época, que otorgaba gran importancia a la estadística en el estudio de los fenómenos sociales, existen suficientes fuentes para reconstruir el proceso con ciertas garantías de validez y confiabilidad y, además, con cierto detalle. El problema reside, en cambio, en el acceso a ellas y, muy particularmente, en recoger información relativa a fenómenos de tipo cualitativo, tales como, por ejemplo, los valores transmitidos por la educación en sus diferentes niveles.

En parte por este problema y, además, porque hubiera implicado otro trabajo de tanta magnitud como éste, hemos preferido concentrar el análisis en los aspectos sociales, dejando de lado todo lo relativo a cuestiones más específicas del área educacional, tales como el pensamiento pedagógico, el problema

didáctico, etc. Todo esto hace, de una manera muy directa, al estudio del *positivismo pedagógico* argentino que también permanece en su casi totalidad aun inexplorado.¹

Los datos usados en el texto son de dos tipos: la estadística –cuando fue posible obtenerla– y los testimonios de los autores más representativos del proceso estudiado: ministros, directores de escuelas, legisladores, inspectores, etc. En cuanto a las estadísticas, es necesario tener en cuenta que ellas no aspiran a reflejar la realidad con absoluta precisión. En varias ocasiones se dio el caso de encontrar cifras diferentes para el mismo hecho según la fuente consultada. Por ejemplo, en la memoria del Ministro de Instrucción Pública de 1870 se ocupan varias páginas para refutar algunos datos brindados por el censo de 1869 y ofrecer otros como los verdaderamente válidos. Ante estas situaciones hemos optado por la fuente más confiable y que permitiera –por su uniformidad– mayor número de comparaciones (en este caso, por supuesto, elegimos el censo). Pero lo importante es tomar esos datos como *tendencias* y no como referencias exactas. De esa forma se evitará caer en un precisismo que, por otra parte, resultaría un tanto estéril.

El libro está dividido en ocho capítulos. El primero intenta una breve descripción de los antecedentes educacionales previos a 1880; en el segundo se encara la relación entre educación y economía; en el tercero y cuarto se relaciona educación y política; en el quinto se analiza la situación de la enseñanza privada para encarar, en el sexto, el problema específico del conflicto con la Iglesia. El capítulo séptimo describe el crecimiento cuantitativo de la educación y el octavo se dedica a la escuela normal.

Debo, por último, consignar mi sincero agradecimiento al Centro Argentino por la Libertad de la Cultura (filial del Instituto Latinoamericano de Relaciones Internacionales –ILARI–), que auspició las tareas de investigación y brindó todo el apoyo indispensable para concretar este libro.

¹ Ricaurte Soler analiza el positivismo argentino en sus aspectos filosóficos y sociológicos, pero no en lo pedagógico; véase *El positivismo argentino; pensamiento filosófico y sociológico*. Paidós, Bs. As., 1968.

CAPÍTULO I

LA CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LA HISTORIA ARGENTINA PREVIA A 1880

Cuando el 15 de julio de 1796, Manuel Belgrano leía ante el Consulado de la ciudad de Buenos Aires su *Memoria sobre los medios generales para el fomento de la agricultura, la industria y el comercio*, quedaba inaugurado en la Argentina el debate educacional en términos modernos. Los estudios clásicos, centrados en el derecho, la filosofía y la teología fueron cuestionados y enfrentados con una concepción utilitaria racional y científica proveniente de los países más adelantados de Europa occidental.

Belgrano, educado en la España de los borbones, había recibido la influencia directa de las doctrinas fisiocráticas y pretendía trasladar sus postulados a la zona rioplatense. Razonando a la manera de aquellos teóricos europeos, pensaba que la agricultura sería la fuente más fecunda de riquezas y que no había método más eficaz para promoverla que la educación de los agricultores. Proponía para ello la creación de una *Escuela de Agricultura* ". . . donde a los jóvenes labradores se les hiciese conocer los principios generales de la vegetación y desenvoltura de las siembras"². Dependiendo de la riqueza producida por el agro, se desarrollarían la industria y el comercio, para la cual también preveía la creación de escuelas especializadas.

Un programa de esta índole, esencialmente pragmático, no respondía a las necesidades reales de la vida colonial de entonces. Más que una respuesta significaba una aspiración y al mismo tiempo un método, a través del cual se suponía que se podría lograr la transformación modernizante de la estructura social, deseada por el grupo porteño ilustrado que promovió para ello el movimiento independentista.

Probablemente debido a la influencia del mismo Belgrano, el Congreso de Tucumán declaró, en su *Manifiesto* dirigido a todos los países del mundo para explicar las causas de la Declaración de la Independencia, que debido a la acción de la monarquía española, "la enseñanza de las ciencias era prohibida para nosotros, y sólo se nos concedieron la gramática latina, la filosofía antigua, la teología y la jurisprudencia civil y canónica"³.

Las luchas políticas internas que sucedieron a la declaración de la independencia, permitieron que el primer intento parcial de ejecución de un programa científico dentro de la enseñanza, se llevara a cabo recién durante el gobierno de Bernardino Rivadavia. Durante ese período, el sistema educativo se organizó según el modelo napoleónico: todos los ciclos pasaron a depender de la recién creada Universidad de Buenos Aires, desde cuyas cátedras se enseñaron por primera vez, a nivel oficial, los principios de la filosofía moderna⁴. En el ciclo medio se trató de ensayar una primera diversificación en los estudios creando, junto al Colegio de Ciencias Morales, otro especializado en ciencias naturales, para lo cual se encargaron equipos, instrumental y profesores especializados, que venían desde Europa. En un plano utilitario más concreto, Rivadavia intentó promover la enseñanza agrícola, para lo cual creó una escuela en la zona de la Recoleta⁵.

El triunfo de Rosas significó la derrota de estos planes y la concepción utilitaria y científica quedó en manos de los opositores al gobierno que hicieron de ella uno de los puntos centrales de su programa. La escasa difusión de la enseñanza pareció, a los ojos de estos pensadores, la causa principal del fracaso de la política liberal e ilustrada que siguieron los representantes del unitarismo porteño. Complementariamente, la difusión masiva de la educación fue concebida como el instrumento más eficaz de cambio social y de "progreso" en general.

Sin embargo, a medida que las condiciones políticas del país se iban convirtiendo en una traba básica para el desarrollo del programa liberal, el contenido de la educación fue incluyendo, junto a la tendencia utilitaria, un énfasis cada vez más sostenido en el papel político que le competía para la transformación del habitante nativo en un *ciudadano*. Al asignársele este doble papel, la educación apareció como la clave para la solución de todos los problemas.

Es muy bien conocido que, en este aspecto, la concepción de la educación como agente fundamental para el cambio social es patrimonio del siglo XIX. Sin entrar a considerar la verdad de esta proposición⁶, debemos decir, sin

² Véase el texto completo de la "Memoria" en los *Escritos económicos* de Manuel Belgrano, Raigal, Bs. As. 1954. Es muy útil la lectura de la "Introducción" de Gregorio Weinberg. Una descripción de este periodo puede encontrarse en José Luis Romero, *Las ideas políticas en Argentina*, Fondo de Cultura Económica, México, 1959 cap. II; Alejandro Korn, *El pensamiento argentino*, Nova, Bs. As., 1961 cap. I.

³ *Manifiesto que hace a las Naciones el Congreso General Constituyente de las Provincias Unidas en Sud América sobre el tratamiento y crueldades que han sufrido de los españoles y motivado la Declaración de su Independencia*, en *Estatutos Reglamentos y Constituciones argentinas (1811-1898)*, Universidad Nacional de Buenos Aires, Bs. As., 1965.

⁴ Juan María Gutiérrez, *Origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires*, La Cultura Argentina, Bs. As. 1915, cap. III, y 2ª parte, cap. II.

⁵ El texto del decreto de creación y demás noticias al respecto pueden encontrarse en la obra de J. B. Zubiaur, *La enseñanza práctica e industrial en la República Argentina*, Lajouane Bs. As., 1900, pág. 87 a 91. Véase también J. C. Álvarez Díaz de Vivar, *Rivadavia, piedra angular de la enseñanza agrícola*, Ed. Suelo Argentino, Bs. As., 1945.

⁶ Un análisis de la relación entre educación y cambio social puede encontrarse en Aldo Solari, "Educación y cambio social" en *Educación y desarrollo económico en América Latina*, Cuadernos n° 11. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales Montevideo, 1963.

embargo, que este optimismo pedagógico no es común a todos los pensadores de la época, al menos en el caso particular de la Argentina. Precisamente a partir del fracaso de los intentos liberales ilustrados en las décadas posteriores a 1810, algunos intelectuales y políticos, en especial Juan B. Alberdi, dudaron del valor de la educación como formadora del *ciudadano*. Alberdi criticó a fondo las realizaciones educativas de ese período, señalando claramente que los establecimientos de educación formal "...son, por sí solos, pobrísimos medios de adelanto sin las grandes empresas de producción hijas de las grandes porciones de hombres"⁷.

El fracaso de la enseñanza en la formación del ciudadano tenía que ver, según Alberdi, más que con defectos propios de la enseñanza formal, con el papel mismo que a ella le cabía en ese proceso. Percibió con agudeza la existencia de medios más eficaces para lograr la modernización de la sociedad, y elaboró para ello una nueva categoría —*educación de las cosas*—, con la cual hacía referencia al conjunto de influencias sociales que intervenían en la formación de un individuo, pero que están al margen de la enseñanza institucionalizada. Esos medios eran, en Alberdi, la inmigración, la legislación civil, comercial y marítima, los ferrocarriles, el sistema constitucional, el gobierno representativo, etc.

Sin demasiada precisión conceptual, Alberdi intentaba aludir con esto, al conjunto de elementos que regulan la vida social de los hombres entendiendo que en esa vida social *real* se encuentra la base de los sistemas de valores de cada individuo en particular. A esto se refiere en repetidas ocasiones cuando afirma, por ejemplo, que "... la industria es el calmante por excelencia", o que "la industria es el gran medio de moralización", o que "... se llega a la moral más presto por el camino de los hábitos laboriosos y productivos... que no por la instrucción abstracta"⁸.

Dentro de este marco relativista con respecto al verdadero poder de la educación formal como agente de cambio, Alberdi ubicaba las transformaciones necesarias que deberían introducirse en el sistema de enseñanza. Al respecto, retomó en su totalidad la tradición utilitaria y pragmática, reclamando una educación formadora de técnicos y científicos en lugar de abogados, médicos y teólogos. "El plan de instrucción — señaló— debe multiplicar las escuelas de comercio y de la industria, fundándolas en pueblos mercantiles"⁹. El modelo de Alberdi era el de una educación en relación directa con las necesidades de una economía desarrollada basada en el comercio de materias primas y en la creación de industrias locales. La puesta en marcha de este esquema requería la presencia del inmigrante europeo, quien cumplía en este sentido, un doble papel: solucionaba por un lado la carencia de personal nativo preparado para esas tareas y operaba —a través del simple contagio—, la transformación de los hábitos y costumbres del nativo haciendo de éste un hombre integrado en la nueva sociedad. "Cada europeo que viene a nuestras playas —indicaba— nos trae más civilizaciones en sus hábitos, que luego comunica a nuestros habitantes, que muchos libros de filosofía"¹⁰.

Desde el punto de vista del papel que la educación jugaba en el plan político general de los opositores a Rosas, la diferencia más importante entre el proyecto de Alberdi, por ejemplo, y el de Sarmiento, reside en la manera de concebir la relación entre educación y cambio social. Por supuesto que la discusión no giraba alrededor del problema de si la educación era un factor de cambio social o un agente de conservación; lo que interesaba a estos pensadores y políticos, que actuaban sobre la base de un consenso general alrededor de la necesidad del cambio, era determinar el medio *más eficaz* para lograrlo. En este sentido, mientras Alberdi sostenía que la educación era un instrumento de menor eficacia comparado con la inmigración masiva, la expansión de los ferrocarriles, etc., Sarmiento concibió a la educación como el factor prioritario en el proceso de cambio y modernización.

Una abundante bibliografía señala el interés que la vida y las teorías de Sarmiento despertaron en un vasto sector de investigadores¹¹. Aquí nos interesa solamente señalar las notas más importantes que caracterizan su concepto de educación, por cuanto se ha tendido a presentarlo como propio de la acción educativa desarrollada posteriormente por los hombres de la generación del ochenta. Veremos luego que, en este sentido, más que una continuidad lo que en realidad existió fue una ruptura entre el pensamiento educacional del programa elaborado por los emigrados durante el período rosista (Alberdi y Sarmiento) y la acción educativa posterior a 1880.

En Sarmiento aparece muy clara la dependencia que existe entre todas las manifestaciones del "progreso" de una nación y la *capacidad* de los individuos que la componen. Sin embargo, dentro de esta correlación general, Sarmiento precisó suficientemente los términos con un criterio pragmático, como para asegurar que el aumento de esa capacidad debía hacerse en un sentido determinado. En *Educación popular*, obra escrita en 1849, distingue tres tipos de capacidad, indispensables para el desarrollo: la capacidad industrial, la capacidad moral y la capacidad intelectual; la primera era considerada como fuerza de producción, la segunda de acción y la tercera de dirección. La educación pública —afirmaba— "... no debe tener otro fin que el aumentar cada vez más el número de individuos que las posean"¹². Para ello Sarmiento advertía la necesidad de considerar a la educación desde el punto de vista de la economía política¹³ y en virtud de esto, propender hacia una enseñanza utilitaria, racional y científica. Al mismo tiempo y como respuesta a los problemas políticos que presentaban los países de América Latina, daba a la enseñanza un papel

⁷ Juan B. Alberdi, *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*, La Cultura Argentina, Bs. As., 1915, pág. 90

⁸ *Ibidem*, pág. 80.

⁹ *Ibidem* pág. 79.

¹⁰ *Ibidem* pág. 89.

¹¹ Véase la bibliografía que Allison Williams Bunkley adjunta a su *Vida de Sarmiento*, Eudeba, Bs. As., 1966.

¹² Domingo F. Sarmiento, *Educación popular*, Lautaro, Bs.As., 1948, pág.27.

¹³ Domingo F. Sarmiento, *Obras completas*, Luz del Día, Bs. As., 1950, t. XII, págs. 131 y 132.

socialmente estabilizador. "Las masas —sostenía— están menos dispuestas al respeto de las vidas y de las propiedades, a medida que su razón y sus sentimientos morales están menos cultivados"¹⁴.

En varias ocasiones trató de probar la existencia de una correlación positiva entre educación y estabilidad política, de manera tal que, en su conjunto la educación apareciera ante una doble tarea: promover el aumento de la producción a través de la preparación de personal capacitado y brindar la estabilidad política necesaria para que las funciones de producción se realicen normalmente.

Con respecto al primer aspecto (la preparación de mano de obra), su planteamiento no difiere, en última instancia, de los postulados actuales sobre la relación entre educación y desarrollo económico. En ese entonces ya había advertido ". . . la influencia que en la aptitud fabril e industrial ejerce tan solo un rudimento de instrucción"¹⁵ y entendía que cualquier plan de desarrollo económico sería impracticable sin una población preparada técnicamente para ello. Sin embargo, Sarmiento se debatió entre esta alternativa optimista frente a las posibilidades de transformación a través de la educación popular y una concepción un tanto fatalista acerca de la incapacidad natural de los americanos con respecto al trabajo industrial. Ante esta disyuntiva, optó por intensificar la educación desde una perspectiva utilitaria y suplir las deficiencias de la población nativa con la atracción de inmigrantes. Pero este utilitarismo de la enseñanza no debía orientarse específica y únicamente hacia la industria, dado que nuestro país sumaba a la incapacidad y falta de tradición industrial de su población, la ausencia casi total de fuentes naturales para ese tipo de producción: fuentes de energía, yacimientos carboníferos, etcétera.

Ésta fue la razón por la cual propugnara una enseñanza concentrada en la agronomía y en la minería, desechando no sólo la industria sino también la ganadería, por cuanto esta forma de explotación implicaba grandes extensiones de tierra deshabitadas. Más adelante, cuando analicemos el desarrollo concreto que tuvo la acción educativa oficial en el período 1880-1900, veremos cómo se manifestó esta posición y cuál fue su destino.

Antes de eso nos interesa, sin embargo, destacar otro aspecto muy importante de la concepción educativa de Sarmiento: el papel asignado al Estado y a la participación popular en la acción educativa. Durante el período previo a Caseros e influido por el modelo de gobierno de países como Estados Unidos e Inglaterra, Sarmiento tendió siempre a relativizar el poder de acción del Estado en materia educativa. Así en 1842, afirmaba que no se cansaría de repetir que "... 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 una impulsión nacida en el seno de una sociedad misma; pero imprimirla eficazmente es una tarea que excede a su fuerza motriz"¹⁶.

Sarmiento parecía advertir que sin la presencia de un sentimiento favorable hacia la educación en el conjunto de la población, por el solo mandato administrativo no se conseguiría demasiado. Sin embargo, preveía que los sectores eventualmente interesados en dar educación a sus hijos, que no eran otros que los sectores económicamente poderosos, no se orientarían hacia los estudios utilitarios sino hacia las carreras de prestigio tradicional, tales como derecho y medicina. De esta forma, el Estado se le presentaba como la única fuerza capaz de promover estudios diferentes.

Su papel, en consecuencia, no debía ser prescindente en cuanto al contenido de la enseñanza que se difundiera bajo su control, sino todo lo contrario. "El Estado, con conocimiento de estos datos [la orientación de la clase alta hacia los estudios tradicionales] dejará a elección de las clases acomodadas aumentar el número de médicos y abogados según la demanda, reservando sus fuerzas e iniciativa para desarrollar la prosperidad nacional que mantiene pero que no aumentan esas profesiones. País esencialmente minero y riberano [se refiere a Chile], necesita mil geólogos, químicos, botánicos, físicos y mecánicos; necesita capitanes, pilotos, maquinistas para sus buques; y como las clases acomodadas no darían esta educación, el Estado la da a quien quiera recibirla"¹⁷.

En cierta medida, estas palabras parecen implicar una concepción del Estado como un ente autónomo frente a las presiones de las clases sociales, especialmente de las clases dominantes, de tal manera que esa autonomía le permitiría gozar de un amplio margen de maniobra como para promover estudios u otras actividades diferentes y encontradas con los intereses sociales consolidados. El desarrollo posterior de los acontecimientos desmintió esta esperanza de Sarmiento en el Estado, institución que, si bien se afianzó como órgano centralizado de poder, orientó su acción en el mismo sentido que indicaba el esquema de valores tradicionales.

En cuanto a la segunda de las tareas planteadas a la educación (contribuir a la estabilidad política), la claridad con la cual Sarmiento planteó el problema ejemplifica la *legitimidad* con la que la burguesía percibía, en los comienzos del proceso de desarrollo capitalista, su posición dentro de la sociedad¹⁸. En algunas ocasiones, habla de la educación como un elemento que enseña a respetar la propiedad ajena aun "bajo el aguijón del hambre"¹⁹, en otros como la manifestación de inteligencia de las clases altas porque la enseñanza hace las veces de "cadenas y sustentáculos" con respecto al orden social existente²⁰, y en otras califica a la educación como el mejor sistema de policía²¹. Éstas eran

¹⁴ Domingo F. Sarmiento, *Educación popular*, *ob.cit.*, pág. 27.

¹⁵ *Ibidem*, pág. 32.

¹⁶ D. F. Sarmiento, *Obras completas*, t. XII, pág. 155. Véanse también págs. 161 y siguientes.

¹⁷ D. F. Sarmiento, *Obras completas*, t. XII, pág. 103.

¹⁸ G. Germani, en su libro *Política y sociedad en una época de transición*, Paidós, Bs. As., 1968, pág. 139, señala que la burguesía en los comienzos del proceso de desarrollo, se halla ". . . en posesión de actitudes y de ideas que no solamente le proporcionan un impulso psíquico poderoso para la realización de su tarea, sino que también le ofrecen las bases de la legitimidad de su posición y de las condiciones en que acontece el proceso mismo".

¹⁹ D. F. Sarmiento, *Obras completas*, t. XII, pág. 37.

²⁰ D. F. Sarmiento, *Obras completas* t. VII, pág. 42.

diferentes formas de expresar el valor político de la educación formal en tanto socialización de las nuevas generaciones dentro de los valores dominantes. En el esquema teórico de Sarmiento y de casi todos los políticos de esa época un planteo de esa naturaleza era fundamental por cuanto percibían que allí estaba la solución del problema de las luchas internas y de la tendencia del gaucho nativo a la disolución social.

Las diferencias entre Alberdi y Sarmiento con respecto al valor de la educación en el proceso de cambio social ha sido analizada en muy pocas ocasiones. En una de ellas, Torcuato Di Tella asoció esa diferencia con la polémica que ambos pensadores tuvieron luego de la caída de Rosas a raíz de la gestión del general Urquiza²². En ella se puso en evidencia —desde el punto de vista de la estructura de la personalidad— el carácter combativo de Sarmiento y el conservador de Alberdi; ambos elementos asociados (énfasis en la educación —carácter combativo y no-énfasis en la educación— carácter conservador) permitieron a Di Tella tomar a Sarmiento y Alberdi como *tipos* representativos de las modalidades de dos clases sociales diferentes: la clase media empobrecida y la clase alta respectivamente. En apoyo de su tesis, presentó los datos relativos al éxito de la escuela secundaria en el interior del país, donde la clase media empobrecida concurrió en mayor proporción que en el resto del país, económicamente más desarrollado.

En los capítulos siguientes analizaremos este último hecho; limitémonos por ahora a discutir la apreciación de Di Tella sobre la base²³ social de la polémica.

En primer término, es evidente que gran parte del debate desarrollado en las *Cartas quillotanas* y en *Las ciento y una*, fue de tipo personal. Cada uno tendió a demostrar las inconsecuencias y las debilidades que tuvo el otro en la defensa de los principios comunes que guiaron la acción contra Rosas. Mientras Sarmiento veía en Urquiza la personificación de una política que retrotraía a la época rosista, Alberdi vio en la actitud opositora de Sarmiento y de los liberales porteños en general, algo similar.

Ese enfrentamiento personal traslucía un enfrentamiento político. Alberdi se ubicó del lado de la Confederación en su lucha contra Buenos Aires, mientras que Sarmiento estuvo en todo momento a favor de la política porteñista. Sin embargo, las diferencias entre Buenos Aires y la Confederación no eran diferencias entre la *clase media empobrecida* y la *clase alta acomodada*. Representaban, más bien, la manifestación de un conflicto entre diferentes sectores de la clase alta, donde, a la inversa de lo que supone Di Tella, la clase media del interior no tenía ninguna participación debido, precisamente, a su debilidad²⁴.

Considerando la diferencia en la manera de considerar a la educación en el proceso de cambio, es necesario no perder de vista que ni en Sarmiento ni en Alberdi, se hizo de esto una teoría *en general*. Lo dicho anteriormente sirvió para percibir que en ambos adquiría significativa importancia el tipo especial de educación que debería promoverse. Lo peculiar de Sarmiento fue, además, insistir en la educación primaria por encima de cualquier otra. Di Tella dice que esto podría beneficiar a la clase media en tanto creaba mayor demanda de "maestros y otros técnicos asimilables a esa posición, o sea, a personas con su posición ocupacional u otras cercanas, entre las de la periodista"²⁵. Sin embargo, la perspectiva de la clase media no estaba principalmente en la carrera del magisterio sino, como veremos a través de este trabajo, en el acceso a los puestos políticos para los cuales era indispensable la preparación brindada en el Colegio Nacional, sobre la cual Sarmiento descargó gran parte de sus críticas.

Considerando, además, ambas posiciones desde un punto de vista teórico general, el optimismo pedagógico supone, en buena medida, que el desarrollo social se logra a través de cambios en la mentalidad individual de cada miembro de la sociedad y que en ese cambio, la escuela juega un papel relevante. Alberdi no cuestionó el problema de fondo, es decir, la concepción según la cual el desarrollo se logra a través del cambio de mentalidad, sino que discutió la eficiencia del medio propuesto por Sarmiento. Para Alberdi, la inmigración, los ferrocarriles y las leyes pueden mucho más que la acción de las escuelas. Analizar esta diferencia como indicador de clase social implica referirse a las clases sociales que existían real y efectivamente en ese momento. En este sentido, parece evidente que —a pesar de las diferencias— ni el programa de Alberdi ni, mucho menos, el de Sarmiento, contaban con fuerzas sociales que lo ejecutaran plenamente. La modernización propuesta, como trataremos de demostrar en el curso de este trabajo, fue hasta cierto punto funcional con las necesidades de la clase ganadera y mercantil. El programa fue llevado a cabo dentro de los límites de esa funcionalidad y nunca más allá de eso.

²¹ D. F. Sarmiento, *Educación popular*, ob. cit., págs. 59 y 60.

²² Torcuato S. Di Tella. *Raíces de la controversia educacional en la Argentina*, Fac. de Filosofía y Letras, Trabajo e Investigaciones del Instituto de Sociología, Bs. As., publicación interna, n° 77.

²³ Juan B. Alberdi y Sarmiento sostuvieron una polémica epistolar recogida en obras que llevan esos títulos. Las de Alberdi aparecen también en sus *Obras escogidas*, Luz del Día, 1954, bajo el título de *Cartas sobre la prensa y la política militante*.

²⁴ Un análisis del conflicto entre Buenos Aires y la Confederación a partir de un enfoque de las clases sociales que participaban en él puede verse en el libro de Milcíades Peña, *La era de Mitre; de Caseros a la Guerra de la Triple Infamia*, Ed. Fichas, Bs. As., 1968.

²⁵ Di Tella, ob. cit., pág. 7.

El hecho que el programa haya sido elaborado al margen y por encima de las clases sociales existentes fue favorecido por la situación de exilio de estos pensadores y por la adopción de los modelos europeos y norteamericano, lugares donde la situación social, económica y política existente en el momento de la iniciación del proceso de desarrollo fue completamente distinta. La adopción de parte de ese programa por *una* clase social determinada indica, por un lado, la funcionalidad de este programa con sus necesidades y, por otro, la ausencia de otras clases sociales conformadas orgánicamente, capaces de afrontar la tarea propuesta.